

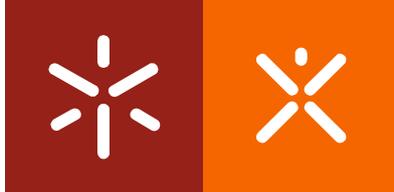


**Entre o Senhorio e o Concelho Medieval
Português: o papel da narrativa na
construção do conhecimento histórico**

André Tiago da Silva Louro

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

André Tiago da Silva Louro

**Entre o Senhorio e o Concelho Medieval
Português: o papel da narrativa na
construção do conhecimento histórico**

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

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Doutora Marília Gago

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição
CC BY

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

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Entre o Senhorio e o Concelho Medieval Português: o papel da narrativa na construção do conhecimento histórico

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular relativa ao Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho. Este surge inserido na prática letiva, numa escola do centro da cidade de Braga, com estudantes de uma turma do 10º ano de escolaridade.

Tendo como referência a Educação Histórica e o modelo da aula-oficina, com os seus três critérios norteadores (ideias prévias, tarefas desafiadoras e metacognição), para a lecionação das nossas aulas, um dos grandes objetivos deste trabalho centra-se na análise das ideias prévias dos estudantes, assim como das ideias resultantes da interpretação (interpretações várias) e construção de uma narrativa pelos estudantes, em momentos distintos, com exercícios diferenciados, tendo como pano de fundo a temática substantiva da realidade senhorial e concelhia do Portugal medievo.

Um dos objetivos primordiais deste estudo de investigação consiste em analisar os critérios que os estudantes utilizam para escolher entre narrativas históricas para uma mesma realidade, ou seja, como é que estes interpretam e escolhem a(s) narrativa(s) para um mesmo assunto.

O nosso estudo de investigação parece demonstrar que, para uma grande parte destes estudantes do 10º ano de escolaridade, o principal critério de escolha entre narrativas é o da quantidade de informação/detalhe, sendo isso, na ótica destes, o que torna uma narrativa mais válida/melhor para a opção de fazer uso dela. Por outro lado, sendo que um outro objetivo importante se prende com a construção de narrativa histórica, o nosso estudo de investigação aponta que, para a faixa etária dos 15-16 anos, do 10º ano de escolaridade, a prática de construção de narrativa histórica, por estes estudantes, não se encontra satisfatoriamente a ser praticada, em sala de aula, e que estes estudantes, modo geral, demonstram não estar a lidar com noções robustas de como se processa o ofício do historiador na íntegra, nomeadamente através da narrativa histórica, o que se reflete na categorização que emergiu atendendo às ideias dos estudantes.

Palavras-Chave: Concelho; Educação Histórica; Narrativa Histórica; Senhorio.

Between Manorialism and the Medieval Portuguese Municipality: the role of the narrative on the construction of historical knowledge

Abstract

This Internship Report is part of the Curricular Unit on the Professional Internship of the 2nd year of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education of the University of Minho. It is inserted in the teaching practice, in a school in the center of the city of Braga, with students from a 10th grade class.

Having as reference the History Education and the model of “aula-oficina”, with its three guiding criteria (previous ideas, challenging tasks and metacognition), for the teaching of our classes, one of the main goals of this work is directed to the analysis of students' previous ideas as well as of the ideas resulting from the interpretation (several interpretations) and construction of a narrative by the students, in different moments, with differential exercises, having as a background the substantive theme of the manorial system and the municipal reality of the medieval Portugal.

One of the main goals of this research study is to analyse the criteria that students use in order to choose among historical narratives for the same reality, that is, how they interpret and choose the narrative(s) for the same subject.

Our research study seems to show that, for a large part of these 10th grade students, the main criterion for choosing between narratives is the amount of information/detail, this being, in their vision, what makes a narrative more valid/better for the option to make use of it. On the other hand, as another important aim is related to the construction of historical narrative, our research study shows that, for the 15-16 year-old age group of the 10th grade, the practice of constructing historical narrative, by these students, is not being satisfactorily developed in classes, and that in general, these students do not have robust notions of how the historian's craft is carried out in its fullness, namely through historical narrative, which is reflected in the categorization that emerged in response to the students' ideas.

Keywords: Historical Narrative; History Education; Manorialism; Municipality.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I – Pressupostos teóricos	3
1.1. Educação Histórica – aula-oficina	3
1.1.1. Educação Histórica – modelos educativos: complementos.....	9
1.2. Literacia Histórica, <i>Big Picture</i> e <i>Big History</i>	13
1.3. História e Narrativa histórica	18
1.4. Estudos de Investigação – as ideias de narrativa histórica de estudantes	24
Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção	32
2.1. Escola e Turma	32
2.2. Documentos Curriculares: Aprendizagens Essenciais	33
2.3. Desenho do Estudo – Questões e Objetivos	35
2.4. Estratégias de Investigação/Intervenção e Instrumentos de Recolha de Dados.....	36
Capítulo III – Análise de dados	41
3.1. Análise das ideias prévias dos estudantes.....	41
3.2. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 1	43
3.2.1. Entrevista de Seguimento/ <i>Follow up</i> – Tarefa 1	49
3.3. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 2	52
3.4. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 3	56
3.4.1. Entrevista de Seguimento/ <i>Follow up</i> – Tarefa 3	61
3.4.2. Entrevista de Seguimento/ <i>Follow up</i> – Tarefa 3 (segundo grupo)	65
3.5. Análise das ideias nas narrativas construídas pelos estudantes	70
3.5.1. Dois casos alternativos: desenho-narrativa.....	74
3.5.2. Análise do uso documental nas narrativas dos estudantes	78
3.6. Análise das ideias finais dos estudantes	82
Considerações finais	86
Referências bibliográficas	96
Anexos	101

Índice de Figuras/Esquemas

Figura 1. Metodologia de aula histórica.....	10
Figura 2. Compreensão e conhecimento da História	11
Figura 3. Doc./Narrativa 7 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula.....	44
Figura 4. Doc./Narrativa 8 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula.....	44
Figura 5. Doc./Narrativa 9 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula.....	44
Figura 6. Doc./Narrativa 4 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula.....	52
Figura 7. Doc./Narrativa 5 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula.....	53
Figura 8. Doc./Narrativa 6 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	53
Figura 9. Doc./Narrativa 1 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	57
Figura 10. Doc./Narrativa 2 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	57
Figura 11. Doc. 4 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	58
Figura 12. Doc. 5 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	58
Figura 13. Doc. 6 – extrato de um <i>PowerPoint</i> utilizado em aula	59
Figura 14. Desenho-narrativa de uma estudante	74
Figura 15. Desenho-narrativa de uma estudante	76
Figura 16. Progressão de ideias sobre evidência e narrativa histórica	94

Índice de Tabelas

Tabela 1. Síntese das aulas do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada	39
Tabela 2. Ideias prévias – Sociedade de Ordens	42
Tabela 3. Ideias prévias – Senhorio	42
Tabela 4. Ideias prévias – Concelho	43
Tabela 5. Uso de documentos históricos nas narrativas	80
Tabela 6. Ideias finais – Sociedade de Ordens	82
Tabela 7. Ideias finais – Senhorio	83
Tabela 8. Ideias finais – Concelho	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 1	49
Gráfico 2. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 2	56
Gráfico 3. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 3	61
Gráfico 4. Categorias emergentes das ideias nas narrativas dos estudantes	77
Gráfico 5. Termos mais utilizados pelos estudantes nas suas narrativas	78
Gráfico 6. Uso documental nas narrativas dos estudantes	81
Gráfico 7. Ideias prévias e Ideias finais – Sociedade de Ordens	83
Gráfico 8. Ideias prévias e Ideias finais – Senhorio	84
Gráfico 9. Ideias prévias e Ideias finais – Concelho	86

Introdução

**“Educação significa abrir
formas de ver o mundo, não
instantaneamente produzir
especialistas”**

- Peter Lee em entrevista
(Silva, 2012, p. 228 – tradução livre)

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular relativa ao Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho. Este surge inserido na prática letiva, numa escola do centro da cidade de Braga, com estudantes de uma turma do 10º ano de escolaridade.

O conceito metahistórico que teve por base a Intervenção Pedagógica Supervisionada foi a narrativa histórica, mais concretamente a sua interpretação e construção. O presente trabalho analisará, assim, as ideias de estudantes que decorrem de vários exercícios de interpretação e construção final de narrativa histórica. Como temática substantiva, a Intervenção Pedagógica Supervisionada teve como pano de fundo a realidade senhorial e concelhia do Portugal medievo. A maioria dos dados da investigação foram recolhidos em contexto de ensino remoto, devido à pandemia vigente (com apenas dois momentos de recolha de dados em contexto presencial, como veremos).

Todas as aulas tiveram em atenção, naturalmente, uma constante procura de articulação com os vários pressupostos teóricos da Educação Histórica, do Construtivismo Social e dos Documentos Curriculares Orientadores, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais para o 10º ano de escolaridade. As aulas seguiram uma estrutura que se inseriu no modelo da aula-oficina, sendo pensadas com um princípio, meio e fim, isto é, recolha de ideias prévias, tarefas desafiadoras a essas mesmas ideias prévias dos estudantes e um momento final de metacognição.

A Investigação, integrada na Intervenção Pedagógica Supervisionada, como referido, teve a narrativa histórica como conceito metahistórico associado. A sua escolha, para este Relatório, prendeu-se com o facto de podermos considerá-la a face material do conhecimento e consciência histórica, dito de outra forma, a consciência dos nossos estudantes, e de todos os agentes históricos, revela-se e desenvolve-se pela competência narrativa. Assim, esta será trabalhada mediante interpretação e construção, assim como com uma variedade de narrativas, quer em mensagem, quer em suporte.

Assim, no Capítulo I, que denominamos de “Pressupostos teóricos”, propusemo-nos a discutir várias questões inerentes à Educação Histórica, abordando a sua origem e fazendo uso de várias ideias de autores/investigadores que fazem parte da mesma. Foi nosso propósito, também, fazer menção a

modelos complementares que se podem incluir na Educação Histórica. De igual modo, quisemos também discutir os conceitos de Literacia Histórica, *Big Picture* e *Big History* e, claro está, fazer um enquadramento teórico dentro destes tópicos, para que, no final do capítulo, pudéssemos fazer uma iniciação ao modo como entendemos a narrativa histórica e fazer alguma revisão de literatura/estado da arte acerca deste conceito metahistórico, referindo e esmiuçando, para isso, alguns estudos de investigação em ideias de estudantes sobre narrativa.

No Capítulo II, denominado de “Metodologia de Investigação e Intervenção”, caracterizamos o nosso contexto escolar e de turma em questão, fazendo uso e articulação das Aprendizagens Essenciais, documento curricular orientador de suporte à Intervenção Pedagógica Supervisionada, assim como fazemos referência ao Desenho do Estudo, referindo as suas questões e objetivos, bem como uma apresentação sumária das Estratégias de Investigação e Intervenção para a recolha de dados.

No Capítulo III, denominado de “Análise de Dados”, apresentamos o nosso contributo para a investigação relativa às ideias prévias e finais relacionadas com a temática substantiva. Do mesmo modo, analisamos e categorizamos, também, ideias de narrativa histórica de estudantes, inseridas na temática substantiva, através dos vários instrumentos de recolha de dados, tendo por base a análise das tarefas de interpretação e, por fim, construção de narrativa histórica em sala de aula. Do mesmo modo, como complemento de dados e de questões de investigação, foram realizadas e analisadas entrevistas de seguimento/ *Follow up* em *focus group* com alguns estudantes.

Por fim, nas considerações finais, propusemo-nos a dar resposta às várias questões de investigação que havíamos estabelecido, fazendo também um enquadramento das ideias que daí emergiram com alguns pressupostos teóricos e de investigação em narrativa histórica. Do mesmo modo, procuramos, sucintamente, refletir sobre este percurso e experiência de estágio. No final do Relatório de Estágio, colocamos alguns anexos, que entendemos serem complementares ao nosso trabalho.

Capítulo I – Pressupostos teóricos

Neste capítulo, propomos a apresentação de ideias que permitem a fundamentação teórica do nosso trabalho, isto é, de ideias que sustentam a escrita deste Relatório de Estágio. A estrutura deste capítulo segue, assim, vários pressupostos teóricos, a saber: as articulações entre Educação Histórica e a aula-oficina; ideias complementares de modelos educativos para a Educação Histórica assim como uma discussão de ideias do foro teórico entre História, Narrativa Histórica e Estudos de Investigação sobre ideias de narrativa histórica de estudantes.

1.1. Educação Histórica – aula-oficina

A filosofia de ensino que norteia as atividades presentes no Relatório de Estágio pretende corresponder ao paradigma do construtivismo social e, de forma mais concreta, na prática, ao modelo da aula-oficina (Barca, 2004), naturalmente enquadrada na Educação Histórica.

A Educação Histórica surgiu nos anos 70 do século XX, em Inglaterra, com a chamada “Escola de Londres”, chegando a sua influência a Portugal, nomeadamente à Universidade do Minho, na década de 1990. Também em outros países, como o Brasil, Estados Unidos da América, Canadá, Espanha, entre outros, os estudos de investigação em Educação Histórica se têm feito valer e contribuído para uma discussão atual e mais alargada.

A aula-oficina contém três pilares: 1) ideias prévias, as quais nos permitem ver e analisar a forma como os estudantes estão a operar nos domínios substantivos e metahistóricos (estes últimos também designados de segunda-ordem ou estruturais, como sejam: mudança, tempo, espaço, narrativa, explicação, significância, empatia, multiperspetiva, evidência); 2) as tarefas desafiadoras às suas ideias prévias; e 3) metacognição, para aferirmos e percebermos o ponto de partida dos estudantes relativamente a um tema e o seu respetivo ponto de chegada, refletindo os estudantes sobre as suas ideias prévias e a forma como posteriormente se encontram a pensar sobre um tema, numa lógica metacognitiva. Isto é, a aula-oficina e a Educação Histórica trabalham com base nos vários perfis de ideias dos estudantes, desde as “vazias” e “senso comum”, por exemplo, até às ideias mais aproximadas com a ciência histórica ou mesmo históricas e na forma como estes perfis de ideias vão evoluindo no pensamento histórico dos estudantes.

É necessário que as ideias prévias dos estudantes sejam conhecidas para serem trabalhadas de forma positiva, pois para se criarem situações de aprendizagem adequadas para ajudar a reconstruir esses quadros mentais de forma cada vez mais complexa há necessariamente a obrigatoriedade de se

conhecerem as ideias que povoam a mente dos estudantes: assim, estas ideias prévias, que devem ser aferidas antes do início do desenho das experiências, serão a base para a construção de tarefas a propor com vista à promoção da mudança conceitual e, simultaneamente, desenvolver temas substantivos e competências históricas definidas (Gago, 2012).

A Educação Histórica e a aula-oficina convergem, naturalmente, com as ideias do construtivismo social. Este último pretende promover um processo de desenvolvimento da aprendizagem e competência, de forma que, com um quadro de ferramentas cognitivas, os estudantes possam mobilizar conceitos e conhecimentos a novas situações; desta forma, é fulcral orientar os estudantes para a análise de situações-problema, propondo-lhes questões que os levem por diversos caminhos, assim como recursos para estes resolverem essas mesmas situações-problema desafiantes (Gago, 2012).

Para Fosnot e Perry (2005), o construtivismo posiciona-se como um campo novo na Educação, frequentemente em oposição direta ao behaviorismo e ao maturacionismo, tendo como pretensão o desenvolvimento cognitivo e a construção e compreensão aprofundada do conhecimento, de forma ativa, por parte do estudante (não sendo esse desenvolvimento resultado de comportamento/maturação por estádios). O estudante é, assim, visto como o construtor de significados, sociais e físicos, e do seu conhecimento, sendo que o professor não se limita a “dar a aula”, existindo, assim, um papel ativo, na sala de aula, e eventualmente fora dela, tanto para o estudante como para o professor. A aprendizagem ativa e construtivista, com base na resolução de problemas, permite que os estudantes operem sobre construtos mentais e experiências próprias, aprendendo através dos sentidos (ver, sentir, tocar...) e aplicando a aprendizagem a novos contextos, tornando-a menos maçuda e sem fronteiras entre disciplinas (Cooper, 2004). O construtivismo diz-nos que, para que haja aprendizagem significativa, é necessário que o conhecimento tenha estrutura interna (coerência e sentido) e estrutura lógica externa (que se enlace com os conhecimentos do aprendente), sendo necessária, ainda, uma disposição positiva do estudante face à aprendizagem (Guerra, 2004).

O papel da Educação, mais concretamente da Educação Histórica, é permitir ao estudante partir do seu “eu”, das suas vivências, reconhecendo a estrutura cognitiva daí resultante, a sua orientação na consciencialização e relacionamento entre os seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos, para que este os possa aplicar a novas situações: portanto, o papel da Educação Histórica é permitir que o estudante compreenda todo este processo (numa lógica metacognitiva), fornecendo-lhe informações e pistas que lhe possibilitem a compreensão, organização e significação dos conhecimentos (Gago, 2012).

Há convergência de que os estudos de investigação e reflexões relativas à Educação Histórica se ancoram, teórica e metodologicamente, na epistemologia da História, na metodologia da investigação das ciências sociais e na historiografia (Schmidt & Urban, 2018). Estas autoras entendem que

Nos referenciais da epistemologia da História, particularmente no campo da filosofia e da teoria, são definidos e recortados os objetos de investigação da Educação Histórica, como o estudo das ideias relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos; no âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa, que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar. Finalmente, na Historiografia, em sentido amplo, podem ser selecionados e analisados os conteúdos que serão investigados, por exemplo, aqueles pertinentes à formação do pensamento histórico de jovens e crianças. Nesse sentido, a Educação Histórica tem-se constituído, por exemplo, como teoria e aplicação à educação em geral e, ao ensino de História, em particular, de princípios da cognição histórica, pois parte-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História (Schmidt & Urban, 2018, p. 9).

A Educação Histórica está, deste modo, focada na aprendizagem, no processo, e segue um caminho comum à epistemologia da História, pois pretende colocar o estudante como um “pequeno historiador”, fazendo-o passar pelo processo de construção da História, tendo por base as ideias prévias, tarefas desafiantes e metacognição (cognição situada, de onde partimos a onde chegamos, e como chegamos). Como diria Barca (2017), a investigação em Educação Histórica enveredou pela procura de sentidos sobre como estudantes e docentes (assim como outros intervenientes da educação formal e informal) vão aprendendo a aproximar-se de uma compreensão histórica genuína, analisando fontes à maneira (próxima) do historiador, comparando mensagens convergentes e divergentes para chegar a “conclusões” sobre o passado fundamentadas na evidência; e, desse modo, as conclusões serão mais abrangentes e equilibradas se derivarem da interpretação, cruzamento e avaliação de várias fontes.

Como professores de História, podemos e devemos transformar a sala de aula numa “aula-oficina”, de modo a permitir que os nossos estudantes vão experienciando o “ofício do historiador”, ainda que à sua pequena escala. A Educação Histórica, além dos conceitos substantivos em História, trabalha com os já referidos conceitos metahistóricos. Também os historiadores trabalham com estes últimos conceitos, pelo menos tacitamente, sendo que em alguns casos, por exemplo, estes dão aso a

uma reflexão epistemológica, como seja a obra “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”, escrita e publicada em meados do século XX (Bloch, 2002). Cabe referir, ademais, que uma melhor compreensão dos conceitos metahistóricos pode auxiliar os estudantes a perceberem mais facilmente as novas temáticas que vão estudando ao longo da disciplina (Lee, 2005).

Com todos estes pressupostos, estaremos a colocar o estudante como o próprio construtor do seu conhecimento histórico e como potencial agente interventivo na sociedade. Assim, estaremos a contribuir para o desenvolvimento da literacia histórica do estudante, como uma forma específica de conhecimento e pensamento que permite que a História seja “utilizável” pelos estudantes na sua tomada de decisões (Lee, 2011). Quando se consegue que um estudante pense de forma independente, ele passa a analisar a realidade de forma diferente, porque a História contém também um princípio: através dos questionamentos que se fazem haverá maiores probabilidades de alguém tentar colocar-se nos “sapatos” do(s) outro(s) e/ou estar alerta para essa necessidade. A Educação Histórica pretende que os estudantes aprendam situações concretas do passado. Nesse sentido integra, também, obviamente, o conhecimento substantivo, mas pretende ir mais longe ao tentar fazer com que os estudantes adquiram e desenvolvam um campo de ferramentas que lhes faça sentido para perceberem a realidade. Desse modo, os estudantes poderão compreender e fazer uso da História como uma forma de ver, ler e fazer sentido do mundo, ou seja, a aprendizagem histórica estará a assumir uma função de reorientação cognitiva, permitindo aos estudantes verem o mundo (passado, presente e futuro) de formas mais complexas (Gago, 2020a). Como referem Barca e Solé (2012), para uma aprendizagem histórica de qualidade, devemos ter em atenção o conceito de orientação temporal nos estudantes, pois se as competências de orientação temporal forem exploradas gradualmente na educação formal, os estudantes estarão mais propensos a interpretar o mundo de forma abrangente, analítica e fundamentada, abrindo-lhes, desse modo, horizontes que permitem tomar consciência das complexidades desta sociedade tendencialmente globalizada e de enormes assimetrias.

A História é fundamental para uma sociedade democrática, pois é fomentadora do pensamento nos estudantes e jovens. Numa sociedade sobrelotada com informação, maciça e mediatizada, torna-se imprescindível o espírito crítico para avaliar, na medida do possível, o seu verdadeiro valor: ora, poucas disciplinas preparam tão seriamente o estudante para o exercício da crítica da informação mediatizada como a História (Mattoso, 2019). Para além de trabalharmos o conhecimento do passado, “a sabedoria”, trabalhamos, de forma mais importante, a formação estrutural do estudante. Nesse sentido, Mattoso (2019) entende, ainda, que o exercício do espírito crítico e o aperfeiçoamento do seu rigor mediante um estudo cuidadoso das regras de inferência (da metodologia da História) se mostra como

um dos principais contributos da História para a cultura contemporânea no âmbito do exercício de uma cidadania verdadeiramente responsável.

A formação em História, segundo Rüsen (2007), não se pode adquirir e possuir, a nível da orientação temporal, num sentido estanque, como um objeto fixo: a sua grande vantagem é permitir uma contínua reelaboração das experiências ao longo da vida prática do estudante/ agente histórico. Desta forma, a História deve servir uma lógica pensada no passado, presente e futuro, na qual a interpretação dos factos do presente auxilie a intervenção/ação sempre que necessário, mesmo que não existam efeitos imediatos, sendo esta, portanto, uma característica típica do historiador e do professor de História, conhecedores, em princípio, melhor do que ninguém, do significado histórico de algumas realidades (Torgal, 2015). É nesta lógica, também, que a Educação Histórica pretende preparar os seus estudantes, contando estes, naturalmente, com a orientação do professor.

O conhecimento substantivo é importantíssimo e a base de sustentação do pensamento histórico, mas na lógica da aula-oficina pretende-se quebrar com a lógica somente expositiva (e tradicional), isto é, deve existir espaço, na sala de aula, para o debate e construção de pontos de vista, a tomada de decisão, a escolha de caminhos e levantamento de hipóteses explicativas por parte dos estudantes para a compreensão histórica (e não apenas reproduzir aquilo que o professor ou o manual, pensados como autoridades, narram).

Como refere Maria Cândida Proença (1989), o método de ensino da História imbricado com o método da pesquisa histórica desenvolve, nos estudantes, atitudes e hábitos de interrogação e pesquisa que os incitam a ultrapassar “interpretações mágicas ou teológicas da História” (p. 114). Entende ainda Proença (1989) que, assim, a aula de História deixará de ser vista como uma narrativa/produto acabado apresentado verbalmente, por escrito ou filmado, para ser encarada como um processo ativo/construtivo, no qual o estudante, como ser humano interventivo no mundo, também participa.

Na aula de História, o estudante deve ter sempre um contacto concreto e ativo com a noção de documento/fonte histórica (que não funciona apenas como ilustração da palavra do professor), não seguindo, assim, o ensino da História uma lógica meramente informativa (e tradicional) para se tornar essencialmente formativa/formadora; do mesmo modo, permite ao estudante uma estrutura proativa mediante a procura de informação e explicação, com base no método da investigação histórica (Proença, 1989). Permitir que os estudantes construam as suas próprias ideias, na disciplina de História, é uma das razões mais nobres para os envolver no ensino da História e uma das melhores formas de permitir que a História contribua para uma cidadania democrática (Barton, 2004). Deste modo, os estudantes ao estarem comprometidos com a metodologia e pesquisa histórica, podem desenvolver as suas

próprias interpretações e conclusões, baseando-se num cruzamento de fontes e informação. Assim, o seu raciocínio e ideias não são simplesmente decorrentes das ideias dos professores, do manual ou de historiadores. Dessa forma, os estudantes estarão a desenvolver competências que lhes permitirão tomar decisões no presente e estarem mais aptos a reconhecer lacunas nas conclusões de terceiros: se os estudantes apenas forem ensinados a aceitar tudo o que lhes é dito na escola, então, provavelmente, estarão mais propensos a aceitar tudo o que lhes dizem fora da escola como verdadeiro/inquestionável (Barton, 2004). O que se pretende é que a formação em História estimule o desenvolvimento do espírito crítico, habituando os estudantes a aferir informações recebidas, segundo os seus diversos graus de credibilidade, tendo sempre em conta a posição dos seus autores, atribuindo-lhes um significado preciso e cruzando-as entre si para tentar descobrir os factos objetivos que estiveram na sua origem, sabendo, com base na metodologia da História, onde ir buscar os testemunhos necessários para obter e documentar as informações desejadas (Mattoso, 2019).

É importante, também, termos em consideração que uma posição em relação ao que é o pensamento histórico requer uma perspetiva sobre teoria(s) do conhecimento. Existem escolhas porque toda a interpretação do mundo e toda a forma de conhecimento real é situada (classe, condicionamentos culturais, perspetiva política, etc.), isto é, a leitura/interpretação da realidade, pelos seres humanos/agentes históricos, tem em conta elementos simbólicos e linguagens num espaço dialógico de interação social, muitas vezes conflituosa (Schmidt, 2021).

A relação histórica de passado-presente (e futuro) é de extrema relevância, uma vez que, como refere Rüsen (2021), “o passado (só) é efetivado quando é visto e aprendido como História que prevalece em toda a parte” (p. 18). A sua vitalidade revela-se, por exemplo, em circunstâncias históricas que determinam a vida dos estudantes ou nas imagens produzidas pelos meios de comunicação (entre outros). Portanto, estas predefinições devem ser pontos de partida na aprendizagem da História, pois só assim esta se valerá como um poder de rememoração cultural, estando ligada à política, às ideologias, religião, estética e formas de representação (ex.: meios de comunicação ou museus), sendo, portanto, de extrema importância para os estudantes perspetivarem o mundo e os seus conceitos (Rüsen, 2021). Dessa forma, revela-se importante que o trabalho dos conteúdos da disciplina de História parta da relação orgânica com a vida prática/social dos estudantes (e do professor), uma vez que a sua inserção social lhes confere uma compreensão diferenciada dos conteúdos da História.

Com efeito, mostra-se importante percebermos como se formam e revelam as ideias históricas dos estudantes: 1) porque só se pode mudar aquilo que se conhece; 2) para promover momentos de ensino de História que desenvolvam a consciência histórica (como atitude de orientação temporal e

espacial, sustentada pela História) e que não valorizem apenas a reprodução pouco refletida das temáticas curriculares (Cainelli & Barca, 2018).

Assim sendo, este modelo de “professor-investigador social” na área da Educação Histórica, em Portugal, acarreta preocupações várias, como sejam: o perfil do estudante como coinvestigador; a conceção e implementação da aula-oficina construtivista; a monitorização das aprendizagens, desde o diagnóstico à metacognição, estabelecendo-se, portanto, uma relação visível entre os níveis de progressão concetual encontrados e as aprendizagens a desenvolver; bem como a conquista da autoestima e do sucesso educativo do estudante e do professor (Barca, 2013).

Em suma, entendemos que a Educação Histórica se foi constituindo na congregação de vários saberes e quadrantes científicos, uma vez que

a capacidade sincrónica de sintetizar e aproveitar os contributos do construtivismo, da epistemologia do saber histórico, da contextualização das várias ciências sociais, das metodologias de análise de dados, qualitativas e quantitativas, intensivas e indutivas, da Psicologia Cognitiva, mas também de assumir sempre a fluidez pós-moderna de algo em permanente construção, permitiu-lhe hoje estar na base da construção de um novo conhecimento histórico, de patrocinar uma nova Didática, de garantir uma outra função social para o saber histórico (Alves, 2021, p. 128).

1.1.1. Educação Histórica – modelos educativos: complementos

Dentro da Educação Histórica, além da aula-oficina, outros modelos educativos, relativos à forma de se aprender História, têm sido propostos por vários autores.

Um desses modelos é o de Schmidt (2017, p. 69) que nos propõe um modelo de aula de História (inspirado na matriz disciplinar da didática da História, de Rüsen) denominado “metodologia de aula histórica”, presente na figura/esquema abaixo:

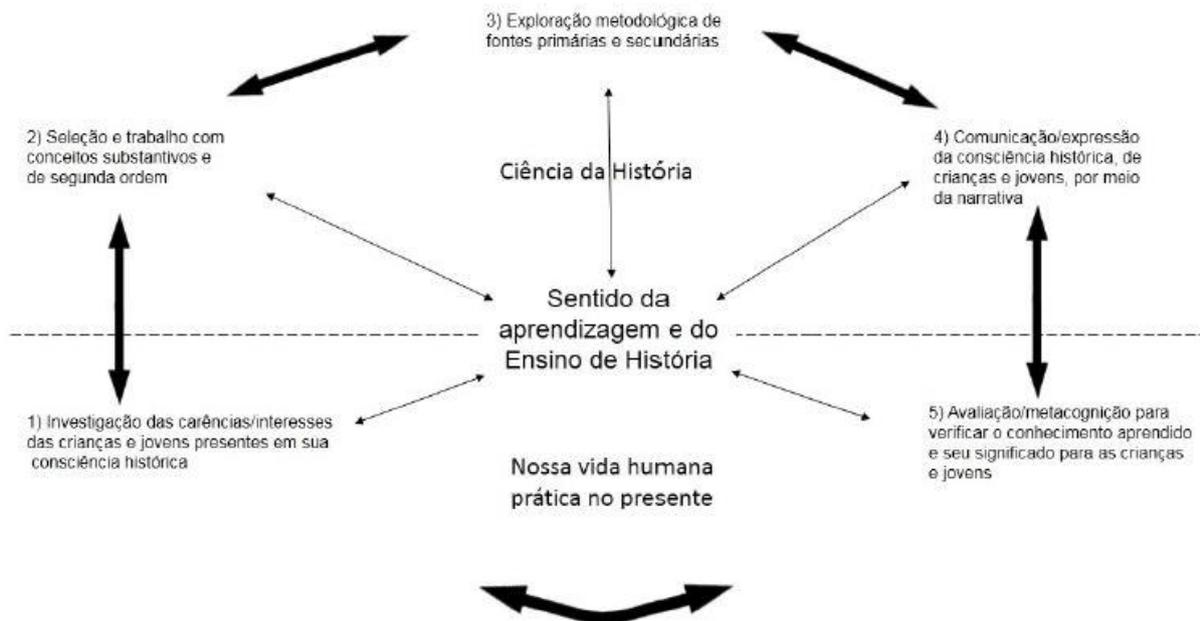


Figura 1. Metodologia de aula histórica

Segundo este modelo, a aprendizagem em História deverá ter por base a vida prática dos estudantes no presente e atender aos seus interesses/carências para que o professor possa selecionar e trabalhar as temáticas substantivas e metahistóricas, através de várias fontes, tendo por objetivo a comunicação/expressão da consciência histórica dos estudantes, sendo esses processos refletidos através da metacognição, do que se aprendeu, e, assim, possibilitando dar sentido à História para a vida prática dos estudantes.

Um outro modelo é o de Chapman (2021b, p. 13) que também se influenciou em várias ideias de outros autores, cujo modelo segue abaixo:

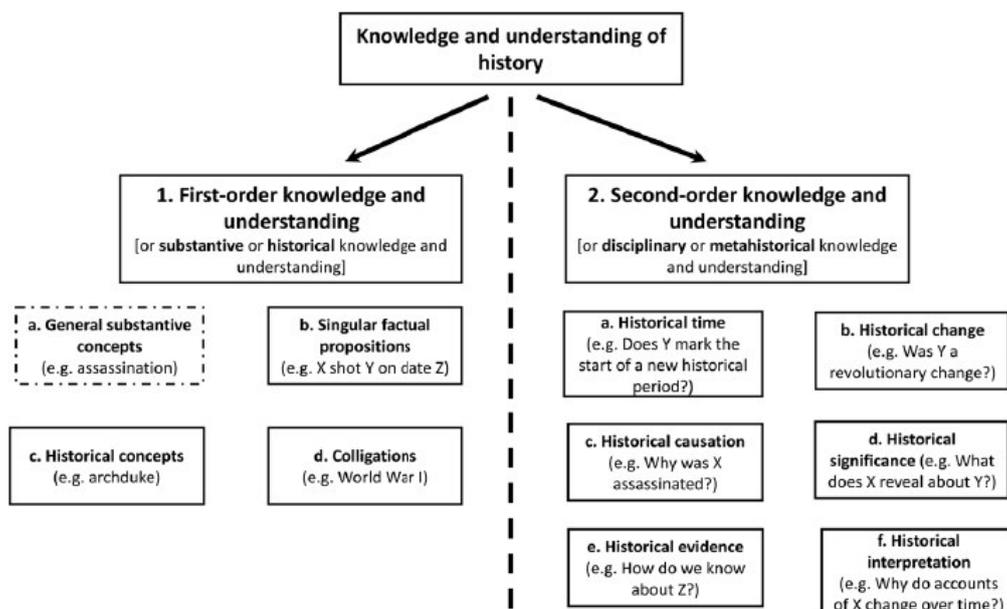


Figura 2. Compreensão e conhecimento da História

Neste sentido, também Chapman (2021b) entende que a aprendizagem em História tem, naturalmente, de articular conhecimento substantivo e conhecimento metahistórico. Assim, refere o “conhecimento e compreensão de primeira ordem”, o conhecimento substantivo em História (como por exemplo os conceitos históricos), mas também o “conhecimento e compreensão de segunda-ordem” (ex.: significância ou mudança), que é utilizado pelos historiadores (ainda que “tacitamente”, por vezes). Estes dois tipos de conhecimento devem ser trabalhados em sala de aula com os nossos estudantes, como já tivemos oportunidade de referir a propósito da aula-oficina.

Com uma outra proposta, Chapman (2021b), no âmbito do currículo e da Educação Histórica, propõe o conceito de “conhecimento poderoso”, definindo-o como distinto do conhecimento do quotidiano, pois, o primeiro, é especializado e produzido pelas comunidades epistémicas disciplinares (e a sua validade depende, naturalmente, da revisão da comunidade intelectual). Assim, três cenários futuros de currículo são partilhados pelo autor: 1) mais tradicional e centrado no conhecimento que os estudantes devem saber, sendo o currículo estruturado em diferentes disciplinas e a avaliação focada apenas nesse mesmo conhecimento; 2) uma proposta de esbatimento de fronteiras disciplinares, proporcionando que os conteúdos aprendidos possam realizar de melhor forma os fins que a política definiu para a Educação; 3) a possibilidade equitativa de todos os estudantes alcançarem o “conhecimento poderoso”, em domínios especializados, permitindo-lhes agir, isto é, estarem dentro da competência de “agência” humana. Uma vez compreendido, este tipo de conhecimento “empodera” aqueles que o compreenderam.

Por sua vez, Shemilt (2011), sugere que as atuais sociedades, liberais e ditas “avançadas”, precisam que os estudantes aprendam com o passado, o que pode ser avaliado tendo por referência três modelos de Educação Histórica:

- 1) Modelo Cavalo de Troia, no qual a História serve de veículo para ensinar a transferência de capacidades e conhecimento social necessário (ex.: direitos e deveres dos cidadãos);
- 2) Modelo de Engenharia Social, no qual lições específicas do passado são ensinadas com o objetivo de moldar as atitudes e comportamentos dos estudantes no presente (a História é utilizada para formar identidades, atitudes ou crenças que podem servir fins políticos específicos);
- 3) Modelo de Educação Social, no qual os estudantes aprendem *sobre* e *como* aprender – e não apenas aprender – com o passado, sem prescrições/limitações no tipo de lições aprendidas. O passado humano é visto e compreendido como um todo (ao invés de fragmentado); os estudantes desenvolvem compreensão na forma de como e porquê as coisas acontecem nas relações humanas, assim como lhes poderá ser mais fácil distinguir entre modos legítimos e ilegítimos do uso do conhecimento do passado.

Este último modelo também prevê que a seleção dos conteúdos deva ser feita tendo em conta o contexto e demanda dos próprios estudantes e professores e é, naturalmente, o mais complicado de implementar, na prática, estando intimamente relacionado com o conceito de *Big Picture*, discutido no capítulo seguinte.

Estas ideias sobre o ensino da História e propostas de modelos educativos, dentro da linha da Educação Histórica, parecem apontar algumas ideias importantes, tais como: 1) a necessidade de termos em atenção o contexto/cultura histórica dos sujeitos/aprendentes, assim como as situações e desafios que o presente lhes coloca e os leva a procurar uma compreensão mais ampla sobre a realidade presente no passado; 2) o desenvolvimento do pensamento e conhecimento histórico ancorado na metodologia da ciência histórica, articulando conhecimento substantivo e metahistórico; 3) a complexificação do modo como os estudantes veem e fazem sentido do mundo e da história da humanidade, com o fim de que possam agir, mediante decisões mais fundamentadas (Gago, 2021).

1.2. Literacia Histórica, *Big Picture* e *Big History*

O conhecimento histórico não se baseia em factos descontínuos e as narrativas não podem ser tratadas meramente como um conjunto de eventos (Lee, 2006). Ademais, entendemos que o conhecimento histórico não pode ser estanque, mas deve, sim, ser utilizado pelos estudantes de forma ativa nas suas vidas.

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os estudantes entendam que a História é um “compromisso de indagação” com as suas próprias marcas identificativas e ideias próprias, organizadas, e que esta contém um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado um significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante (Oakshott, 1983, p. 6 citado por Lee, 2006, p. 136). Desta forma, é obrigatório entender que a História trabalha com o conceito de evidência e que esta é descritiva-explicativa e multiperspetivada.

Há mais na História do que apenas o acumular de informações sobre o passado. O conhecimento escolar sobre o passado e atividades estimulantes na sala de aula serão inúteis se estiverem direcionados apenas para a execução de ideias de nível muito elementar, estando simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência as ideias prévias que os estudantes trazem para a aula de História (Lee, 2006).

Sabemos que muitos estudantes veem o passado como algo permanente/intemporal e que para alguns estudantes a questão de “como sabemos acerca do passado” simplesmente não surge, ou que existe apenas uma história “porque é dito assim no livro” (Lee, 2006, p. 136). Assim, para alguns estudantes que pensam deste modo, a História tende a ser vista como algo estanque, fora do nosso alcance, fixa e eterna. Se a História fosse fixa, e se só tivesse acontecido uma vez e de uma determinada forma, como pensam alguns estudantes, então, a História seria impossível. Os estudantes que apresentam este tipo de ideias parecem não ter ainda compreendido a diferença entre passado e História. Para outros, surge a ideia de que só poderemos saber História se estivéssemos lá, ou seja, será impossível sabermos História se não tivermos testemunhado os acontecimentos.

Para alguns estudantes, a História é vista como um ato “não natural”, ou seja, é contraintuitiva (Lee, 2003; Wineburg, 2007). Olhar para a História como se vê a realidade é contraintuitivo: existem estudantes que veem o que se afirma acerca da realidade ancorado em dizer a verdade ou a mentira. Ora, em História, tal não é possível, porque esta trabalha com a multiperspetiva. Alguns jovens estudantes tendem a levar ideias presentistas para o passado e ver as pessoas do passado com os olhos de hoje. Como refere Lee (2016), a História só se torna significativamente possível para alguns estudantes, sobretudo os mais novos, quando estes abandonam a suposição de que as pessoas do

passado viam o mundo como nós hoje o vemos. Portanto, eles devem substituir ideias contraintuitivas, fruto de compreensões do senso comum do seu quotidiano, por ideias históricas. Um avanço significativo é conseguir orientar tais estudantes num desenvolvimento da ideia de verdade ou mentira (o “avanço” em História é lento, contraintuitivo ao dia-a-dia) face à multiperspetiva, isto é, auxiliar os estudantes a chegarem à compreensão de que a História não está escrita num único sítio/fonte, e que ela existe, em narrativa, como uma reconstrução (e não cópia) do passado, contendo temas e perspetivas diferentes que permitem responder a diferentes questões (da mesma forma que, no seu dia-a-dia e fora da escola, encontrarão múltiplas e diferentes narrativas).

Para que os estudantes sejam capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro com um contexto do passado, eles devem desenvolver dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de História como um “usable historical framework”, isto é, como um campo de ferramentas/estruturas históricas utilizáveis (Lee, 2006, p. 132). Dessa forma, é importante, em sala de aula, trabalhar questões e “padrões” de mudança a longo prazo (e não uma História fragmentada), trabalhar e visitar uma temática, no sentido de os estudantes poderem assimilar novas histórias e fazerem ligações/pontes em relação à estrutura existente, sendo importante que os estudantes coloquem, também, as suas próprias questões. Essa estrutura utilizável do passado, permitirá aos estudantes fazer essas mesmas conexões entre a História, em grande escala (numa lógica de passado, presente e futuro), consolidando a sua coerência interna. Estudar e aprender História traduz-se na capacidade de os estudantes transformarem informações/factos em conhecimento utilizável, de maneira que estes consigam utilizar as ideias históricas de forma cada vez mais complexa no seu dia-a-dia, como forma de orientação temporal.

Naturalmente, diferentes estudantes sairão da escola com diferentes estruturas utilizáveis do passado (e esta estrutura deve ser aberta, capaz de ser modificada e aperfeiçoada ou até abandonada em favor de novas reflexões): isto significa, naturalmente, “não advogar uma narrativa padronizada” (Lee, 2006, p. 147). No fundo, “um conceito de literacia histórica, oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho [do] passado com novas indagações” (Lee, 2006, p. 148).

Como refere Peter Lee (2016), “literacia histórica envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos” (p. 108).

Conhecer e saber História, como refere Peter Lee (2016), significa saber conhecimento substantivo, organizado sob a forma de um passado histórico “utilizável”, em diferentes escalas, o que naturalmente implica o abandono, por parte dos estudantes, da visão do tempo presente como algo

separado do passado por uma “espécie de apartheid temporal” (p. 121), permitindo-lhes, em vez disso, localizarem-se e orientarem-se temporalmente, vendo o passado como um leque de possibilidades para o futuro.

A Educação Histórica não deve apenas assegurar formas de pensar que os estudantes já têm: ela deve desenvolver e ampliar o seu aparato concetual, ajudar os estudantes a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir-lhes que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes (Lee, 2016).

Se os estudantes aprenderem a abordar o passado historicamente, isso permitir-lhes-á apegarem-se, ou mesmo abandonarem, as suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, da mesma forma que as verão de um prisma diferente. A Educação Histórica deve sempre desenvolver e expandir as ideias e conceitos históricos com que os estudantes operam e permitir que estes pensem e intervenham de forma crítica e ativa na coletividade. Assim, esta deve desenvolver uma literacia histórica que possibilite que os estudantes experimentem formas diferentes de abordar o passado e a História, incluindo-se a si mesmos como objeto de investigação histórica (Lee, 2016). Se um estudante não desenvolver literacia histórica, várias fraquezas daí decorrentes poderão surgir ou manter-se: como a (falta de) capacidade para distinguir entre ficcional e factual, ou entre afirmações admissíveis ou inadmissíveis sobre o passado (assim como avaliar várias interpretações, explicações e julgamentos mais ou menos válidos), a incapacidade de atualizar o conhecimento histórico face a novas perspetivas, ou a dificuldade em formar e testar generalizações substantivas e causais, bem como, naturalmente, a incapacidade de utilizar o passado para auxiliar o presente e possibilidades futuras (Shemilt, 2011). Assim, ter muito conhecimento histórico não significa, claro está, ser historicamente competente ou pensar historicamente.

A literacia histórica segue, deste modo, linhas diferentes daquelas que orientam as da literacia mais geral, nomeadamente as da língua portuguesa, no sentido em que, para esta última, educar para a literacia significa trabalhar e desenvolver competências que possibilitem uma aprendizagem do saber agir “na língua e pela língua” (Azevedo, 2006, p. 3) e a construção de textos discursivamente (escrita, reescrita e fruição do texto) adequados para vários contextos nos quais os estudantes intervêm (Azevedo, 2006). Assim, a competência literária, ao nível do estudo da língua portuguesa, segue moldes distintos dos da literacia histórica. Como refere Barca (2006), “entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras” (p. 95). Em História, teremos de desenvolver a literacia histórica com as suas especificidades e

complexidades, e deixar que cada uma das outras ciências desenvolva as suas literacias específicas, por exemplo, que a Educação Visual desenvolva a literacia visual.

Sabemos que muitos estudantes, mesmo sabendo muito sobre o passado, tendem a falhar na forma como estruturam e organizam o conhecimento do passado para que este seja, por eles, utilizável. Preocupações acerca da fragmentação do conhecimento histórico dos estudantes e da sua incapacidade para “coser” factos distintos e narrativas contextuais em *Bigger Pictures* do que se passava em diversas escalas temporais e espaciais teve eco em estudos de investigação (Shemilt, 2011). Nesse sentido, muitos estudantes têm dificuldade em organizar tópicos e temas em narrativas de larga-escala e em estruturá-las de modo a facilitar a sua atualização com novas informações e flexibilidade em resposta a novas questões, sendo, por isso, difícil retirar conclusões válidas de narrativas desconectadas e com informação fragmentada (Shemilt, 2011).

Neste sentido, apontamos, de acordo com Peter Lee (2008), critérios possíveis de avaliação de grandes “retratos” / *Big Pictures* do passado, como sejam a capacidade de

- (a) incorporar diversas áreas e longos segmentos de tempo na sua grande imagem/ *big picture* (Campo)
- (b) fazer conexões internas, incluindo explicações, dentro dos temas (Coerência)
- (c) fazer conexões entre temas por exemplo, reconhecer desenvolvimentos paralelos, mudanças, e relações causais (Dimensionalidade)
- (d) aplicar várias escalas de tempo apropriadamente e expandir as secções da sua grande imagem/ *big picture* (Resolução)
- (e) mostrar os pontos necessários, mudança de estrutura ou modificação da avaliação de importância para permitir um enquadramento mais adequado face a novo material (Revisão)
- (f) mover-se na escala temporal e ao longo de diversos espaços, fazendo relações de longa duração ou comparações (Mobilidade)
- (g) gerar narrativas históricas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros (Flexibilidade) (p. 26).

Assim, esta ideia da construção de uma *Big Picture* do passado pode contribuir para a formação da literacia e consciência histórica dos estudantes, fazendo experiência e sentido da compreensão do passado, na linha do ofício do historiador, que lhes permita construir o seu conhecimento e pensamento histórico de forma ampla, abrangente e profunda, isto é, que desenvolvam uma visão e narrativas do passado alargadas e relacionais, abarcando a possibilidade de os estudantes irem integrando (e

revisitando) novos temas e ideias mais complexas e sofisticadas (e até mesmo contrárias). Para Shemilt (2011), a *Big Picture* é, por isso, entendida como uma estrutura que vincula e contextualiza tópicos e temas mais detalhados, conectando-os numa lógica de passado, presente e futuro, onde existe a possibilidade de atualização, reconstrução e avaliação contínua do conhecimento histórico.

Se aprendido/trabalhado como meio dinâmico e flexível de avaliar novos dados e de dar resposta a novas questões, as *Big Pictures* do passado-presente humano, também poderão ser estruturas organizacionais para localizar e assimilar dados/informações desenvolvidos na vida adulta, de atualização contínua e reinterpretação da História que se aprendeu na escola à luz de novas informações e eventos vivenciados diretamente (Shemilt, 2011).

Shemilt (2011) remete-nos ainda para o conceito de *Big History*, como uma visão geral do passado humano e suficientemente bem estruturado para contextualizar tópicos e temas de *Little History* e acomodar a História que seja aprendida durante a vida adulta: embora sejam necessários mais estudos de investigação, a experiência sugere que a contextualização temporal de temas e tópicos dentro de visões gerais de uma *Big History* pode servir para estruturar e qualificar comparações e contrastes a nível de passado-presente, localizando-os como fios condutores e episódios dentro de estruturas diacrónicas mais longas. No entanto, o autor refere ainda que deve ser tido em conta que pode levar vários anos de estudo até que estudantes mais “capazes” comecem a contextualizar tópicos e eventos neste sentido.

Ademais, Shemilt (2011) evoca quatro princípios da *Big History* que valem por si só e que, portanto, devem ter sido em conta num contexto de lecionação/aprendizagem neste modo. A *Big History* permite: 1) o levantamento de questões acerca de escalas temporais e consequências que nelas devem ser consideradas; 2) conectar o passado com o presente, permitindo que os estudantes interpretem o presente como uma vanguarda de um passado criado continuamente; permitindo, também, especulações historicamente informadas sobre como o passado-presente pode continuar a desenrolar-se, para onde este pode (provavelmente) encaminhar-se/dirigir-se e o que pode ser feito para ajustar essa direção e momento; 3) desafiar as ideias dos estudantes acerca da “normalidade” nas relações humanas; 4) fazer distinções entre elementos e processos transitórios e duradouros, contingentes e estruturais no espaço e tempo histórico (ao complementar a análise de curto prazo de eventos dentro de sistemas abertos ou recursivos de interação de constantes e variáveis).

1.3. História e Narrativa histórica

Não há propriamente um limite de questões que um historiador possa colocar acerca do passado e, por isso mesmo, pode-se dizer que o passado é intrinsecamente variável na sua interpretação (Chapman, 2011).

Em História existem, no entanto, questões que poderão ter ficado sem uma resposta integral, uma vez que, apesar de existirem vários documentos/fontes sobreviventes, no tempo presente, “existem mentiras gravadas no mármore e verdades perdidas para sempre” (Rousso, 1996, p. 89). De igual modo, é sempre necessária cautela e atenção naquilo que se refere à interpretação pessoal dos documentos, pois pode existir uma disparidade entre aquilo que os autores de documentos quiseram/puderam dizer, a realidade que esses mesmos documentos exprimem e a interpretação dos historiadores que farão a leitura posterior dos mesmos (Rousso, 2016). Em complemento, Le Goff (1984) entende os documentos como montagens, conscientes ou inconscientes, da época e sociedade em causa, de modo que estes devem ser vistos, em primeiro lugar, como uma roupa, cabendo ao historiador não fazer papel de ingénuo, desmistificar a sua primeira aparência e analisá-los, se possível, conjuntamente com a crítica histórica de outros historiadores. Ora, Le Goff (1984), ainda que de forma indireta, aponta-nos para questões autorais/contextuais, de produção dos documentos/narrativas e para a necessidade da colocação de questões por parte dos historiadores, questões essas que naturalmente resultarão em várias evidências, assim como a necessidade de uma multiperspetiva e juízo crítico na interpretação das narrativas e conseqüente reconstrução histórica.

Collingwood (1986), por sua vez, entende que o historiador não pode conhecer o passado diretamente e que este simplesmente não pode acreditar numa testemunha que viu/redigiu determinados acontecimentos, sendo que essa mediação poderia, eventualmente, resultar em convicção, mas não em conhecimento: isto é, como diria Le Goff (1984), o historiador deve desmontar os testemunhos/documentos, mediante a crítica histórica. Como refere Mattoso (2019), “é preciso detetar anomalias, fazer falar indícios mudos, acumular provas, inventar formas indiretas de revelar o que os documentos não dizem abertamente” (p. 25). Sabemos que documento/fonte e passado não são, por si só, “História”. E essa é uma das questões que devemos trabalhar com os nossos estudantes em sala de aula, trabalhando ao mesmo tempo os conceitos metahistóricos de evidência e narrativa histórica.

Podemos, portanto, considerar os documentos/fontes como a matéria-prima dos historiadores no exercer do seu ofício (Mendes, 1993), e que, naturalmente, este ofício se exerce dentro de uma metodologia (e teoria) própria.

No que toca à questão da análise dos documentos escritos, ou falta deles, refere-nos Febvre (1989) que

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir tirar-lhe para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (p. 249).

Deste modo, o processo de construção da História é sempre uma reconstrução do passado, tendo em conta várias condicionantes em determinados aspetos, como a falta de documentos, mas também pelas opções/interpretações do historiador, que coloca questões aos documentos e tem as suas interpretações e significâncias atribuídas a determinada realidade. A este propósito, diz-nos Schaff (2000), que os historiadores podem, naturalmente, defender discursos diferentes e até mesmo contraditórios, sendo o conhecimento histórico um produto específico/particular que tende para a verdade absoluta, que, no entanto, pode partir de um processo infinito de acumulação de verdades relativas. Devemos notar, também, que a História se ancora, ao longo dos tempos, nos arquivos, sendo estes que permitem resguardar documentação histórica, como, por exemplo, aquela que reflete as transformações culturais, as descobertas/progressos científicos, mas também choques disciplinares/interpretativos daí resultantes (Mendes, 2015). Numa sociedade aberta, hoje, é claro o facto de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” sobre o passado ou determinados aspetos do passado (Barca, 2006, p. 95). Como refere Peter Lee, numa entrevista (Silva, 2012), através do estudo da História, os estudantes desenvolverão a ideia de que não existe uma narrativa final sobre o passado, inclusive sobre qualquer temática em particular, e também que tal não significa que todas as narrativas sejam igualmente boas para dar resposta a questões particulares.

Devemos, pois, falar da questão da interpretação em História, tendo sempre em conta a validade de cruzamento das interpretações/narrativas e criticismo mútuo, levando, assim, essa noção de interpretação para a multiperspetiva (complementaridade) em História. Naturalmente, dentro de um quadro de divergência de interpretações, podemos entender que uma narrativa pode considerar-se melhor ou pior conseguida, isto é, ser mais ou menos válida, conforme forem, ou não, respeitados certos

aspectos fundamentais como sejam o exame minucioso da evidência, a fundamentação das conclusões e os indícios de coerência e integridade intelectual (Gago, 2001, citada por Gago, 2018). Neste sentido, o reconhecimento de múltiplas narrativas não significa, automaticamente, a aceitação indiscriminada das mesmas (Barca, 2006).

Como refere Chapman (2017), o trabalho com o passado é inerentemente teórico, uma vez que não existem percepções/ideias sem pressupostos ou diferentes questões de abordagem; do mesmo modo, o estudo das interpretações históricas (complementares, contrárias, contraditórias) pode permitir aos estudantes um maior entendimento da História e da cultura contemporânea e desafiá-los face a ideias (menos sofisticadas) que possam ter acerca da variância das narrativas/interpretações, como por exemplo tratarem a interpretação como arbitrária e/ou subjetiva.

Para Chapman (2021a), não é possível entender a complexidade da narrativa histórica sem integrarmos, também, o raciocínio causal (que permite a inter-relação dos vários constituintes de uma narrativa mediante padrões de causa-efeito), a investigação (interrogando as afirmações dessa mesma narrativa) e a inferência (derivar, a partir de uma afirmação da narrativa, uma outra afirmação/conclusão). A este propósito revela-se importante trabalhar, a partir das narrativas históricas, a abordagem de “camadas de inferência” (Riley, 1999), no sentido de os estudantes trabalharem o desenvolvimento do conhecimento histórico (em lógica de argumento) por inferência. Como refere Körber (2015), os estudantes devem aprender, na aula de História, a dissecar a estrutura das narrativas históricas a fim de conseguirem conscientemente manejá-las. Desta forma, estaremos a permitir que os estudantes possam progredir de uma noção de narrativa histórica apenas como “jazida de extração de informação” para uma noção mais alargada e complexa, que possibilita que estes saiam de uma lógica de observação (exclusivamente) direta e de senso comum, desenvolvendo, assim, a sua construção de conhecimento/narrativa histórica, tendo por base a inferência. Se apenas se trabalhasse a narrativa, na sala de aula, na lógica da extração de informação superficial, então, cairíamos numa abordagem mecânica, em que apenas se ilustrava determinado aspeto. Se a forma de trabalhar as narrativas históricas na sala de aula se ficar só por aqui, os estudantes podem desenvolver a ideia de que a História não é possível, uma vez que nenhum de nós esteve no passado, e que quem lá esteve reportou e pode estar a mentir (Gago, 2012). É importante, do mesmo modo, que em sala de aula trabalhemos com os estudantes a narrativa no sentido do cruzamento das mesmas (narrativas com mensagens divergentes e/ou convergentes).

A tensão e o debate em torno do conceito da narrativa histórica têm oscilado entre dois polos opostos: um, de conceção mais objetivista, realista e empirista e, o outro polo, mais de conceção

subjetivista, relativista e representacionista em torno da narrativa e da realidade histórica (Gago, 2018). A nossa interpretação tende mais para o primeiro polo e é sobretudo a partir dele que a discussão, neste capítulo da “História e Narrativa Histórica”, se fará.

Ao contrário de filósofos do designado *linguistic turn* (no qual se encontram autores como Rorty ou White), que entendem não considerar uma ponte existente entre o discurso histórico e a realidade passada, os partidários de uma história objetiva (como por exemplo McCullagh) salientam que a evidência, inferida das fontes, é precisamente o que nos dá acesso ao passado (Barca, 2006).

Entendemos a narrativa histórica como um modo de expressão do passado humano, experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, que dá corpo a uma compreensão descritiva-explicativa a que subjaz a orientação temporal (Gago, 2018). Podemos inscrever esta proposta de conceitualização da narrativa histórica numa linha de pensamento de realismo interno e de objetividade perspectivada com base na interpretação da evidência, na qual o historiador deve ter um compromisso com distanciamento, justiça e honestidade intelectual, ou seja, falamos de uma experiência de significação e de um modo de expressão de sentido, plural e múltipla em termos argumentativos, que procura no criticismo mútuo e recetivo uma compreensão mais relevante, aceitável e coerente racionalmente, cabendo-lhe assim (à narrativa) formar e enformar uma identidade histórica (Gago, 2018). O ponto de partida para o realismo interno parte da ideia de que o conhecimento é mediado pela linguagem. Assim, a realidade é conceitualizada como tendo um campo de referências de uma descrição, de narrativa: narrativa(s) que incorpora(m) as perspetivas através das quais a realidade é observada, ou seja, através de um campo de referência de descrição e não da realidade em si mesma, uma vez que não é possível um acesso “direto” ao passado, pois a ciência histórica caracteriza-se por uma conceitualização de descontinuidade, não existindo uma correspondência direta entre afirmações científicas e realidade (Gago, 2018; Gago, 2020b).

Entendemos, portanto, a questão da multiperspetiva na narrativa histórica, devendo esta conter vários pontos de vista, uma vez que há sempre questões diferentes a colocar às fontes/narrativas, o que resulta em inferências distintas. Na sala de aula, a narrativa deve ser encarada, então, não como uma simples apreensão por parte dos estudantes como uma estória do passado, mas como uma oportunidade de construção das suas próprias narrativas, de um passado interpretado historicamente e que faça sentido para as suas vidas enquanto agentes históricos (Gago, 2018).

Para Chapman (2011), entender a narrativa histórica é uma questão complexa e que depende do desenvolvimento do conceito de evidência (uma vez que as narrativas são construídas usando evidência) e de uma consciência que reivindique questões acerca do passado, conceitos e critérios tanto

quanto factos ou fontes. Ashby (2003), numa relação dialógica entre narrativa e evidência histórica, situa esta última entre “o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 43).

Lee e Shemilt (2004) também entendem o conceito de narrativa histórica relacionado ao da evidência. No entanto, para os autores, na evidência o foco tende a estar no estabelecimento de factos particulares, sendo que, nas narrativas históricas, o foco tende a estar na forma como os estudantes veem as narrativas históricas ou as representações do passado como um todo. Jörn Rüsen (2007), por sua vez, defende que a consciência histórica se desenvolve pela competência narrativa, uma vez que os seres humanos/agentes históricos se pensam narrativamente.

A narrativa histórica tem obrigatoriamente de ser descritiva-explicativa, pois, de outra forma, se esta apenas se ficar pelo “contar”, torna-se um relato. A narrativa é a face material do conhecimento e consciência histórica (Rüsen, 2001): contém a evidência histórica (o que se retira das fontes e da sua interpretação/inferências), assim como a explicação histórica (mono ou policausal, racional ou contextualizada). Mas também a significância, porque cada historiador pode tender a focar mais (dar mais peso), ou menos, determinado aspeto/assunto. Para Cercadillo (2000), a narrativa histórica só pode ser reconhecida como tal se a significância estiver adstrita aos eventos que são narrados. Acaba a narrativa histórica, no fundo, por agregar, também, os demais conceitos metahistóricos: multiperspetiva, significância, empatia, tempo, espaço, etc.

A propósito da questão da interpretação do passado, Chris Lorenz (1999) refere-nos a interpretação histórica (sob a forma de narrativa histórica) como sendo sempre: 1) parcial, isto é, não existe uma interpretação completa/terminada sobre algo; 2) perspectivada, pois toda a interpretação é uma interpretação a partir de um ponto de vista particular, inserido dentro de uma tradição/contexto particular e 3) sujeita a revisões posteriores. Dito isto, entende ainda Lorenz (1999), que o facto de as interpretações puderem mudar ao longo do tempo tal não significa que as mesmas não sejam guiadas pela evidência, nem que a sua evolução não seja guiada por critérios epistemológicos intersubjetivos como sejam a correção e coerência. O desenvolvimento e criticismo mútuo das interpretações ao longo do tempo permite o progresso da ciência histórica a longo prazo.

Na construção de uma narrativa histórica, num nível analítico, os historiadores tentam primeiramente estabelecer e explicar os factos, através da explicação histórica, e atribuir significados aos eventos do passado, primeiro num nível de interpretação; depois, ou em simultâneo, os historiadores preocupam-se com a atribuição da significância, ou significados secundários, aos factos dentro de uma narrativa, já num segundo nível de interpretação: a explicação opera por descrição e conexão causal,

respondendo a perguntas “como” e “porquê” determinados eventos ocorreram e é limitada pelas questões a que se pretende dar resposta, sendo que a interpretação encontra-se já num campo de estabelecimento de significados e importâncias dados a algo (Cercadillo, 2000). Para Solé (2012), a significância histórica assume-se como um dos procedimentos mentais (interpretação, avaliação, seleção e significação) que os historiadores utilizam quando tentam reconstruir o passado através de acontecimentos, factos e fenómenos do passado humano.

Ao nível da explicação, é importante percebermos também a narrativa, obviamente, como descritiva-explicativa. E, nesse sentido, a explicação histórica (na narrativa histórica) tem de ser vista como objetiva, pois esta é uma reconstrução de um passado real. A explicação histórica deve ser vista, segundo Barca (2001), como parcelar, no sentido em que explica parte da realidade: os historiadores explicam a partir de um determinado ponto de vista e devemos ver isso como um aspeto genuíno da História e não como uma fraqueza metodológica. O “confronto” de diferentes perspetivas, interpretações e explicações permitem que a narrativa histórica possa ser mais “completa”, isto é, mais abrangente e equilibrada, permitindo um maior diálogo entre diferentes narrativas. A própria História/narrativa da longa duração trabalhada pelos *Annales* insere-se também nesta História descritiva-explicativa (Barca, 2021).

Através da narrativa histórica, entendemos o modo como o seu autor concebe o passado e como se serve das fontes (e consecutivamente da evidência), assim como os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui em História e por isso a narrativa histórica, tácita ou explicitamente, reflete um determinado tipo de consciência histórica, ou seja, as relações que o seu autor estabelece entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual (Barca, 2011). Como nos refere Rösen (2015): a “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (p. 52).

Partilhamos de uma conceção de narrativa que pode assumir formas várias e que colige a memória dando unidade às três dimensões de tempo (passado, presente e futuro) atendendo à continuidade que se ajusta à experiência real do tempo, às intenções e às expectativas humanas, formando e enformando a identidade dos autores e da audiência; e, dessa forma, o modo como abordamos o passado terá reflexo na construção narrativa que nos orienta intertemporalmente e nos permite fazer sentido(s) da vida (Gago, 2016a). Deste modo, entendemos que a narrativa permite a interpretação do “eu” pessoal e coletivo, e da sua consequente inserção no mundo em confronto com a temporalidade humana, existindo, naturalmente, um diálogo contínuo entre os vestígios do passado e

as várias questões a colocar. Assim, a relação que podemos fazer entre passado-presente pode ser entendida

numa lógica de realçar a continuidade entre passado e presente, numa lógica de maior ou menor cristalização do tempo, em que se procuram quadros normativos eternos (tradição), ou ainda, diferenciar estes segmentos temporais, mas procurando os eventos que nos dão formas de agir validados supratemporalmente (exemplos) (Gago, 2016a, p. 79).

Podemos, portanto, entender as narrativas como “humanamente construídas, [que] ‘encarnam’ visões particulares do mundo, e são descritas com uma audiência contemporânea em mente e procuram ser válidas para a vida no passado” (Boix-Mansilla, 2000, p. 393 citada por Gago, 2012, p. 84). De acordo com Gago (2008), “a narrativa histórica gera sentido quando procede à significação dos diferentes tempos: passado, presente e horizontes de expectativa [futuro]” (p. 55). Isto é, a narrativa histórica serve um propósito de orientação temporal.

Partilhamos da ideia de Barca (2021), da qual a narrativa pode ser veiculada pela escrita, pela oralidade, pela imagem, por esquemas ou outras formas semelhantes.

1.4. Estudos de Investigação – as ideias de narrativa histórica de estudantes

Podemos proceder à iniciação (e posterior investigação) da narrativa histórica, com os nossos estudantes, através de um exemplo muito prático: num primeiro dia de aulas podemos pedir aos estudantes que escrevam uma história acerca do primeiro dia de aulas (e que poderiam ler alto e partilhar na segunda parte da aula/próxima aula). A variância, nas narrativas dos estudantes, dos factos, detalhes, histórias e perspetivas revelaria as diferenças do evento em estudo (primeiro dia de aulas) e das narrativas do evento, de forma que esta simples atividade revelaria distinções entre eventos e narrativas históricas uma vez que os estudantes experimentaríamos diferenças ao escrever e comparar os seus passados partilhados (Bain, 2005). Um outro modo, seria o de pedir aos estudantes que escrevessem uma narrativa sobre determinado tema (como por exemplo: os últimos 50/100 anos da realidade histórica portuguesa até à atualidade) e, com ela, poderíamos ver a forma como esses estruturariam a sua narrativa (se é monocausal ou monodirecional, se contém várias perspetivas, etc.)

Num estudo de investigação, integrado no Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), Peter Lee e Denis Shemilt (2004) exploraram as ideias sobre narrativa histórica de alguns estudantes de idades compreendidas entre os 7 e 14 anos. Aos estudantes foi-lhes entregue duas narrativas, diferentes, para o estabelecimento dos Saxões na Inglaterra, e questionado (entre outras

questões) se concordavam com a seguinte afirmação: “A História aconteceu realmente, e apenas aconteceu de um modo, e, portanto, só pode existir uma narrativa/história correta acerca dos Saxões na Britânia” (Lee & Shemilt, 2004, p. 26 – tradução livre).

O modelo de progressão de ideias definido pelos investigadores segue abaixo:

1) as narrativas são simplesmente estórias (“dadas”); 2) as narrativas falham na cópia de um passado que não pudemos ver/testemunhar; 3) as narrativas são cópias precisas do passado, exceto para erros ou lacunas; 4) as narrativas são distorcidas por motivos ulteriores; 5) As narrativas são organizadas desde pontos de vista pessoais; 6) as narrativas devem responder a questões e atender a critérios.

No primeiro nível de progressão, os estudantes tratam as narrativas como simplesmente sendo “estórias”. Histórias concorrentes são vistas apenas como diferentes maneiras de dizer a mesma coisa. No segundo, as narrativas falham na cópia de um passado que não pudemos ver/testemunhar e não podem ser precisas porque não estávamos lá para testemunhar o passado, portanto, não o podemos conhecer. Se as narrativas diferem, é porque são apenas uma questão de opinião, na qual a opinião se revela como uma substituta do conhecimento que nunca poderemos ter. No nível de progressão três, o passado determina as narrativas, sendo que estas são fixadas pela informação disponível para que haja uma correspondência direta. Se soubermos os factos, então, existe só uma narrativa adequada e a opinião seria resultado de lacunas de informação e erros. No quarto, os estudantes entendem as narrativas como cópia do passado, podendo estas serem mais ou menos distorcidas. Assim, o passado é reportado num modo enviesado. Se as narrativas diferem, tal não é apenas um problema de conhecimento do passado, mas um problema de enviesamento do autor da narrativa. A opinião pode assumir a forma de enviesamento, exagero e dogmatismo, e a História deveria ser escrita de uma posição de perspectiva neutral ou sem posicionamento de todo. No quinto nível, os estudantes já abandonam a ideia de que as narrativas devem ter uma ligação direta com o passado: estas já não são apenas cópias do passado, mas reconstruções de partes significativas dele. A seleção de informação e ponto(s) de vista são já legítimos por parte dos historiadores. Isto é, são questões de escolha pessoal, o que não significa partidarismo. No último nível de progressão, as diferenças nas narrativas não são apenas uma questão relativa a escolhas dos autores: estas são necessariamente seletivas e necessariamente construídas para temas e escalas de tempo particulares. Os estudantes articulam o conceito de evidência com o de narrativa: o passado é reconstruído tendo por base questões e critérios concretos, sendo que não existe, assim, alguma narrativa “completa”. E, portanto, estas são

naturalmente e legitimamente diversas (convergentes e/ou divergentes mediante as questões que se colocam).

Nos dois últimos níveis de progressão, os estudantes entendem já a História não como uma simples “estória” ou cópia do passado, mas como um conjunto de (possíveis) questões e interpretações várias, uma reconstrução das ações do passado, dentro da disciplina e metodologia da História. Revela-se, assim, importante, que os estudantes ultrapassem a ideia de que o historiador é um contador de histórias do que aconteceu no passado por si só. Um aspeto relevante, ainda a estes níveis, refere-nos Barton (2004), é o facto de alguns estudos de investigação, em Inglaterra, nos virem mostrar que, quando os estudantes aprendem que existem fontes enviesadas, alguns concluem frequentemente que cada narrativa é apenas uma opinião e que cada uma é tão boa como a outra. Este é, naturalmente, um aspeto a ter em atenção quando tratamos estas questões com os estudantes, sobretudo com os mais pequenos.

Num modelo de progressão/categorização, elaborado por Chapman (2009), parecem existir ideias mais sofisticadas acerca da narrativa histórica e da variância da interpretação. Tal facto, pode, naturalmente, ter relação com a idade dos estudantes em causa (16 a 19 ao invés dos 7 a 14 do estudo de investigação anterior), fruto de uma maior experiência de vida, desenvolvimento cognitivo e da maior frequência de aulas na disciplina de História. Tais estudos de investigação foram, também, levados a cabo em momentos distintos, uma vez que a recolha de dados do projeto CHATA foi em meados das décadas de 1980-1990, e com base nesse projeto houve alterações quer no currículo inglês, quer na formação de professores e, de modo mais vincado ou não, nas práticas dos professores.

O modelo de progressão de ideias definido pelo investigador segue, assim, abaixo:

1) explanação autoral; 2) explanação arquivística; 3) explanação impositcionista; 4) explanação hermenêutica; 5) explanação inquisitorial.

No nível um, a explicação dos estudantes para a variância de narrativas/interpretações surge devido à experiência dos autores ou das suas crenças de fundo, sendo que, no nível dois, a variância das narrativas surge devido à natureza variável ou limitada do arquivo disponível para historiadores. No nível três, a variância de narrativas/interpretações ocorre devido à forma como os historiadores impõem os seus preconceitos nos registos/fontes do passado mediante as suas interpretações. No quatro, as várias narrativas têm lugar devido à forma como os historiadores interpretaram ou construíram o significado dos registos/fontes do passado e, no quinto, as várias narrativas/interpretações têm que ver com as diferentes questões que os historiadores colocam sobre o passado.

Num estudo realizado em Portugal, que pretendia perceber o olhar de estudantes do Ensino Básico (2º e 3º ciclo – 10 a 13 anos), do Norte do país, acerca da variância da narrativa histórica, isto é, como os estudantes explicariam a existência de várias narrativas históricas para uma mesma realidade, Marília Gago (2006) procedeu a um estudo de investigação em que se propunha compreender as ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de narrativa, tendo emergido cinco categorias/níveis de progressão após análise das ideias dos estudantes.

Com três fases de recolha de dados, a amostra do estudo contemplou a participação de 76 estudantes. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados materiais históricos para as tarefas de papel e lápis e entrevistas, tendo por base a temática da presença romana na Península Ibérica e também a temática do Vinho do Porto. Foram também utilizados questionários e procedeu-se, como já referido, a entrevistas.

Os níveis de progressão que emergiram foram os seguintes:

1) Contar – A Estória; 2) Conhecimento – Narrativa Correta; 3) Diferença – Narrativa Correta/Mais Completa; 4) Autor – Opinião ou Narrativa Consensual; 5) Natureza – Perspetiva.

No primeiro desses níveis, o historiador é visto como um “contador de estórias” (as narrativas falam todas do mesmo, mudam as palavras apenas). No segundo nível, a existência de duas narrativas é justificada, pelos estudantes, pelo facto de existirem lacunas de informação: uma é mais correta, e outra errada, sendo possível, até, ser inventada, não podendo, assim, existir duas narrativas porque o passado é visto como algo estático. No terceiro nível, as ideias dos estudantes tendem a balançar entre narrativa descritiva ou explicativa, podendo, na visão dos estudantes, existir narrativas mais corretas que outras, e algumas estarem erradas. No quarto nível, percebe-se que os estudantes tentam justificar a existência de várias narrativas devido à subjetividade de quem as escreve, porque quem as redige pode tomar partidos. No nível cinco, os estudantes perceberam que existiam diferentes narrativas históricas porque estas haviam sido elaboradas com interpretações e perspetivas do historiador, reconhecendo os estudantes a natural existência da multiperspetiva em História. Do mesmo modo, com estas categorizações/perfis de ideias sobre narrativa, as ideias dos estudantes foram conjugadas nos seguintes construtos: compreensão de mensagem, conceção de narrativa, o papel do historiador e conceção do passado.

A investigadora estabeleceu, ainda, três categorias tendo em conta as dimensões atrás referidas:

1) Compreensão Fragmentada; 2) Compreensão Restrita e 3) Compreensão Global.

Na primeira categoria, as ideias pautavam-se por grande dispersão, existindo falhas na compreensão e reformulação das mensagens escritas. Na segunda categoria, os estudantes revelavam um entendimento global das mensagens, mas focavam-se apenas num único fator de diferenciação das narrativas. Na terceira categoria, os estudantes entendiam a globalidade das mensagens presentes nas narrativas e identificavam as diferenças/grandes dimensões em causa, sendo que a informação era reformulada de forma pessoal.

Apesar das ideias mais sofisticadas terem surgido com maior frequência nos estudantes de anos mais avançados, estas também são encontradas em estudantes mais novos, sugerindo, portanto, que a idade não é, obrigatoriamente, um aspeto determinante relativo ao grau de pensamento histórico.

O presente modelo de progressão parece estar em linha com alguns conceitos/níveis de ideias definidos por Barca (2000) para a provisoriedade da explicação histórica, dos quais aqui brevemente se refere:

- 1) A «Estória»; 2) A explicação correta; 3) Quantos mais fatores melhor; 4) Uma explicação consensual;
- 5) Perspetiva

Ao estudar-se o modo como alguns estudantes pensam as dimensões da explicação histórica também estaremos a explorar ideias sobre narrativa, uma vez que esta contém a dimensão descritiva-explicativa.

O estudo de Gago (2006) parece ter semelhanças, também, a nível de pensamento dos estudantes e níveis de progressão elaborados, com o estudo, acima visto, levado a cabo por Lee e Shemilt (2004), sobre a existência de diferentes narrativas para um mesmo assunto.

Um outro estudo de investigação é o de Esteves e Gago (2020). O estudo foi realizado tendo por base uma Intervenção Pedagógica Supervisionada, sendo consumado mediante um posterior Relatório de Estágio, na Universidade do Minho. A escola onde teve lugar o estudo de investigação pertencia à cidade de Braga e o estudo foi levado a cabo com 24 estudantes do 7º ano de escolaridade. Tendo sido elaboradas pelos estudantes várias narrativas em diversas aulas, ao longo do ano, foram analisadas três narrativas, tendo por base temáticas da Antiguidade Clássica, nomeadamente o “Mundo Helénico” (narrativa 1) e “Roma e o Império” (narrativa 2). A narrativa 3 teve por base a análise do tema “Aprendizagens em História no 7º ano”. Consecutivamente foram analisadas e elaboradas as categorias relativas às três narrativas dos estudantes.

A partir da análise das ideias presentes na narrativa 1, surgiram as seguintes categorias:

1) Fragmentos – eu e o uso do passado; 2) Tentativa de descrição – passado deficitário; 3) Descrição – evolução positiva.

Das ideias presentes nas narrativas construídas pelos 24 estudantes, 8 narrativas integraram-se na categoria “Fragmentos – eu e o uso do passado”, 9 na categoria designada por “Tentativa de descrição – passado deficitário” e 6 das narrativas construídas pelos estudantes na categoria de “Descrição – evolução positiva”. Outra narrativa (1), categorizou-se como “Particular”. A construção das narrativas, da categoria 1, pelos estudantes, surge como um relato pessoal fragmentado, no qual surge a consideração daquilo que os estudantes gostaram de aprender sobre a civilização grega, mas sem especificação daquilo que aprenderam, centrando a temática em questões de preferência/gosto pessoal, parecendo surgir ideias de um passado deficitário, no qual o passado é utilizado para resolver problemas do presente. Nas narrativas integradas na categoria 2 existem já algumas descrições substantivas acerca da civilização grega, sendo focalizadas num/dois aspetos que contribuem para o presente, considerando-se, em alguns casos, o presente como mais evoluído e, portanto, um passado como deficitário. A construção de outras narrativas, que fizeram emergir a categoria 3, integra produções narrativas descritivas, surgindo, em alguns momentos, uma tentativa de explicação, geralmente monocausal/monodirecional.

A partir da análise das ideias presentes na narrativa 2, surgiram as seguintes categorias:

1) Fragmentos – uma lista de eventos; 2) Tentativa de descrição – passado informativo; 3) Descrição – uma história contada; 4) Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais.

Das ideias presentes nas narrativas construídas pelos 24 estudantes, 5 narrativas integraram-se na categoria “Fragmentos – uma lista de eventos”, 5 na categoria “Tentativa de descrição – passado informativo”, 9 na categoria “Descrição – uma história contada” e 5 outras narrativas na categoria de “Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais”. A construção das narrativas (da categoria 1), pelos estudantes, surge com narrativas que aglomeram/listam factos, eventos e/ou agentes históricos da História de Roma, existindo, por vezes, erros substantivos e falta de fio condutor. A explicação histórica praticamente não existe nestas narrativas. Nas narrativas que deram origem à categoria 2, a construção da narrativa surge com ideias mais sofisticadas que na categoria anterior, existindo já uma contextualização espaço-temporal, com fios condutores e tentativas de explicação, fazendo-se algumas relações entre a informação presente nas narrativas. Nas narrativas que fizeram emergir a categoria 3, os estudantes expressam-se, ainda, de forma maioritariamente descritiva, ainda que surjam algumas explicações causais. Na última categoria, a 4, os estudantes abordam

múltiplas relações de causalidade entre várias temáticas, assumindo-se, assim, as narrativas como narrativas descritivas-explicativas.

A partir da análise das ideias dos estudantes na narrativa 3 (relativa às aprendizagens em História no 7º ano), surgiram as seguintes categorias:

1) Tentativa de descrição – passado informativo; 2) Descrição – uma histórica contada, evolução positiva; 3) Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais.

Das ideias presentes nas narrativas dos 24 estudantes, 8 delas integraram-se na categoria “Tentativa de descrição”, 8 na categoria “Descrição”, 7 na categoria “Descrição explicativa” e 1 foi categorizada como caso “Particular”. Os contornos de análise e categorização desta narrativa 3 são semelhantes aos das duas anteriores.

Denota-se, no geral, que o número de narrativas descritivas-explicativas (monocausais e monodirecionais e, por vezes, tentativa de pluricausalidade e pluridirecionalidade) segue uma tendência gradualmente crescente conforme se trabalha a narrativa em sala de aula, assim como as ideias substantivas, modo geral, vão gradualmente sofisticando-se.

Também Marcelo Fronza (2016) tem desenvolvido estudos de investigação sobre narrativa histórica, ainda que sob formatos diferentes. O autor tem investigado as narrativas históricas de estudantes tendo por base narrativas históricas visuais/gráficas (como sejam, por exemplo, as histórias em quadrinhos – banda desenhada), analisando a forma como os estudantes, a partir delas, mobilizam os conceitos substantivos e de segunda-ordem. Segundo o autor, as histórias em quadrinhos permitem inferências e evidências constituidoras de narrativas históricas construídas pelos estudantes, assim como a possibilidade de se investigarem os critérios de orientação temporal relativos aos modos de aprendizagem histórica que estes estudantes constroem através das histórias em quadrinhos (Fronza, 2016). As histórias em quadrinhos ou outras narrativas visuais/gráficas possuem, naturalmente, um potencial enorme de aproximação aos estudantes pelo formato próximo da cultura juvenil e podem ser um instrumento útil na investigação das ideias de estudantes. Num outro estudo de investigação, o mesmo autor (Fronza, 2021), remete-nos para o campo da investigação em narrativas históricas (áudio)visuais (como sendo as histórias em quadrinhos, videojogos, filmes e *websites* na internet, como por exemplo o *Youtube*) como fortes campos de investigação de narrativa histórica e daquilo a que o autor designa de “evidências audiovisuais”, isto é, a investigação das ideias dos estudantes assenta, mediante a narrativa histórica (áudio)visual, na forma como os estudantes interpretam e se orientam no tempo histórico, entre experiências passadas, presentes e futuras.

A análise de várias narrativas de jovens portugueses (recolhidas entre 2004 e 2016) tem vindo a revelar uma abordagem da História com carácter descritivo/explicativo embora reproduzindo, em grande parte dos casos, apenas algumas causas e consequências convencionais, que muitas vezes são transpostas do discurso do manual/professor; do mesmo modo também uma História simplesmente cronológica ou descritiva é pouco comum, assim como o é a consistência com a evidência (Barca, 2017).

Naturalmente estes são alguns estudos de investigação meramente exemplificativos e ilustrativos, uma vez que não permite a dimensão deste Relatório um “estado da arte” extenso.

A produção de narrativas históricas pelos estudantes permite-nos analisar a produção que os jovens estudantes têm e constroem acerca do passado e, assim, podemos identificar os retratos substantivos que eles constroem, bem como que organização deles fazem, assim como dos conceitos metahistóricos que tacitamente desenvolvem nas suas narrativas (mudança, empatia, significância, explicação, multiperspetiva, etc.), permitindo-nos monitorizar as suas aprendizagens e a sua formação/desenvolvimento da consciência histórica.

Os estudos de investigação sugerem que, em ideias dos estudantes acerca de narrativa e evidência, estão presentes alguns preconceitos do quotidiano aplicáveis a ambos os conceitos metahistóricos, ainda que com algumas diferenças (Lee & Shemilt, 2004). Ademais, a ideia da categorização/modelos de progressão das ideias dos estudantes (neste caso em narrativa histórica), que naturalmente pode variar conforme a idade (ou dentro da mesma idade, e nem sempre num sentido evolutivo-ascendente), não é simplesmente “hierarquizar” as ideias dos estudantes, individualmente e em níveis, mas sim auxiliar os vários professores acerca das ideias que os estudantes poderão trazer para a sala de aula e, assim, desafiar esse tipo de ideias com tarefas sempre num sentido concetual progressivo.

É importante percebermos com que ideias e nível de competência os estudantes partem em relação à narrativa histórica para melhor podermos orientá-los no seu percurso complexo: devem ser orientados com questões que os levem primeiramente a focalizar a atenção, para depois criticarem a informação, vindo também a cruzá-la, para encontrarem um rumo e compreenderem a existência de várias narrativas, não caindo, assim, num caos de informação ou mesmo relativismo (Gago, 2006). Como refere Bain (2005), “levantar questões acerca das narrativas ajuda os estudantes a verem a água na qual estão a nadar” (p. 185 – tradução livre).

Através da narrativa histórica e das características que a definem, os estudantes estão, cremos, mais propensos a pensar de forma independente e, também, a entenderem (na teoria e na prática) como se desenvolve o ofício do historiador. Desta forma, estaremos a contribuir para o desenvolvimento

do pensamento histórico, transformador, que está em linha com a noção de competência que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] procura para 2030: o desenvolvimento de competências, valores, atitudes e *skills*/capacidades através da responsabilidade da agência humana, que nos permita refletir e antecipar as situações (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). A ideia é que os estudantes enveredem por uma lógica produtiva/produtora e não reprodutiva.

Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção

A Intervenção Pedagógica Supervisionada que se implementou seguiu as linhas da Educação Histórica e o modelo da aula-oficina (Barca, 2004), tendo como subjacente a investigação qualitativa-descritiva, isto é, tendo em conta que a realidade é múltipla e se vai descobrindo progressivamente no decorrer de um processo dinâmico e na interação dos indivíduos com o meio, resultando num conhecimento relativo/contextual (Fortin, 2000). Os dados recolhidos no estudo de investigação foram categorizados e analisados por referência e inspiração da Teoria Fundamentada *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998).

2.1. Escola e Turma

A Intervenção Pedagógica Supervisionada e o estudo de investigação tiveram como contexto uma escola do centro da cidade de Braga, sede do respetivo agrupamento.

A turma que possibilitou os dados a analisar neste Relatório era constituída por 28 estudantes do 10º ano, do curso de Línguas e Humanidades, estando sensivelmente equilibrada entre estudantes do género feminino e masculino. Estavam inscritos na disciplina de História A 26 estudantes. A média de idade rondava os 15-16 anos de idade. Destes 26 estudantes, 9 eram de nacionalidade brasileira e 2 de nacionalidade venezuelana. Os restantes eram de nacionalidade portuguesa. Esta turma contava com 6 estudantes que se encontravam a repetir o 10º ano de escolaridade.

Uma das situações que mais se revelou nítida, nestes estudantes, foi a sua passividade, adotando estes uma postura de ouvintes e tendendo, no geral, a revelar-se como “avessos” à escrita em sala de aula. Modo geral, não vinham habituados a escrever, a tomar notas, a registar respostas ou até redigi-las. Não estavam, desse modo, muito propensos a tarefas e desafios que envolvessem escrita/redação/sistematização. A nível de oralidade, os estudantes tendiam a participar, na maioria das vezes, quando solicitados. Sendo a proposta da Intervenção Pedagógica Supervisionada o trabalho com narrativa, existiram obstáculos e desafios a superar com estes estudantes.

Algumas dificuldades de trabalho com esta turma devem ser tidas, também, em conta. A turma teve, ao longo do segundo e terceiro período, várias sessões de *coaching*. Estas tinham como objetivo tentar resolver alguns problemas estruturais (de personalidade, problemas pessoais e/ou familiares...) e a procura do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento da inteligência emocional e autoconhecimento, bem como corresponder aos anseios dos estudantes. Aliado a isso, existia alguma falta de entrega de muitos estudantes nas aulas e nas tarefas propostas (recolha de dados), situação que era, também, discutida por vários professores da turma, nos Conselhos de Turma. Assim, o número total de estudantes, no capítulo da análise de dados, variará de tarefa para tarefa, fruto destas referidas questões, mas também pelo facto de a recolha de dados ter sido levada a cabo em ensino remoto (com câmaras desligadas e maior “desligamento” de alguns estudantes, por exemplo), não obstante as várias tentativas e pedidos para que alguns destes estudantes iniciassem as tarefas ou as terminassem, quer pelas várias sessões, em vários momentos, via *zoom* (extra-aula) que foram disponibilizadas aos estudantes, para apoio pedagógico relativo às tarefas em causa, quer pelas várias entregas de *feedback* escrito. Inclusive, existiu sempre o cuidado de enviar previamente para a *classroom* os documentos que iam ser utilizados nas aulas de recolha de dados, para que os estudantes os pudessem ler de antemão e anteciparmos dificuldades.

2.2. Documentos Curriculares: Aprendizagens Essenciais

Tendo por intenção trabalhar o conceito metahistórico da narrativa histórica, a temática substantiva, para esta turma do 10º ano de escolaridade, e segundo as Aprendizagens Essenciais, na Intervenção Pedagógica Supervisionada, enquadrou-se no domínio “Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências”, mais concretamente no subdomínio “O Espaço Português” (Ministério da Educação, 2018, p. 8–9). Trabalhou-se ao pormenor a temática das realidades senhoriais e concelhias portuguesas, assim como os conceitos estruturantes: Senhorio, Concelho, Sociedade de Ordens, Vassalidade, Monarquia Feudal e Cortes. O conceito de Sociedade de Ordens não é contemplado pelas Aprendizagens Essenciais como estruturante, no entanto, fez-nos sentido trabalhá-lo nas aulas, enquadrando a realidade medieval portuguesa no medievalismo europeu. Destes conceitos estruturantes, analisaremos, neste Relatório de Estágio, por opção e por entendermos que são os mais englobantes da temática, os conceitos de: Sociedade de Ordens, Senhorio e Concelho.

A Intervenção Pedagógica Supervisionada teve, ao nível dos documentos curriculares orientadores, por base, as Aprendizagens Essenciais, uma vez que estas já incorporavam, em si mesmas, uma articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, pretendeu-se que, entre outras, os estudantes desenvolvessem capacidades ao nível de:

- 1) Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado [...];
- 2) Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História [...];
- 3) Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço [...];
- 4) Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local [...];
- 5) Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados (Ministério da Educação, 2018, pp. 3–4).

De igual modo, algumas ações estratégicas a ter em consideração (entre outras) revelaram-se essenciais para ter em consideração nas tarefas com os estudantes, nomeadamente, que estes, nas várias tarefas, tivessem oportunidade de:

- 1) Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo [...];
- 2) Analisar factos, teorias e situações, selecionando elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo [...];
- 3) Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico [...];
- 4) Promover a multiperspetiva em História, num quadro de desenvolvimento pessoal e autónomo [...];
- 5) Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo de forma sistemática e autónoma [...];
- 6) Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História [...];
- 7) Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História [...];
- 8) Questionar os seus conhecimentos prévios [...];
- 9) Comunicar uni, bi e multidirecionalmente [...];
- 10) Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes (Ministério da Educação, 2018, pp. 7–10).

Com a Intervenção Pedagógica Supervisionada, pretendeu-se que os estudantes, no desenvolvimento da disciplina de História A, não ficassem apenas concentrados no conhecimento

substantivo. De acordo com Barca e Solé (2012), ensinar e aprender História não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico (substantivo), que é importante e indispensável, mas é também essencial desenvolver um conjunto de competências ao nível da capacidade de selecionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir narrativas e orientar-se temporalmente, isto é, saber aplicar noções que representam a natureza da História. Assim, foi sempre nossa intenção propormos, aos estudantes, questões orientadoras-problematizadoras que constituíssem um desafio cognitivo adequado e não um simples percorrer de conteúdos sem significado para os mesmos. As tarefas foram desenhadas e adequadas às necessidades dos estudantes, ao seu ano de escolaridade e orientações curriculares, tendo em vista ultrapassar uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

2.3. Desenho do Estudo – Questões e Objetivos

O estudo, decorrente na Prática Pedagógica Supervisionada, pautou-se pelas seguintes questões:

- Com que perfis de ideias estão os estudantes a operar relativamente aos conceitos substantivos propostos a trabalhar? E em relação ao conceito metahistórico de narrativa histórica?
- De que forma a interpretação e construção de narrativas históricas, em sala de aula, promove o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico dos estudantes enquanto agentes educativos e históricos?
- De que forma se revela desafiadora e promotora de aprendizagem a interpretação e a construção da narrativa histórica, com o cruzamento das mais variadas fontes em termos de suporte e mensagem, no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes?
- Que critérios utilizam os estudantes para escolher entre diferentes narrativas para um mesmo assunto? (questão das narrativas mais válidas/menos válidas, questão da produção, etc.)
- A interpretação e construção de narrativas históricas aproxima os estudantes, ou fá-los percecionarem, como se desenvolve o “ofício” do historiador?

O estudo proposto, atendendo ao contexto observado, pautou-se, do mesmo modo, pelos seguintes objetivos:

- Conhecer o ponto de partida e aferir o ponto de chegada do conhecimento e pensamento histórico dos estudantes em termos substantivos e aferir as ideias de narrativa histórica dos estudantes;
- Interpretar e construir narrativas históricas para promover a construção do conhecimento científico em História fazendo com que os estudantes experienciem o “ofício” do historiador, através da interpretação de fontes e cruzamento das mesmas, assim como pela construção de narrativa;
- Potenciar o desenvolvimento da literacia e consciência histórica dos estudantes através da interpretação e construção de narrativa histórica;
- Desenvolver as ideias dos estudantes acerca da narrativa histórica, que é descritiva-explicativa e, necessária e legitimamente, multiperspetivada, ao longo da implementação das tarefas definidas para a Prática Pedagógica Supervisionada no âmbito deste estudo de investigação.

2.4. Estratégias de Investigação/Intervenção e Instrumentos de Recolha de Dados

As estratégias de Intervenção Pedagógica foram várias. Desde logo, as temáticas abordadas tiveram como trabalho prévio, mediante uma ficha de trabalho, a recolha das ideias prévias, em data anterior à da Intervenção Pedagógica Supervisionada, dos conceitos substantivos relacionados com a temática em causa (Sociedade de Ordens, Senhorio, Concelho – analisadas no presente Relatório, no capítulo III) entre outras questões colocadas sobre Idade Média em geral e/ou questões de foro da teoria da História.

Tendo por base as ideias prévias apresentadas pelos estudantes, construíram-se várias tarefas (individuais e colaborativas) desafiadoras dessas mesmas ideias prévias para as aulas decorrentes, tendo em conta o conceito metahistórico proposto, narrativa histórica, e as suas várias dimensões constitutivas (cruzamento de fontes, multiperspetiva – mensagens convergentes e divergentes –, e descrição-explicação). A construção de tarefas desafiadoras teve por pano de fundo, naturalmente, o conhecimento da ciência histórica, mas também os documentos curriculares orientadores, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais.

Pretendeu-se, através das várias aulas e tarefas, que os estudantes se posicionassem como agentes construtores do próprio conhecimento (com tarefas individuais/colaborativas, orais e escritas, debates, entre outras).

A narrativa foi trabalhada em cada aula (interpretação/construção). Nas aulas que antecederam a ficha de metacognição, cada narrativa histórica, presente na(s) respetiva(s) aula(s) de recolha de

dados, foi trabalhada previamente, na oralidade em grupo-turma, mediante a sua “desconstrução”, isto é, os estudantes tiveram acesso a várias narrativas (utilizadas depois na recolha de dados) e foram-nas trabalhando, respondendo a questões de vários tipos, trabalhando essas mesmas narrativas por “camadas”, analisando-as, cruzando-as e interpretando-as em várias dimensões (com questões prévias, diferentes das da recolha de dados, com as mesmas narrativas). Assim, estes não estranhariam as narrativas aquando das posteriores tarefas de recolha de dados.

Nas várias aulas relacionadas aos Senhorios e Concelhos Medievais Portugueses, as fontes que os estudantes puderam trabalhar eram várias: escritas (historiográficas), multimédia (vídeos) ou iconográficas, como mapas e/ou gráficos. Da mesma forma, além do trabalho individual, existiu trabalho colaborativo.

Deste modo, com as questões de recolha de dados pretendeu-se, essencialmente:

- na temática dos senhorios: perceber os critérios que levariam os estudantes a escolher uma de três narrativas historiográficas (para a formação dos senhorios em Portugal) como a melhor/mais válida;

- na temática dos concelhos: perceber que critérios utilizariam os estudantes para, se fossem historiadores, escolherem uma das três narrativas para a construção de um texto sobre a origem concelhia em Portugal e se existiria algum documento (narrativa historiográfica) que não utilizariam, sempre justificando;

- ainda para a questão concelhia, no que concerne à simbologia/símbolos coletivos do concelho, adotamos uma lógica semelhante à das primeiras questões de recolha de dados: os estudantes depararam-se com dois textos historiográficos para o mesmo assunto. De referir que as narrativas, quer aqui, quer nas recolhas de dados acima descritas, seguem sempre uma lógica da convergência/narrativa complementar (isto é, não eram divergentes, antagónicas). Aqui, além das duas narrativas historiográficas (também trabalhadas/desconstruídas em momentos anteriores na mesma aula), colocamos os estudantes perante três símbolos concelhios (selos, pelourinho e câmara municipal/paço) e analisamos a forma como estes estudantes faziam, através dos símbolos, prova/apoio das ideias nos textos historiográficos mencionados;

- finalmente, na ficha de metacognição, optamos por abordar, essencialmente, o ponto de chegada dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos, que já referimos atrás, e a produção das narrativas finais sobre a temática dos Senhorios e Concelhos Medievais Portugueses. Pareceu-nos o melhor momento para que os estudantes pudessem construir as suas narrativas finais, uma vez que teriam um maior conhecimento e desenvolvimento dos temas para a construção das mesmas. Foi pedido

aos estudantes que provassem as suas afirmações com documentos históricos e que tivessem em atenção uma componente da narrativa histórica: a descrição-explicação. Foi-lhes permitido construir a sua narrativa histórica sob forma de texto, desenho, cor ou outra forma que estes julgassem conveniente (pela qual se expressassem melhor) para a sua construção. Para aferirmos que ideias tinham os estudantes acerca da produção de uma narrativa histórica/do ofício do historiador, e da forma como fariam (ou não) o cruzamento, interpretação e escolha de narrativas históricas pedimos-lhes que, uma vez que já conheciam a realidade social, económica e política dos senhorios e concelhos medievais portugueses, que construíssem a sua narrativa histórica final, dando-lhes a indicação de que esta teria a obrigatoriedade de ser descritiva-explicativa, e que as suas afirmações tinham de ser provadas com documentos históricos. Para a narrativa que assumisse a forma escrita/textual, os estudantes deveriam balizar as suas palavras entre 170 e 200.

As atividades de metacognição estiveram presentes após a finalização da temática da realidade concelhia e senhorial (isto é, na ficha de metacognição também), e tiveram como objetivo promover a reflexão dos estudantes acerca do seu processo de aprendizagem (como partiram e a onde chegaram: como relacionavam a nova informação com a que já tinham; que ideias lhes abriam novos horizontes, o que continuava confuso, etc.). No entanto, estas ideias não serão analisadas neste Relatório de Estágio.

As questões/dados a recolher tiveram essencialmente lugar em contexto de ensino remoto, pois não podia ser prejudicado o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, atendendo à planificação (sendo que a recolha de dados presencial existiu apenas com a ficha de levantamento das ideias prévias e nas entrevistas de *Follow up* finais). A recolha desses dados foi trabalhada por questões, presentes no *powerpoint* da aula, ou por ficha de trabalho disponibilizada *online*, neste caso na *classroom* da turma (ex.: ficha de metacognição; ou as narrativas presentes nas tarefas de recolha de dados, fornecidas atempadamente). Dadas as particularidades da turma, da falta de algumas respostas e da necessidade de complemento de outras, realizamos, posteriormente, as já referidas entrevistas de *Follow up* com alguns estudantes, com o objetivo de esclarecermos e complementarmos alguns dados, referentes a tarefas diversas ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada; além disso, recolhemos, nas entrevistas, novos dados, relacionados com questões que se prendiam com o “ofício do historiador”, sobre a forma como os estudantes julgavam que este pensa e leva a cabo o seu ofício.

Segue, abaixo, uma síntese relativa à implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica:

Tabela 1. Síntese das aulas do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Nº da aula - data	Objetivos e dados a recolher	Instrumentos de recolha - tempo utilizado	Observações
1 – meados/ finais de fevereiro de 2021	-Recolha das ideias prévias dos estudantes acerca de: Sociedade de Ordens; Senhorio; Concelho; Vassalidade; Monarquia Feudal; Cortes. Recolha de ideias prévias acerca de questões relacionadas com a História (não analisadas aqui) -Conhecer o ponto de partida do conhecimento e pensamento histórico dos estudantes	-Ficha de trabalho em papel (presencial) – cerca de 50 minutos para a tarefa -Aula de 90 minutos	-Com recolha de dados
2 – 9 de março de 2021	-“Desconstrução” de narrativa -Perceber que critérios utilizam os estudantes para escolher entre diferentes narrativas (questões de validade) para um mesmo assunto -Temática: realidade senhorial portuguesa	-Questões colocadas em <i>PowerPoint</i> e envio, via <i>online</i> , pelos estudantes – cerca de 25 minutos para a tarefa -Aula de 90 minutos	-Com recolha de dados
3 – 11 de março de 2021		-Aula de 90 minutos	-Sem recolha de dados -Aula de aprofundamento da temática da realidade senhorial em Portugal
4 – 15 de março de 2021	-“Desconstrução” de narrativa -Perceber que critérios utilizam os estudantes para escolher (e excluir) entre diferentes narrativas (questões de validade) para um mesmo assunto - Perceber que critérios utilizam os estudantes para relacionar narrativas -Temática: realidade senhorial portuguesa; realidade concelhia portuguesa	-Questões colocadas em <i>PowerPoint</i> e envio, via <i>online</i> , pelos estudantes -15 minutos para cada uma das três tarefas (exclusão de análise, neste relatório, da última tarefa) -Aula de 90 minutos	-Com recolha de dados -Envio, antes do início da aula, de <i>feedback</i> , por email, relativo à tarefa de recolha de dados anterior para melhor entendimento dos estudantes na realização da segunda tarefa de recolha (e reformulação da primeira tarefa com base no <i>feedback</i>) -A aula contou com 3 momentos de recolha de dados
5 – 16 de março de 2021		-Aula de 90 minutos	-Sem recolha de dados -Aula de aprofundamento da temática da realidade concelhia em Portugal
6 – 18 de março de 2021	-“Desconstrução” de narrativa -Perceber que critérios utilizam os estudantes para relacionar (provar) narrativas	-Questões colocadas em <i>PowerPoint</i> e envio, via <i>online</i> , pelos estudantes	-Com recolha de dados

	Temática: realidade concelhia portuguesa	-10 minutos para a primeira tarefa (excluída de análise) 15 minutos para a segunda tarefa -Aula de 90 minutos	
7 – 23 de março de 2021		-Aula de 90 minutos	-Sem recolha de dados -Ficha de trabalho colaborativo sobre a realidade senhorial e concelhia
8 – 4 de abril de 2021	-Construção de narrativa final pelos estudantes (senhorios + concelhos) -Aferir o ponto de chegada do conhecimento e pensamento histórico dos estudantes em termos substantivos -Perceber como os estudantes, através da construção de narrativa histórica, entendem o “ofício do historiador” (e perceber as suas ideias de narrativa histórica)	-Ficha de metacognição Entrega, dos estudantes, por via <i>online</i> -Aula de 90 minutos para a tarefa	-Com recolha de dados -Não havia sido possível passar a ficha de metacognição na aula de 25 de março, tendo esta ficado para fazer no período de férias (26 de março a 3 de abril); possibilidade, nesta aula, de os estudantes fazerem/continuarem/reformularem -Envio de <i>feedback</i> posterior aos estudantes, relativo à ficha de metacognição
9 – 24 de maio de 2021	-Clarificação e desenvolvimento de ideias de alguns estudantes (7) mediante Entrevista de Seguimento/ <i>Follow up</i> em <i>focus group</i>	-Aula de 90 minutos para a entrevista (presencial)	-Com recolha de dados -Gravação e transcrição da entrevista

A avaliação dos estudantes assumiu sobretudo uma lógica qualitativa, formativa/formadora, tendo em conta o processo e a progressão das aprendizagens. Isto é, o foco das nossas aulas esteve na avaliação para a aprendizagem, na monitorização da aprendizagem, e não na avaliação das aprendizagens (de carácter sumativo/classificativo). Procurou-se, sempre e na medida do possível, uma avaliação de proximidade, de acompanhamento permanente dos estudantes, de regulação interativa e proativa, uma avaliação que permitisse conhecer bem as atitudes, as capacidades, os saberes e o estágio de desenvolvimento dos nossos estudantes, ao mesmo tempo que lhes devia proporcionar indicações claras do que era necessário fazer em seguida (Fernandes, 2006).

Foi tido em conta o contexto dos estudantes de forma a permitir uma noção mais clara do papel do professor-investigador social bem como das ideias que os estudantes apresentaram e como elas evoluíram.

Os dados recolhidos foram tratados sob anonimato e confidencialidade, bem como toda a intervenção e investigação se pautaram pelo princípio da beneficência. Assim, todas as tarefas propostas aos estudantes partiram sempre de uma lógica que não os prejudicasse, mas sim beneficiasse.

Capítulo III – Análise de dados

Neste capítulo, propomos a apresentação das ideias dos estudantes, presentes nas suas respostas escritas e orais, no decorrer da intervenção pedagógica supervisionada, tendo sido estas alvo do estudo que aqui se reporta. A estrutura deste capítulo segue os diferentes momentos de implementação/investigação, a saber: a análise das ideias prévias dos estudantes; a análise dos critérios de escolha/relação dos estudantes entre narrativas (em tarefas diferenciadas); a análise de várias entrevistas de seguimento/ *Follow up*, a análise das narrativas finais dos estudantes e do uso documental nas mesmas, bem como a análise das ideias finais dos estudantes.

3.1. Análise das ideias prévias dos estudantes

A Intervenção Pedagógica teve por base as ideias prévias dos estudantes e, no decorrer dela, os estudantes foram desafiados com tarefas que os fizessem ultrapassar ideias menos sofisticadas de forma a desenvolverem mais essas mesmas ideias. Como já atrás referido, várias ideias dos estudantes acerca de outros conceitos, de foro substantivo e outras de foro metahistórico/operatório em História, foram recolhidas. No entanto, para análise neste Relatório de Estágio escolhemos, por opção, essencialmente três conceitos substantivos, a saber: “Sociedade de Ordens”, “Senhorio” e “Concelho”.

Assim, das ideias prévias recolhidas para o conceito de “Sociedade de ordens”, e após a sua análise, emergiram várias categorias, nomeadamente: “Vazia/Incoerente”, agrupando respostas vazias ou respostas que não fizessem sentido na definição histórica do conceito, isto é, que fossem incoerentes; “Tautologia/desconstrução do conceito” para respostas que fizessem uma desconstrução das palavras do conceito histórico a definir, e que nada acrescentassem de relevante ao conceito; “Senso Comum” para ideias dos estudantes que parecem ter surgido das suas vivências e experiências quotidianas; e “Aproximada Restrita” para ideias que já contemplassem alguma noção que integrasse o conceito em causa, mas que estivessem ainda longe da ideia histórica do conceito em si.

A tabela, abaixo, esquematiza essas mesmas categorizações das ideias dos nossos estudantes.

Tabela 2. Ideias prévias – Sociedade de Ordens

Categoria	Exemplo de resposta
Vazia/Incoerente Número de estudantes: 5	“Um governo, com leis a serem seguidas”
Tautologia/desconstrução do conceito Número de estudantes: 5	“Uma sociedade onde existe ordens”
Senso Comum Número de estudantes: 4	“Uma sociedade com leis, onde tem regras”
Aproximada Restrita Número de estudantes: 10	“Modelo da sociedade da Europa da Idade Média”

Desde logo, podemos notar que a generalidade dos estudantes não tem ideia do que é a “Sociedade de Ordens”. Aqueles que demonstraram uma ideia mais sofisticada do conceito apenas referiam, modo geral, que a “Sociedade de Ordens” era um “modelo de sociedade da Europa da Idade Média”, faltando, portanto, várias ideias que congregam a ideia histórica do conceito em si.

No referente ao conceito de “Senhorio”, segue, abaixo, uma tabela com as categorias e exemplos de resposta que se inserem nas mesmas:

Tabela 3. Ideias prévias – Senhorio

Categoria	Exemplo de resposta
Vazia/Incoerente Número de estudantes: 6	“Manda em alguma coisa”
Senso Comum Número de estudantes: 17	“Dono de algum local cujo está para arrendar”
Aproximada Restrita Número de estudantes: 1	“Era uma das características do sistema feudal”

Assim, é notório que a maioria dos estudantes têm uma ideia afastada da de “Senhorio” medieval. Fora ideias vazias ou incoerentes, a esmagadora maioria dos estudantes entende o “Senhorio” com ideias de senso comum, a grande maioria delas relacionadas ao conceito vigente nos dias de hoje, do senhorio que arrenda propriedades/casas – ideia presentista. Apenas a resposta de um estudante esboça ideias que podem, ainda que de um modo restrito, fazer uma aproximação à ideia de senhorio medieval.

Relativamente ao conceito de “Concelho”, segue, abaixo, a tabela exemplificativa da categorização:

Tabela 4. Ideias prévias – Concelho

Categoria	Exemplo de resposta
Vazia/Incoerente Número de estudantes: 10	“uma reunião importante”
Senso Comum Número de estudantes: 13	“Consiste num grupo de freguesias”
Aproximada Restrita Número de estudantes: 1	“Um concelho é uma sociedade com pessoas que tomam decisões”

Neste aspeto, é também visível que os estudantes estão longe da ideia histórica de concelho medieval. Existe um grande número de ideias categorizadas como vazias ou incoerentes (mais incoerentes que vazias), mas também ideias ao nível de senso comum, sendo que a maioria destas remetia o concelho para o concelho dos dias de hoje – presentismo. É muito frequente, nas respostas dos estudantes, vermos o “Concelho” como “um conjunto de freguesias” ou como “uma divisão territorial”, ou ainda “localidade dentro de uma cidade”. Assim, a maioria das respostas dos estudantes, na categoria de “Senso Comum”, assume, naturalmente, ideias presentistas. Por fim, apenas um estudante parece revelar ideias mais na lógica do que se pode caracterizar um concelho/concelho medieval, descrevendo-o como sendo “uma sociedade com pessoas que tomam decisões”.

3.2. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 1

Para percebermos que critérios os estudantes utilizariam para escolher entre diferentes narrativas acerca de um mesmo assunto, decidimos, quer na parte senhorial, quer na parte concelhia, reunir um conjunto de três textos historiográficos (para cada uma das temáticas em questão) que abordassem a questão da origem senhorial e concelhia. Assim, através de uma primeira desconstrução das narrativas, de trabalho prévio das mesmas em aula, decidimos voltar a utilizá-las, mas agora para recolher dados relativos às questões de investigação, neste caso, relativas aos critérios que os estudantes utilizariam na escolha entre diferentes narrativas. No mesmo *PowerPoint*, utilizado na aula de ensino remoto, constavam quatro questões, duas das quais relacionadas com a recolha de dados. Seguem, abaixo, as da questão da origem senhorial:

- 3. Se tivesses de escolher uma das três narrativas como a melhor/mais válida como o farias?**
- 4.E qual seria a melhor/mais válida? Justifica.**

Seguem, também, abaixo, os três textos historiográficos utilizados para tal:

Doc. 7 Origem dos senhorios em Portugal

A maior parte dos senhorios que conhecemos data do período anterior à formação da nacionalidade e do tempo dos primeiros monarcas portugueses. A falta de numerário [dinheiro] para o pagamento dos serviços prestados pela Igreja e fidalguia; a necessidade de povoamento e defesa de certas áreas; o desejo de investimento na salvação da alma e a própria influência do feudalismo francês, instituição com a qual o conde D. Henrique estava familiarizado, estiveram na origem das amplas doações de terras feitas pelos governantes à Igreja e à nobreza, muitas delas acompanhadas pela cedência de direitos régios. Num período em que os monarcas não dispunham de grandes recursos humanos e financeiros, e em que a guerra estava no centro das suas principais preocupações, o regime senhorial revelou-se, sem dúvida, um sistema eficaz para dirigir e controlar as populações, em articulação com os poderes públicos.

Maria Rosa Ferreira Marreiros, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Senhorios*, em *Nova História de Portugal*, vol. 3.

Figura 3. Doc./Narrativa 7 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Doc. 8 A nobreza senhorial

As raízes da nobreza assentavam, em grande parte, na linhagem da monarquia visigótica, tendo-se ampliado no tempo da Reconquista Cristã, quando se recompensaram os feitos das armas com a doação de terras, a alcaidaria dos castelos e o exercício de cargos da administração. A nobreza incluía vários estratos, sendo a fidalguia o mais alto escalão. [...] O segundo escalão era constituído pelos infanções, que eram vassallos desprovidos de cargos militares e administrativos. [...] O terceiro escalão, era o mais numeroso, correspondia aos cavaleiros ou membros da Ordem da Cavalaria.

Joaquim Veríssimo Serrão, historiador português dos séculos XX-XXI, *História de Portugal*, vol. 1.

Figura 4. Doc./Narrativa 8 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Doc. 9 O regime senhorial em Entre Douro e Minho

Foi na região de Entre Douro e Minho que o regime feudal e senhorial se implantou de forma mais completa. Com grandes montanhas, entremeadas de vales férteis, atravessada por uma abundância de comunicações, terrestres e fluviais, densamente povoada por uma população que se estendia de forma dispersa ao longo dos muitos vales, esta região reuniu as condições históricas e geográficas favoráveis à implantação do regime senhorial.

Os inúmeros castros que permaneciam nos seus montes delimitaram áreas de influência e constituíram as primeiras habitações dos grandes senhores, pois pela sua posição estratégica dominavam os vales e permitiam-lhes não só vigiar as populações camponesas que nesses vales trabalhavam, como observar as estradas para se defender dos ataques inimigos.

Nas ruínas desses antigos castros, muitos senhores erigiram os seus castelos [...]. À medida que as regiões se pacificavam, os senhores passaram a habitar em zonas mais amenas, junto das vias de comunicação (estradas e rios), ou nas proximidades dos centros urbanos, onde construíram os seus paços e solares.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Figura 5. Doc./Narrativa 9 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Os estudantes não compreenderam que tinham de responder separadamente a cada uma das questões. O propósito seria que tivessem, com a questão 3., refletido com base em critérios mais gerais

através de “como o farias”, e só depois, mais concretamente, na questão 4., justificassem com esses mesmos critérios gerais a especificidade da melhor/mais válida narrativa, nas suas óticas, para a origem senhorial. Uma vez que o facto de terem respondido, como dissemos, maioritariamente em conjunto às questões como uma única, procedemos, então, à análise das respostas dos estudantes, modo geral, como um todo e, assim, emergiram as seguintes categorias:

- Incoerente
- Foco na origem
- Clareza de linguagem
- Informação/Detalhe
- Cruzamento documental

Na categoria “**Incoerente**”, as respostas dos estudantes são descontextualizadas do documento que referem como mais válido. Segue, abaixo, um exemplo de resposta:

“3- Talvez escolheria o doc. 2.

4- o doc. 2 pois fala como nem todos os membros da nobreza podiam ser senhorios devido à posição.”

Ainda que esta ideia seja decorrente da abordagem da temática trabalhada, antes, em aula, e de certa forma inferencial, não é espelhada concretamente pelo documento em causa, escolhido pelas estudantes, pelo que se considerou esta ideia de “incoerente”.

A categoria seguinte, “**Foco na origem**”, parece revelar uma lógica diferente de escolha de narrativas/documentos como melhores/mais válidas para os estudantes. Segue um exemplo de resposta:

“3- Se tivesse de escolher uma das três narrativas como a melhor, escolhia o documento 9 ‘O regime senhorial em Entre Douro e Minho’ porque fala sobre Portugal e diz que foi onde se ‘implantou de forma mais completa’ e porque acho que é o doc. mais importante.

4- Acho que a melhor seria o documento 7, porque novamente fala sobre a origem dos senhorios no nosso país.”

Parece ter existido alguma “contradição” em escolher uma narrativa como mais válida, pois a estudante tanto refere a narrativa/documento 7 como a narrativa/documento 9. Nesta categoria, existem estudantes a escolher uma narrativa como mais válida “porque ela fala da origem dos senhorios no nosso próprio país”. Contudo, a escolha deste exemplar, ainda que “contraditório” em termos de coerência de numeração da narrativa, afirma com veemência a lógica da categoria emergente. O foco da estudante é a exclusão de uma outra narrativa (o documento 8) e a escolha de dois documentos que

diretamente referem a origem dos senhorios em Portugal. Deste modo, estamos perante lógicas de escolha com foco na origem, de identidade e perante uma visão tradicional, nacionalista, que segue a linha de uma consciência histórica tradicional, proposta por Rösen (2005, citado por Gago, 2016b), focada na origem (do “nosso país”), no mito da diferença.

Na categoria “**Clareza de linguagem**”, os estudantes justificam as suas escolhas tendo por base questões linguísticas. Segue, abaixo, um dos exemplos de resposta:

“3) Eu escolheria das três como mais válida a narrativa 7.

4) A mais válida seria a 7 porque explicita melhor o foco de regime senhorial da altura.”

Dada a falta de resposta mais completa por parte do estudante, foi importante termos fornecido *feedback*, por escrito, no final da tarefa, vindo este estudante (assim como outros, com outras questões), ainda que de forma também breve, a explicar melhor o seu raciocínio, para termos a certeza daquilo que este queria realmente dizer. Desta forma, colocamos questões, por escrito, a estas mesmas respostas: “3.1. E como chegaste a essa escolha? e 4.1. O que é explicitar melhor o foco do regime senhorial da altura?”

As respostas do estudante são as seguintes:

“3) Foi a que percebi melhor e por esse motivo a escolhi.

4) No meu ver explicita melhor as ideias.”

Assim, conseguimos perceber que, neste estudante, a lógica de escolha de uma narrativa mais válida/melhor, entre várias, acontece pela questão da linguagem, do “percebi melhor e por esse motivo escolhi”, tendo, portanto, a escolha do estudante tendo sido feita por motivos de clareza de linguagem dos documentos. Essa foi a lógica seguida por outro estudante, cujas ideias foram também consideradas nesta categoria.

Na categoria “**Informação/Detalhe**”, encontramos a maioria das ideias dos estudantes. Naturalmente, os seus critérios, como o nome da categoria indica, assentam numa lógica de escolha de narrativa, como melhor/mais válida, como aquela que fornece mais informação/detalhes. Segue um exemplo de resposta, abaixo:

“3. Eu escolheria a partir do critério de qual é que apresenta mais ‘exemplos’ das relações dos senhorios e de como e porque eram feitas como no doc. 9 aonde se apresentam vários exemplos disso ‘Com grandes montanhas, entremeadas de vales férteis, atravessada por uma abundância rede de comunicações, terrestres e

fluviais, densamente povoada por uma população que se estendia de forma dispersa ao longo dos muitos vales, esta região reuniu as condições históricas e geográficas favoráveis à implantação do regime senhorial’.

4. Eu escolheria a 9 porque ela fala mais sobre os senhorios e como se deu essas relações, nomeadamente no Entre Douro e Minho.”

Assim, ao ser referido que a narrativa é escolhida a partir do exemplo do critério de “mais exemplos” ou de “fala mais sobre” os estudantes estão a pensar numa lógica de escolha de narrativas baseada na informação da mesma, e quantos mais detalhes melhor, mais esta lhes parecerá verdadeira e poderá ser aceite por eles como mais válida/melhor.

Assim, decidimos colocar em *feedback* as seguintes questões, por escrito, às respostas do estudante: “3.1. Por uma narrativa ter mais exemplos, será que ela é mais verdadeira? e 3.2. A verdade tem que ver com a quantidade de informação/exemplos ou com a qualidade? Justifica”.

As respostas do estudante, foram as seguintes:

“3.1. Não, porque a narrativa se estiver errada, mesmo com muitos exemplos a explicar o seu ponto, ela vai continuar a estar errada.

3.2. A verdade tem a ver com a qualidade do documento, pois como eu referi anteriormente não vale a pena ter documentos e documentos errados sobre o mesmo assunto que mesmo assim eles vão continuar a estar errados, por mais que expliques o teu ponto.”

Seguem, abaixo, as respostas de uma outra estudante:

“3. Eu escolheria aquela que eu pudesse perceber melhor, a qual contivesse mais informações acerca do que eu procuro.

4. Na minha opinião é o documento 9, pois me parece mais informativo.”

Assim, colocamos as mesmas questões que colocamos, em *feedback*, ao estudante anterior:

“4.1. Por uma narrativa ter mais exemplos, será que ela é mais verdadeira? e 4.2. A verdade tem que ver com a quantidade de informação/exemplos ou com a qualidade? Justifica”.

As respostas da estudante, foram as seguintes:

“4.1. Depende, pois a narrativa pode conter mais informações e não estar a falar exatamente sobre aquilo que é necessário.

4.2. Uma boa pergunta, pois acho que ambas são necessárias, enquanto com mais informações fico a conhecer mais coisas, quanto mais ela (a narrativa) tiver qualidade melhor é para que eu entenda e possa fazer uma boa análise.”

Nestes aspetos, foi notório o papel pedagógico do *feedback*, uma vez que desafiou e colocou o primeiro estudante, por exemplo, a pensar na questão da interligação entre exemplos e narrativas, que nem sempre a quantidade de exemplos tem que ver com verdade ou qualidade, não se podendo, portanto, aceitar com leveza que a quantidade de exemplos seja sempre um critério a aceitar, desmedidamente, como validação de uma narrativa.

Com as questões do *feedback*, colocadas por escrito, à segunda estudante, notamos que esta refletiu acerca da questão da informação, continuando a dar importância ao facto de “mais informações”, então, “mais coisas”/mais detalhes, tendendo a processar que informação pode ser melhor ou pior e que, quando a informação/narrativa “tiver qualidade”, melhor esta pode fazer análises e juízos críticos. Ou seja, o foco deixou de estar apenas na quantidade de informação para se levar a ponderar/pensar o critério da qualidade desta.

Na última categoria, “**Cruzamento documental**”, a lógica de escolha entre narrativas é diferente de todas as anteriores. Segue o exemplo:

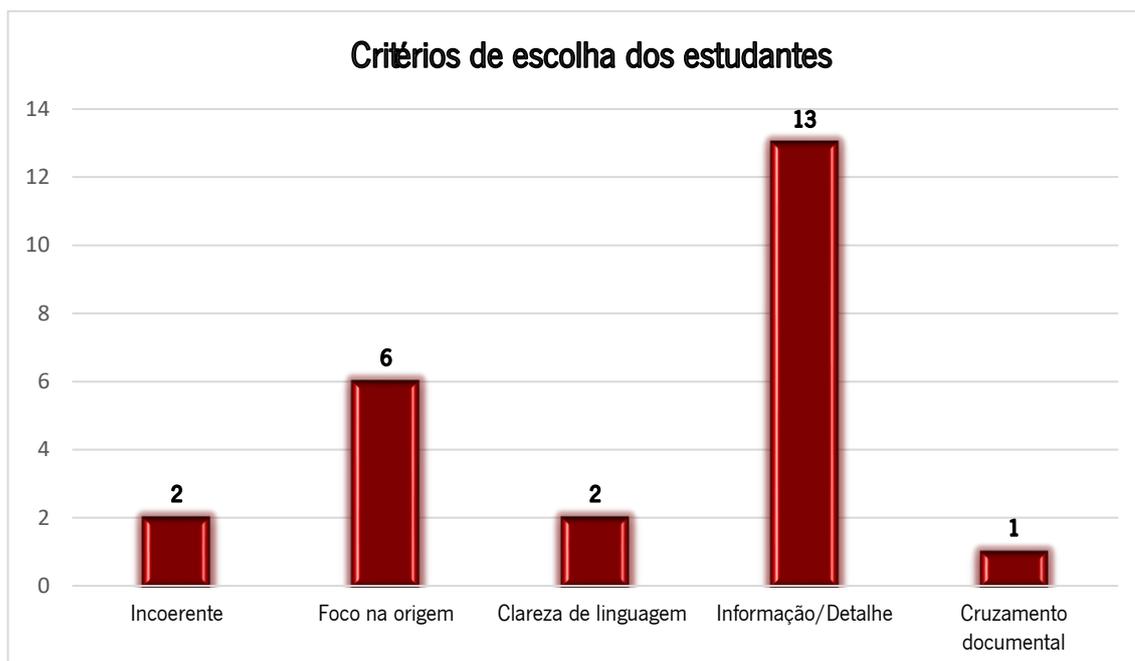
“3. Se tivesse de escolher uma das três narrativas como a mais válida eu escolheria a narrativa do documento
7.

4. Eu iria escolher a narrativa do documento sete porque ela fala sobre a origem dos senhorios em Portugal, começa o documento com “senhorios que conhecemos” o que nos remete a muitas outras fontes históricas e a forma como o documento foi escrito.”

Aqui, já não estamos perante lógicas de clareza de linguagem ou de quantidade de informação e/ou detalhes, mas numa lógica de pensamento histórico mais sofisticado. A estudante entende que as narrativas históricas se constroem porque existem documentos/fontes históricas anteriores e que permitem que estas existam e sejam legitimadas. Isto é, que esse é necessariamente um dos aspetos constitutivos da narrativa histórica enquanto conhecimento histórico.

Segue, abaixo, a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias acerca dos critérios de escolha entre narrativas:

Gráfico 1. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 1



3.2.1. Entrevista de Seguimento/ *Follow up* – Tarefa 1

Após a análise das ideias dos estudantes, e como estas foram recolhidas em ensino remoto, considerou-se ser relevante proceder a um momento de *focus group*, com dois grupos de estudantes, sendo este primeiro grupo composto por três estudantes.

Neste primeiro grupo, ficámos com algumas dúvidas relativas ao cruzamento de ideias/pensamento nas questões 3 e 4 (acima já referidas) dos estudantes sobre como decidir qual a narrativa mais válida. “P” referir-se-á a “Professor” e as outras letras corresponderão à inicial do nome de cada estudante (“D”; “I”; “L”). As mesmas lógicas de iniciais de nomes ou de Professor (só existe um “P” em todas as entrevistas) são utilizadas do mesmo modo, nas entrevistas adiante analisadas. Seguem os trechos mais ilustrativos:

D: “Eu diria a (narrativa) 7 porque é a que explica melhor a origem do regime senhorial, como é que começou; a (narrativa) 8 explica a nobreza senhorial, como se comportava a nobreza, etc.; e na (narrativa) 9 já explica melhor como funciona esse regime, em ação....A origem, efetivamente, seria mesmo o (doc.) 7, pois está escrito no título.”

I: “Uma diz “a origem dos senhorios” e a outra já é uma subcategoria dos senhorios e na outra já é o regime em si.”

D: “Provavelmente se eu fosse explicar a alguém por palavras, eu explicava mais como está no documento 9 do que como está no documento 7.”

P: “Porquê, D?”

D: “Porque no doc. 9 eles explicam melhor como era feita a ação...o 7 é mais conhecimento extra, é tipo, por onde é que começou, como começou e como se desenvolveu; no 9 é como a ação funciona, e é isso que as pessoas querem saber. As pessoas não querem saber como é que começou, querem saber como é na prática.”

I: “Acho que são pontos de vista.”

L: “O documento 9 é tipo a aplicação do documento 7.”

I: “A (narrativa) 9 é como funcionava e a (narrativa) 7 é a origem.”

L: “(a narrativa 7 é a) que está por detrás disso.”

P: “Mas o documento 9 também fala da origem dos senhorios...por que razão é que eles surgem no Entre Douro e Minho português.”

I: “Sim, sim, mas para acontecer isto (implantação do regime senhorial) teve que haver isto (doc. 7).”

D: “Mas no (doc.) 7, em relação ao (doc.) 9, para além de explicar por outras palavras...acrescenta mais coisas sobre a origem; o (doc.) 9 é mais uma abertura: “olha isto...” e depois “bora para isto”; o (doc. 7) é mais só aquilo.”

Se alguns dos estudantes tendiam a escolher a narrativa do documento 7 porque se encontrava, segundo eles, a origem dos senhorios e eram como que “a base” das duas outras, para o estudante “D” o foco estaria noutro lado porque, como o mesmo disse, se fosse a explicar a alguém o regime senhorial ele mais depressa explicava segundo o documento 9 que o 7. O documento 9, claramente, para o estudante, continha mais informação e detalhes.

No decorrer da entrevista, as questões tomaram outros contornos que não necessariamente apenas os da questão em causa. Seguem, abaixo, trechos da entrevista, a esse respeito ilustrativos:

[...]

D: “Porque toda a gente tem sempre uma visão diferente da História, uma pessoa interpreta uma coisa de X forma e outra pessoa interpreta de outra forma.”

P: “Então vale tudo...Qualquer pessoa diz uma coisa e vale?”

I: “Tem que ter fundamento.”

P: “E onde é que se vai buscar o fundamento? A que documentos e que tipo de documentos?”

I: “Históricos.”

P: “E quais são os documentos históricos?”

D: “As escritas que eram feitas antigamente.”

P: “Só os escritos?”

L: “Os que eram passados de boca em boca, por exemplo.”

P: “Documentos orais. Mais...?”

I: “Pinturas.”

I: “Por isso é que não se foca só num...tem que haver vários.”

P: “E quando se escreve não se pode escrever mentiras?”

D: “Pode...pode-se estar a inflacionar um lado...por isso é que se deve ver mais do que uma escrita.”

P: “Mas então as escritas são sempre mais válidas...julgas, D?”

D: “Depende...depende de quem escreveu e quando escreveu.”

P: “Como é que depende de quem escreveu e quando escreveu? Confias mais em quem nessas escritas?”

L: “Numa pessoa que escreveu bastantes textos sobre um mesmo assunto.”

I: “Na época.”

L: “Alguém que não escreveu simplesmente um texto, que encontrara só um texto de uma pessoa. Acho que se uma pessoa tiver escrito vários textos sobre o que viveu, como se fosse uma espécie de um diário, talvez fosse mais válido porque ia ser uma pessoa a contar aquilo em primeira mão e não ia ser um texto solto e ia ter mais.”

P: “L, esse “mais” é da mesma pessoa ou incorpora dados de outras pessoas?”

D: “Provavelmente deve incorporar dados de outras pessoas, não sei, ou pode perguntar...provavelmente como ela tem mais experiência em escrita e etc...ela perguntou a mais de uma pessoa e viu várias visões e depois juntou.”

[...]

P: “...ou a visão que nós queremos que as outras pessoas tenham...ok; quando estamos a lidar com as fontes do passado temos que ter isso em atenção?”

D, I, L: “Sim.”

L: “Temos de ver a época em que está a ser escrito, ou os sentimentos dependendo dos momentos.”

D: “Temos que ver a classe social a que pertence...ele pode estar a inflacionar a sua classe social, para parecer que não é o vilão...que é o herói da História.”

P: “Portanto, pode haver intenções naquilo que eles escrevem...é isso? Era isso, I? Mostrar uma determinada coisa que se quer provar...era isso que tu querias dizer, I?”

I: “Quer dizer...eu não vejo a razão pela qual mentiriam...mas muitas vezes...”

P: “Pode acontecer.”

I: “Acredito que tenha acontecido.”

L: “Se nós fazemos isso agora...no passado não seria diferente...não é?”

No decorrer da entrevista, já fora propriamente da questão original, pudemos observar que, entre pares, os estudantes acabaram por abordar várias questões relacionadas com a construção do conhecimento histórico, nomeadamente a necessidade de fazer juízos críticos entre várias fontes/documentos históricos, de se ter em atenção o contexto de produção – autor, época e intencionalidades –, embora também uma das estudantes julgasse que a forma mais conveniente de sabermos algo da época seria através (primeiramente) da produção “na época”, o que nos leva para a noção de mais confiança na testemunha, por parte da estudante, ou a questão da “quantidade” de

produção por parte de uma pessoa/autor, como refere um dos estudantes. Ainda assim, sobressai a ideia da necessidade do cruzamento das várias interpretações. Os três estudantes, pela interação entre pares e as questões colocadas, acabaram por demonstrar um pensamento mais sofisticado sobre a maneira como se constrói História.

Deste modo, este procedimento de investigação revelou-se como um momento de aprendizagem e promotor do desenvolvimento do pensamento.

3.3. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 2

A tarefa 2, desta recolha de dados, seguiu uma lógica semelhante à anterior, dos senhorios. As narrativas também haviam sido trabalhadas momentos antes, na aula. Assim, fornecemos aos estudantes, também, três textos historiográficos que abordavam a questão da origem concelhia medieval portuguesa. As questões seguiam, agora, uma lógica parecida, mas com uma ligeira diferença. Se a questão três era semelhante às anteriores, a questão quatro pedia a (eventual) exclusão de uma narrativa, na construção de narrativa dos estudantes, e a sua justificação. Seguem, abaixo, as questões:

3. Se fosses um historiador qual/quais dos documentos (4, 5 e 6) utilizarias para criares a tua narrativa sobre a origem dos concelhos medievais portugueses? Justifica.

4. Haveria algum documento que não utilizarias? Justifica.

Abaixo, seguem, também, os três textos historiográficos utilizados para tal:

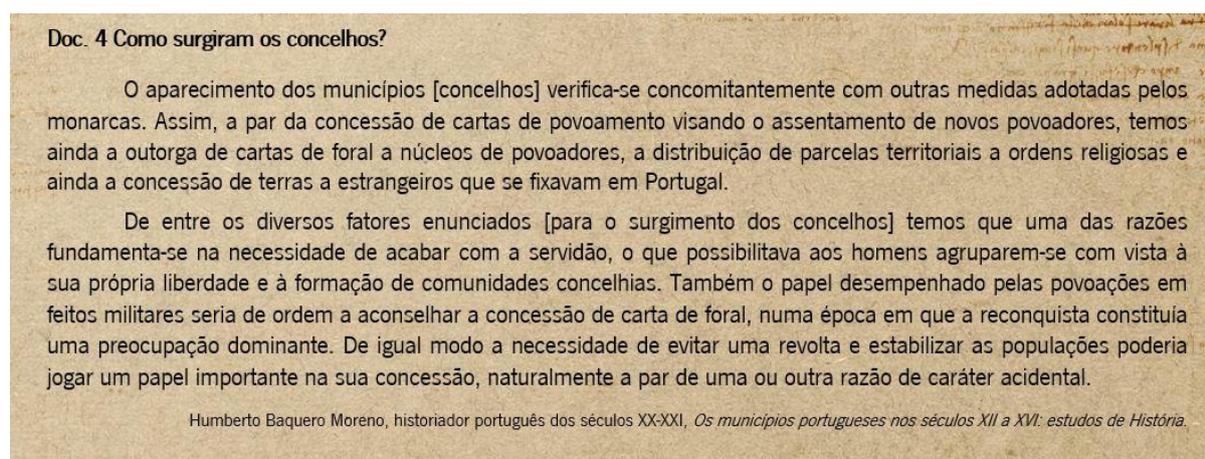


Figura 6. Doc./Narrativa 4 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Doc. 5 Os primeiros concelhos

O clima de guerra quase permanente, devido às sucessivas invasões e conquistas, contribuiu também para que as comunidades populacionais se fechassem sobre si próprias e criassem sistemas coletivos de defesa, ao mesmo tempo que desenvolviam laços de solidariedade que lhes permitissem subsistir. [...] Formaram-se, assim, comunidades organizadas autonomamente, que subsistiam sem o apoio de qualquer autoridade superior externa, escolhendo os seus chefes e regendo-se pelas suas próprias leis e costumes.

Estas comunidades organizadas, que já existiam antes da Reconquista, estiveram na origem dos primeiros concelhos. Após as conquistas, os reis reconheceram as vantagens de manter uma certa autonomia dessas populações [...] mas criaram um regime legal para a sua organização, através da atribuição das cartas de foral. Os forais não foram só um instrumento de organização municipal. Foram também um meio de atrair populações para os concelhos através dos privilégios que concediam.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Figura 7. Doc./Narrativa 5 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Doc. 6 O nascimento do concelho

O concelho nasce da luta dos servos pela sua libertação e é ele próprio um instrumento decisivo da liberdade, não só dos que se assumem como livres erguendo as muralhas do concelho, como se torna escândalo e asilo para os servos e dependentes das terras senhoriais. O ar da cidade libertava os homens, diz o provérbio medieval recordado por Gama Barros [historiador português do séc. XX].

O concelho nasce da luta pela liberdade, não ainda a liberdade moderna, mas a liberdade de poder vender os excedentes agrícolas, a liberdade de poder abandonar a terra vendendo o seu usufruto, a liberdade de casar, a liberdade de escapar à lutuosa [...] de se reunir em assembleias [...].

António Borges Coelho, historiador português dos séculos XX-XXI, *Comunas ou Concelhos*.

Figura 8. Doc./Narrativa 6 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Nesta tarefa, optamos por categorizar as respostas dos estudantes com base na pergunta 4., se excluíam, ou não, algum documento e porquê, sendo que dentro de cada categoria são, também, descritas as lógicas de pensamento dos estudantes ao escolherem determinada narrativa se fossem historiadores e estivessem a construir uma narrativa sobre a origem dos concelhos em Portugal.

Assim, após análise das ideias dos estudantes, emergiram as seguintes categorias:

- Incoerente
- Gosto pessoal
- Informação/Detalhe
- Cruzamento documental

Na categoria “**Incoerente**”, a resposta do estudante não faz sentido quando cruzada com o documento. Segue a resposta do estudante:

“4. Não utilizaria o doc 5 pois ele não diz a importância do conelho para a população.”

Deste modo, a resposta categorizou-se como incoerente.

Na categoria “**Gosto pessoal**”, a resposta da estudante, para a exclusão de narrativas na sua construção de narrativa, prende-se com uma questão de gosto, seguindo um critério subjetivo. Segue abaixo o exemplo:

“4. Não escolheria os outros dois porque não me agradam.”

Relativamente à forma de inclusão de um dos três documentos, a estudante refere o seguinte:

“3. Eu escolheria o doc. 6 porque fala bastante da liberdade e é uma coisa que todos devemos ter.”

Assim, a lógica de integração documental, na sua eventual construção de narrativa historiográfica sobre o tema, prende-se com uma questão de liberdade, “que todos devemos ter” e, portanto, aparentemente, pode estar associada a uma lógica de presentismo, em que a estudante analisa a fonte com os “pés no seu presente”, em que muito se defende a liberdade.

Na categoria “**Informação/Detalhe**”, categoria que refletiu as ideias da maioria dos estudantes, para a lógica/critério de exclusão de narrativas encontramos, como o nome indica, a questão da informação/detalhe. Assim:

“4. o documento que eu não utilizaria seria o documento 4 pois acho que tem pouca informação sobre a criação dos conelhos e não é tão grande como os outros.”

Deste modo, esta estudante é bastante clara ao indicar o fator da informação como escolha de exclusão da narrativa em questão, aliando também a isso a questão do tamanho do documento, que “não é tão grande como os outros”. Relativamente à sua questão 3., a mesma diz-nos o seguinte:

“3- Se eu fosse uma historiadora acho que o motivo que eu escolheria para falar sobre a criação dos conelhos seria que devido aos servos que lutaram para fugir do regime senhorial foram criados novos conelhos, como vemos no documento 6.”

No motivo/escolha da estudante para a criação da sua narrativa é destacada uma lógica de agência, dos servos, na sua luta e fuga, como possibilitadores do regime conelho.

As ideias de todos os outros estudantes, integradas dentro desta categoria, seguiram, também, na questão 3., pela lógica da informação/detalhe. Veja-se um exemplo:

“3. Se eu fosse historiadora iria usar todos os documentos para conseguir criar uma narrativa mais detalhada e aprofundada no tema.”

Na categoria “**Cruzamento documental**”, os estudantes entendem já a construção de narrativa como um processo que deve procurar outros pontos de vista/interpretações, complementaridades ou confirmações de veracidade/mentira. Segue um exemplo:

“4. Acho que utilizaria todos porque cada um é diferente tendo a sua própria opinião, tendo vários pontos de vista para podermos comparar.”

No que diz respeito à questão 3., o estudante parece seguir, também, uma lógica que acima vimos que é a da liberdade, numa lógica que pode apresentar a sua visão presentista, pois:

“3. Se eu fosse um historiador, escolheria o documento 6 por falar sobre a liberdade porque acho importante falar sobre a liberdade, pois tivemos de lutar pela liberdade.”

Vários outros estudantes seguem, também, esta lógica de escolha de narrativa. Uma outra, apesar de já seguir uma lógica de cruzamento na pergunta 4., integra na sua questão 3., também, a lógica da informação/detalhe, referindo que:

“3. usaria o documento 4 já que aborda mais razões do surgimento dos conchelos.”

Um outro exemplo, dentro desta categoria “Cruzamento documental”, segue abaixo:

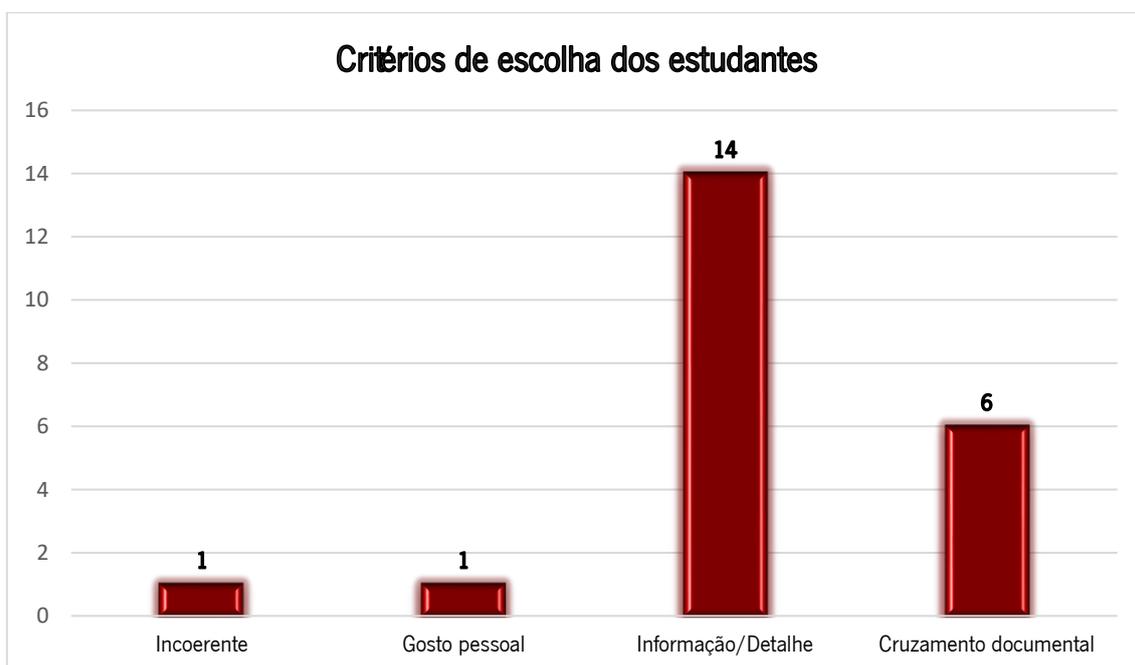
“3. Eu usaria o doc. 5 e o doc. 6 porque o doc. 5 na minha opinião já mostra vários e bons motivos para a criação dos conchelos e o doc. 6 apresenta um motivo que o 5 não evidencia, que é a necessidade de acabar com a escravidão (servidão).

4. Eu acho que se tivesse de usar os três, mas pudesse tirar um para que possa responder a esta pergunta, seria o doc. 6 pois ele fala quase o mesmo que o doc. 4 só que de uma forma mais curta.”

Assim, na questão 3., vemos que o estudante escolhe as narrativas já numa lógica de cruzamento de dados e que, na 4., a sua lógica de exclusão de uma narrativa é com base numa seleção à procura de complementaridade, isto é, ele não seleciona a narrativa 6 porque a julga redundante em relação à narrativa 4.

Segue, abaixo, a distribuição de ideias dos estudantes atendendo aos seus critérios de escolha entre narrativas:

Gráfico 2. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 2



3.4. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 3

Outro exercício de recolha de dados, com narrativas escritas e os símbolos concelhios abordados, momentos antes, na aula, com outras questões de abordagem/desconstrução, prendeu-se com a seguinte questão:

Estes símbolos (docs. 4, 5 e 6) aprovam mais a ideia do historiador José Mattoso (doc. 1) ou da historiadora Maria Helena Cruz Coelho (doc. 2)? Justifica.

Através da questão enunciada pretendíamos ver os critérios que os estudantes utilizariam para fazer prova/ligação dos símbolos concelhios a uma das narrativas e como o justificariam. Seguem, abaixo, as narrativas e os respetivos símbolos concelhios medievais utilizados:

Doc. 1 Símbolos coletivos

Não admira, por isso, que, desde o momento em que existem leis gerais no reino se designem os concelhos por *communitates* [comunidades] e que eles se apresentem perante o exterior ostentando símbolos coletivos que exprimiam a sua unidade fundamental, nas bandeiras, selos e escudos [de armas]. Conhecem-se muitos selos concelhios colocados em documentos para garantir a sua autenticidade desde o princípio do século XIII e diversos atos que evidenciam o valor atribuído às bandeiras.

José Mattoso, historiador português dos séculos XX-XXI, *Os Concelhos*, em *História de Portugal*, vol.2 (Dir. José Mattoso).

Figura 9. Doc./Narrativa 1 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Doc. 2 A escrita e o selo nos concelhos

A escrita invadiu a vida dos homens e de pronto estes se aperceberam do poder dos atos escritos. Em arca própria, os concelhos arrecadavam os documentos que lhes eram dirigidos, sobretudo os fundamentais de reis e altas autoridades, e talvez cópias dos mais importantes que eram expedidos [enviados para fora do concelho], para mais tarde virem a anotar em livros, as suas receitas e despesas e as suas decisões. Na arca se conservava a memória. Contra a qual atentavam os inimigos, quando em guerra, roubando-a. Na arca se guardava o selo com que se dava fé pública dos atos dos concelhos. Instrumento validatório em primeira instância, ele era também de um enorme valor simbólico. Imagens e palavras identificavam o concelho. As palavras eram quase sempre e invariavelmente *sigillum concilii* [selo do concelho]. As figuras, essas, mostravam-se muito variadas. Aludiam [referiam-se] algumas ao papel guerreiro e defensivo de muitas localidades através de cavaleiros, armas, castelos e muralhas, outras exprimiam o seu crucial posicionamento em vias de comunicação, representado em pontes, reportavam-se outras às riquezas económicas da floresta, agricultura ou comércio, figuradas em árvores, vinhas, barcos e água, enquanto umas quantas mais esotéricas simbolizavam valores ou ritos – a agressividade do poder pela águia, a dádiva pelo pelicano, talvez antigos cultos a divindades femininas pela mulher.

Maria Helena da Cruz Coelho, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *O quadro institucional*, em *Nova História de Portugal*, vol.3.

Figura 10. Doc./Narrativa 2 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula



Figura 11. Doc. 4 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

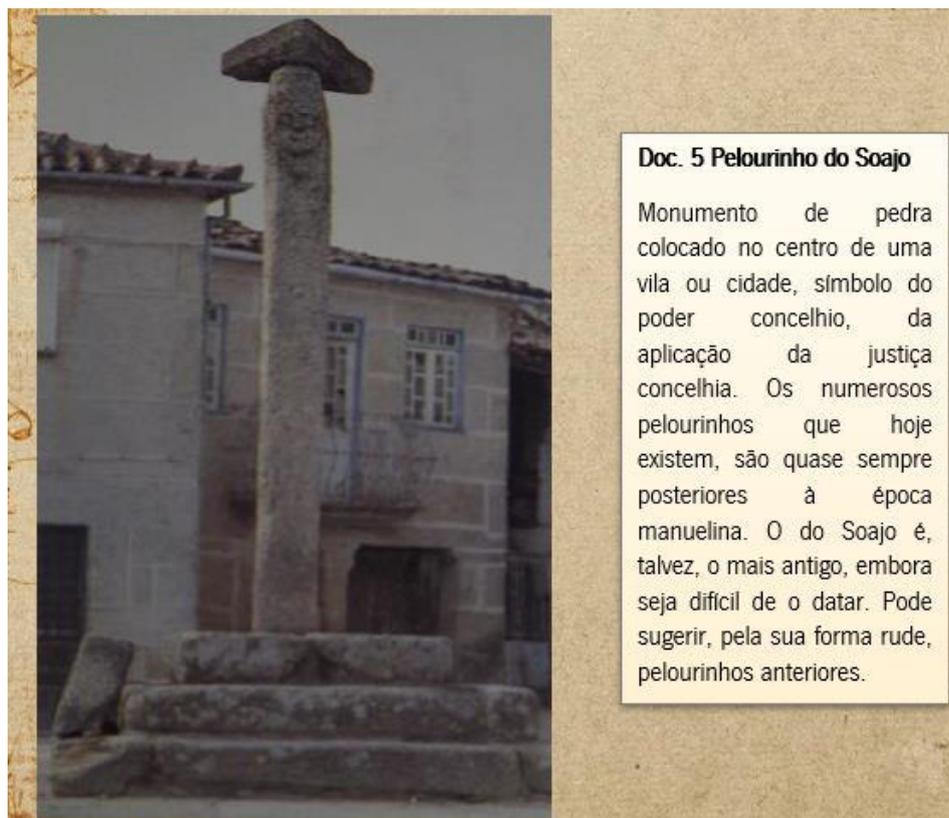


Figura 12. Doc. 5 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula



Figura 13. Doc. 6 – extrato de um *PowerPoint* utilizado em aula

Assim, nesta tarefa, categorizamos as ideias presentes nas respostas dos estudantes com base na questão 2. (pois existia uma outra de recolha que pretendia que os estudantes fizessem prova/ligação dos símbolos apenas à narrativa de José Mattoso), isto é, se os símbolos concelhios "provavam" mais a ideia presente na narrativa do historiador José Mattoso ou a ideia presente na da historiadora Maria Helena Cruz Coelho, devendo os estudantes justificar as suas respostas. Assim, após análise das ideias presentes nas respostas dos estudantes, emergiram as seguintes categorias:

- Incoerente
- Informação/Detalhe
- Compreensão inferencial

Na categoria "**Incoerente**", a resposta dos estudantes, como o nome diz, não faz sentido, pois não está de acordo com as narrativas e os símbolos em causa apresentados. É incoerente. Segue, abaixo, um dos exemplos:

“2- Na minha opinião estes símbolos aprovam mais a ideia do historiador José Mattoso porque ele refere símbolos externos e esses estão nos documentos, a historiadora Maria Helena Cruz Coelho fala sobre outros símbolos não apresentados nos documentos.”

Na categoria “**Informação/Detalhe**”, integraram-se as ideias presentes nas respostas dos estudantes que revelam uma ligação entre os símbolos apresentados e a respetiva narrativa seguindo o critério de mais informação e detalhe, referindo-se muitos estudantes ao tamanho da narrativa, ou seja, selecionaram-na por ser mais extensa.

“2- Os documentos 4,5, e 6 comprovam mais o documento 2, porque a historiadora Maria Helena fala-nos mais e mais particularmente destes símbolos, principalmente dos selos, do que o historiador José Mattoso.”

Assim, a escolha dos estudantes, da ligação dos símbolos e uma narrativa, através destes critérios, recaiu sobre a narrativa de Maria Helena Cruz Coelho.

Relativamente à última categoria, “**Compreensão inferencial**”, agruparam-se as ideias dos estudantes que já não escolhem uma narrativa em função do detalhe/informação maior, mas sim com base em critérios de inferência/evidência entre os símbolos e a respetiva narrativa. Assim:

“2- Os símbolos 4, 5 e 6 na minha opinião aprovam a ideia de José Mattoso, pois este refere-se mais aos símbolos coletivos, contrariamente à historiadora Maria Helena Cruz Coelho, que se refere mais aos selos em si.”

Nos critérios de seleção do estudante, parecem ter estado em causa a ideia de coletividade/união dos (vários) símbolos concelhios (ex.: bandeiras, selos ou escudos de armas) para a coletividade, deixando de parte a narrativa da historiadora porque essa, para si, apenas se focava num destes símbolos coletivos, ao contrário da narrativa do historiador, que lhe oferecia um panorama mais geral referente a essa ideia de coletividade.

Uma outra estudante opta pela narrativa do documento 2:

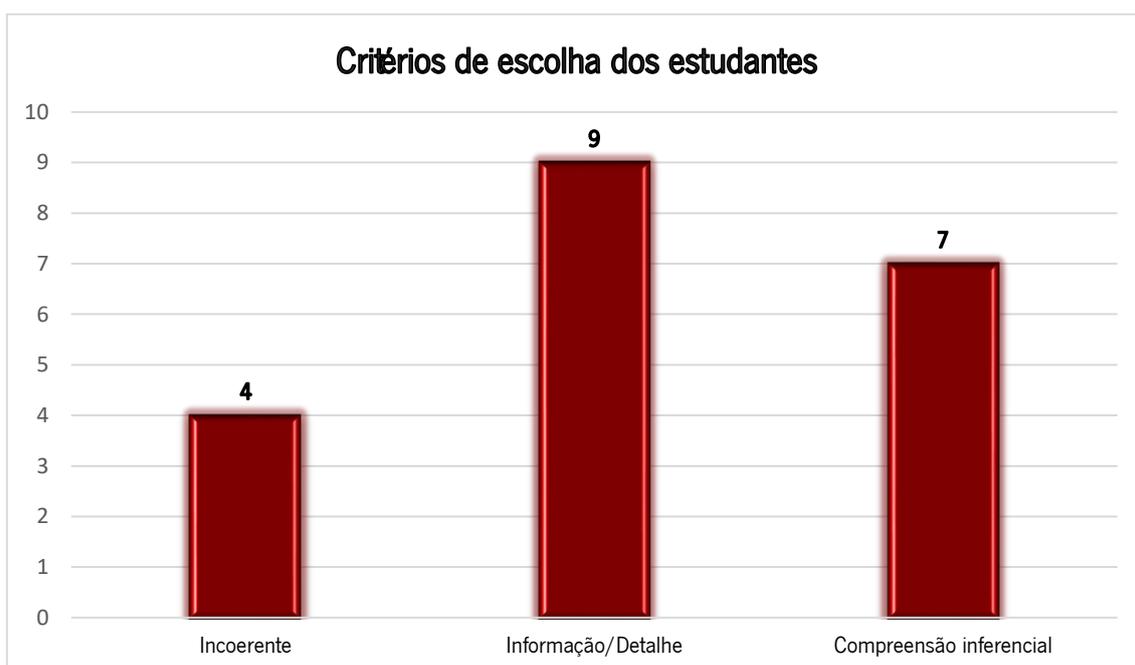
“2- Os símbolos dos documentos 4, 5 e 6 aprovam mais a ideia da historiadora Maria Helena Cruz Coelho (doc. 2) porque a mesma diz que os símbolos eram extremamente importantes e que continham valor simbólico, e os símbolos dos documentos são símbolos bastante referentes à sua cultura tendo cada um deles uma ‘tarefa’ diferente”

No seu entender, os símbolos dos documentos são símbolos que se referem a um contexto (“à sua cultura”) e que parecem conter um especial valor simbólico e específico para esse contexto, como refere Maria Helena Cruz Coelho, para o caso dos selos. Assim, parece que o critério da estudante terá repousado na questão de responder aos diversos valores simbólicos, das representações simbólicas nos concelhos.

Assim, naturalmente, as respostas dos estudantes tanto podiam oscilar para a narrativa de Mattoso ou para a narrativa de Cruz Coelho, pois a sua relação entre símbolos e narrativa teria por base perguntas/critérios distintos, pois diferentes estudantes têm compreensões inferenciais distintas para um mesmo assunto.

Segue, abaixo, a distribuição das ideias dos estudantes acerca dos seus critérios de escolha entre narrativas:

Gráfico 3. Critérios de escolha dos estudantes entre narrativas – Tarefa 3



3.4.1. Entrevista de Seguimento/ *Follow up* – Tarefa 3

Estas tarefas, assim como todas as anteriores, foram recolhidas em ensino remoto, e tal situação levou a que avançássemos com entrevistas de *focus group/ Follow up* para algumas questões que pretendíamos entender melhor. Os estudantes aqui entrevistados são dois dos que constavam da entrevista de seguimento anterior. A lógica das iniciais na entrevista é a mesma, sendo o “P” relativo a

“Professor”. Uma vez que tínhamos os estudantes connosco, neste caso, presencialmente, a entrevista seguiu os contornos da temática em causa, mas acabando por se alargar a outras temáticas, mais gerais. Seguem, abaixo, trechos da mesma:

D: “Eu posso ver a minha pergunta?”

P: “A resposta? Podes.”

[...]

D: “Eu posso dar outra resposta?”

P: “Podes, claro.”

D: “Eu não sei o que estava a pensar aqui...provavelmente estava cansado...”

O próprio estudante, ao reler a sua resposta, pede/sugere reformulação. Há, logo aqui, um potencial formativo.

P: “Então também faz sentido a nossa dúvida, não é?”

D: “Provavelmente estava cansado e só dei uma resposta ‘à toa’ porque isto aqui não é uma resposta minha, sem dúvida...Porque se eu tivesse lido os documentos...basicamente, a minha resposta seria que...sim, comprovam...basicamente, os símbolos (concelhos) como José Mattoso dizia eram para distinguir as cidades...aquele símbolo é daquela cidade, então, quando nós colocamos este símbolo neste documento, aquele documento é daquela cidade, vamos saber pelo símbolo, já sabemos qual é aquela cidade. E...está certo...tanto nos docs. 5 e 4 em que há aquele pilar (pelourinho) com o símbolo da cidade é para demonstrar que era aquele símbolo, quando as pessoas olhavam para aqueles documentos, com aquele símbolo saberiam que ele é desta cidade... e a mesma coisa acontece no documento 6, em que tem esta...esta construção que não sei o que é no caso...”

O estudante, “D”, começa por fazer, então, um primeiro cruzamento entre o símbolo iconográfico e a narrativa escrita de José Mattoso.

P: “É o Paço/Câmara.”

D: “Aonde contém o símbolo da cidade, para demonstrar às pessoas que a cidade contém este símbolo, para toda a gente saber que este documento e estas coisas (iconografia presente no Paço) foram feitas para esta cidade.”

I: “Acho que isto era mais uma coisa de senso comum, porque hoje em dia isso ainda acontece...”

P: “O que é que acontece...?”

I: “Hoje em dias estes brasões...então, acho que não é preciso saber muito...pelo menos eu li e consegui fazer logo.”

P: “Ou seja, os brasões...”

I: “...Porque ainda hoje se usam os brasões, pelo menos onde eu moro...”

P: “Para identificar...”

I: “Usam-se ...e cada concelho, cada vila tem o seu próprio brasão, a sua própria imagem, para se saber de onde é.”

[...]

D: "São usados, mas não tanto como antigamente. Antigamente eram muito mais."

I: "Se vais a uma publicidade da freguesia vais sempre lá ver o símbolo do brasão. Pelo menos eu costumo ver."

O estudante "D" tende a contextualizar os símbolos, descrevendo-os como localizadores e específicos de uma cidade/concelho. Por sua vez, a estudante, "I", faz uma relação passado-presente relativamente à utilização dos brasões, traçando paralelos à utilização dos brasões municipais na Idade Média e hoje.

P: "Vamos imaginar que o Mattoso viu estes 3 documentos (4: selos; 5: pelourinho; 6: Câmara Municipal de Viana do Castelo)...e o que é que ele fez? Descreveu só estes símbolos? Ou...que raciocínio é que ele fez no seu texto?"

D: "Ele falou em geral...basicamente todos (os concelhos) tinham um brasão, símbolo para se demonstrar aos outros."

P: "E que intenções teria o Mattoso ao fazer isso, o historiador?"

D: "Teria intenção de...provavelmente...não sei quando é que ele escreveu isto...em que ano..."

P: "O livro saiu nos anos 90 (do século XX)."

D: "Então foi provavelmente para mostrar às pessoas que existiam/ou existiram os símbolos...porque provavelmente não teriam conhecimento disso...Ainda hoje podem ser usados...não devem ser tão usados...não sei...acho que não devem ser assim tão usados os símbolos, hoje em dia, os brasões."

P: "Mas a I disse, há bocado, que ainda são usados."

Neste aspeto, o estudante "D" vê o papel do historiador como transmissor da memória. No seu entender os brasões não são tão utilizados hoje, e, talvez por isso, o historiador, na sua ótica, se tenha preocupado em transmitir isso às pessoas.

P: "Se vocês tivessem que escolher (o texto) entre esse dois: o do Mattoso e o da Maria Helena Cruz Coelho, que são dois historiadores de renome...(já vos estou a dizer isto que é para não pensarem que um é melhor que o outro)...se vocês tivessem de escolher, qual deles é que escolheriam?"

I: "Eu, aqui, escolhia o da Maria Helena Cruz Coelho."

P: "Porquê, I?"

I: "Eu acho que as duas (narrativas)...pelo que estive agora a ler...vão dar quase ao mesmo."

D: "Só que um escreve mais que o outro."

P: "E então, se tivessem de escolher, qual escolheriam?"

I: "Escolheria, na mesma, a da Maria Helena."

P: “Porquê?”

I: “Porque explica, aqui, os significados...(alguns selos) referiam-se ao papel dos guerreiros e defensivo (de muitas localidades)...as armas, os castelos, as muralhas...porque provavelmente é uma forma de identificar o que tem na região/concelho. E aqui no primeiro, o senhor (José Mattoso) só explica assim vagamente.”

Parece que a estudante “I” tende a escolher a narrativa da historiadora Maria Helena Cruz Coelho como mais válida, porque parece ser a que detalha mais um aspeto da simbologia (selos), enquanto que, para si, o historiador José Mattoso é mais vago, ainda que mais generalista.

Por sua vez, o estudante “D” tende a colocar o seu olhar no contexto de produção das narrativas e a fazer inferências:

D: “Isto aqui...estes dois foram tirados...são excertos tirados de um livro, certo?”

P: “Sim.”

D: “Então, não sei se esse argumento de estarem a faltar coisas no doc.1 seria válido porque, provavelmente, essas coisas que a Maria Helena fala poderiam ser faladas de outra maneira pelo José Mattoso, mas mais tarde no livro. Isto aqui é só um excerto.”

[...]

P: “Mas continuam a preferir o documento 2 ao documento 1?”

I: “Cada um tem as suas vantagens e desvantagens...”

P: “Ok. E então quais são as vantagens e desvantagens de cada um?”

I: “No 1, ele explica os símbolos que eles usavam, só que não explica a história; no 2 aprofunda a história de um, mas não incorpora os outros.”

As vantagens, pelo pensamento da estudante “I”, parecem, na narrativa 1, ter que ver com a generalidade dos símbolos concelhios que são apresentados, no entanto, estes surgem mais na generalidade, sem contexto histórico. Na narrativa 2, a estudante parece atribuir as vantagens à narrativa pelo detalhe que esta faz na descrição do símbolo (selo).

P: “Imagina que só podias ficar com uma narrativa. Com qual ficavas?”

I: “Ficava com a 1, porque tem mais símbolos que eles usavam antigamente.”

Ao invés dos muitos detalhes relativos a um símbolo (selos), agora, a estudante opta pela narrativa mais generalista, com mais quantidade de símbolos, ainda que sem a quantidade de detalhe que revelava existir na outra narrativa.

P: “E tu, D...? Podes não ter a mesma ideia da I...Mas também podes ter a ideia da I...”

D: “Eu ia dizer o documento 2, mas acho que vou ficar pela ideia da I, mesmo, porque, no doc.2 , a Helena fala da parte da escrita, em que X documento ficava marcado com um selo, para demonstrar ao outro que esse documento era deste concelho...e, lá para o final, mostrava também (o doc. 2) a parte de que o selo era usado para demonstrar que esta construção era deles e tal...Mas, no doc. 1, como a I disse, ele (José Mattoso) dá três exemplos de coisas que eram usadas e só pela parte da existência de selos, bandeiras e escudos nós também podemos já ir para a parte da existência de monumentos que tenham esse símbolo, e o outro, antes, como disse, só fala da escrita e documentos com esse símbolo. O José Mattoso abrange mais a parte de várias coisas terem esse símbolo...para demonstrar o “poder” do concelho.”

O estudante “D” acaba, também, por mudar a sua escolha de narrativa, voltando inclusive a fazer inferências (texto sublinhado no trecho transcrito em cima).

P: “Mas, na primeira fase, vocês diziam que escolhiam a (narrativa) 2 e agora já mudaram de opinião. O que é que vos fez mudar de opinião?”

D: “Como disse, eu escrevi isto (na aula relativa à recolha) às três pancadas...”

I: “Ler os textos outra vez.”

P: “Tiveram necessidade de ler outra vez, para interpretar melhor, é isso?”

I: “Sim...”

Durante a análise desta parte da entrevista de *Follow up*, considerou-se que os estudantes recentraram a sua atenção, tendo necessidade de voltar à análise dos documentos. Fizeram-no de forma mais escarpada e, por tentativa, o estudante “D” começou a demonstrar ideias ao nível de análise, também, no contexto de produção das narrativas, o que pode indiciar uma procura de maior compreensão de evidência histórica ancorada com a procura de inferência, assim como se assistiu a uma relação passado-presente, como fez, por exemplo, a estudante “I”, refletindo acerca dos significados de outrora e hoje relativamente a estes símbolos concelhios.

3.4.2. Entrevista de Seguimento/ *Follow up* – Tarefa 3 (segundo grupo)

Da mesma forma, como havia dúvidas nas ideias presentes nas respostas de outros estudantes, sentimos necessidade de levar a cabo mais entrevistas, agora com mais quatro estudantes. O tema é o mesmo da entrevista de *Follow up* anterior. A entrevista seguiu os contornos da temática em causa (narrativas e símbolos concelhios), mas acabou, também, por se alargar a outras temáticas, mais gerais. Seguem, abaixo, trechos da mesma:

P: “Algumas de vocês, dizem, nas vossas respostas, que... ‘com os símbolos que as comunidades apresentam para exprimir o seu carácter como objeto único’. É a expressão que uma de vocês utiliza (‘F’). A nossa pergunta, aqui, era perceber...se podiam explicar mais esta ideia, porque não foi só a ‘F’; outras disseram que ‘estes símbolos exprimiam autenticidade e unidade’. Podem desenvolver mais um bocadinho estas ideias?”

D: “Claro, porque no final, tipo, o símbolo é só deles, é a identificação deles...representa-os...tipo, a bandeira de Portugal, representa Portugal. O símbolo, para eles, era igual. Querendo ou não, une-os, porque é uma bandeira para todos.”

P: “E a autenticidade?”

D: “Sim...porque só eles vão ter essa bandeira, é só deles. Portugal só usa a sua bandeira, porque é sua. A Espanha não vai usar a bandeira de Portugal.”

Be: “Eu não consigo encontrar a palavra, mas é, tipo, usar a força deles.”

P: “União?”

Be: “É mostrar que eles estão ali...que eles...não consigo encontrar a palavra...”

P: “Uma identificação própria?”

Be: “Também, mas...é tipo a bandeira de Portugal... mostrar que é um país, que ele existe, que ele está ali, que ele está forte, está erguido...”

P: “Então é uma demonstração de força também...?”

Be: “Sim...”

Deste modo, entendemos que as estudantes colocaram os símbolos concelhios como uma demonstração de união e de identidade coletiva, que se diferencia (ao mesmo tempo que se revela “autêntica”), também mostrando a sua “força”, perante os outros (para as outras comunidades/concelhos), recorrendo a paralelos do presente para se melhor explicarem.

P: “Se vocês tivessem de escolher a narrativa 1 ou a narrativa 2 como melhor texto para este tema, qual escolheriam?”

Todas: “a 1”.

D: “Porque a 2 fala mais dos selos no geral; a 1 fala mais no geral de tudo...”

F: “[porque] está a falar dos símbolos no geral e a dois está a falar dos selos [em específico].”

As estudantes parecem, então, escolher a narrativa 1, de José Mattoso, por esta abarcar mais símbolos, ser mais generalista em relação aos símbolos concelhios.

P: “Mas vocês julgam que esta lógica de termos bandeiras, de termos símbolos...as pessoas do passado viam essas coisas da mesma forma que nós? Ou elas viam necessidade e estes símbolos como nós olhamos para a bandeira ou para a moeda ou outra coisa qualquer? Ou elas pensavam de uma forma distinta da nossa? O que é que vocês acham?”

Be: “Provavelmente, pensavam de uma forma distinta, porque a mentalidade vai mudando ao longo do tempo... e os gostos...”

D: “Sim...mas também acho que os símbolos e as bandeiras são uma coisa que vão perdurando ao longo dos anos, não é uma coisa que muda muito. Vão-se adaptando à época, mas continuam os mesmos.”

P: “Mas vai-se mantendo...algumas permanências...”

D: “Sim.”

Be: “Algumas coisas, mas outras também mudam.”

Neste aspeto, as estudantes parecem estar alerta para a existência de uma realidade contextualizada, que sofre mudanças, mas que contém também permanências. No seguimento das ideias das estudantes, entendemos por bem continuar a entrevista, tendo agora por base outras questões relacionadas com a História. Assim, num primeiro momento, perguntamos às estudantes se as pessoas do passado tinham, ou não, as mesmas capacidades que as pessoas de hoje em dia.

P: “E vocês julgam que as pessoas do passado pensavam assim como nós pensamos...ou tinham as mesmas capacidades...? Não são os mesmos conhecimentos, é óbvio que nós temos [hoje] mais conhecimento, que até elas nos deram conhecimento a nós...Mas será que as pessoas do passado tinham a mesma capacidade de pensar que temos hoje em dia ou seriam menos capazes?”

Ba: “Capacidade talvez teriam...mas talvez não quisessem.”

D: “Ou talvez tinham outras prioridades.”

P: “E vocês o que é que acham (‘F’ e ‘Be’)?”

Be: “O mesmo. Provavelmente eles tinham capacidade, mas eles não desenvolviam isso.”

P: “Não desenvolviam porque não queriam?”

Be: “Alguns sim, outros porque não tinham oportunidade.”

F: “Tinham mentes muito fechadas talvez.”

P: “E hoje em dia não há gente com mentes fechadas?”

Todas: “Há.”

[...]

P: “A lógica das oportunidades que tu (‘Be’) falaste..., não é? Mas há bocado disseste (‘D’), uma coisa que fiquei aqui a pensar nela...“as pessoas do passado podiam ter outras prioridades.”

D: “Sim, porque no passado as pessoas não tinham como prioridade estudar, seguir uma carreira, era mais como ter filhos ou ter uma família...agora isso já não é tão prioritário.”

[...]

D: “Acho que nessa época a sociedade já tinha um plano para a mulher ir para isto e o homem para isto. Eles já nasciam com isso, não podiam fazer mais do que isso, porque a sociedade não permitia, é o que eu acho.”

Apesar de uma das estudantes julgar que as pessoas (no geral), do passado/Idade Média, tinham uma “mentalidade fechada” (estudante “F”), outra estudante (“D”) tem uma opinião diferente, e, de acordo com uma lógica de oportunidades na sociedade, entende, por exemplo, a posição da mulher, numa lógica de compreensão contextual empática, ao referir que o nascimento já era em si uma determinante e que, para o caso da mulher, na maioria dos casos, a sociedade já tinha “um plano” para as mesmas.

Num segundo momento, aproveitamos também para questionar as estudantes relativamente a questões do ofício do historiador e da forma como se faz História.

P: “Como é que os historiadores chegam a estas conclusões sobre o passado? O que é que eles fazem para dizer estas coisas? O que é que eles fazem para chegar a estas conclusões?”

D: “Pegando testemunhos ou coisas que já tenham acontecido de outras pessoas...testemunhos...baseando-se em dados...histórias...”

P: “E além desses testemunhos...que outras fontes podemos usar? Testemunhos...pessoas que escreveram ou disseram...”

Be e F: “Documentos escritos.”

P: “Só os escritos?”

Be: “Talvez através de pinturas também.”

P: “E quem é que vocês acham que explica melhor a realidade...a testemunha ou um historiador?”

Be: “A testemunha.”

P: “A testemunha não mente?”

F: “Cada um tem uma perspetiva diferente.”

D: “Exato, mas também sem o testemunho o historiador não poderia falar nada...o historiador está-se a basear no que ela (testemunha) fala. Ela pode mentir para ele.”

P: “A testemunha pode mentir...então, o que é que o historiador tem de fazer para não escrever mentiras?”

Be: “Investigar.”

P: “De que forma?”

Be: “Procurar outras testemunhas.”

P: “Mais testemunhas, mais documentos...não é? E depois faz o quê? Olha para as testemunhas, para os documentos...e?”

Be: “Vai comparando.”

P: “Compara, cruza...”

D: “E faz um resumo.”

P: “É só um resumo? Só diz: A Joaquina disse isto e depois a Maria disse aquilo, é isso?”

Be: “Não...ele não faz um resumo, mas conta uma história com vários pormenores, indicando o porquê que levou a tal coisa.”

P: “O porquê...então explica...”

Be: “Sim, explica.”

Nestes aspetos, as estudantes começam por revelar a importância dos testemunhos/testemunha como uma fonte para que a História seja possível, da mesma forma que entendem as pinturas (documentos iconográficos) ou os documentos escritos como necessários à construção da História pelo historiador. Além disso, referem que o historiador deve, além de “fazer um resumo”, ser capaz de explicar um determinado assunto, entendendo também que cada um pode ter “uma perspetiva diferente”.

Do mesmo modo, o diálogo permite o aprofundar da questão relativamente às perspetivas em História:

P: “Então porque é que há historiadores que sobre uma mesma realidade dizem coisas diferentes? Porque é que isso acontece?”

D: “Porque cada pessoa tem uma perspetiva diferente, acho que querendo ou não, eles têm de pegar em todos os testemunhos e fazer um, então, imagina o que é cada historiador ter que colocar um pouco de si nisso.”

P: “Mas se o historiador coloca de si, depois é só a subjetividade dele. Onde é que fica a ciência da História?”

D: “Sim, mas ele recebe vários testemunhos e todos são diferentes. Imagine-se: ele tem 4 testemunhos, 2 são parecidos a um e 2 são parecidos a outro. Qual é que ele pega? No final, querendo ou não, ele está a escolher qual é que parece mais realista, quais os que mais concordam com os outros.”

P: “Como é que ele decide?”

D: “Ele vai comparando os outros e os que têm mais testemunhos são os que mais...tipo, 3 testemunhos falam a mesma coisa, 2 não falam a mesma coisa...os 3 podem ser mais realistas.”

P: “Mas, D, imagina, 4 pessoas/testemunhas dizerem uma coisa e 1 testemunha dizer outra...nós vamos excluir essa 1 porque é mais provável que essas 4 estejam a dizer a verdade do que aquela outra?”

D: “Não, acho que ele devia investigar as duas posições e ver qual é a mais certa.”

P: “Então tem que cruzar com outras fontes, nem que não sejam testemunhas...objetos...coisas assim, é isso? Esse mesmo historiador, quando vai cruzar... o que é que ele faz quando olha para as fontes? O que faz o historiador quando olha para um objeto? Tem que fazer o quê?”

F: “Olhar de todas as perspetivas...”

P: “Vocês acham que todos os historiadores perante um objeto de época...vão todos perguntar a mesma coisa? Eu encontro um selo/um texto medieval...eu vou fazer as mesmas perguntas de outro historiador, por exemplo?”

F: “Não, porque o historiador anterior se calhar descobriu coisas novas.”

P: “Então tem a ver com a informação que o historiador já tem, é isso? Que vai fazer perguntas diferentes...”

F: “Talvez...”

[...]

P: “Se tivessem duas narrativas e depois tinham que seguir uma, como é que iriam decidir em qual confiar mais?”

Ba: “Na mais detalhada.”

P: “Era?”

Ba: “Sim.”

P: “Também, F, a mais detalhada...era o critério principal?”

F: “Sim.”

Notamos oscilações de pensamento, ao longo da entrevista de *Follow up*, denotando-se que com as questões orientadoras e a partilha de ideias das quatro estudantes vai-se desafiando as mesmas, havendo momentos em que se assiste já a uma contextualização empática e a compreensão da necessidade de cruzamento de informação, bem como que a construção de narrativa é multiperspetivada e fruto de escolhas do historiador. Contudo, algumas das estudantes voltam a considerar a necessidade da testemunha e da quantidade de informação para considerarem a melhor/mais válida narrativa.

3.5. Análise das ideias nas narrativas construídas pelos estudantes

Presente na ficha de metacognição estava também a construção de narrativa final. Pretendeu-se que os estudantes tivessem em atenção as duas realidades – senhorial e concelhia – que haviam, então, estudado e que construíssem uma narrativa, tendo em conta alguns aspetos que lhes pedimos para a sua construção, como: a necessidade de construir uma narrativa descritiva-explicativa; a necessidade de provar com documentos históricos as suas afirmações; ou a possibilidade de construção de narrativa por desenho, cor, texto ou outra forma que os estudantes julgassem conveniente para a sua expressão pessoal (ver anexo IV, questão 4).

Após análise das narrativas dos estudantes, emergiram as três categorias seguintes:

- Relato
- Descrição
- Descrição com tentativa de explicação

Na categoria “**Relato**”, as narrativas dos estudantes surgem, de um modo simples, como compostas por frases curtas que servem para elencar uma lista de “coisas” ou eventos. Assim, partilha-se o exemplo de uma narrativa de um dos estudantes:

“As rotinas das pessoas eram muito diferentes conforme o seu nível na sociedade, o povo passava seus dias trabalhando e eram ‘encarregados’ do comércio; os cavaleiros protegiam seus concelhos e o clero era responsável pelas ordens religiosas.”

Estes relatos surgem como narrativas unidimensionais, uma vez que, de modo muito breve, se referem apenas a aspetos relacionados com a sociedade medieval, com funções inerentes a cada um dos grupos sociais.

Na categoria “**Descrição**”, foram integradas as narrativas que os estudantes construíram, as quais já não surgem como listas de eventos ou “coisas” elencadas, existindo nestas algum fio condutor, ainda que a explicação em si não surja. Deste modo, partilha-se de uma narrativa de um dos estudantes que espelha esta categoria:

“Na Idade Média vimos que a sociedade era dividida em 3 grupos que eram a Nobreza, o Clero e o Povo, e que era regida pelo regime feudal. Vimos também que surgiu a criação de Concelhos (municípios) e dos Senhorios.

O concelho era uma "comunidade vicinal constituída em território de extensão muito variável, cujos moradores (vizinhos) são dotados de maior ou menor autonomia administrativa". Surgiram com objetivos como acabar a servidão, estabilizar as populações etc.

Os senhorios eram áreas territoriais administradas por um Senhor, existindo 3 tipos de senhorios: Honras, Reguengos e Coutos. Existiam as relações de vassalagem, onde o Senhor tinha vários vassalos. O Senhor dos senhores era o Rei e como tal tinha os vassalos que pretendia e não era vassalo de ninguém. Os vassalos deviam ser obedientes, fiéis e prestar auxílio ao seu Senhor. A partir das Cartas de Foral eram dados aos habitantes privilégios e liberdades que os próprios detinham, com proteção dada pelo senhor, e os seus deveres como vassalos.

Assim era o quotidiano na Idade Média Portuguesa.”

Modo geral, as narrativas desta categoria surgem como construções já mais abrangentes na temática destacando-se pela multidimensionalidade (ex.: Sociedade e Política), ainda que, em alguns casos, a narrativa-descritiva de alguns estudantes desta categoria se tenda a focar num fator (ex.: Sociedade), assumindo, portanto, a unidimensionalidade temática, ainda que seja mais elaborada a nível textual que as narrativas que fizeram emergir a categoria anterior.

Relativamente à emergência da categoria de “**Descrição com tentativa de explicação**”, a construção das narrativas dos estudantes apresenta já uma abordagem temática multidimensional da sociedade medieval (ex.: Sociedade, Política, Economia). Partilha-se a narrativa de um dos estudantes,

que foi abreviada, com parêntesis retos e reticências, em determinados momentos, uma vez que já se encontrava longa e por se entender que, ainda assim, espelha a categoria em que se encontra:

“Para esta narrativa eu estava a pensar em começar por falar que a sociedade medieval daquela época estava organizada por 3 grupos sociais, clero, nobreza e o povo, mas no topo, encontrava-se o Rei, a pessoa mais importante dessas 3 classes e a quem elas lhe deviam obediência, fidelidade e auxílio caso o mesmo pedisse.

O clero além das práticas religiosas prestava assistência a pobres, peregrinos e doentes, a assistência era feita na forma de esmolas, comida e até abrigo (as abadias) “A casa — escreveu ele — alimenta tantos indivíduos fora dela quanto dentro, e dá um tão grande número de esmolas aos pobres, seja os que chegam até a porta, seja os que ficam do lado de fora, que certamente o total das despesas não pode ser contado, nem sequer pelos administradores e dispensários da casa(...). Pela regra de São Bento, os frades deviam dar esmolas e hospitalidade ao necessitado, como se este fosse um outro Cristo”.

“Por isso os mosteiros serviam de hospedagens gratuitas, seguras e honestas para viajantes, peregrinos e pobres” (prof. Thomas E. Woods, Jr. Ph. D., “How the Catholic Church built Western Civilization”, Regnery Publishing Inc., Washington D. C., 2005, 280 págs.). O clero também se dedicava ao ensino, leitura e cópia de livros pois era o único grupo social que sabia ler e escrever. [...]

A nobreza era constituída por descendentes de reis, importantes famílias e cavaleiros. Tinham a responsabilidade da defesa mas também da administração do reino. A nobreza também era senhor de feudos os quais o povo poderia usar a partir de um contrato com um senhor feudal. “Os plebeus não eram obrigados a combater na época de guerra, a não ser que o contrato com o senhor o exigisse. E ainda assim, apenas dentro de certos limites de tempo e espaço. Desta maneira, não lutavam durante o tempo das colheitas, nem deviam deslocar-se além de uma certa distância do lugar onde moravam. Porém podiam engajar-se como mercenários, ganhando dinheiro com a guerra e enriquecendo com os saques.(...) Além disso, o senhor feudal era obrigado a exercer gratuitamente, em suas terras, as funções de prefeito, juiz e delegado de polícia” (gloriadaidademedial.blogspot.com).

O senhorio ou domínio senhorial eram o nome dado às terras pertencentes dos nobres, estas propriedades eram constituídas pela reserva, terras diretamente exploradas pelo senhor ou pelos mansos, terras cultivadas por camponeses que, por isso, pagavam rendas ao senhor.

Em tempos de paz, os nobres ocupavam os dias a administrar as suas propriedades (os senhorios), em caçadas ou em atividades de preparação para a guerra.

A nobreza poderia ser adquirida, de preferência por méritos ou perdida por deméritos, os quais a nobreza é hereditária, mas uma das outras formas de mérito seria por retribuição de serviços, como pela aquisição de um feudo nobre. “Numerosos tinham sido os nobres mortos ou arruinados nas grandes expedições, então muitos tornaram-se nobres, fato que deu origem a uma reação da nobreza. A cavalaria enobrecia aquele a quem ela era conferida. E com o correr dos tempos surgiram os títulos de nobreza, que na verdade foram distribuídos muito parcimoniosamente” (Autor: Régine Pernoud, “Lumière du Moyen Âge”, Bernard Grasset Éditeur, Paris, 1944).

A noite destes senhores era preenchida com jogos de salão e por vezes assistiam à atuação dos jograis e dos saltimbanco.

E por último na hierarquia social da época medieval encontra-se o povo, um grupo social não privilegiado que era o único que pagava as rendas e os impostos.

Na Idade Média o nascimento era principalmente o que determinava a tua classe social.

O povo trabalhava nos terrenos dos senhores (clero e nobreza), essencialmente no cultivo e pastorícia. Mas para além de trabalhar nessas terras dos senhores também poderia pescar, fazer artesanato e serviços domésticos. [...]

Os camponeses viviam em casas ou choupanas com uma só divisão que partilhavam com os animais, e para se aquecerem ou faziam uma fogueira ou iam dormir com os animais.

O povo não tinha dias de descanso e os momentos de distração eram a ida à missa ou a procissões e romarias. Por vezes, era permitida a sua presença em festas organizadas pelos senhores.”

A questão da utilização dos documentos históricos, visível nesta narrativa (e noutras), será analisada de forma mais específica e num tópico abaixo, separado deste. É interessante, desde logo, notar nas palavras com que o estudante começa por iniciar o seu texto: “para esta narrativa eu estava a pensar em começar por falar...”, isto é, podemos perceber que o estudante entende a narrativa como uma construção decorrente de reflexão e que, para isso, elabora um plano. À parte isso, as narrativas que se caracterizam por “descrição com tentativa de explicação”, apesar de um grande foco na descrição vão, de um modo emergente, fazendo uso de alguns conectores linguísticos típicos da explicação (ex.: pois, desta maneira, por isso...), que fornecem algumas explicações causais. Esta narrativa é ainda multidimensional, tratando temáticas da realidade da sociedade medieval em termos sociais, políticos, económicos e culturais. Modo geral, as narrativas que fizeram emergir esta categoria não puderam ser categorizadas como narrativas descritivas-explicativas uma vez que não existe uma integral explicação de causas e consequências dos eventos e desenvolvimentos da sociedade medieval em causa, não estando, por isso, as narrativas, modeladas com uma explicação em tipos de causa-consequência, não existindo atribuições explícitas de significância e peso causal aos fatores (narrativas-explicativas fatoriais e consequentes).

Ficou claro que muitos estudantes, na construção das suas narrativas, tiveram dificuldades em construir uma narrativa que pudesse ser considerada multidimensional ao nível de produção de explicações pluricausais ou pluridirecionais, pois a maioria delas têm um peso enorme, quase que exclusivo, na descrição, com tentativas de explicação, geralmente, monocausais/monodirecionais.

Em termos de consciência histórica, considerando-se a orientação temporal, todos os estudantes, na narrativa final, apenas se reportaram à realidade substantiva em causa, ainda que, muitas vezes, com contextualização de tempo e espaço/marcos temporais, mas maioritariamente referindo as suas narrativas como dentro da “Idade Média”, quase como um todo, e não vemos surgir ligações passado-presente-futuro. Dito de outro modo, os estudantes conceberam o tempo histórico dos concelhos e senhorios, nestas narrativas, como que quase “estanques”, sem fazerem ligações/uso com

o presente. Havia essa possibilidade, pois poderiam ser várias realidades atendidas dentro do tema...ainda que possa ser compreensível, mas não justificável, que haja temáticas em que mais facilmente os estudantes conseguem fazer essa ponte ou que essa ponte seja mais notória, para o presente. Por outro lado, os estudantes não exploraram a explicação causal em maior escala, ficando-se, modo geral, pelo uso de alguns conectores linguísticos próprios da explicação, como se encontrou nas narrativas categorizadas como “descrição com tentativa de explicação”, mas sem exploração multidimensional e multicausal de factos/acontecimentos do período da Idade Média em questão (Portuguesa e Europeia Ocidental).

3.5.1. Dois casos alternativos: desenho-narrativa

Ao desafio colocado, duas estudantes optaram por construir a sua narrativa em forma de desenho. No caso da primeira narrativa, aqui, abaixo apresentada, foi realizada entrevista de *Follow up* e, assim, esclarecemos/desenvolvemos algumas questões. Seguem, abaixo, o desenho e trechos da entrevista com a estudante em causa (“P” refere-se a “Professor” e “I” à inicial do nome da estudante):

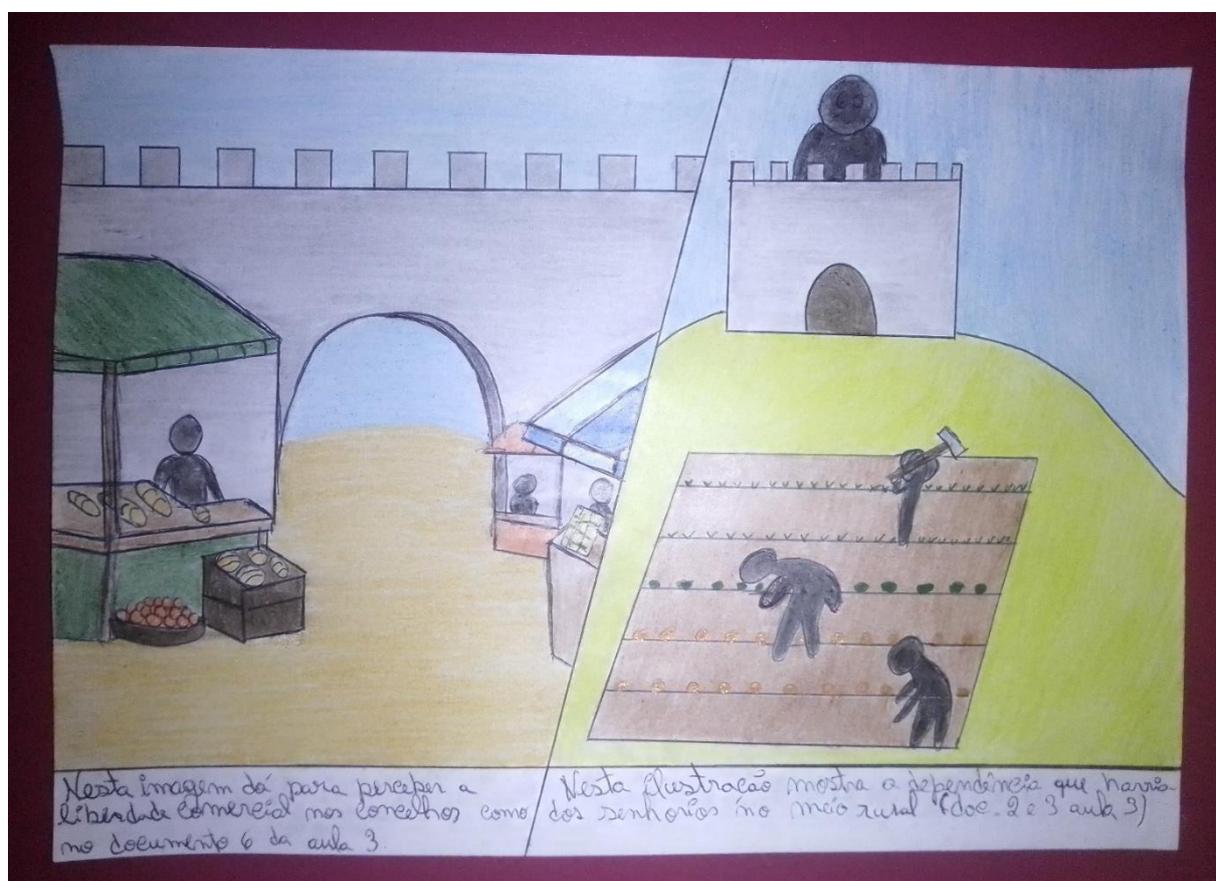


Figura 14. Desenho-narrativa de uma estudante

P: “O desenho está ótimo, só queremos é perceber o que é que te levou a desenhar...é só explicares o desenho por palavras...nós percebemos, mas queremos, como está numa narrativa visual, perceber a tua lógica de desenho, daquilo que fizeste.”

I: “Na parte do lado direito...eu usei mais a parte em que os ‘subordinados’ das pessoas eram mais dependentes do senhorio e não tinham liberdade, porque a maior parte do que eles colhiam tinha de ir para o senhor, até porque eu fiz aqui um senhor maior exatamente para ter essa ideia; e da parte do lado esquerdo, interpretei que as pessoas já tinham mais liberdade no comércio e o que eles colhiam não tinha que ir para uma pessoa, mas eles próprios podiam comercializar isso e não tinham que dar essa parte, uma quantia dessas, a alguém.”

Parece, claramente, existir uma interpretação e visão de oposição/contraste de realidades. Isto é, a estudante apresenta duas facetas de uma mesma realidade, contrastando-as. De um lado, a estudante vê o regime senhorial como mais “opressor”, com pessoas “subordinadas” (dependentes) de um senhor, do regime senhorial, tendo estas sempre que dar determinada parte das colheitas ao senhor (senhor esse que aparece representado de forma maior, no cimo do castelo/torreão). Por outro lado, a estudante tende a ver a criação do regime concelhio como uma oportunidade e “liberdade” (liberdade essa que pode até ser inferida a partir da entrada na porta da muralha concelhia), como a estudante refere, para as pessoas puderem assumir uma maior independência “económica”, ao puderem negociar os seus produtos de uma forma mais livre e sem entregas a senhores.

[...]

P: “Então, do lado esquerdo, que tipo de região administrativa temos...como se chama?”

I: “A cidade.”

P: “A cidade/concelho. E tu para fazeres este desenho inspiraste-te em quê? Porque decidiste fazer desta forma e não de outra...onde foste buscar essas informações...?”

I: “Pelo que me lembro, acho que foi num *powerpoint* do professor, e pelo que fomos dando na aula...”

P: “E gostavas de acrescentar alguma coisa a esse desenho agora?”

I: “Se eu tivesse melhor capacidade de desenho acho que acrescentava aqui (aponta para a parte relativa ao senhorio) um rio, o casal e isso...mas acho que aqui (concelho) não acrescentava nada.”

P: “Porquê o casal e o porquê o rio?”

I: “Porque o casal faz parte da vida das pessoas (no senhorio) e o rio só para ficar bonito.”

P: “Só acrescentavas então os casais e o rio?”

I: “Se calhar...mas também não tinha muito espaço...”

A estudante parece revelar que as aulas foram importantes para a construção da sua visão sobre a temática e para a construção da narrativa em forma de desenho. Por questões de estética, a mesma acrescentaria um rio e, em termos substantivos, um casal de forma a enriquecer a sua temática do lado

senhorial. Ademais, a sua narrativa é interessante porque, como já referido, articula o regime senhorial e concelhio, sendo também que a sua narrativa é essencialmente bidirecional, no sentido em que se foca na questão económica, e também social, das realidades. A questão de como usa os documentos, será também analisada adiante, como já referido.

Abaixo, segue o desenho-narrativa de outra estudante, que analisaremos.



Figura 15. Desenho-narrativa de uma estudante

Para a análise/complemento da narrativa desta estudante, não houve possibilidade de entrevista de *Follow up*, pelo que analisaremos os dados da narrativa pelo que podemos observar. Aquilo que, desde logo, podemos notar é que a estudante se fica apenas pela opção de tratar uma das realidades, a senhorial, deixando de lado a concelhia. E dentro desta, opta por tratar a questão da vassalagem entre vassallos e senhor. Realça-se que a estudante confunde o termo “senhor” pelo termo “senhorio”, questão algo habitual em alguns estudantes. Assim, a sua narrativa pretende tratar as questões da menagem dos vassallos ao senhor, vista pela posição dos próprios vassallos e pela do senhor, assim como os “pagamentos” dos vassallos ao senhor, em troca da sua proteção. E, deste modo, a narrativa da

estudante revela unidirecionalidade para a questão política e, eventualmente uma parte de economia, ainda que apenas referente à questão senhorial.

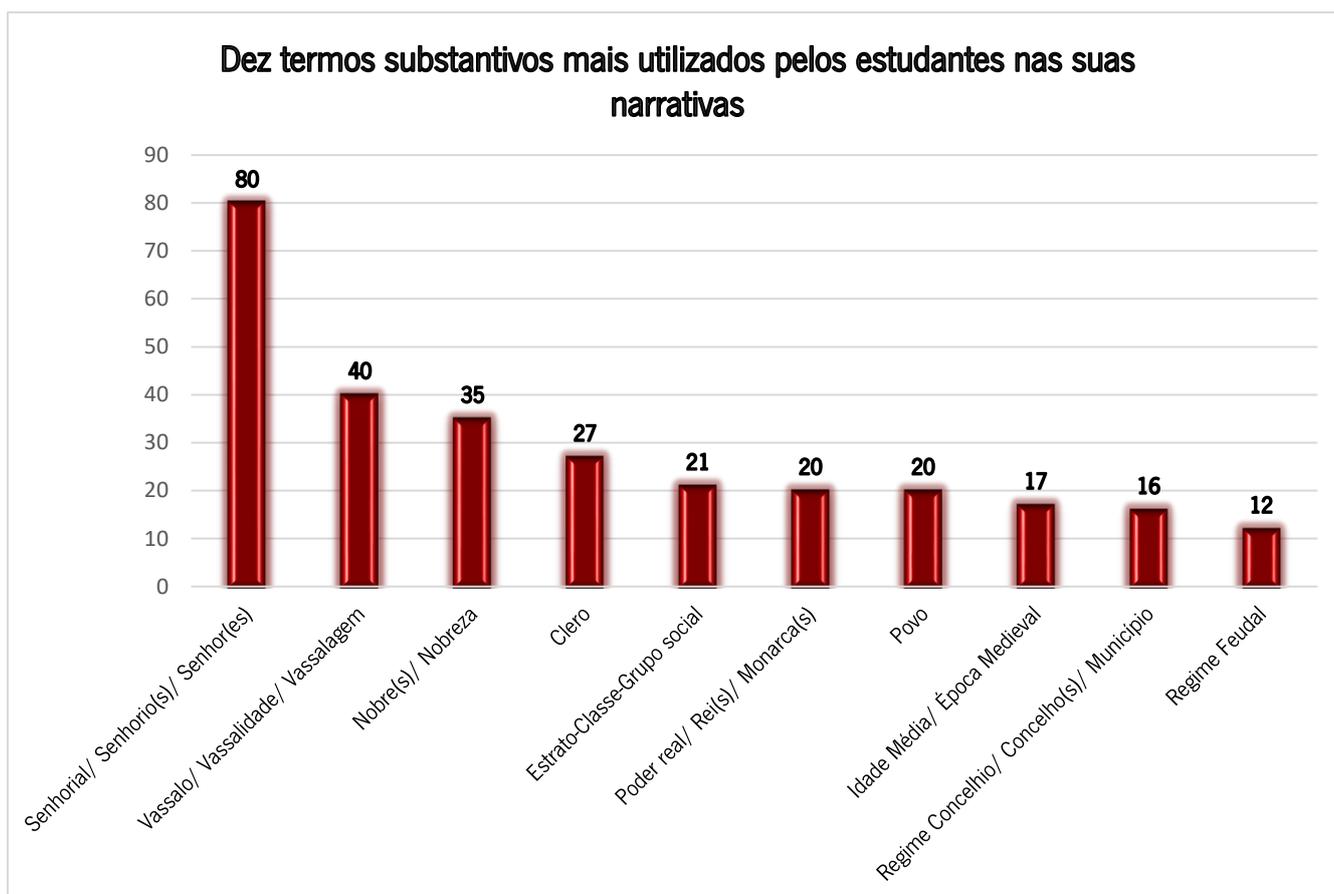
Segue, abaixo, a distribuição das ideias dos estudantes relativas à construção de narrativa final.

Gráfico 4. Categorias emergentes das ideias nas narrativas dos estudantes



Abaixo, segue, também, um gráfico com os dez termos que os estudantes mais utilizaram nas suas narrativas:

Gráfico 5. Termos mais utilizados pelos estudantes nas suas narrativas



Após a análise de todas as narrativas dos estudantes, pareceu óbvio que os estudantes deram mais significância a aspetos da realidade senhorial, aos senhores e senhorios, às relações de vassalagem e aspetos ligados à nobreza. Nesse nível, é notório que, na finalização do tema dos senhorios e concelhos medievais em Portugal, os concelhos parecem ter menos desenvolvimento e significância na construção geral das narrativas dos estudantes, como se pode observar pelo gráfico acima.

É de realçar, também, que algumas vezes existiu confusão entre termos históricos, como entre senhorio e senhor, ou como entre cavaleiro da nobreza com cavaleiro vilão, concelhio, ou ainda o uso menos adequado de classe social em vez de grupo/ordem social.

3.5.2. Análise do uso documental nas narrativas dos estudantes

Após análise das narrativas dos estudantes, tivemos em conta o uso de documentos históricos nessas mesmas narrativas por parte dos estudantes. Daí, emergiram quatro categorias:

- Sem uso documental
- Documento como ilustração
- Documento como citação - sem autoria
- Documento como citação - autoria (desconstruída/cruzada)

Assim, com a primeira categoria, “**Sem uso documental**”, podemos perceber, logicamente, que os estudantes (a maioria) não conseguem fazer a integração de documentos históricos para provar as suas afirmações, o que revela, desde logo, que não conseguem perceber a narrativa histórica como uma construção perspectivada, cruzada e com referência documental e autoral.

Através da categoria “**Documento como ilustração**”, aquilo que acontece é que, no geral, após os estudantes terem construído a sua narrativa estes integram, no final, uma afirmação dizendo que “toda a informação presente neste texto foi retirada dos documentos X ou Y”, ou que “a narrativa pode ser provada tendo por base o documento X, do autor Y que consta na ficha de trabalho Z”. Deste modo, a percepção que estes estudantes revelam ter em relação ao uso de documentação histórica nas narrativas prende-se com o facto de utilizarem o documento como ilustração, isto é, os estudantes referem, na sua narrativa, o documento como um todo, mas sem especificar a informação relevante. E, nos casos desta categoria, recorrem, modo geral, apenas a um autor para essa mesma ilustração.

Na categoria “**Documento como citação - sem autoria**”, já não existe a utilização de documento como um todo, como ilustração. Aqui, os estudantes já revelam uma noção de integração de afirmações/texto na construção da narrativa, ainda que não indicando de forma clara a autoria das mesmas. Assim, num dos casos, um estudante retira informação de um documento e complementa-a com a sua produção textual, abrindo aspas e deixando de fora a autoria da mesma. Outra estudante, de um modo ligeiramente diferente, acaba por provar aquilo que escreve, referindo, à frente do seu texto, linhas do manual, indicando as suas páginas, mas não indicando a autoria (quer dos autores do manual, quer do manual em si). As páginas referidas eram as do manual, facto apurado por confirmação no manual escolar.

Na última categoria, existe já uma maior sofisticação de pensamento relativo à utilização de documentos na construção da narrativa histórica. Assim, na categoria “**Documento como citação - autoria (desconstruída/cruzada)**”, vemos surgir novos modos de pensar a utilização documental. Num dos casos, um estudante segue uma lógica de articulação de informação, acrescentando, e articulando com o seu texto, informação, desconstruída, do documento de um outro autor. O estudante reformula por palavras suas a informação, complementando o seu texto, e indicando a autoria do documento em questão. Num outro caso, existe uma ideia de citação direta e respetiva autoria da mesma,

complementando o texto do estudante. Ademais, no caso desse estudante, é notório, também, como vão sendo feitas “provas” das afirmações do estudante, ao serem citados logo de seguida textos de autores, com aspa e respetiva autoria, como que complementando e provando as ideias do estudante (autoria essa que faltou na categoria anterior). Um outro aspeto a ter em conta prende-se com o facto de o estudante, ao longo da sua construção de narrativa, integrar o contributo de vários autores, incluindo várias realidades e perspetivas para a mesma temática geral (neste caso perspetivas complementares, não necessariamente contraditórias ou contrárias), podendo pressupor-se uma emergência do conceito de multiperspetiva autoral/documental.

Procedemos, assim, ao tabelamento da forma como os estudantes fizeram uso de documentos históricos nas suas narrativas. Segue, abaixo, a respetiva tabela:

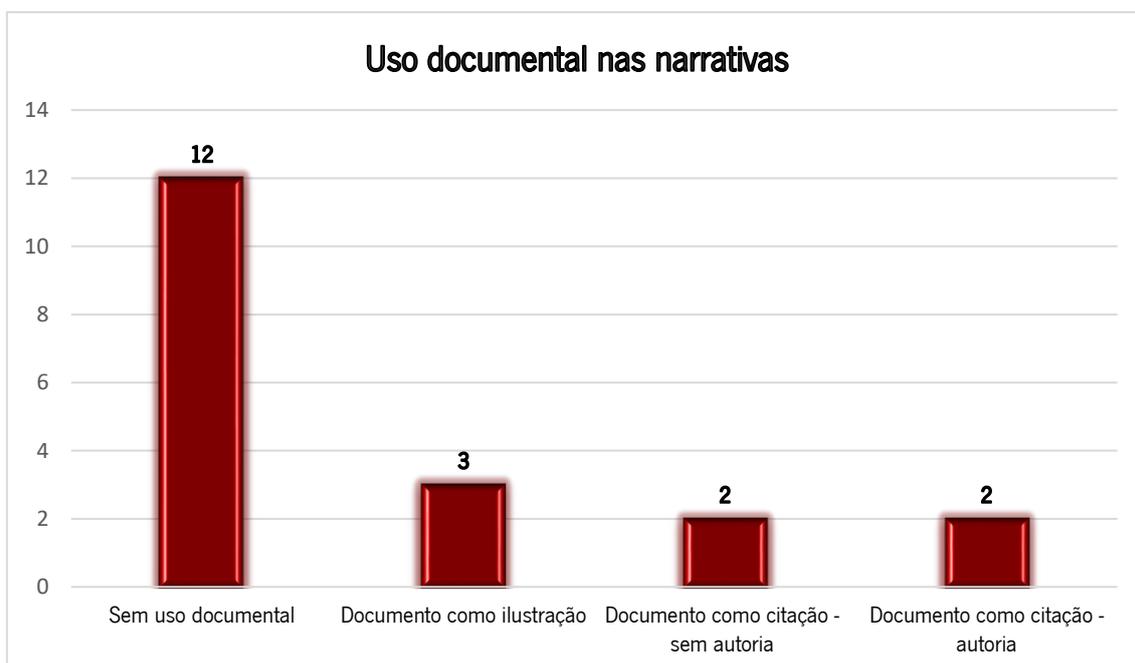
Tabela 5. Uso de documentos históricos nas narrativas

Categoria	Exemplos de integração documental em narrativa
Sem uso documental	Narrativa sem qualquer referência documental.
Documento como ilustração	<p>Ex.: 1 “Para concluir, a narrativa pode ser provada com base na ficha de trabalho colaborativa nº1, José Mattoso, ficha da aula nº 6”.</p> <p>Ex.: 2 “ Docs: “Como podemos ver através dos documentos da Aula 2 Senhorios em Portugal”; “Toda a informação presente neste texto foi retirada dos documentos das aulas 2,3,4,5 e 6”.</p> <p>Ex.: 3 “Nesta ilustração dá para perceber a liberdade comercial nos concelhos como no documento 6 da aula 3”; “Nesta ilustração mostra a dependência que havia dos senhorios no meio rural (doc. 2 e 3 aula 3)”.</p>
Documento como citação – sem autoria	<p>Ex.: 4 “O Concelho era uma ‘comunidade vicinal constituída em território de extensão muito variável, cujos moradores (vizinhos) são dotados de maior ou menor autonomia administrativa’ ” (+ seguimento textual do estudante...) [nota: aspas menores são a citação documental do estudante].</p> <p>Ex.: 5 “O povo se encarregava na agricultura e no comércio, era a única que pagava impostos, assim, a não privilegiada e ainda era a mais numerosa das ordens sociais (p. 66 “a mais numerosa das ordens sociais que a compõem que assenta a estrutura produtiva do país. É a única que paga impostos, ou seja, a não privilegiada)”.</p>
Documento como citação – autoria (desconstruída/cruzada)	Ex.: 6 “Essa afirmação (anterior, do estudante) pode ser provada pelo historiador Joaquim Veríssimo no doc 8 quando ele diz que a nobreza incluía vários estratos, sendo a fidalguia o mais alto escalão, que o segundo escalão era constituído pelos infanções que eram vassallos desprovidos de cargos militares e administrativos e o terceiro escalão que era o mais numeroso e correspondia aos membros da ordem da cavalaria”.

Ex.: 7 “Por isso os mosteiros serviam de hospedagens gratuitas, seguras e honestas para viajantes, peregrinos e pobres” (prof. Thomas E. Woods, Jr. Ph. D., “How the Catholic Church built Western Civilization”, Regnery Publishing Inc., Washington D. C., 2005, 280 págs.). O clero também se dedicava ao ensino, leitura e cópia de livros pois era o único grupo social que sabia ler e escrever.” [...] “A nobreza poderia ser adquirida, de preferência por méritos ou perdida por deméritos, os quais a nobreza é hereditária, mas uma das outras formas de mérito seria por retribuição de serviços, como pela aquisição de um feudo nobre. “Numerosos tinham sido os nobres mortos ou arruinados nas grandes expedições, então muitos tornaram-se nobres, fato que deu origem a uma reação da nobreza. A cavalaria enobrecia aquele a quem ela era conferida. E com o correr dos tempos surgiram os títulos de nobreza, que na verdade foram distribuídos muito parcimoniosamente” (Autor: Régine Pernoud, “Lumière du Moyen Âge”, Bernard Grasset Éditeur, Paris, 1944)”.

Segue, abaixo, também, a distribuição das ideias dos estudantes acerca do uso documental nas narrativas finais:

Gráfico 6. Uso documental nas narrativas dos estudantes



3.6. Análise das ideias finais dos estudantes

Chegados ao momento de realizar a metacognição nesta temática, optamos por analisar e categorizar os conceitos de: “Sociedade de Ordens”, “Senhorio” e “Concelho”. Segue, abaixo, uma tabela com as categorias e os exemplos de resposta de estudantes que se enquadram nas mesmas:

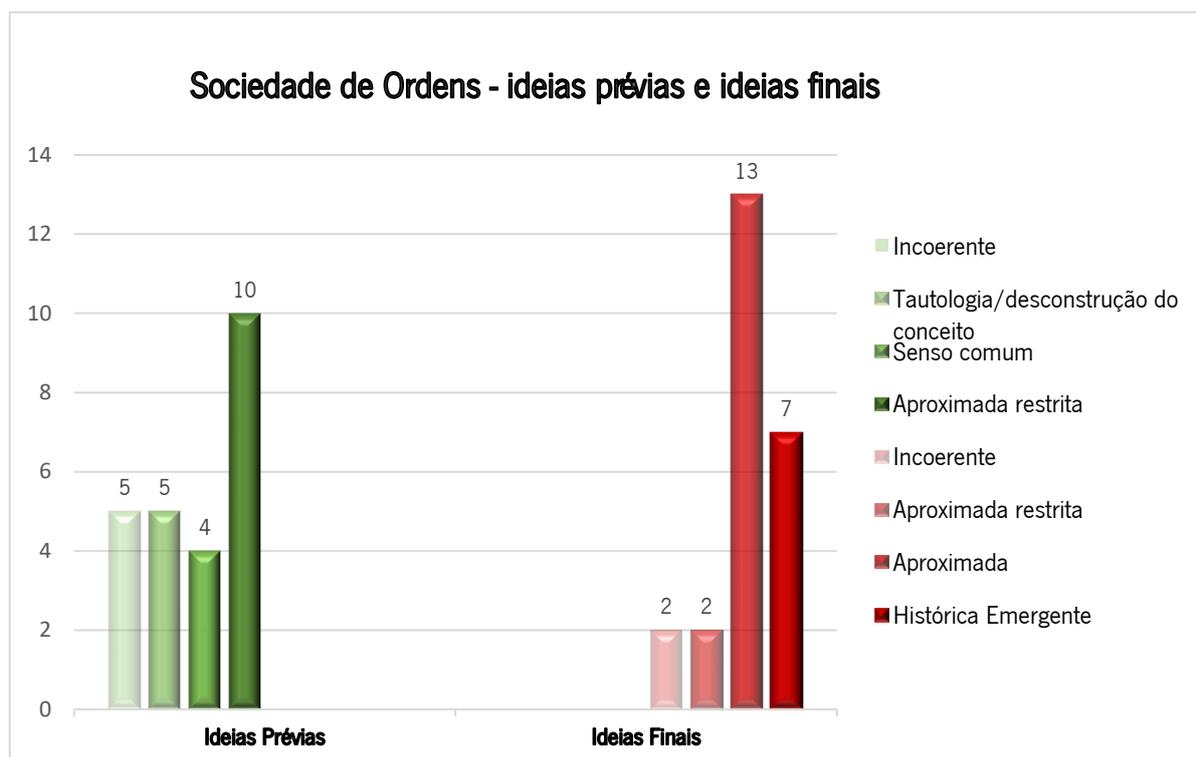
Tabela 6. Ideias finais – Sociedade de Ordens

Categoria	Exemplo de resposta
Incoerente	“um governo”
Aproximada Restrita	“uma sociedade de ordens é um modelo de sociedade que tinha na Europa durante a Idade Média”
Aproximada	“Modelo de sociedade presente na Europa durante a Idade Média, dividido em: clero, nobreza e povo”
Histórica Emergente	“Sociedade de ordens é utilizado para definir o modelo de sociedade presente na Europa durante a Idade Média até ao início das suas transformações em meados do século XVIII, esse modelo é marcado pela estratificação social, essencialmente dividido em três estratos principais: Clero, Nobreza e Povo”

Assim, como novas categorias, relativamente às ideias prévias, surgem duas novas categorias. Se nas ideias prévias a categoria mais sofisticada que emergiu foi considerada como “Aproximada restrita” (referindo apenas uma ideia relativa ao conceito, como por exemplo: “modelo de sociedade da Europa da Idade Média”), surgem, agora, novas categorias, tais como: “Aproximada” e “Histórica Emergente”. Na nova categoria, “Aproximada”, os estudantes articulam, nas suas respostas, pelo menos, dois tópicos definidores do conceito em causa (ex.: modelo de sociedade da Idade Média + os três grupos sociais). Decidimos categorizar algumas das ideias dos estudantes como apenas “Histórica Emergente”, porque, apesar de efetivamente descreverem bem a noção histórica de “Sociedade de Ordens”, no que respeita à datação temporal, aos grupos sociais, à estratificação ou ao reconhecimento do poder social/económico, nas ideias presentes nas suas respostas, não surge a noção de hierarquias estanques e de fraca mobilidade social, assim como o acesso à ordem por nascimento ou rituais de sacração.

Segue, abaixo, um gráfico com a distribuição das ideias prévias e finais dos estudantes relativamente ao conceito de “Sociedade de Ordens”:

Gráfico 7. Ideias prévias e Ideias finais – Sociedade de Ordens



Relativamente à ideia de “Senhorio”, as ideias prévias haviam revelado que a esmagadora maioria dos estudantes entendia o “Senhorio” aos olhos de hoje, com ideias de senso comum, alternativas à História, isto é, assumiam que o “Senhorio” era aquele que arrendava casas ou propriedades e que recebia em troca disso. Apenas uma ideia se manifestava como “Aproximada restrita” por estar ainda longe do conceito medieval de “Senhorio”. Segue, abaixo, uma tabela com as categorias que emergiram das ideias finais e os exemplos de resposta de estudantes que se enquadram nas mesmas:

Tabela 7. Ideias finais – Senhorio

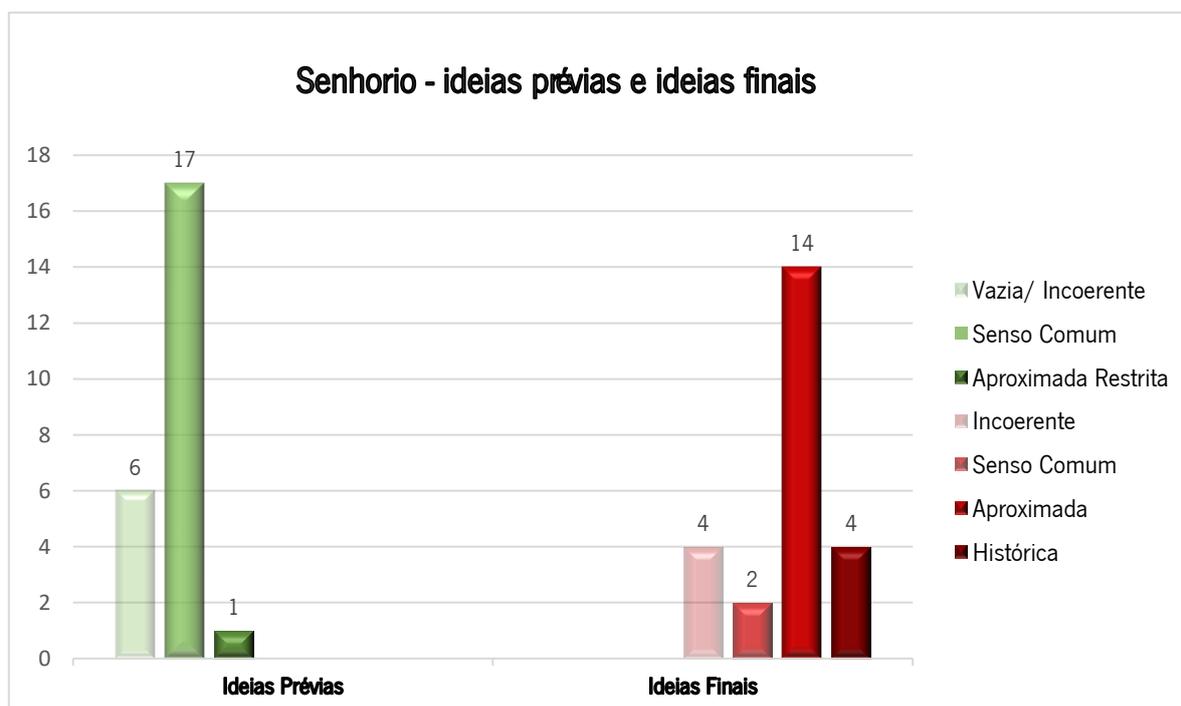
Categoria	Exemplo de resposta
Incoerente	“Alguém que tem posses e pode fazer com que pessoas dependam dele”
Senso Comum	“Um senhorio é o proprietário de uma casa, terreno, ou condomínio, etc.”
Aproximada	“Senhorio era a terra de um senhor, os senhores podiam ter uma terra e nesse espaço eles comandavam tudo através do exercício do poder banal”

Histórica	“Os senhorios ou domínios senhoriais eram uma das características principais do sistema feudal que vigorou na Europa durante grande parte da Idade Média. Consistiam em domínios pertencentes a um senhor, a quem o rei, além das terras, concedia autoridade efetiva sobre todos os habitantes dessas terras, nomeadamente autoridade para fazer justiça e cobrar impostos”
------------------	--

A par de algumas ideias ainda incoerentes, por exemplo, decorrentes da confusão de termos entre “Senhorio” e “Senhor”, existem também alguns estudantes que não conseguiram fazer a ponte da noção de ideia presentista de “Senhorio” para a ideia medieval. Contudo, e tendo em conta as ideias prévias dos nossos estudantes, finalizada a leção da temática, vão emergir novas categorias, nomeadamente duas, denominadas de “Aproximada” e “Histórica”. A grande parte das ideias dos estudantes foram integradas na categoria designada por “Aproximada”, pois, nas suas ideias, modo geral, faltavam ainda características definidoras para um conceito histórico, embora algumas vão surgindo, tais como: terra do senhor e domínio político e administrativo da região. Assim, para que uma ideia fosse categorizada como “Histórica” revelava-se essencial que a mesma contivesse as várias componentes do que significava ter um senhorio, como por exemplo: a localização geoespacial do termo, a relação com outros poderes (por ex.: o rei ou os membros do Povo), a administração da justiça própria ou da fiscalidade.

Segue, abaixo, um gráfico com a distribuição das ideias prévias e finais dos estudantes relativamente ao conceito de “Senhorio”:

Gráfico 8. Ideias prévias e Ideias finais – Senhorio



Relativamente à ideia de “Concelho”, a par de existir uma ideia vazia e algumas de senso comum (sendo que estas últimas apenas se referiam a características gerais de um concelho, como: tamanho ou pertença a um país com maior extensão), os estudantes também ultrapassaram a ideia, maioritária e inicial, do concelho com os olhos de hoje, presentista, do conjunto de freguesias. Segue, abaixo, uma tabela contendo as categorias e exemplos de resposta por parte dos estudantes que se enquadram nas mesmas:

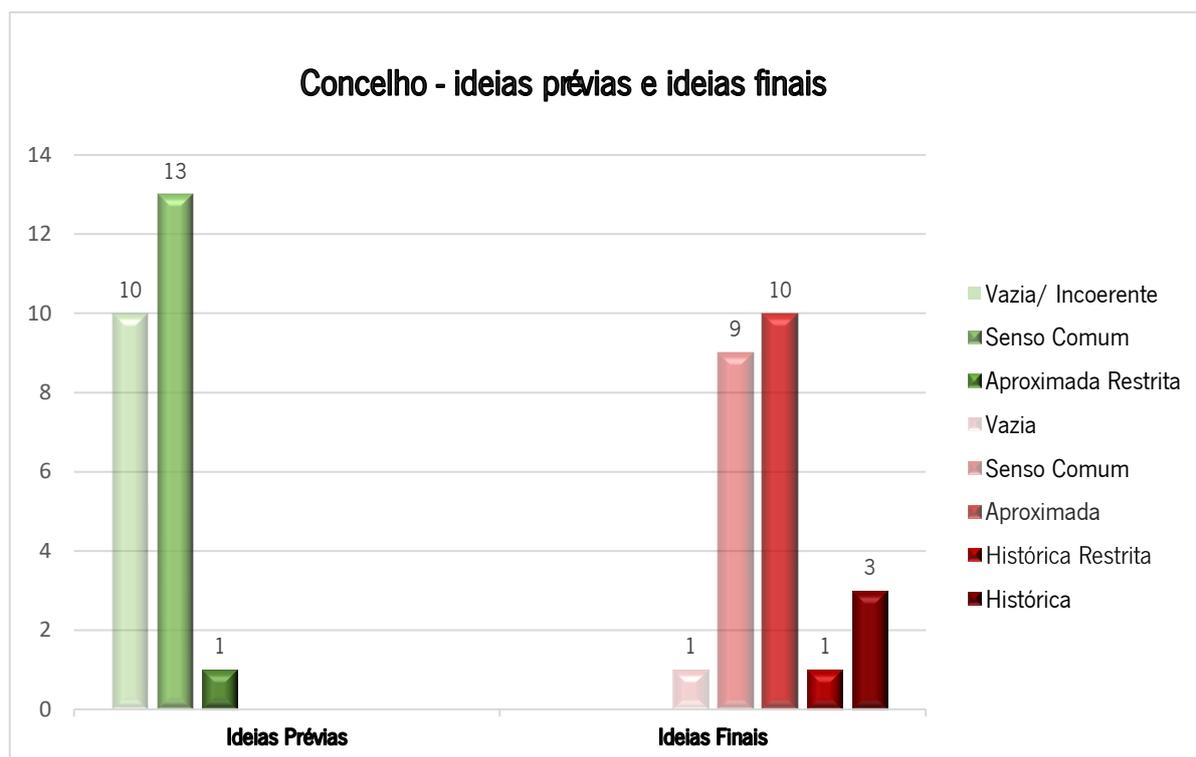
Tabela 8. Ideias finais – Concelho

Categoria	Exemplo de resposta
Vazia	
Senso comum	“é um território de extensão variável dentro de um território grande”
Aproximada	“Um concelho era uma forma de organização sócio-administrativa do espaço português que surgiu na Idade Média”
Histórica Restrita	“Assembleia deliberativa dos vizinhos de uma povoação, constituída em território de extensão muito variável. Tal assembleia exercia a sua autoridade resolvendo questões de economia local e elaborando normas gerais”
Histórica	“O termo concelho começou por designar, na Idade Média, a assembleia deliberativa dos vizinhos de uma povoação, constituída em território de extensão muito variável. Tal assembleia exercia a sua autoridade resolvendo questões de economia local e elaborando normas gerais. Apesar de a origem dos concelhos ser muito discutida, prevalece atualmente que terão surgido do próprio condicionalismo da sociedade da Reconquista, resultando de fatores de ordem económica, social, política e militar”

Assim, vemos surgir três novas categorias: “Aproximada”; “Histórica Restrita” e “Histórica”. Na primeira destas, os estudantes veem já o concelho como um espaço geográfico e com uma organização sócio-administrativa própria, na Idade Média Portuguesa. Nesta categoria, encaixa-se o maior número das ideias dos estudantes. A segunda nova categoria, “Histórica Restrita”, prende-se com uma questão muito própria e que está na raiz dos concelhos medievais portugueses: revela a ideia da assembleia deliberativa dos vizinhos, com autoridade local, mas não abordando as componentes de pós-desenvolvimento dos concelhos em si. Por fim, a nova categoria, “Histórica”, revela já ideias mais robustas acerca do conceito de “Concelho”, inserindo-o na Idade Média, no decorrer dos processos da Reconquista, referindo também as questões das assembleias deliberativas dos vizinhos e dos poderes concelhios.

Segue, abaixo, um gráfico com a distribuição das ideias prévias e finais dos estudantes relativamente ao conceito de “Concelho”:

Gráfico 9. Ideias prévias e Ideias finais – Concelho



Considerações finais

A construção e finalização deste Relatório de Estágio é apenas um fragmento daquilo que foi uma prática letiva na escola (que por sua vez pode ser considerada também um fragmento, ainda que maior) e que reflete, sobretudo, dados de uma investigação à qual nos propusemos, se contarmos “sem” as aulas de recolha de ideias prévias e finais, a cerca de uma meia dúzia de aulas, de 90 minutos cada, com os nossos estudantes. As aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada foram um desafio, com vários objetivos e limitações a superar, fruto da vivência de uma pandemia e de um contexto de ensino remoto, mas foram, também, uma aprendizagem, única, tanto para nós, professores, como para os nossos estudantes.

Foi uma oportunidade para nos assumirmos como “professor-investigador social” e de podermos dar um contributo, num estudo de investigação, refletido e contextualizado, à academia, à comunidade científica, às escolas e a todos os interessados na Educação Histórica.

É pela investigação que pretendemos começar estas considerações finais. Desde logo, o facto de o conhecimento, aqui construído neste Relatório, ser contextualizado, indica que não se possam fazer

generalizações excessivas, uma vez que ele resulta de várias determinantes, que já acima foram exploradas (ex.: número de estudantes, número de aulas da intervenção/investigação, contexto ou ensino remoto/digital, etc.). Pretendemos que o nosso estudo possa vir a ser um contributo para a Educação Histórica e para os professores de História, para a consciencialização destes últimos acerca de algumas ideias sobre interpretação e construção de narrativa histórica que podemos encontrar em estudantes, para que melhor os professores possam, no futuro, ter em conta mais alguns perfis/categorias de ideias que podem encontrar nos seus estudantes e possam, deste modo, melhor prever futuros obstáculos e construir trilhos mais profundos e profícuos no campo da narrativa histórica. Desse modo, existirá, certamente, benefício dialógico na relação professor-estudante.

Relativamente à questão “Com que perfis de ideias estão os estudantes a operar relativamente aos conceitos substantivos propostos a trabalhar?”, no que concerne ao conceito de “Sociedade de Ordens”, entre 24 estudantes, pouco mais de metade das ideias prévias dos estudantes encontrava-se distribuída entre ideias “Incoerente”, “Tautologia/desconstrução do conceito” e “Senso Comum”, encontrando-se sensivelmente distribuídas, nessa aproximada metade, de forma semelhante em termos numéricos. A outra parte das ideias dos estudantes, um pouco mais sofisticadas, mas ainda muito longe do conceito histórico, encontrava-se na categoria de “Aproximada Restrita”. No final da Intervenção Pedagógica, com 24 ideias de estudantes analisadas, surgem duas novas categorias, que representam a maioria das ideias dos estudantes, em conjunto. Assim, a evolução conceitual das ideias destes estudantes, nestas novas categorias, reflete-se em 13 ideias “Aproximada”(s) (e já não restritas) e 7 ideias que categorizamos como “Histórica Emergente”, por estarem bastante próximas do conceito histórico de “Sociedade de Ordens”, como antes especificamos.

Relativamente ao conceito de “Senhorio”, em 24 ideias iniciais recolhidas, contávamos com 6 ideias “Vazia/Incoerente” e com 17 que haviam sido consideradas como de “Senso Comum” (e a maioria delas, como vimos, numa lógica do “Senhorio” presentista) e apenas 1 “Aproximada Restrita”. Por outro lado, no final da Intervenção Pedagógica, o panorama é o seguinte em termos de novas categorias emergentes: de 24 ideias de estudantes analisadas, emergem duas novas categorias - 14 ideias presentes nas respostas dos estudantes foram categorizadas como “Aproximada”(s) e 4 como “Histórica”(s) porque refletem na plenitude a composição do conceito.

No que diz respeito ao conceito de “Concelho”, nas 24 ideias iniciais de estudantes contávamos com 10 ideias “Vazia/Incoerente” e com 13 ideias categorizadas como de “Senso Comum” (muito na lógica presentista, como vimos, também, no conceito de “Senhorio”) e apenas 1 ideia se categorizava de “Aproximada Restrita”. Nas 24 ideias finais recolhidas, emergem 3 novas categorias: “Aproximada”;

“Histórica Emergente” e “Histórica”. Na primeira destas categorias, enquadraram-se 10 ideias de estudantes, na categoria de “Histórica Emergente”, 1 ideia de um estudante, e nas ideias categorizadas de “Histórica”(s) enquadraram-se as ideias de 3 estudantes, por conseguirem chegar a uma definição plena do conceito.

Dada a longitude inicial, das ideias iniciais dos estudantes, referentes aos conceitos aqui analisados, nota-se uma gradual evolução e sofisticação das ideias prévias para as finais, modo geral, se tivermos em conta de onde estes partiram e aonde chegaram.

No que à seguinte questão diz respeito, “De que forma se revela desafiadora e promotora de aprendizagem a interpretação e a construção da narrativa histórica, com o cruzamento das mais variadas fontes em termos de suporte e mensagem, no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes?”, destacamos uma ideia de Chapman (2017), que nos diz que as afirmações/interpretações acerca do passado podem ser consideradas como “complementares”, “contrárias” ou “contraditórias”. Complementares se as interpretações apresentarem diferentes afirmações para uma mesma realidade do passado sem entrar em conflito lógico uma com a outra, ou seja, podemos aceitar ambas, entendendo-as como complementares. Quando dois conjuntos de afirmações são mutuamente exclusivos, mas não esgotam as afirmações defensáveis que poderiam ser feitas, podemos entender essas interpretações como contrárias/diferentes, embora apenas uma afirmação possa ser verdadeira, é possível que ambas sejam, por exemplo, falsas. Contraditórias se dois conjuntos de interpretações/afirmações são mutuamente exclusivos e exaustivos, por exemplo, se uma interpretação fizer afirmações descritivas sobre uma realidade, cuja realidade é negada por outra interpretação – tenha ocorrido realmente ou não – sendo que uma narrativa deve ser verdadeira e outra falsa em termos da existência de determinado acontecimento.

Deste modo, entendemos que, nos vários exercícios de interpretação de narrativas, quer para a realidade senhorial, quer para a concelhia, permitimos aos nossos estudantes a possibilidade de encontrarem mensagens “complementares”, de vários historiadores, para uma mesma realidade, na lógica que Chapman (2017) refere. Entendemos, ainda, que nessas mesmas narrativas que foram fornecidas aos estudantes, existiram mensagens, na lógica de Chapman (2017), que se assumiam como interpretações únicas, seguindo caminhos/pontos de vista diferentes/complementares (mas não propriamente contrários/contraditórios). Portanto, é sempre desafiador o cruzamento, para a interpretação (e construção) de narrativa, de mensagens diversas, em narrativas diversas, uma vez que permite aos estudantes perceber que a lógica da História e das narrativas assenta na interpretação, e que isso, por sua vez, os coloca a pensar mais e a “não advogar uma narrativa padronizada” (Lee, 2006,

p. 147). Assim, conseguimos que os estudantes trabalhassem, em aula, a interpretação (e construção, como adiante se analisará) de narrativa numa lógica multiperspetivada, lógica essa constituidora de uma das faces da narrativa histórica. Voltando ainda à ideia de Chapman (2017), não colocamos os estudantes perante narrativas/interpretações ditas contrárias/contraditórias, uma vez que seria muito difícil encontrar e existirem essas posições/afirmações historiográficas, atualmente, pois os temas de fundo da investigação não se podem classificar propriamente de controversos, daí que essa lógica do contraditório, em termos de mensagem, não apareça explorada. Relativamente ao suporte das fontes/documentos, além da narrativa/documento escrito, os estudantes tiveram a oportunidade de contactar com várias fontes iconográficas, que inclusive tiveram de utilizar para interpretação num dos exercícios (símbolos concelhios). Desta forma, conseguimos que os nossos estudantes tivessem oportunidade de trabalhar a (sua) reinterpretação de narrativa numa lógica multiperspetivada. Tiveram, também, por exemplo, oportunidade de visualizarem vídeos de um historiador sobre a temática, aquando da leção das temáticas, e de os trabalharem numa plataforma própria (que seguirá em anexo); ou de trabalharem, também, fontes/documentos iconográficos visuais como gráficos ou mapas, aquando da leção.

Com a questão de investigação “Que critérios utilizam os estudantes para escolher entre diferentes narrativas para um mesmo assunto?”, verificámos, desde logo, uma grande ideia que surge com os três exercícios de critérios de escolha dos estudantes para uma narrativa (a da informação/detalhe). A partir dos exercícios que realizamos com os estudantes, na lógica de aferirmos que critérios estes utilizariam para escolher entre diferentes narrativas para um mesmo assunto, várias considerações são possíveis de se ter em conta. Uma tem que ver com a questão do “Foco na origem”. Num dos exercícios de critérios de escolha entre narrativas, foi-nos possível observar que alguns estudantes tenderam a escolher uma narrativa como melhor/mais válida porque esta se referia a Portugal concretamente, ou que na narrativa era claramente referenciado “em Portugal”, o que nos leva a ver as lógicas/critérios destes estudantes assentes numa consciência histórica tradicional, proposta por Rüsen (2005, citado por Gago, 2016b). Embora todas as narrativas que utilizamos para este exercício se referissem ao caso português (ainda que algumas não o dissessem diretamente, mas fosse o caso) há sugestões/ideias que podem ficar em aberto: tal exercício poderia ser testado, em investigações futuras, com narrativas para um mesmo tema (ex.: origem do regime senhorial), mas com focos em países diferentes, por exemplo, a ver se a lógica da consciência histórica tradicional, numa perspectiva ruseana, pesa nas escolhas dos estudantes e no eventual surgimento de afirmações como: “é melhor porque é nosso, porque é português/porque se refere ao nosso país”.

O nosso estudo de investigação revelou, também, que podem existir estudantes a optar pela escolha, e eventual uso, de narrativas que lhes sejam mais claras, em termos de linguagem, acontecendo o mesmo caso para questões de “gosto pessoal”. Ora, em História, é perigoso simplificar narrativas, ou excluí-las porque não são, eventualmente, tão “acessíveis” em termos de linguagem, ou porque estejam escritas de modo mais “hermético”. Ainda que estas opções de escolha tenham sido minoritárias é importante ter em conta que podem estar a atuar na mente de outros estudantes. Estas ideias vão ao encontro das ideias de professores de História que consideraram que os estudantes iriam preferir as narrativas que melhor explicassem a realidade (Gago, 2018).

A questão mais nítida que surge dentre os critérios que os estudantes utilizam para escolher entre narrativas, para um mesmo assunto, prende-se com a questão da informação/detalhe, isto é, vimos que um grande número dos estudantes, ao longo dos vários exercícios, tendeu, largamente, a optar por uma narrativa às outras porque, para eles, a narrativa mais válida seria a maior, em tamanho, ou teria mais detalhes (pormenores) e mais informação sobre o tema; do mesmo modo, quando questionados acerca da escolha de uma narrativa e exclusão de outras, alguns destes tendem, também, a excluir outras narrativas porque “não são tão grandes” ou porque “não têm muita informação” sobre o tema. Se pensarmos no tempo presente, no nosso quotidiano, e num mundo de *fake news*, por exemplo, sabemos que se tem vindo a assistir à proliferação de construção de narrativas que não são questionadas e antes aceites numa lógica de quantidade, ou seja, se muitos aceitam e partilham determinada narrativa é porque este deve ser “a verdadeira”: ora, na historiografia não é pela quantidade/detalhe que se pode validar qualquer fonte de informação ou narrativa (Gago, 2020b). Seria interessante vermos publicados mais estudos neste sentido, para que se possam difundir horizontes e corroborar/complementar estas ideias, no sentido de se pensar em mais caminhos possíveis para desafiar os nossos estudantes em busca de maior sofisticação em termos de narrativa histórica e pensamento histórico.

No entanto, é também claro que alguns estudantes tendem já a entender que as narrativas devem ser múltiplas para explicar uma realidade, uma vez que o cruzamento documental/de narrativas/interpretações segue uma lógica de progresso da ciência histórica; no último exercício de critérios/prova de símbolos entre narrativas é visível, também, uma lógica de compreensão inferencial dos estudantes, o que significa que alguns destes entendem que diferentes narrativas podem responder a diferentes questões (o que não as torna menos válidas por si só), o que nos leva à ligação da evidência – das questões que se colocam – com a narrativa histórica. Uma narrativa pode ser boa para responder a determinadas questões e não a outras.

“De que forma a interpretação e construção de narrativas históricas, em sala de aula, promove o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico dos estudantes enquanto agentes educativos e históricos?”. No que a esta questão diz respeito, entendemos que, com os exercícios relativos à interpretação e critérios de escolha de narrativas pelos estudantes, estes parecem, ainda, mostrar que muitos dos estudantes tendem a optar pelo critério da quantidade de informação/detalhe. No entanto, apesar disso, convém também salientar que existem indícios, relativamente sólidos, que os estudantes tendem a pensar a narrativa numa lógica de cruzamento de documentos/interpretações, lógica esta que vai aumentando ao longo desses três exercícios de critérios entre narrativas (na categoria de “Cruzamento documental” e na categoria de “Compreensão inferencial”, em conjunto). Parece que poderemos afirmar que os estudantes vão fazendo significado de um mundo que não pode aceitar apenas a existência de uma grande ou única narrativa (“final”) para um mesmo assunto e que estes podem, assim, começar a ver o mundo contemporâneo, enquanto agentes, de uma forma mais complexa quanto a intenções e objetivos, facilitando, assim, as suas tomadas de decisão futuras. Tendo este tipo de tarefas sido continuado na Intervenção Pedagógica Supervisionada, na lecionação de aulas subsequentes, naturalmente, as ideias dos estudantes foram-se sofisticando, e se tivéssemos realizado uma nova recolha de ideias, então, muito provavelmente, estas questões denotar-se-iam mais num sentido gradualmente positivo, porque assim as viemos a trabalhar.

Do mesmo modo, entendemos que os estudantes, quando estimulados em contexto de debate, no nosso caso em entrevistas de seguimento/ *Follow up*, trabalhando as temáticas da narrativa, tendem a fazer mais relações passado-presente, o que pode revelar, também, para a tomada de decisão nos seus quotidianos, uma melhor orientação temporal em determinados aspetos (coisa que não acontece nas suas narrativas escritas). A narrativa é poderosa nesse sentido, uma vez que, na sala de aula, esta pode e deve ser trabalhada para refletir a apreensão de factos e conhecimentos históricos mas, mais importante ainda, ela vai permitir que os estudantes possam construir as suas próprias narrativas, dar sentido e significado às realidades de um passado que é interpretado historicamente, e que deve fazer sentido para as suas vidas enquanto agentes históricos (Gago, 2018).

Relativamente à última questão de investigação: “A interpretação e construção de narrativas históricas aproxima os estudantes, ou fá-los perceberem, como se desenvolve o “ofício” do historiador?”. Devemos dizer que, pelo que observamos das ideias presentes nas respostas dos nossos estudantes, parecem existir algumas oscilações ao longo das várias respostas e vários momentos investigativos. Se tivermos em conta os exercícios de critérios de escolha entre narrativas podemos afirmar que, ainda que com as várias condicionantes que acima vimos, já existem indícios sólidos que

alguns estudantes conseguem ver as narrativas históricas como um processo de construção histórico-multiperspetivado, com diferentes interpretações a ter em conta.

No que se refere à construção de narrativa propriamente dita, várias considerações podem ser tidas em conta. De 17 narrativas de estudantes (mais 2 desenho-narrativa), como havíamos visto antes, 3 categorizaram-se como “Relato”, 8 como “Descrição” e 7 como “Descrição com tentativa de explicação”. Assim, logo nas duas primeiras categorias entendemos que as ideias dos estudantes não estão propriamente próximas da noção do ofício do historiador, ainda que, naturalmente, integrem dimensões constitutivas da narrativa histórica nas suas narrativas, mas que não são suficientes para que se comece a estar perto da noção do ofício do historiador. Entendemos que as ideias de narrativa dos estudantes, na categoria “Relato”, surgem de um modo simples, como compostas por frases curtas que servem para elencar uma lista de “coisas” ou eventos e que as ideias de narrativa categorizadas como “Descrição”, se caracterizam por ter um crescendo em termos de fio condutor, ainda que a explicação propriamente dita não surja. Como entende e refere Aróstegui (1995):

O relato histórico simples pode ser assimilado ao que o da descrição dos fenómenos, sua caracterização, sua taxonomização, representa em qualquer método das ciências sociais e, inclusive, das naturais. O nível da descrição é logicamente anterior ao da explicação, mas a metáfora existe sempre em todo o discurso científico. Um livro de história tem que descrever – relatar – e tem que explicar – argumentar –. Um livro de história é, em último extremo, um discurso submetido à lógica da comunicação, discurso que é descritivo e argumentativo. A «argumentação» é o que diferencia tal discurso do relato (p. 333 – tradução livre).

Entendemos que o “Relato” e a “Descrição” possam andar próximos em termos de categorização, ainda que sejam ligeiramente diferentes na sua composição, como já referimos, e também entendemos, naturalmente, que são, logicamente, anteriores ao nível da “Explicação”.

No que a termos de “Explicação” se refere, e o seu entrelaçar com o “ofício do historiador”, que nos propusemos investigar, das ideias analisadas na construção de narrativa histórica dos estudantes resultaram 7 categorizadas como “Descrição com tentativa de explicação”. Assim, naturalmente, entendemos que esta categoria emergente foi a mais próxima da ideia do ofício do historiador, assumindo mais algumas valências que as anteriores, mas ainda não sendo suficiente para “Descrição-Explicação” porque, nas ideias presentes nas narrativas dos nossos estudantes, faltou uma maior consistência explicativa, nomeadamente um raciocínio causal explícito que permitiria a inter-relação dos

vários constituintes da narrativa histórica, mediante padrões causa-efeito (Chapman, 2021a). Fazemos tal afirmação, uma vez que nessas narrativas foram apenas surgindo alguns conectores pertencentes à explicação, ficando claro que muitos estudantes tiveram dificuldades em construir uma narrativa que pudesse ser considerada multidimensional ao nível de produção de explicações pluricausais ou pluridirecionais, pois muitas delas têm um peso enorme, quase que exclusivo, na descrição, contendo poucas tentativas de explicação, e as poucas que surgem ficam-se pela monocausalidade/monodirecionalidade.

No que respeita à integração de documentos em narrativa, hábito e “regra” tão comum no labor historiográfico, podemos afirmar que tal prática não tem vindo a ser trabalhada, desse modo concreto, em sala de aula. Nos nossos estudantes não se denotam grandes exceções à regra. Nas 19 narrativas construídas, 12, significativamente a maioria, não incorporam documentos históricos para comprovar/articular ideias (como pedido no exercício). As narrativas de 3 estudantes apresentam os documentos, como já acima vimos, numa lógica de ilustração, isto é, o documento serve para comprovar a meio, ou no final (mais frequente) as ideias que os estudantes vão explorando por si mesmos, não existindo propriamente articulação. Outras 2 narrativas integram afirmações documentais, mas não lhes é atribuída autoria. Assim, todas estas utilizações documentais, entendemos, estão longe das da ideia do ofício do historiador. Apenas 2 ideias que surgem estão em linha com o ofício do historiador: um estudante desconstrói a afirmação de um historiador e refere o seu nome, articulando as duas ideias (sua e do historiador), e um outro estudante vai, ao longo da sua narrativa, conferindo autoria textual a vários trechos que integra na sua narrativa. Parece não existir hábito, nas escolas, de colocar os estudantes a cruzar informação e construir narrativas históricas no estrito sentido do termo, de construir um *corpus* narrativo que integre afirmações próprias com ideias de outros autores e sua respetiva integração ao longo do texto, de um modo mais científico. Se queremos que os estudantes comecem a entender o ofício do historiador de uma forma mais complexa, então, seria mais proveitoso que os professores e os manuais começassem a trabalhar mais nesta linha, ou podemos estar a assumir que grande parte dos estudantes termina o ensino secundário sem perceber estas ideias básicas de construção de narrativa histórica.

No que respeita à orientação temporal, também esta não surge nas narrativas finais dos estudantes, contudo, observámos que alguns dos estudantes, presentes nas entrevistas de *Follow up*, em *focus group*, fizeram casos de observações entre passado-presente para determinados aspetos. A propósito das entrevistas de seguimento/*Follow up*, pudemos denotar que alguns estudantes, também fruto das questões orientadoras e da partilha de ideias entre professor-estudante e entre estudante-

estudante, foram revelando um tipo de pensamento histórico mais sofisticado, mais em linha com o ofício do historiador, ao serem evidenciadas questões de: necessidade de juízo crítico entre documentos/fontes históricas; atenção ao contexto de produção das narrativas; realização de inferências; compreensão contextual empática; entre outros.

Num dos estudos de investigação de Barca (2019), a investigadora revelava-nos que existiam indícios de a narrativa histórica não estar a ser satisfatoriamente praticada entre estudantes de 12-13 anos. O presente estudo de investigação vem acrescentar, e concluir, que o mesmo acontece, neste contexto de estudantes, na faixa etária dos 15-16 anos. Deste modo, é importante que se trabalhem, na sala de aula, as várias dimensões constitutivas da narrativa histórica: descrição-explicação; multiperspetiva (criticismo mútuo das interpretações) e as lógicas de questionamento e inferências das narrativas. Só assim poderemos chegar a ideias mais sofisticadas sobre narrativa histórica, como demonstra a figura/esquema, abaixo, respetivamente da esquerda para a direita (Chapman, 2021a, p. 25):

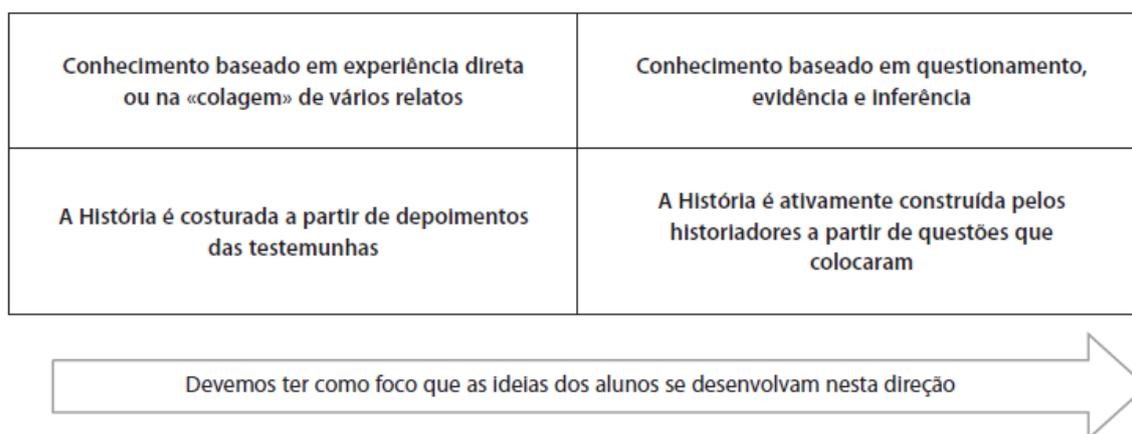


Figura 16. Progressão de ideias sobre evidência e narrativa histórica

Outras considerações vão para o contexto provocado pela pandemia e para a experiência profissional-docente. Entendemos que o contexto pandémico pôde não facilitar o processo de ensino-aprendizagem, e que pôde, por vezes, levar a um mais fácil “desligamento” de alguns estudantes. No entanto, isso também nos tornou mais resilientes e capacitados enquanto docentes e futuros docentes, fosse oscilando entre contexto de ensino remoto ou de ensino presencial. Do mesmo modo, uma vez que praticamente toda a Intervenção Pedagógica Supervisionada se processou em contexto de ensino remoto, tal pode, naturalmente, ter resultado em alguma inquinação de dados, incontrolável, uma vez que não conseguimos controlar o que vai por detrás do outro ecrã.

Cabe, por fim, fechar este Relatório de Estágio refletindo acerca de todo este percurso. Revelou-se importante podermos contribuir, como “professor-investigador social”, para um novo estudo que dialogue com os estudos em Narrativa e Educação Histórica. De outro modo, notar a importância do estágio prático, na escola, articulado com a Universidade do Minho que, com toda a sua estrutura material, académica e de corpo docente, permitiu um desenvolvimento mais integral de mais um novo professor.

A escola, mais concretamente a sala de aula, foi, claro está, e usando das palavras da professora cooperante da escola, “o palco”. Esse “palco” funcionou como uma “rampa de lançamento” para o mundo profissional, pois permitiu o primeiro contacto e experiência com os estudantes e o desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional, onde a maioria da investigação e da ação educativa se processou, desde a observação, à investigação, à lecionação, à troca de ideias (substantivas, pedagógicas, curriculares, etc.) com os colegas estagiários, com os estudantes ou com as professoras orientadoras – supervisora (orientadora) e cooperante. Foi um percurso importante e único, que permitiu novas aprendizagens, o desenvolvimento de um perfil pessoal e profissional mais reflexivo, mais informado, autónomo e mais crítico, tendo sempre por vista o melhor que podemos e devemos dar ao mundo escolar e da Educação Histórica.

José Mattoso (2019) diria da História que esta é uma “arte” (p. 41), no sentido da habilidade com que se pratica o ofício do historiador. Da mesma forma, podemos interpretar a atuação de um professor (e da Educação Histórica) como uma “arte”, como uma representação-ação, nesse abrangente palco que é a sala de aula. Essa representação-ação, seria, “roubando”, novamente, as palavras de Mattoso (2019), como que uma *techné* / “prática quase artesanal” (p. 41). Que essa arte possa, felizmente, continuar a florescer cientificamente.

Referências bibliográficas

- Alves, L. (2021). Educação Histórica e formação inicial de professores. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 127–140). CITCEM.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y Método*. CRÍTICA.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37–57). CIEd-Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 1–10). Lidel.
- Bain, R. B. (2005). They Thought World was Flat? Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 179–213). The National Academies Press.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. CEEP - Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da faculdade de letras – História: Universidade do Porto*, Série III, 2, 13–24.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 131–144). CIEd-Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22(n. especial), 93–112.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 22–28.
- Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. In J. P. A. Nunes & A. Freire (Coord.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp. 315–333). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barca, I. (2017). História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3(2), 77–89.
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, 35(74), 109–126.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59–69). CITCEM.
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 91–100.

- Barton, K. C. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 11–27). CIEd-Universidade do Minho.
- Bloch, M. (2002). *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Jorge Zahar Editor.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, 44, 1–16.
- Chapman, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case of study exploration of 16-19 year old student's ideas about explaining variations in historical accounts* (Unpublished EdD Thesis, Institute of Education, University of London, London).
- 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.
- Chapman, A. (2017). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (2ª edição) (pp. 100–112). Routledge.
- Chapman, A. (2021a). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21–35). CITCEM.
- Chapman, A. (2021b). Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn”. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 1–31). UCL Press.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain* (Thesis presented for the PhD Degree in Education, University of London, London).
- Collingwood, R. G. (1986). *A ideia de História*. Editorial Presença.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–74). CIEd-Universidade do Minho.
- Esteves, M. V., & Gago, M. (2020). *Aprender e Aprender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga).
- Febvre, L. (1989). *Combates pela História* (3ª edição). Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Fortin, M-F. (2000). *O processo de Investigação – da concepção à realização*. Lusodidata.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice (Second Edition)* (pp. 8–38). Teachers College Press.
- Fronza, M. (2016). As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, 32(60), 43–72.

- Fronza, M. (2021). Os vídeos de História no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71–89). CITCEM.
- Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca & M. Gago (Org.), *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Actas das terceiras jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–71). CIEd-Universidade do Minho.
- Gago, M. (2008). A identidade e a orientação do “eu” e do “nós”. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das sétimas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–64). CIEd-Universidade do Minho.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.
- Gago, M. (2016a). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76–93.
- Gago, M. (2016b). Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a 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; Edições Afrontamento.
- Gago, M. (2020a). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História, *Roteiro*, 45, 1–18.
- Gago, M. (2020b). Opinião, ponto de vista e perspectiva – A construção da narrativa histórica e as questões de objetividade/verdade em História, *OP SIS*, 20(1), 1–13.
- Gago, M. (2021, junho). *Mesa Temas controversos Brasil/Portugal: da planificação a ação*. Comunicação apresentada no XII Seminário Internacional de Educação Histórica e IV Congresso Ibero Americano de Educação Histórica – Educação Histórica: Teoria, Pesquisa, Práticas e Avaliação, LAPEDUH/UFPR – Curitiba.
- Guerra, M. Á. S. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 45–69.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Pedocs. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>
- Le Goff, J. (1984). Documento/Monumento. In R. Romano (Dir.), *Enciclopédia Einaudi – Volume 1: Memória - História* (pp. 95–106). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 19–36). CIEd-Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31–77). The National Academies Press.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22(n. especial), 131–150.

- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das sétimas jornadas internacionais de Educação Histórica* (pp. 11–32). CIEd-Universidade do Minho.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 129–167). Association For Historical Dialogue and Research.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), 107–146.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). “I just wish we could go back in the past and find out what really happened”: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, (117), 25–31.
- Lorenz, C. (1999). “You got your story, I got mine”: Some reflections on truth and objectivity in history. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 10(4), 563–584.
- Ministério da Educação [ME]. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 10º ano, Ensino Secundário, História A*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da História*. Círculo de Leitores; Temas e Debates.
- Mendes, F. A. (2015). O arquivo na paisagem do futuro. *FORUM*, (49 • 50), 37–50.
- Mendes, J. M. A. (1993). *A História como Ciência: Fontes, Metodologia e Teorização* (3ª edição). Coimbra Editora.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Proença, M. C. (1989). História, educação e didática da História. In M. C. Proença (Org.), *Didáctica da História - textos complementares* (pp. 89–119). Universidade Aberta.
- Riley, C. (1999). Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to ‘layers of inference’ for Key Stage 3. *Teaching History*, (97), 6–12.
- Rousso, H. (1996). O arquivo ou o indício de uma falta. *Revista Estudos Históricos*, 9(17), 85–91.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2021). Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 11–20). CITCEM.
- Schaff, A. (2000). *História e Verdade* (3ª edição). Editorial Estampa.
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3(2), 60–76.

- Schmidt, M. A. (2021). Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In L. A. M. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17–32). CITCEM.
- Schmidt, M. A., & Urban, A. C. (2018). Afinal, o que é educação histórica? *RIBEH: Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, 1(1), 7–31.
- Shemilt, D. (2011). The Gods of Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 69–127). Association For Historical Dialogue and Research.
- Silva, C. B. (2012). History Education – Some Thoughts from the UK: Interviews Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, 4(2), 216–250.
- Solé, G. (2012). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1.º CEB. In M. A. Schmidt (Coord.), *Atas do XII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: “Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação”* (pp. 333–351). LAPEDUH.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for Developing Grounded Theory* (2ª edição). Sage.
- Torgal, L. R. (2015). *História...que História? Notas críticas de um historiador*. Temas e Debates; Círculo de Leitores.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, (129), 6–11.

Anexos

Anexo I – Ficha de levantamento de ideias prévias

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

1. Refere o que entendes por:

Sociedade de ordens

Concelho

Senhorio

Vassalidade

Monarquia feudal

Cortes

2. Escreve o que sabes acerca da Idade Média Portuguesa.

3. O que é que sabes sobre as pessoas na Idade Média: como eram, o que pensavam e em que acreditavam?

4. Que fontes conheces para a Idade Média Portuguesa e para as pessoas da Idade Média?

5. Qual das duas frases te parece ser a que melhor demonstra o significado da palavra História?

- a. “Bem, isto foi o que aconteceu na História”;
- b. “Esta foi a História que se escreveu acerca do que aconteceu.”

Justifica a tua escolha.

6. Lê as seguintes narrativas.

Doc. 1 A Idade Média como escuridão

Eu estou condenado a viver entre tempestades de confusão. Mas, como é meu desejo, talvez outros vivam muito tempo depois de mim, em tempos melhores. Esse esquecimento e essa sonolência [da realidade vivida na Idade Média] não durarão para sempre. Quando a escuridão se dispersar, os nossos descendentes poderão retornar à pureza do antigo esplendor [da realidade vivida na Antiguidade Clássica].

Petrarca, poeta e humanista italiano do século XIV, *África* (poema).

Doc. 2 A Idade Média como laboratório

A Idade Média foi um grande laboratório no qual as atividades políticas, económicas, culturais e religiosas encontraram solo fértil para se desenvolverem. Mesmo com a existência de períodos de intensas atividades bélicas [guerras], as ações nos mosteiros durante os primeiros tempos da Idade Média concentraram-se principalmente na recuperação, tradução, conservação e sistematização do conhecimento produzido ao longo de toda a Antiguidade, que contribuiu para o desenvolvimento de todos os campos do saber, permitindo dessa maneira que tais conhecimentos chegassem a todos pensadores da Idade Moderna.

Carlos Eduardo Schipanski e Luizangela Padilha Pontarolo, historiadores brasileiros dos séculos XX-XXI, *História Medieval: Releitura de uma época*, Editora Unicentro.

6.1. A realidade histórica só aconteceu de uma maneira, então, só pode haver uma história sobre a Idade Média. Concordas ou discordas da afirmação? **Justifica.**

6.2. Para decidires qual das duas visões é a mais correta o que podes fazer? **Justifica.**

Anexo II – Exemplos de trabalho/desconstrução das narrativas

Doc. 7 Origem dos senhorios em Portugal

A maior parte dos senhorios que conhecemos data do período anterior à formação da nacionalidade e do tempo dos primeiros monarcas portugueses. A falta de numerário [dinheiro] para o pagamento dos serviços prestados pela Igreja e fidalguia; a necessidade de povoamento e defesa de certas áreas; o desejo de investimento na salvação da alma e a própria influência do feudalismo francês, instituição com a qual o conde D. Henrique estava familiarizado, estiveram na origem das amplas doações de terras feitas pelos governantes à Igreja e à nobreza, muitas delas acompanhadas pela cedência de direitos régios. Num período em que os monarcas não dispunham de grandes recursos humanos e financeiros, e em que a guerra estava no centro das suas principais preocupações, o regime senhorial revelou-se, sem dúvida, um sistema eficaz para dirigir e controlar as populações, em articulação com os poderes públicos.

Maria Rosa Ferreira Marreiros, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Senhorios*, em *Nova História de Portugal*, vol. 3.

Qual a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Quais as **causas** que a historiadora Maria R. F. Marreiros invoca para a **formação de senhorios** medievais portugueses?

Anexo 2.1. Desconstrução de narrativa - Senhorios

Doc. 8 A nobreza senhorial

As raízes da nobreza assentavam, em grande parte, na linhagem da monarquia visigótica, tendo-se ampliado no tempo da Reconquista Cristã, quando se recompensaram os feitos das armas com a doação de terras, a alcaidaria dos castelos e o exercício de cargos da administração. A nobreza incluía vários estratos, sendo a fidalguia o mais alto escalão. [...] O segundo escalão era constituído pelos infanções, que eram vassallos desprovidos de cargos militares e administrativos. [...] O terceiro escalão, era o mais numeroso, correspondia aos cavaleiros ou membros da Ordem da Cavalaria.

Joaquim Veríssimo Serrão, historiador português dos séculos XX-XXI, *História de Portugal*, vol. 1.

Qual a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Como se dividia a nobreza medieval portuguesa segundo o historiador Joaquim V. Serrão?

Anexo 2.2. Desconstrução de narrativa - Senhorios

Doc. 9 O regime senhorial em Entre Douro e Minho

Foi na região de Entre Douro e Minho que o regime feudal e senhorial se implantou de forma mais completa. Com grandes montanhas, entremeadas de vales férteis, atravessada por uma abundância de comunicações, terrestres e fluviais, densamente povoada por uma população que se estendia de forma dispersa ao longo dos muitos vales, esta região reuniu as condições históricas e geográficas favoráveis à implantação do regime senhorial.

Os inúmeros castros que permaneciam nos seus montes delimitaram áreas de influência e constituíram as primeiras habitações dos grandes senhores, pois pela sua posição estratégica dominavam os vales e permitiam-lhes não só vigiar as populações camponesas que nesses vales trabalhavam, como observar as estradas para se defender dos ataques inimigos.

Nas ruínas desses antigos castros, muitos senhores erigiram os seus castelos [...]. À medida que as regiões se pacificavam, os senhores passaram a habitar em zonas mais amenas, junto das vias de comunicação (estradas e rios), ou nas proximidades dos centros urbanos, onde construíram os seus paços e solares.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Qual a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Que **condições**, segundo a historiadora Maria C. Proença, **favoreceram a instalação do regime senhorial** no Entre Douro e Minho do Portugal Medieval?

Anexo 2.3. Desconstrução de narrativa - Senhorios

DOCS. 7, 8 E 9

Respostas escritas em documento *word*, a colocar, no tempo da aula, na *classroom*



1. Que elementos apontam os autores que expliquem o surgimento dos senhorios?
2. Existe algum elemento referenciado apenas por um autor, ou por apenas dois?
Justifica.
3. Se tivesses de escolher **uma** das três narrativas como a melhor/**mais válida** como o farias?
4. E qual seria a melhor/mais válida? **Justifica.**

Anexo 2.4. Desconstrução de narrativa + Questões de investigação - Senhorios

Doc. 4 Como surgiram os concelhos?

O aparecimento dos municípios [concelhos] verifica-se concomitantemente com outras medidas adotadas pelos monarcas. Assim, a par da concessão de cartas de povoamento visando o assentamento de novos povoadores, temos ainda a outorga de cartas de foral a núcleos de povoadores, a distribuição de parcelas territoriais a ordens religiosas e ainda a concessão de terras a estrangeiros que se fixavam em Portugal.

De entre os diversos fatores enunciados [para o surgimento dos concelhos] temos que uma das razões fundamenta-se na necessidade de acabar com a servidão, o que possibilitava aos homens agruparem-se com vista à sua própria liberdade e à formação de comunidades concelhias. Também o papel desempenhado pelas povoações em feitos militares seria de ordem a aconselhar a concessão de carta de foral, numa época em que a reconquista constituía uma preocupação dominante. De igual modo a necessidade de evitar uma revolta e estabilizar as populações poderia jogar um papel importante na sua concessão, naturalmente a par de uma ou outra razão de caráter acidental.

Humberto Baquero Moreno, historiador português dos séculos XX-XXI, *Os municípios portugueses nos séculos XII a XVI: estudos de História*.

Qual é a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Distingam carta de povoamento de carta de foral.

Quais os **diversos fatores** que estão, segundo o historiador Humberto B. Moreno, na **origem de concelhos medievais** portugueses?

Anexo 2.5. Desconstrução de narrativa - Concelhos

Doc. 5 Os primeiros concelhos

O clima de guerra quase permanente, devido às sucessivas invasões e conquistas, contribuiu também para que as comunidades populacionais se fechassem sobre si próprias e criassem sistemas coletivos de defesa, ao mesmo tempo que desenvolviam laços de solidariedade que lhes permitissem subsistir. [...] Formaram-se, assim, comunidades organizadas autonomamente, que subsistiam sem o apoio de qualquer autoridade superior externa, escolhendo os seus chefes e regendo-se pelas suas próprias leis e costumes.

Estas comunidades organizadas, que já existiam antes da Reconquista, estiveram na origem dos primeiros concelhos. Após as conquistas, os reis reconheceram as vantagens de manter uma certa autonomia dessas populações [...] mas criaram um regime legal para a sua organização, através da atribuição das cartas de foral. Os forais não foram só um instrumento de organização municipal. Foram também um meio de atrair populações para os concelhos através dos privilégios que concediam.

Maria Cândida Proença, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *Uma História Concisa de Portugal*.

Qual é a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Como se organizavam algumas comunidades, segundo a historiadora Maria C. Proença, que estiveram na origem de alguns concelhos medievais?

Anexo 2.6. Desconstrução de narrativa - Concelhos

Doc. 6 O nascimento do concelho

O concelho nasce da luta dos servos pela sua libertação e é ele próprio um instrumento decisivo da liberdade, não só dos que se assumem como livres erguendo as muralhas do concelho, como se torna escândalo e asilo para os servos e dependentes das terras senhoriais. O ar da cidade libertava os homens, diz o provérbio medieval recordado por Gama Barros [historiador português do séc. XX].

O concelho nasce da luta pela liberdade, não ainda a liberdade moderna, mas a liberdade de poder vender os excedentes agrícolas, a liberdade de poder abandonar a terra vendendo o seu usufruto, a liberdade de casar, a liberdade de escapar à lutuosa [...] de se reunir em assembleias [...].

António Borges Coelho, historiador português dos séculos XX-XXI, *Comunas ou Concelhos*.

Qual é a **realidade histórica** retratada na narrativa?

Qual é o **principal fator** que o historiador António B. Coelho evoca para o **nascimento de concelhos medievais**?

Anexo 2.7. Desconstrução de narrativa - Concelhos

Tarefa 2 - 15min
DOCS. 4, 5 e 6
 Respostas escritas em documento *word*, a **enviar** para a *classroom*, em **TAREFA 2 - 15/03**

1. Que elementos apontam os autores que expliquem o surgimento dos concelhos?

2. Existe algum elemento referenciado apenas por um autor, ou por apenas dois? **Justifica.**

3. Se fosses um historiador **qual/quais dos documentos (4, 5 e 6) utilizarias** para criares a tua narrativa sobre a origem dos concelhos medievais portugueses? **Justifica.**

4. Haveria algum documento que **não utilizarias**? **Justifica.**

?

Anexo 2.8. Desconstrução de narrativa + Questões de investigação - Concelhos

Doc. 1 Símbolos coletivos

Não admira, por isso, que, desde o momento em que existem leis gerais no reino se designem os concelhos por *communitates* [comunidades] e que eles se apresentem perante o exterior ostentando símbolos coletivos que exprimiam a sua unidade fundamental, nas bandeiras, selos e escudos [de armas]. Conhecem-se muitos selos concelhios colocados em documentos para garantir a sua autenticidade desde o princípio do século XIII e diversos atos que evidenciam o valor atribuído às bandeiras.

José Mattoso, historiador português dos séculos XX-XXI, *Os Concelhos*, em *História de Portugal*, vol.2 (Dir. José Mattoso).

Segundo o historiador, como se apresentam os concelhos medievais perante o resto do país?

Atualmente, como é que os países marcam as diferenças entre si? Ou marcam a sua identidade?

Anexo 2.9. Desconstrução de narrativa – Concelhos

Doc. 2 A escrita e o selo nos concelhos

A escrita invadiu a vida dos homens e de pronto estes se aperceberam do poder dos atos escritos. Em arca própria, os concelhos arrecadavam os documentos que lhes eram dirigidos, sobretudo os fundamentais de reis e altas autoridades, e talvez cópias dos mais importantes que eram expedidos [enviados para fora do concelho], para mais tarde virem a anotar em livros as suas receitas e despesas e as suas decisões. Na arca se conservava a memória. Contra a qual atentavam os inimigos, quando em guerra, roubando-a. Na arca se guardava o selo com que se dava fê pública dos atos dos concelhos. Instrumento validatório em primeira instância, ele era também de um enorme valor simbólico. Imagens e palavras identificavam o concelho. As palavras eram quase sempre e invariavelmente *sigillum concilii* [selo do concelho]. As figuras, essas, mostravam-se muito variadas. Aludiam [referiam-se] algumas ao papel guerreiro e defensivo de muitas localidades através de cavaleiros, armas, castelos e muralhas, outras exprimiam o seu crucial posicionamento em vias de comunicação, representado em pontes, reportavam-se outras às riquezas económicas da floresta, agricultura ou comércio, figuradas em árvores, vinhas, barcos e água, enquanto umas quantas mais esotéricas simbolizavam valores ou ritos – a agressividade do poder pela água, a dádiva pelo pelicano, talvez antigos cultos a divindades femininas pela mulher.

Maria Helena da Cruz Coelho, historiadora portuguesa dos séculos XX-XXI, *O quadro institucional*, em *Nova História de Portugal*, vol.3.

Qual a importância:

a. da escrita para os concelhos? b. do selo medieval para os concelhos?

Agora que já conhecem a realidade concelhia...

a) qual seria o estrato social do povo que controlaria a administração concelhia, ao ponto de ser letrado e aplicar os selos concelhios em documentos importantes?

Anexo 2.10. Desconstrução de narrativa - Concelhos

O que é que veem?

Qual seria a função dos selos?

E hoje, que valor têm?



Doc. 4 Selos medievais de Elvas e Santarém
 À esquerda: selo do Concelho de Elvas, século XIII, representando um cavaleiro-vilão.
 À direita: selo medieval do Concelho de Santarém

Anexo 2.11. Desconstrução de narrativa - Concelhos

Doc. 6 Câmara ou Paços do Concelho de Viana do Castelo



O que é que veem?

Que relação se pode estabelecer entre a figuração, ao centro, do brasão real e, mais à esquerda, do brasão municipal?

A partir do século XIV começam a surgir os edifícios das «câmaras», locais de reunião dos dirigentes concelhios. A de Viana pertence ao estilo tardo-gótico.

Anexo 2.12. Desconstrução de narrativa - Concelhos

TAREFA 2 - 18/03 10min

Docs. 4, 5 e 6 + doc. 1 + doc. 2

Respostas escritas em documento *word*, a **enviar**
para a *classroom*, em **Tarefa 2 – 18/03**

**1. Como provam os símbolos (docs. 4, 5 e 6)
as afirmações de José Mattoso, no doc. 1?**

Justifica.

**2. Estes símbolos (docs. 4, 5 e 6) aprovam mais
a ideia do historiador José Mattoso (doc. 1) ou da
historiadora Maria Helena Cruz Coelho (doc. 2)?**

Justifica.

Anexo 2.13. Questões de investigação - Concelhos

Anexo III – Exemplo de um plano de aula

Plano de aula nº4 – duração: 90 minutos - 10º ano de escolaridade, 2º período – 16 de março de 2021 – aula em contexto de Ensino Remoto	
Domínio: Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XV – Espaços, poderes e vivências	
Subdomínio: O espaço português	
Conceito(s) metahistórico(s): Evidência Narrativa histórica (desconstrução)	
Aprendizagens Essenciais	Conceitos-Chave
<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia; - Demonstrar a especificidade da sociedade portuguesa concelhia, distinguindo a diversidade de estatutos sociais e as modalidades de relacionamento com o poder régio e os poderes senhoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade de Ordens; - Concelho; - Época Medieval.
	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Computadores/dispositivos pessoais com acesso à internet– aula via plataforma <i>zoom</i>. 	
<p>Questões orientadoras:</p> <p>Quais as especificidades da sociedade concelhia portuguesa, na Idade Média? E quais ligações à Sociedade de Ordens da Europa Ocidental? Que relações se podem estabelecer entre o mundo urbano/concelhio e o mundo rural/senhorial? Como se caracteriza o urbanismo medieval?</p>	
<p>Primeiro momento: A aula vem no seguimento do estudo da realidade concelhia, na qual os estudantes haviam já sido desafiados em relação às suas ideias prévias acerca de “Concelho”, abordando também várias interpretações para as origens concelhias em Portugal, assim como algumas características concelhias. Assim, esta aula vem complementar a temática da aula anterior, tendo, agora, por base, questões do municipalismo medieval de Portugal: sociedade e urbanismo.</p> <p>Para este efeito, são analisados, via <i>zoom</i>, e em grupo-turma, na oralidade, uma série de documentos, escritos e iconográficos (sempre lidos em voz alta pelos estudantes, sendo-lhes perguntado se existe algum termo/expressão que desconheçam, no final dessa leitura), que estão relacionados com as seguintes temáticas: Cavaleiros-Vilões e Peões; Os dependentes (do regime concelhio); Cavaleiros Nobres e não-nobres; Túmulo de um Burguês rico e Planta urbanística do Porto medieval. A todos estes documentos estão implicados um conjunto de questões substantivas de exploração gradual dos mesmos, assim como questões relacionadas com a evidência histórica e, em alguns casos, a interligação/prova de afirmações de uma narrativa com outra narrativa/documento (desconstrução de narrativa).</p> <p>Para este primeiro momento estão previstos 60 minutos.</p>	
<p>Segundo momento: Os estudantes são desafiados a utilizar a plataforma <i>Ted Ed</i>, contendo a mesma dois vídeos com trabalho associado (em momentos separados).</p> <p>Assim, numa primeira fase, os estudantes visualizam, individualmente, o primeiro vídeo e respondem às questões presentes na plataforma <i>Ted Ed</i>. As respostas de escolha múltipla são automaticamente alvo de sugestão de reformulação se erradas, fazendo o estudante regressar ao minuto do vídeo em que a resposta se</p>	

encontra. Todas as questões de resposta fechada e aberta são discutidas em grupo-turma. As questões a que se pretende que os estudantes deem mais destaque estão destacadas no *PowerPoint* da aula, para que estes possam melhor focalizar o olhar no que é pretendido com a tarefa.

Vídeo 1 - Urbanismo de Lamego Medieval: <https://ed.ted.com/on/EMemFGWL>

Na segunda fase deste momento, os estudantes voltam a seguir a mesma lógica de trabalho, agora para a questão dos sapateiros do Porto medieval e questões associadas.

Vídeo 2 – Sapateiros do Porto medieval: <https://ed.ted.com/on/RyoENKm2>

Este momento corresponde, aproximadamente, a 20 dos 30 minutos finais da aula.

Terceiro Momento – momento final: Como encerramento da temática dos diversos estatutos concelhios e questões relacionadas ao urbanismo medieval, a aula termina com a construção de uma síntese da mesma pelos estudantes. Na projeção do *PowerPoint* do professor encontra-se uma espécie de *puzzle* com ideias-chave da aula. Os estudantes são responsáveis por fazer mover as “peças” e as setas de interligação de forma a fazerem sentido do esquema. Prevê-se a colocação de dúvidas finais e uma discussão da síntese esquemática em momento metacognitivo.

Este momento corresponde, aproximadamente, aos 10 minutos finais da aula.

Avaliação: formativa - todos os materiais produzidos pelos estudantes, a sua capacidade de resposta às tarefas e a progressão evidenciada.

Anexo IV – Ficha de autoavaliação do desempenho

Nome: _____ Nrº: _____ Turma: _____

Domínio: Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XV – Espaços, poderes e vivências

Subdomínio: O espaço português (realidade senhorial e concelhia)

1. **Refere** o que entendes, agora, por:

1.1. Sociedade de Ordens

1.2. Senhorio

1.3. Concelho

1.4. Vassalidade

1.5. Monarquia Feudal

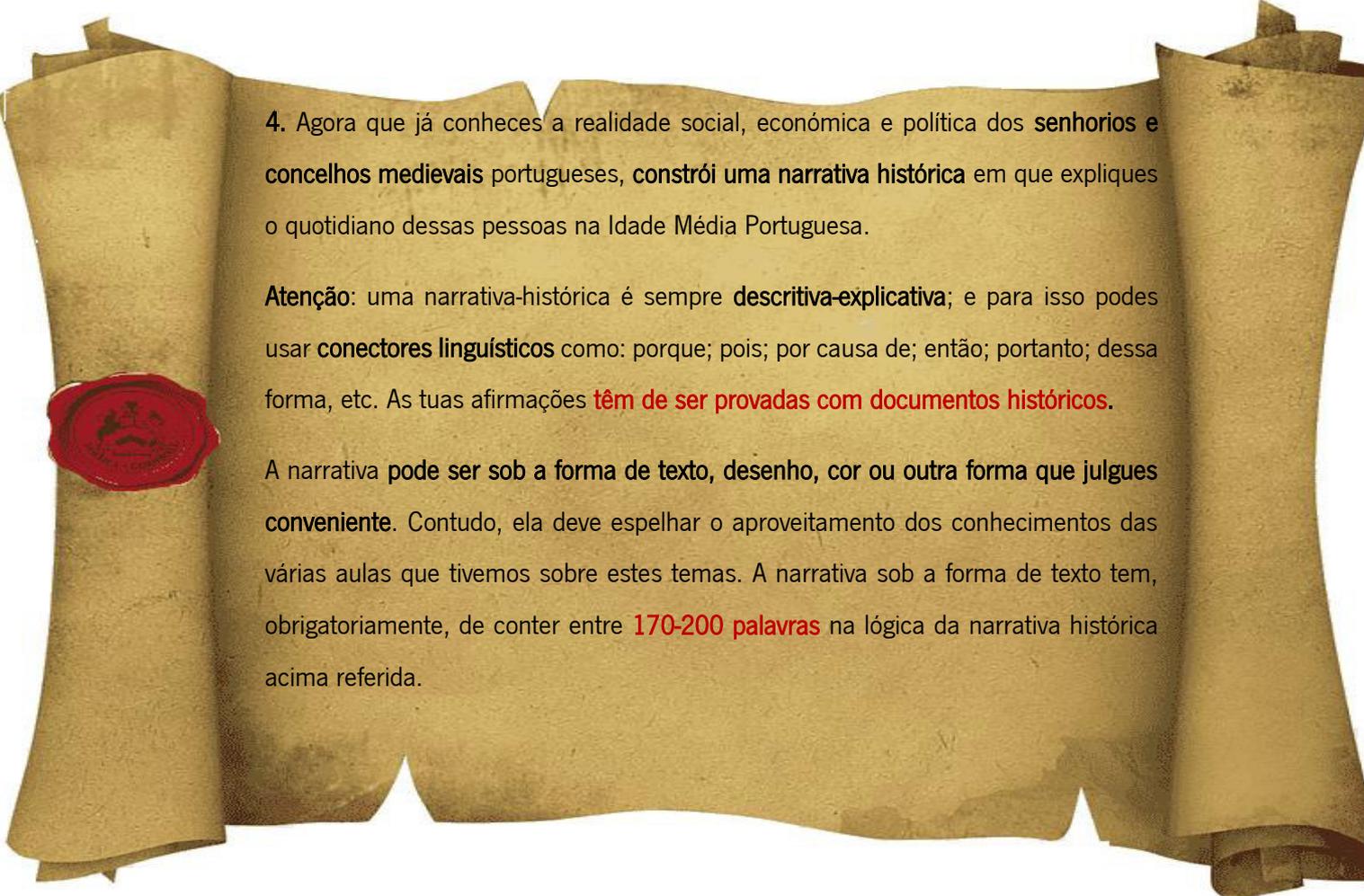
2. Lê e analisa o documento 1.

Doc. 1 Sancho I, *O Povoador*.
Anúncio de 1929 da “The Anglo Portuguese Telephone C^o Ld.”, ilustrado por Alkazar, em Revista *Ilustração portuguesa*, N^o 77.



2.1. Que paralelos nos permite traçar o documento 1 (1929) com a realidade da criação dos concelhos medievais portugueses?

3. Na tua opinião, para compreendermos a nossa atualidade deveríamos estabelecer relações com que época(s) histórica(s)? **Justifica.**



4. Agora que já conheces a realidade social, económica e política dos **senhorios e concelhos medievais** portugueses, **constrói uma narrativa histórica** em que expliques o quotidiano dessas pessoas na Idade Média Portuguesa.

Atenção: uma narrativa-histórica é sempre **descritiva-explicativa**; e para isso podes usar **conectores linguísticos** como: porque; pois; por causa de; então; portanto; dessa forma, etc. As tuas afirmações **têm de ser provadas com documentos históricos**.

A narrativa **pode ser sob a forma de texto, desenho, cor ou outra forma que julgues conveniente**. Contudo, ela deve espelhar o aproveitamento dos conhecimentos das várias aulas que tivemos sobre estes temas. A narrativa sob a forma de texto tem, obrigatoriamente, de conter entre **170-200 palavras** na lógica da narrativa histórica acima referida.

5. Preenche a grelha e a frase abaixo:

Relacionar	Ampliar	Questionar
5.1. Como relacionas a nova informação com aquela que tinhas antes?	5.2. Que ideias te abrem novos horizontes?	5.3. O que é que ainda continua confuso? 5.4. Que perguntas te surgem agora?

RAQ - autoria de Marília Gago

5.5. Não me quero esquecer de...

Bom trabalho!

O professor, André Louro.

