

Universidade de Lisboa



A Romanização da Península Ibérica.

**Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da
integração de uma região periférica no Universo Imperial**

Filipe Miguel Garcia Fernandes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de História e Geografia

2013

Universidade de Lisboa



**A Romanização da Península Ibérica.
Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da
integração de uma região periférica no Universo Imperial**

Filipe Miguel Garcia Fernandes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora
Doutora Ana Maria Homem Leal de Faria

Mestrado em Ensino de História e Geografia

2013

Dedicado à memória de Maria do Carmo Mendes (Bisavó).

Para o Guilherme, um pequeno príncipe.

Aos meus pais, os melhores do mundo.

*Do infinito do desconhecido,
Procurei o caminho perdido,
Quando o monte erguido,
Se intrometeu no meio do destino.*

*As lutas e batalhas,
Foram relâmpagos indistintos,
Na escuridão sombria,
Da floresta despida.*

*O gigante adormecido,
Acordou e enfrentou o destino,
No meio do seu sonho conhecido.*

*Acreditei que podia voar,
E realizar o sonho,
Que estava esquecido.*

Agradecimentos

Antes de tudo, gostaria de dizer a todos, **muito obrigado**, pelos debates francos e leais que sempre existiram, no decorrer deste mestrado e que foram contribuindo para a elaboração do presente relatório.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Ana Leal de Faria pela disponibilidade que sempre teve e por ter aceitado orientar este relatório de prática pedagógica. Pela enorme paciência e boa disposição com que nos recebeu continuamente, quando muitas dúvidas foram surgindo e pelos sábios conselhos que proporcionou, norteando o mesmo a um grau de maior rigor científico.

À professora Isabel Pedro, só lhe posso agradecer toda a simpatia e amabilidade que teve em nos receber na Escola Secundária Camilo Castelo Branco. Gratifico, ainda, todo o apoio no processo de construção e planificação das aulas que foram leccionadas, bem como, pelos materiais e documentos que disponibilizou.

Um agradecimento especial a todos os elementos da Escola Secundária Camilo Castelo Branco por toda a boa disposição e afabilidade com que nos receberam. Deixo, ainda, um tributo aos alunos da turma 10º D, por toda a simpatia, lealdade e apreço com que nos acolheram.

Aos professores do mestrado, agradeço os sábios e constantes ensinamentos que nos proporcionaram, ao longo destes últimos dois anos de labor científico, de modo, a que pudéssemos no final estar aptos a desenvolver os vários trabalhos que fomos chamados a executar. Não posso contudo, deixar de dar uma palavra de apreço especial ao Professor Doutor Miguel Monteiro, pelo enorme entusiasmo que nos foi transmitindo ao longo deste período.

Gostaria de dar um muito obrigado à Margarida Abreu e ao Leopoldo Carvalho pela eterna companhia e por me terem, ao longo destes dois anos, acompanhado nas diferentes escolas por onde passámos. Agradeço, ainda, à Margarida as contantes discussões sobre as diversas dúvidas do presente relatório e pela luz que fez surgir em muitas situações.

Aos meus colegas de mestrado, gratifico todo o companheirismo e amizade que fomos edificando ao longo destes anos, tal como os enormes debates que fomos

trocando e que permitiram o surgimento de muita claridade quando as nuvens se aproximavam.

Ao amigo Zé Manel, só lhe posso reconhecer todo o apoio que sempre demonstrou, tal como a sua enorme lealdade e constância, mesmo nas horas mais difíceis que esta tarefa teve. O meu muito obrigado por tudo e também pelas tentativas que fez para perceber muitas das questões científicas que este trabalho levantou.

Aos meus amigos, só lhes posso agradecer a imperecível amizade e perseverança que tiveram para comigo. Faço aqui, um louvor especial, à Amélia Martins pelo apoio incondicional neste trajecto e pelo exemplo de professora que sempre foi e será.

Por fim, mas não menos importante, antes pelo contrário, agradeço à minha família toda a eterna paciência que tiveram para me aturar ao longo destes dois anos. Agradeço, em especial, aos meus pais, irmão, cunhada, sobrinho, tia Bilde, tio Tó, Ana e Padrinho.

Mais uma vez um **muito obrigado a todos.**

Resumo

A unidade didáctica, “*A Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial*”, foi leccionada a uma turma do 10º ano, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, sendo o seu objectivo principal a utilização das diversas fontes históricas e textos historiográficos na construção do conhecimento dos alunos.

Integrada no tema “*O Modelo Romano*” do programa do 10º ano de escolaridade, esta unidade didáctica possibilita aos alunos a tomada de consciência da lentidão e da complexidade do processo de integração das regiões conquistadas no Império Romano.

Os conteúdos, da unidade didáctica em estudo, possibilitam uma inter-relação com outras ciências sociais, nomeadamente a Geografia e a Arqueologia. A primeira, com base nos recursos do estudo do território e das suas especificidades, forneceu uma base estrutural para a compreensão da ocupação do território. Quanto à Arqueologia, o recurso às suas fontes e metodologia, permitiu que os alunos adquirissem uma maior compreensão dos fenómenos analisados.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Ensino; Fontes; Império e Romanização.

Abstract

The didactic unit, “*The Romanization of the Iberian Peninsula, an example of integrating a peripheral region in the universe imperial*”, was taught to a class of 10th grade, in high school Camilo Castelo Branco, and its main objective is the use of various historical sources and historiographical texts in the construction of students' knowledge.

Integrated on the theme “*The Roman Model*” program of the 10 th grade, this didactic unit enables students to awareness of the slowness and complexity of the integration process of the conquered regions in the Roman Empire.

The contents, of this unit study, allow an inter-relationship with other social sciences, including Geography and Archeology. The first, based on the resources of the territory and the study and their specificities, provided a structural basis for understanding the occupation of the territory. As for Archaeology and the use of their sources and methods, allowed the students to acquire a greater understanding of the phenomena analyzed.

Keywords: Learning; Teaching; Sources; Empire and Romanization.

Índice

Introdução	pág. 1
1. A Escola e os Alunos	
1.1. A Escola Secundária Camilo Castelo Branco	pág. 3
1.1.1. Localização e Contexto Sociocultural	pág. 3
1.1.2. Organização e Projectos da Escola	pág. 4
1.2. A Turma	pág. 7
2. A Aprendizagem da História	pág. 11
2.1. As Teorias Educativas	pág. 11
2.2. O Tempo e o Espaço	pág. 14
2.3. A História e o seu objecto	pág. 16
2.4. As Fontes no ensino-aprendizagem da História	pág. 24
2.5. A Didáctica das Fontes	pág. 30
3. A Romanização da Península Ibérica uma unidade didáctica em construção	pág. 39
3.1. O Enquadramento da Unidade Didáctica no programa do 10º ano de História	pág. 41
3.2. As aulas	pág. 43
3.3. A avaliação	pág. 57
Conclusão	pág. 62
Bibliografia	pág. 68

Anexos

- | | |
|---|----------|
| 1. A Escola e a Turma | pág. 75 |
| 2. Observação de Aulas e Reuniões | pág. 81 |
| 3. Planificação Anual | pág. 100 |
| 4. Planificação da Unidade Didáctica | pág. 110 |
| 5. Materiais das Aulas | pág. 119 |
| 6. Materiais de Avaliação | pág. 131 |
| 7. Avaliação do Professor Estagiário | pág. 144 |
| 8. Modelo de Inquérito Lançado aos Alunos | pág. 147 |
| 9. Visita de Estudo a Mérida | pág. 150 |

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1 – Instalações, gabinetes e serviços da Escola Secundária Camilo Castelo Branco	pág. 5
Figura 1 – Teorias de Aprendizagem	pág. 14
Figura 2 – Tipos de Fontes Históricas	pág. 26
Quadro 2 – Aspectos do Documento Histórico Escrito	pág. 32
Quadro 3 - Metodologia de Análise das Fontes Escritas	pág. 34
Quadro 4 – Aspectos do Documento Não Escrito e Monumental/Arqueológico	pág. 35
Quadro 5 – Metodologia de Análise das Fontes Não Escritas e Monumentais/Arqueológicas	pág. 37

Introdução

Inserindo-se no âmbito da prática profissional de ensino supervisionado, este relatório tem como objectivo primordial a demonstração da utilidade das fontes históricas na construção do conhecimento dos alunos, no contexto da leccionação da unidade didáctica *A Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial*. Ao mesmo tempo, não deixaremos de focar a relação entre a História e outras ciências sociais, como a Arqueologia e a Geografia, de forma a complementar as informações que os alunos foram recolhendo, permitindo-lhes uma melhor percepção dos agentes que proporcionaram a romanização do território peninsular. A Arqueologia possibilitou-nos mostrar aos alunos muitos dos elementos que permitiram aos historiadores e arqueólogos reconstruir um pouco do processo de conquista e de romanização, ao passo que a Geografia forneceu ambientes para reconhecimento do território e de como este influenciou o processo de conquista e romanização e ao mesmo tempo, explicar as diferenças entre os povos indígenas que habitavam a Península Ibérica.

A escolha do tema encontra-se relacionada com dois desejos da nossa parte, o de juntar à leccionação a vertente da Arqueologia (área científica donde somos provenientes) e o gosto do estudo do Império Romano. A isto, juntamos os calendários escolares e os conteúdos didácticos a ele associados e, as diversas contingências do mestrado.

A nossa prática lectiva ocorreu na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, numa turma do 10º ano, sob a orientação da professora cooperante Isabel Pedro. Este relatório inclui também uma reflexão sobre todo o processo que fomos desenvolvendo ao longo dos últimos meses na escola, anteriormente mencionada, enquadrada por uma parte mais teórica e explicativa das opções didácticas seguidas na leccionação.

Após esta definição inicial decidimos organizar o relatório em três partes, a saber: A Escola e os Alunos, A Aprendizagem em História e, por fim, As Aulas.

Na primeira parte do trabalho, analisámos a Escola Secundária de Camilo Castelo Branco nas suas variadíssimas vertentes, com destaque para a localização, o contexto sociocultural e os projectos que norteiam a sua acção educativa.

Apresentamos também a caracterização da turma do 10º ano com a qual trabalhámos, de forma a enquadrar a mesma na concepção das aulas e dos métodos utilizados.

No segundo ponto do relatório, reflectimos sobre a aprendizagem em História e a complexidade do objecto da disciplina e os dois principais conceitos que englobam, o tempo e o espaço. Justificámos as nossas opções metodológicas, apresentando as teorias educacionais que estiveram na base das aulas. Terminámos com a problemática das fontes históricas e da sua utilização para efeitos didácticos numa aula de História.

Na última parte, descrevemos as aulas leccionadas, destacando a respectiva planificação; o seu enquadramento na unidade didáctica; as competências que foram sendo desenvolvidas; as actividades realizadas e, por fim, a avaliação efectuada. Apresentamos uma reflexão sobre as aulas que foram leccionadas e sobre os procedimentos escolares em que participámos.

Finalmente, uma referência às normas bibliográficas que se encontram de acordo com a norma portuguesa, NP 405 e a opção por redigir o presente trabalho com as normas ortográficas do acordo de 1945.

1. A Escola e os alunos

*A escola é um local onde se ensina,
mas também o retrato do meio que a envolve.*

1.1. A Escola Secundária Camilo Castelo Branco

1.1.1. Localização e Contexto Sociocultural

A Escola Secundária de Camilo Castelo Branco localiza-se na freguesia de Carnaxide, concelho de Oeiras e distrito de Lisboa (vide anexo 1, página 76). Actualmente, a freguesia engloba 25 911 habitantes, cerca de sete mil dos quais com idades até aos 25 anos, sendo assim a segunda freguesia com maior número de população jovem do concelho¹.

Inserida em meio urbano, a escola encontra-se rodeada por um complexo habitacional de prédios elevados. Nas redondezas da escola podemos ainda encontrar um centro cultural, o cemitério da freguesia e vários tipos de comércio (papeleria, café, mercearia, entre outros). Estes equipamentos complementam-se com os bons acessos que rodeiam a escola, com destaque para os autocarros e as vias de comunicação, nomeadamente a A5, que permitem um acesso rápido para a cidade de Lisboa ou para outras zonas.

Os alunos que frequentam a Escola Secundária de Camilo Castelo Branco derivam maioritariamente dos edifícios habitacionais que envolvem a escola ou então da composição do agrupamento escolar. Incorpora alunos de dois grandes estratos sociais, uma classe média, com instruções ao nível do ensino universitário, que se instalou aí, devido ao desenvolvimento do sector terciário que existiu no Concelho de Oeiras nos últimos anos, e uma classe baixa, derivada da imigração das ex-colónias portuguesas, que apresenta um nível de instrução baixo ou nulo. Esta situação oferece um conjunto diversificado de alunos².

¹ Dados retirados do Instituto Nacional de Estatísticas, dos Censos de 2011, [Consultado em 05 Janeiro de 2013]. Disponível na Internet: <[url:http://www.ine.pt](http://www.ine.pt)>

² *Projecto Educativo da Escola Secundária de Camilo Castelo Branco 2008-2011*, Carnaxide, 2008

A escola encontra-se integrada no Agrupamento de Escolas de Carnaxide, juntamente com mais cinco escolas, das quais, uma é de segundo e terceiro ciclo, três são escolas primárias e uma outra um jardim-de-infância. O agrupamento começou a ser constituído em Janeiro de 2004. No entanto, a Escola Secundária de Camilo Castelo Branco só integrou o agrupamento em inícios de 2012, sendo actualmente a sede de agrupamento. Presentemente existe uma Comissão Provisória do Agrupamento, que trata da gestão do mesmo e da formação dos documentos base ao seu funcionamento. A escola iniciou a sua actividade em Setembro de 1986.

O nome da escola deriva de uma escolha unânime realizada na mesma, por todos os seus elementos de então, devido ao facto de o patrono ter vivido durante algum tempo em Carnaxide e possuir uma obra vasta e de grande reconhecimento público.

A formação do agrupamento, num tempo muito recente, impede que existam para já documentos relativos ao Projecto Educativo e ao Projecto Curricular, pelo que se mantém em vigor, os projectos anteriormente aprovados, os quais, servem de apoio a muita da definição da escola e da sua formação, no presente relatório.

1.1.2. Organização e Projectos da Escola

A escola enquadra-se na tipologia das escolas secundárias com 3º ciclo, sendo composta por um grande edifício, construído de novo no ano passado. Os espaços exteriores são amplos, possibilitando que os alunos circulem livremente dentro do recinto escolar.

Na estrutura física da escola vislumbramos que esta apresenta uma variedade de equipamentos, o que favorece a prática educativa. Entre o variadíssimo equipamento, destacam-se as 19 salas de aula, sendo 14 salas de aula específicas, sete laboratórios; três oficinas, ginásio, vários gabinetes, um campo de jogos, entre outros.

Instalações letivas	Nº	Instalações não letivas	Gabinetes	Serviços
Salas de aula	19	Biblioteca/ Mediateca/ Ludoteca	Conselho Executivo	Serviços Administrativos
Salas específicas	14	«Espaço Aberto»	Serv. Psicologia e Orientação	Ação Social Escolar
Laboratórios	4	Salas de Formação	Professores (Departamentos)	Posto Médico
Laboratórios de Física, Química e Biologia	3	Estufa	Sala de Diretores de Turma	Papelaria/Reprografia
Oficinas	3	Projeto Saúde: Gabinete de Atendimento	Centro Competência Malha Atlântica	Cozinha
Ginásios	2	Anfiteatro	Centro Novas Oportunidades	Refeitório
Campo de jogos	1	Sala da Rádio Escolar	Associação de Estudantes	Bar
		Sala de Professores	Pessoal não docente	Balneários
		Sala de Alunos		Instalações sanitárias
		Sala de Funcionários		Arquivos e arrecadações

Quadro 1 – Instalações, gabinetes e serviços da Escola Secundária Camilo Castelo Branco*.

A escola encontra-se estruturada em volta de quatro órgãos, a saber, o Conselho Geral, a Direcção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Geral é o principal órgão da escola, dado que é o «[...] órgão de direcção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola.»³, ao qual se acresce as tarefas de selecção de um novo director sempre que o cargo se encontra em processo electivo. A Direcção é um «[...] órgão administrativo e de gestão do agrupamento nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa, financeira e patrimonial»⁴. O Conselho Pedagógico é o «[...] órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente»⁵. O Conselho Administrativo aparece como o «[...] órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor»⁶.

O Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Estatuto do Aluno são os principais documentos orientadores da vida da comunidade educativa da escola, dado que espelham a realidade da mesma, ao nível dos alunos

* *Projecto Educativo da Escola Secundária de Camilo Castelo Branco 2008-2011*, Carnaxide, 2008, p. 16

³ *Regulamento Interno da Escola Secundária de Camilo Castelo Branco*, Carnaxide, 2012, p. 6

⁴ *Idem, Ibidem*, p. 10

⁵ *Idem, Ibidem*, p. 12

⁶ *Idem, Ibidem*, p. 15

que a frequentam, do seu enquadramento espacial, da oferta curricular que exibem e das regras de funcionamento dos diversos serviços da comunidade educativa.

Os projectos futuros, que a escola pretende desenvolver e melhorar, são uma realidade muito clara no Projecto Educativo, razão pela qual será o documento em destaque, do presente relatório.

O Projecto Educativo identifica como problema fundamental o insucesso escolar, com relevo para o ensino básico e para o 10º ano de escolaridade (ano de transição, que levanta muitos problemas aos alunos). Na tentativa de resolver estes problemas, o mesmo documento apresenta as seguintes medidas: uma primeira área onde se evidencia a promoção do sucesso dos alunos e da qualidade do ensino e das aprendizagens e uma segunda medida virada para a educação, para a cidadania e a saúde.

A Escola Secundária de Camilo Castelo Branco integra na sua estrutura curricular alunos do 3º ciclo e do secundário da formação geral e os Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Ao nível das actividades extra-curriculares podemos reparar que a escola ostenta uma grande variedade de actividades, vinte e oito no total, com ênfase para o Desporto Escolar, que tem trazido à comunidade escolar fortes talentos e reconhecimentos. O clube das artes decorativas tem possibilitado a decoração da escola com vários trabalhos realizados pelos alunos.

O corpo docente da escola é composto por noventa e dois professores, sendo que vinte e dois são professores do departamento de ciências sociais e humanas. O departamento é composto pelos grupos disciplinares de História, Geografia, Filosofia, Economia e Contabilidade, EMRC, entre outras disciplinas. O grupo de História é composto por seis elementos, sendo que um dos professores não pertence ao quadro da escola⁷.

Do corpo discente fazem parte os funcionários administrativos e os auxiliares de acção educativa.

⁷ Dados fornecidos pela escola e pela professora cooperante Isabel Pedro.

O número de alunos que frequentavam a escola, no ano lectivo de 2012/2103, era de 781 alunos, divididos por dois níveis de ensino, o 3º ciclo com 364 alunos e o secundário com 417. Dentro do 3º ciclo existem 67 alunos de cursos CEF. No secundário temos 182 alunos de cursos tecnológicos, sendo os restantes de cursos científicos e humanísticos. Isto mostra que o secundário é aquele que maior expressão apresenta na estrutura curricular da escola. Por ano, podemos observar que o 10º ano é aquele em que observamos um maior número de alunos, com 181, ao passo que, no ponto inverso, vemos o 12º ano e os cursos CEF, com 108 e 67 alunos respectivamente⁸ (vide anexo 1, página 77 à 79). Esta diminuição de alunos ao longo do secundário vem provar aquilo que se encontra mencionado no Projecto Educativo, onde o 10º ano é o ano mais complicado, devido ao nível de reprovações ou de anulações de matrícula, por diversos factores, que se encontram mencionados no documento anteriormente referido.

1.2. A Turma

As aulas que foram leccionadas, na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, tiveram uma turma como pano de fundo, o 10º D, turma na qual realizámos algumas observações. A turma é composta por 20 alunos, sendo que 70% se encontram entre os 15 e os 16 anos de idade, ao passo que, os outros 25% são alunos entre os 17 e os 18 anos. A nacionalidade de todos os alunos é portuguesa. No entanto, os pais de quatro discentes são emigrantes das ex-colónias portuguesas, no caso específico de Cabo-Verde⁹. Nestes dados falta-nos um aluno, do qual não obtivemos os elementos necessários.

Na turma existem 45% de alunos que se encontram a repetir de ano, sendo que alguns mudaram inclusivamente de área de estudos. Salienta-se a existência de um aluno com necessidades educativas especiais, o qual se encontra diagnosticado como hiperactivo (vide anexo 1, página 80).

⁸ Dados fornecidos pela escola e pela professora cooperante Isabel Pedro.

⁹ Dados fornecidos pelo director de turma.

Dos alunos que compõem a turma a maioria são do sexo feminino, doze alunos, sendo os restantes do sexo masculino (8 alunos).

Ao nível social, a turma apresenta seis alunos com apoio social (30%), sendo que um destes alunos recebe apoio de 100%, ao passo que os restantes 50%. Isto pode, ser ainda mais grave se tivermos em conta que existem mais dois encarregados de educação de alunos da turma que se encontram desempregados no momento.

As observações foram efectuadas com o intuito de responder a dois objectivos, um o de conhecer a turma, outro, o de analisar que género de aulas se encontravam a ser leccionadas pela professora Isabel Pedro, de modo a adaptar a prática lectiva que se efectuou aos alunos em questão. Assim, foram executadas observações de aulas de tipo naturalista, segundo uma ficha adaptada, que nos foi facultada pela professora Helena Esteves¹⁰.

Segundo Albano Estrela, a observação naturalista é uma observação do «comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana»¹¹, onde o «comportamento não constitui o objecto de um controlo experimental»¹². Pretende ser assim, uma sistematização do que se observa no meio natural e na qual o observador não participa.

A intervenção do professor no mundo real só poderá ser feita com o conhecimento da realidade existente, sendo que, esta realidade só pode ser apreendida através da observação. A observância permitir-lhe-á assim, problematizar, intervir e avaliar as acções que melhor se podem adaptar ao mundo existente.

A observação permite uma série de vantagens aos seus intervenientes, das quais destacamos as seguintes: observar situações de sala de aula; perceber os mecanismos de reacção dos alunos; entender a relação meio/escola; uma melhor integração no meio onde iremos leccionar; uma acumulação de dados de alunos e professores da escola; realizar uma síntese entre a teoria e a prática e por fim

¹⁰ Fornecida no decorrer das aulas de IPP I

¹¹ Albano Estrela, *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 2008, p. 45.

¹² **Idem**, *Ibidem*, p. 45

permite-nos uma análise posterior dos dados que forem recolhidos, permitindo assim o levantar de problemas e possíveis soluções para os mesmos.

Assim sendo, a observação «às aulas de um ou vários professores experimentados constituía, naturalmente, uma estratégia privilegiada da formação inicial de docentes»¹³.

A primeira intervenção, na sala de aula, decorreu no pressuposto de os alunos nos conhecerem e de nós começarmos a conhecer as rotinas dos alunos em sala de aula.

No decorrer das análises seguintes, podemos ir já confirmando algumas indicações que fomos registando dos alunos, permitindo-nos começar a ver que os mesmos são um pouco apáticos e que mesmo estando a serem motivados não aparentam estar enquadrados e entusiasmados nesta área científica. Posteriormente, os alunos revelaram que muitos se encontravam nesta área científica para “fugir” à Matemática, o que explicou a elevada falta de motivação dos mesmos. A isto, juntamos ainda o facto de alguns alunos não terem conseguido entrar em escolas profissionais, e terem ingressado neste curso para não ficarem um ano parados. Esta situação foi mesmo abordada nas duas reuniões de turma que ocorreram no primeiro período, e nas quais nos encontrávamos.

Nestas assistências fomos observando que o ambiente de turma era bastante agradável, o que possibilitou um bom ambiente entre a turma e o professor, apesar de alguns alunos mostrarem uma relação mais tensa entre eles.

As observações (vide anexo 2, página 81) permitiram-nos estruturar um conhecimento da turma e dos métodos que a professora Isabel Pedro utilizava, de forma a planificar as aulas que fomos posteriormente leccionar. Optámos por não fugir muito à estrutura que a professora Isabel Pedro estava a utilizar, procedendo apenas a pequenas adaptações, as quais julgámos serem interessantes, de forma a ter um pouco de cunho pessoal nas aulas por nós leccionadas. O seguimento desta metodologia deveu-se a dois factores, um o de concordar por inteiro com a estrutura que estava a ser preconizada pela professora cooperante e, um segundo pelo facto de

¹³ Albano Estrela, Op. Cit., p. 45.

não causar uma grande diferenciação de aulas, de modo a acarretar o menor impacto possível a mudança de professor, mesmo que por um curto período de tempo, como o que envolve o presente estágio.

2. A Aprendizagem da História

*Senhor professor, para que serve a História?*¹⁴

*As fronteiras do termo História são incertas.*¹⁵

O que é ensinar? A resposta a esta questão não é fácil de obter, dada a complexidade e abrangência que o conceito engloba.

Ensinar é «repassar (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo); doutrinar; leccionar».¹⁶ Esta é a definição que encontramos e que aplicada a uma disciplina corresponde à transmissão de conhecimentos dessa disciplina aos alunos. No entanto, é aqui que muito se discute, pois questiona-se sempre que saber transmitir. Esta questão encontra-se muito clara no excerto abaixo:

«Coexistem, na representação da função de ensinar, duas leituras: ensinar como professor um saber [...] e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém [...] ».¹⁷

No nosso entendimento, ensinar não só consiste na transmissão dos conhecimentos específicos da disciplina, mas também ensinar os alunos a desenvolver práticas de procura do conhecimento, de o estruturar, de o criticar, de o desmontar e de o construir. Isto porque cabe aos professores a preparação dos alunos para situações futuras na busca de conhecimento e não somente o debitar de um saber específico, típico de uma enciclopédia.

2.1. As Teorias Educativas

A ideia de que os jovens chegam como recipientes vazios à escola tem sido, actualmente, posta de parte, dado que fruto das suas experiências estes adquiriram já conhecimentos, os quais lhes permitiram construir posteriormente novos saberes.

¹⁴ René Jetté, «Para uma Concepção Funcional da História», in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976, p.

¹⁵ Suzanne Citron, «Ambiguidade da História», in *Ensinar a História Hoje*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 39

¹⁶ *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa, Temas e Debates, 2005.

¹⁷ Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino. O saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009, p. 20-21.

A turma, a que este relatório se refere, engloba alunos que se encontram no estágio das operações formais, descrito por Piaget, quando desenvolveu a Teoria dos Estados Cognitivos, segundo a qual o pensamento dos jovens se desenvolve à medida que os mesmos vão amadurecendo o seu nível psicomotor e cognitivo. No estágio das operações formais os alunos são capazes de desenvolver raciocínios de lógica e raciocínios dedutivos, sobre hipóteses e preposições.¹⁸ Neste estágio cognitivo os alunos conseguem já ter um maior grau de abstracção, conseguindo dominar melhor os conceitos que implicam uma maior dificuldade mental, o que ajuda bastante no ensino da História. Contudo, não podemos deixar de mencionar que possam ainda existir jovens que se encontrem numa fase de transição entre o terceiro e o quarto estágio de desenvolvimento cognitivo.

Os conhecimentos prévios são importantes na formulação do saber que vem a ser adquirido com a aprendizagem, pois «é a partir de conteúdos que os indivíduos já possuem na Estrutura Cognitiva, que a aprendizagem pode ocorrer. Estes conteúdos prévios deverão receber novos conteúdos»¹⁹, que por sua vez, formarão os novos conhecimentos que as crianças adquirem. É, assim, através destes “ganchos” (conteúdos já adquiridos) que os jovens podem depois “pendurar” os novos conhecimentos.

O processo acima descrito é vulgarmente conhecido como aprendizagem significativa, e foi defendido por David Ausubel²⁰. Entre as principais características da aprendizagem significativa encontramos: a interacção entre o professor e o aluno; o uso de muitos exemplos e de materiais ilustrativos; o aumento da capacidade de apreensão de novos conhecimentos; o facto de ser sequencial, dado que busca o conceito prévio e parte dele para a assimilação dos novos, permitindo uma recordação dos conhecimentos durante mais tempo. No intervalo deste conhecimento, podemos observar aquilo a que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é «[...] distância entre o nível de desenvolvimento

¹⁸ Jean Piaget, «O Tempo e o desenvolvimento Intelectual da Criança», in *Problemas da Psicologia Genética*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1972, p. 34

¹⁹ Sérgio Choiti Yamataki, *Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel*, 2008, p. 2. [Consultado em 12 Dezembro 2011]. Disponível na internet: <URL: http://www.fomema.br/.../referencias_teoricos_ausube.pdf>

²⁰ D. Ausubel; J. Novak e H. Hanesian, «O significado e a aprendizagem significativa», in *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, p.32-56.

real de uma criança [...] e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares capazes»²¹. A zona de desenvolvimento proximal é, assim, um processo de interacção entre o professor e o aluno, sendo o professor um elemento de apoio ao trabalho do aluno.

Esta foi a principal teoria de aprendizagem que sustenta a planificação da unidade didáctica, que é objecto do presente relatório.

Tivemos também em conta na nossa planificação a teoria da aprendizagem auto-reguladora, que distingue dois tipos de auto-regulação: a regulação externa e a regulação interna. A primeira está muito ligada à acção do professor, de livros e ou de computadores, ao passo que a segunda se encontra mais associada à actividade exercida pelos alunos. No entanto, não podemos esquecer que estes dois campos se encontram sempre interdependentes e nunca independentes.

As duas teorias da aprendizagem apresentadas, a aprendizagem significativa e a auto-regulação, permitem, na nossa opinião, uma melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos, possibilitando aquilo que é a aprendizagem para nós:

«A aprendizagem não é mais a busca pela certeza. É interpretar, compreender, juntar, contextualizar, globalizar, ligar os conhecimentos, articular disciplinas, reconhecendo a especificidade do campo de visão de cada uma no seu contributo para a compreensão do todo, ou seja, mais do que a multi e interdisciplinaridade, trata-se da transdisciplinaridade. A educação visa ensinar a pensar, fomentar o pensamento complexo e desenvolver a pessoa na tomada de consciência de si e dos seus limites.»²²

²¹ Alice Fontes e Odina Freixo, «A Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky», in *Vygotsky e aprendizagem cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004, p. 18

²² Ana Leal de Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula n.º 4*, Lisboa, FLUL, 2011, p. 7

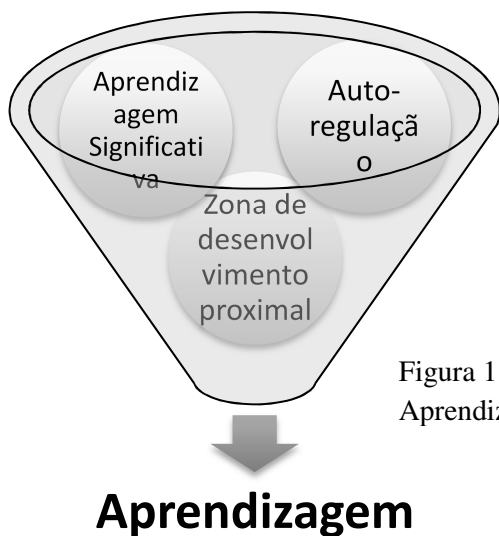


Figura 1 – Teorias de Aprendizagem

2.2. O Tempo e o Espaço.

Um dos principais problemas que o ensino da História enfrenta reside na aquisição de conceitos fundamentais para a disciplina tais como, o conceito de tempo e espaço, questão que esteve sempre presente nas aulas leccionadas. Estes conceitos aparecem aqui, porque todo o facto histórico ocorre num tempo e num espaço passado, tornando-se necessário enquadrá-lo numa perspectiva diacrónica em articulação com o meio que o rodeia, de forma a possibilitar a sua interpretação e compreensão.

Em Portugal, os programas e os sucessivos documentos com indicação de objectivos, de competências, de metas de aprendizagem e recentemente, de metas curriculares, encontram-se concebidos segundo critérios cronológico-temáticos.

A dificuldade de aquisição dos conceitos de tempo e de espaço reside em grande parte no desenvolvimento intelectual, dado que este é um processo longo e desigual entre os jovens, o que dificulta a aquisição destes conceitos complexos e abstractos. Torna-se, assim, importante que o professor de História simplifique estes conceitos, de modo a permitir aos alunos uma melhor percepção e aquisição dos mesmos.

O tempo não é um mero conceito da História, muito pelo contrário, este é um dos conceitos fundamentais, dado que permite aos alunos situar cronologicamente um determinado acontecimento histórico, e interligar este acontecimento com outros, de modo a encaixá-lo numa conjuntura e numa estrutura.

Para Fernand Braudel, o tempo em História encontra-se estruturado em torno de três grandes ritmos/níveis de duração, perfeitamente definidos no seu artigo *A Longa Duração*²³. Os degraus temporais são: o acontecimento, que ocorre no tempo breve e que se encontra adaptado à «medida dos indivíduos, da vida quotidiana, das nossas ilusões, das nossas rápidas tomadas de consciência»²⁴; a conjuntura, que surge num tempo médio, ficando compreendido entre o acontecimento e a estrutura, dado que resulta da interligação de vários factos históricos, podendo também anteceder o acontecimento. Por fim, a estrutura que reflecte um «agrupamento, uma arquitectura; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar»²⁵, o que dificulta o estabelecimento de balizas cronológicas específicas. Tivemos sempre a preocupação de exemplificar cada um destes patamares temporais.

Efectivamente, ao longo das aulas, tivemos sempre presente as mudanças sociais, económicas e políticas que levaram a uma aculturação das populações indígenas da Península Ibérica, influenciadas pelos costumes romanos.

A nossa preocupação constante foi que os alunos pudessem recolher informações sobre os diferentes ritmos de evolução do processo de conquista da Península Ibérica, o que lhes possibilitava compreender as etapas temporais que estiveram em foco nas aulas.

Para isso, o recurso à elaboração e consulta de cronologias e quadros sincrónicos revelou-se particularmente eficaz. Assim, a leitura de uma cronologia que se encontrava no manual, permitiu aos alunos a percepção dos diferentes ritmos de evolução do processo de conquista da Península Ibérica, ao mesmo tempo que lhes possibilitava compreender as etapas temporais que estiveram em foco nas aulas em causa (vide anexo 5, página 120).

²³ Fernand Braudel, «A Longa Duração», in *História e Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1972

²⁴ **Idem**, *Ibidem*, p. 14

²⁵ **Idem**, *Ibidem*, p. 21

O conceito de espaço é para os alunos algo complexo, dado que envolve, mais uma vez, a utilização de um grau maior de abstracção e de intelectualidade, o qual vão desenvolvendo ao longo do seu crescimento mental. Nesta unidade didáctica tratámos, essencialmente, das questões que se prendem com o espaço geográfico, que tem «sem dúvida, efeitos determinantes sobre as civilizações e a sua evolução»²⁶, dado que um qualquer facto histórico ocorre num determinado meio, sendo por ele influenciado.

Recorremos à construção de mapas históricos e à sua interpretação, trabalhando com os alunos, por exemplo, um mapa da divisão administrativa da Península Ibérica de forma a localizarem os assuntos estudados numa zona específica (vide anexo 5, página 122). Para além disso, foram ainda aproveitados alguns documentos que mencionavam a estrutura do território peninsular, permitindo esclarecer como o território se encontrava e de como este pode ser um contributo fundamental na análise do processo histórico (vide anexo 5, página 120 e 121).

2.3. A História e o seu objecto

Porquê ensinar História? A resposta não é simples de todo, mas de uma forma geral diferentes autores afirmam que se pretende proceder à passagem de uma herança cultural e ao desenvolvimento do espírito crítico. De acordo com Chaffer e Taylor, salientam-se os seguintes objectivos entre as metas de ensino da História: «explicação do presente», «desenvolvimento da compreensão dos problemas contemporâneos», «melhor entendimento da conjuntura internacional», «valorização dos depósitos culturais intemporais das civilizações» e «preparação para a democracia participativa»²⁷.

A História é a «ciência dos homens no tempo»²⁸, sendo que ao historiador não importa apenas o homem, mas também a «atmosfera em que o pensamento respira naturalmente»²⁹ que é a duração. Lucien Febvre acrescentou «não o homem,

²⁶ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p. 104

²⁷ John Chaffer e Lawrence Taylor, *A História e o Professor de História*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984, p. 15

²⁸ Marc Bloch, *Introdução à História*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974, p. 29

²⁹ **Idem**, *Ibidem*, p. 29

mais uma vez, não o homem, nunca o homem. As sociedades humanas, os grupos organizados»³⁰. A História pretende, assim, compreender as sociedades humanas nos diversos espaços, ao longo de um determinado período. «A história descreve e explica a evolução entre dois pontos, a sucessão dos acontecimentos do tempo, e não por cima e fora do tempo»³¹.

Assim sendo, a História contribui para a aquisição de uma perspectiva crítica, que deve ser entendida «como a consciência da complexidade e da dificuldade das coisas, a capacidade de formular juízos com conhecimento de causa, fundamentados num saber efectivo, não dogmático nem simplório, no rigor científico e em exigências éticas de procura da verdade e de compreensão de outros pontos de vista»³².

A aprendizagem da História não é apenas o recontar do passado, é também o mostrar aos alunos o que somos, como e donde vimos e porque atingimos o patamar de desenvolvimento, no qual nos encontramos. Ao mesmo tempo, isto pode fornecer aos alunos mecanismos de observação, de interpretação e de compreensão do local e do mundo onde se inserem, facultando-lhes a possibilidade de sair do seu próprio tempo e apreender as sociedades humanas numa dimensão temporal do passado às consequências futuras das decisões tomadas num determinado momento (presente).

O ensino da História deve ser uma «introdução (iniciação) ao pensamento histórico»³³, de forma a consciencializar os jovens do trabalho do historiador, sendo para isso necessário a utilização não só de uma História mais narrativa/tradicional, mas também, de uma História problema/científica, que fomente nos alunos o gosto pelo caminho do conhecimento histórico. Assim, por intermédio da análise de diversos documentos que são fornecidos aos alunos pelo professor, procura-se que estes os trabalhem, levantando hipóteses e estimulando a pesquisa. Esta pode ser uma das melhores formas de motivar os alunos, em sala de aula, para a disciplina de História.

³⁰ Citado por Jacques Le Goff, «História», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 162

³¹ René Jetté, Op. Cit., p.

³² Ana Leal Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula n.º3*, Lisboa, FLUL, 2011, p.3.

³³ **Idem**, *Ibidem*, p. 31

A aprendizagem da História poderá tornar-se atractiva para os nossos alunos se a mesma proporcionar aos estudantes a sensação de criação e os conduzir a um imaginário onde eles possam vivenciar os diferentes períodos históricos. O que pode ser incentivado através de problemas ou questões que são colocadas aos alunos, levando-os a um trabalho de pesquisa e de labor com fontes ou textos historiográficos. A erudição histórica e a persistência de uma exposição dogmática apenas conduzirão os alunos a um sucessivo afastamento da disciplina de História, dado que a verão como uma disciplina sem qualquer interesse e aborrecida. Esta sensação pode ser visível num pequeno inquérito³⁴ (vide anexo 8, página 147), onde os que responderam negativamente à questão “Gostas de História” o fizeram por considerarem que a mesma é muito teórica e pouco prática, o que a torna entediante. Ao mesmo tempo, uma parte dos aprendizes manifestaram o desejo de um diálogo professor/aluno e, mesmo os que desejam maior exposição do professor salientam que deve existir sempre intervenção dos alunos.

Entendemos, assim, que a História não deixará de ser uma reconstituição do passado, podendo o mesmo ser realizado de duas grandes formas, uma através de uma problematização/questionamento que o professor lança aos alunos e outra que segue o estereótipo do antigo professor, dando uma palestra a uma turma. No nosso entendimento, as duas podem e devem conviver, no entanto, a primeira deve prevalecer sobre a segunda, caso contrário corremos o risco de desmotivar cada vez mais os alunos. Conseguiremos, assim, que os nossos alunos cultivem o gosto pela disciplina, para que a possam ver como uma cadeira importante, em vez de apenas mais um conhecimento que adquirem sem qualquer utilidade.

Há quem defenda que a disciplina de História deve ser leccionada de forma expositiva, suspendendo-se de forma total a intervenção dos alunos por uma grande parte da aula, forçando os mesmos a um período de registo escrito de apontamentos e de dúvidas³⁵. No entanto, consideramos este paradigma já muito desadequado, dado que forçar esta não intervenção dos alunos é conduzi-los a uma grande desmotivação e desinteresse pelas temáticas da disciplina. Mostraremos, em seguida, como estes dois métodos de ensino surgiram na transmissão do conhecimento da História, ao

³⁴ Lançado aos alunos da turma do 10º ano em estudo no presente relatório

³⁵ Gabriel Mithá Ribeiro, *O Ensino da História*, Lisboa, Fundação Manuel dos Santos, 2012, p. 69-70

mesmo tempo que a intervenção das ciências pedagógicas nos mecanismos de ensino não deixou de influenciar a planificação dos professores.

Várias têm sido as definições que se fizeram de História e de como o seu conhecimento se foi desenvolvendo, as quais podem, no nosso entendimento, ser definidas em três grandes momentos, que caracterizam a evolução do conhecimento da disciplina em análise.

Em primeiro lugar, temos uma História narrativa, baseada no contar daquilo que aconteceu «a alguém ou a alguma coisa, a um indivíduo, a um país, a uma instituição, aos homens que viveram antes do instante em que se narra e aos produtos da sua actividade»³⁶. Trata-se essencialmente de uma História do acontecimento, redigida através da hagiografia e do relato da vida dos senhores e dos príncipes (naquilo que se designou por crónicas e biografias).

Esta forma de História perdura ainda hoje, quando os professores a utilizam para contar a vida de um príncipe, de um rei ou o cerco de um castelo nas suas aulas, de forma a motivar os alunos para a disciplina. Ajusta-se, especialmente, ao ensino básico, dado o desnível entre a complexidade dos conceitos históricos e o estágio cognitivo dos alunos, apresentando dificuldades na inter-relação dos factos. No entanto, não quer dizer que o professor seja o único orador na sala de aula, muito pelo contrário, deve sempre proporcionar a intervenção dos seus alunos na medida em que a mesma beneficia o processo de ensino-aprendizagem, levando-os ao questionamento de várias situações que possam ter ocorrido no tempo. A narrativa de uma batalha, com pormenores mais significativos ou dos feitos de um rei podem ser extremamente motivantes para os alunos, dado que captam a sua atenção e os prendem a um mundo fictício que pode hoje ser visto em muitas séries históricas, proporcionando-lhes uma viagem ao mundo do passado, no qual se insere a disciplina.

No secundário podemos utilizar esta História narrativa quando destacamos alguma situação mais específica, como é o caso da vida de Agrícola, da fundação de Mérida ou da elevação a município de todas as cidades hispânicas (vide anexo 5, página 119) pela Lei do Imperador Domiciano. Os alunos ficaram, sobretudo, muito

³⁶ François Furet, *A Oficina da História*, Lisboa, Gradiva, p. 81.

interessados no processo de aculturação, dado apresentar situações que ainda hoje podemos observar. Ao mesmo tempo, estas situações proporcionaram relatos mais próximos deles, como foi o caso da vida de Agrícola, dado que lhes mostrava uma realidade mais palpável da época, mostrando-lhe como eram as relações sociais, políticas e culturais.

A segunda etapa de evolução do conhecimento histórico reflecte as ideias iluministas que surgiram por toda a Europa. Efectivamente, o século XVIII é marcado pela crença no valor da razão como motor do progresso, livre de preconceitos e outras pressões, conduzindo ao aperfeiçoamento do homem, das formas de poder e das relações sociais, de forma a promover a igualdade e a justiça. Esta «reflexão de ordem epistemológica»³⁷, vinha já sendo concebida no século anterior, mas afirma-se neste período, de forma a rejeitar o providencialismo e a conceber uma história racional e aberta às ideias de civilização e de progresso.

Voltaire foi um dos vultos mais significativos deste período, abrindo uma via de futuro à História ao incluir problemas demográficos e económicos, ao invés de se focar somente no estudo da política e da diplomacia. Possibilitou, ainda, o despertar de uma maior exigência e rigor na sua elaboração, defendendo «uma história de homens, de todos os homens e não só de reis, e dos grandes».³⁸ No entanto, esta História encontrava-se marcada, pelas correntes ideológicas contra o fanatismo (monarquias absolutas) e as épocas em que o mesmo reinou e/ou vangloriando o sentimento nacionalista (o Estado Nação).

Nesta segunda etapa de evolução do conhecimento histórico, não podemos deixar ainda de mencionar o contributo do positivismo histórico, considerando que «sem documentos não há história»³⁹. No entanto, cedo se verificou que sendo impossível uma reconstituição integral do passado, a História acabava por ser uma escolha. Assim, também sem o levantamento de problemas, não existia História.

³⁷ Guy Bourd é e Hervé Martin, *As Escolas Históricas*, Lisboa, Publicações Europa-América, 2003, p. 44

³⁸ Citado por Jaques Le Goff, «História», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 230

³⁹ **Idem**, *Ibidem*, p. 539

A História problema surgiu nos anos 20 e 30 do século XX, afirmando-se no pós II Guerra Mundial. Esta nova etapa histórica, de acordo com François Furet,⁴⁰ surgiu porque:

«1. - O historiador renunciou à imensa indeterminação do objecto do seu saber: o tempo. [...] Está consciente do que escolhe, nesse passado, aquilo de que fala e, assim fazendo, coloca, a esse passado, questões selectivas. [...] constrói o seu objecto de estudo delimitando não só o seu período, o conjunto dos acontecimentos, mas também os problemas colocados por esse período e por esses acontecimentos, e que terá de resolver.»;

«2. - Rompendo com a narrativa, o historiador rompe igualmente com o seu material tradicional: o acontecimento singular. [...] procura explicar um problema, vai necessitar de factos históricos menos vagos do que aqueles que encontra constituídos sob esse nome na memória dos homens»;

«3. - Ao definir o seu objecto de estudo, o historiador tem igualmente de “inventar” as suas fontes [...]. Ora o historiador que procura colocar e resolver um problema deve achar os materiais pertinentes, organizá-los e torná-los comparáveis, permutáveis, de modo a poder descrever e interpretar o fenómeno estudado a partir de um certo número de hipóteses conceptuais.»

«4. - Daí a quarta mutação da profissão de historiador. As conclusões de um trabalho são cada vez menos separáveis dos procedimentos de verificação que as sustentam, com os constrangimentos intelectuais que implicam»⁴¹.

A História problema assenta na insistência do estudo da longa duração, contrário ao acontecimento singular e na incorporação de outras ciências sociais e humanas, como a Sociologia, a Economia, a Psicologia, a Geografia, a Arqueologia, entre outras. Defende ainda uma História onde se afirme o primado da atitude científica, ao mesmo tempo que se fomenta uma maior diversidade de fontes, recorrendo a «documentos não escritos (por exemplo vestígios arqueológicos)»⁴². No entanto, os defensores da História problema questionam documentos, conscientes de que eles são o testemunho que uma época quis deixar de si própria. A tarefa do historiador será a de descobrir o seu significado.

⁴⁰ François Furet, Op. Cit.

⁴¹ François Furet, Op. Cit., p. 84-85

⁴² Guy Bourd é Hervé Martin, Op. Cit., p. 121

Uma das mudanças mais significativas deste período foi a «irrupção do quantitativo e do recurso à informática»⁴³, provocando uma nova adaptação da História, dado que lhe proporcionou toda uma nova série de dados, como os dados estatísticos, permitindo assim, novas componentes de desenvolvimento na reconstrução do passado.

Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da Escola dos *Annales*, foram duas das maiores figuras deste período. Febvre apelava a uma História que «aborde todos os aspectos das actividades humanas»⁴⁴.

Marc Bloch entendia que a História devia também compreender o «passado pelo presente» e não somente o «presente pelo passado». Este não aceitava que o trabalho do historiador fosse realizado segundo a cronologia, porque a nossa forma de pensar é diferente de outras épocas e porque a «incompreensão do presente nasce fatalmente pela ignorância do passado»⁴⁵.

Lucien Febvre afirmou que a História deve ser concebida

«[...] com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitos pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.»⁴⁶

Foi neste sentido que áreas científicas como a Arqueologia proporcionaram novas fontes à reconstrução do conhecimento histórico, o que levou Jacques Le Goff a dizer «o meu problema não é saber se ela (Arqueologia) é ciência auxiliar da

⁴³ Jacques Le Goff, «História», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 238

⁴⁴ *Idem*, *Ibidem*, p. 122

⁴⁵ Marc Bloch, *Introdução à História*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974, p. 39-42

⁴⁶ Citado por Jacques Le Goff, «Documento/Monumento», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 98

história ou uma ciência independente. Apenas faço notar como o seu desenvolvimento renovou a história.»⁴⁷

A diversidade dos documentos foi um dos elementos mais importantes para os historiadores dos *Annales*, porque estes fornecem toda uma nova série de dados na reconstituição do passado, desde que devidamente explorados, tal como a sua ausência pode questionar também o historiador sobre variadíssimos factos. Esta realidade é visível nas palavras de Marc Bloch, quando este afirmou que:

«[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações.»⁴⁸

Assim, o tratamento dos documentos é fundamental na reconstrução do processo histórico, pois nas fontes encontramos todo um manancial de questões que o historiador pode formular. Foi com este intuito que Marc Bloch definiu a necessidade de um questionário que pudesse conduzir a uma investigação histórica, «porque os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los»⁴⁹. Ao mesmo tempo, salienta ainda que não podemos esperar que a cada problema «corresponde um tipo único de documento, especializado nessa função»⁵⁰, pois para reconstruir os factos históricos mais profundos é necessário a convergência «de testemunhos diversíssimos na sua natureza»⁵¹.

Perante uma turma de 10º ano, onde os níveis cognitivos se encontram já num patamar avançado e adaptados às exigências deste grau de ensino, decidimo-nos pela aplicação da História problema. Foi possível pensar na ligação com outras ciências

⁴⁷ Jacques Le Goff, «História», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 219

⁴⁸ Citado por Jacques Le Goff, «Documento/Monumento», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 101

⁴⁹ Marc Bloch, Op. Cit., p. 60

⁵⁰ **Idem**, *Ibidem*, p. 62

⁵¹ **Idem**, *Ibidem*, p.62

sociais e humanas, como foi o caso da Geografia e da Arqueologia. Privilegiaram-se, no primeiro, os conceitos geográficos no estudo da conquista romana num determinado território, que neste caso foi a Península Ibérica (vide anexo 5, página 122) e destacou-se o contributo da Arqueologia no fornecimento de fontes materiais para o estudo do fenómeno da romanização. Um exemplo concreto disto são as aras romanas (vide anexo 5, página 125), os marcos miliários e as grandes estruturas como pontes, templos ou habitações (vide anexo 5, página 124 e 127).

O fomento do recurso a fontes escritas e o primado da atitude científica foram também elementos importantes na programação das aulas.

O problema central que esteve na origem de toda a planificação foi equacionar a romanização como um processo no tempo e no espaço, identificando os seus agentes e questionando os fenómenos de aculturação.

Para que os fundamentos apresentados anteriormente funcionem, os professores de História devem ter em atenção as seguintes questões:

- «Formular perguntas em função do que é principal e significativo;
- Suscitar processos mentais diferenciados, variando gradualmente as modalidades das perguntas;
- Utilizar a pergunta como um recurso para integrar o aluno no trabalho;
- Ajustar as perguntas ao nível de compreensão dos alunos;
- Dar um tempo de reflexão após a formulação da pergunta;
- Solicitar o máximo de alunos (e em especial os menos participativos)»⁵²

2.4. As Fontes no ensino-aprendizagem da História

O ensino-aprendizagem da História não pode deixar de incluir o estudo de fontes históricas. Nos nossos dias, caminhamos cada vez mais para um ensino activo e prático da História, onde os documentos são um elemento fundamental, dado que permitem aos alunos a motivação e o gosto pela disciplina em causa. Contudo, para que isto aconteça é necessário que os professores de História tenham consciência do que é uma fonte histórica, de quais as suas vantagens, da sua aplicação nas aulas de

⁵² Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.125

História e, como devem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem que os alunos desenvolvem no seu percurso escolar.

Ao longo do tempo muitos têm sido os nomes atribuídos a estes «intermediários entre o passado e o Historiador»⁵³, dos quais se destacam os seguintes: fontes, documentos, testemunhos, vestígios e monumentos.

Por fontes históricas entendemos a «diversidade dos testemunhos históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito»⁵⁴ permitindo assim, adquirir conhecimentos sobre o passado do homem e tendo em vista as questões que são colocadas a estes diversos documentos.

«O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória colectiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.»⁵⁵

Existem autores que diferenciam as fontes históricas em primárias e secundárias, sendo que as primeiras são os documentos «que estão directamente relacionados com o tema a investigar»⁵⁶, enquanto as segundas «são os documentos que já foram construídos a partir dos primeiros»⁵⁷. Devemos ainda juntar a estes os textos historiográficos, os quais definimos como os documentos que foram produzidos pelo historiador a partir das fontes históricas, quer elas sejam de índole primária ou secundária.

Chegados aqui torna-se importante definir uma tipologia das fontes históricas existentes, as quais se encontram especificadas no esquema que se segue⁵⁸.

⁵³ Cf. Miguel Monteiro, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, op. cit, Pierre Salmon, *História e Crítica*, Coimbra, 1979.

⁵⁴ Marc Bloch, Op. Cit., p. 61

⁵⁵ Jacques Le Goff, «Documento/Monumento», in *Enciclopédia Eunaidi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 102

⁵⁶ Miguel Monteiro, Op. Cit., p. 113

⁵⁷ **Idem**, *Ibidem*, p. 113

⁵⁸ A construção do esquema teve por base a consulta de vários textos de Miguel Monteiro, Ana Leal de Faria e Maria Cândida Proença.

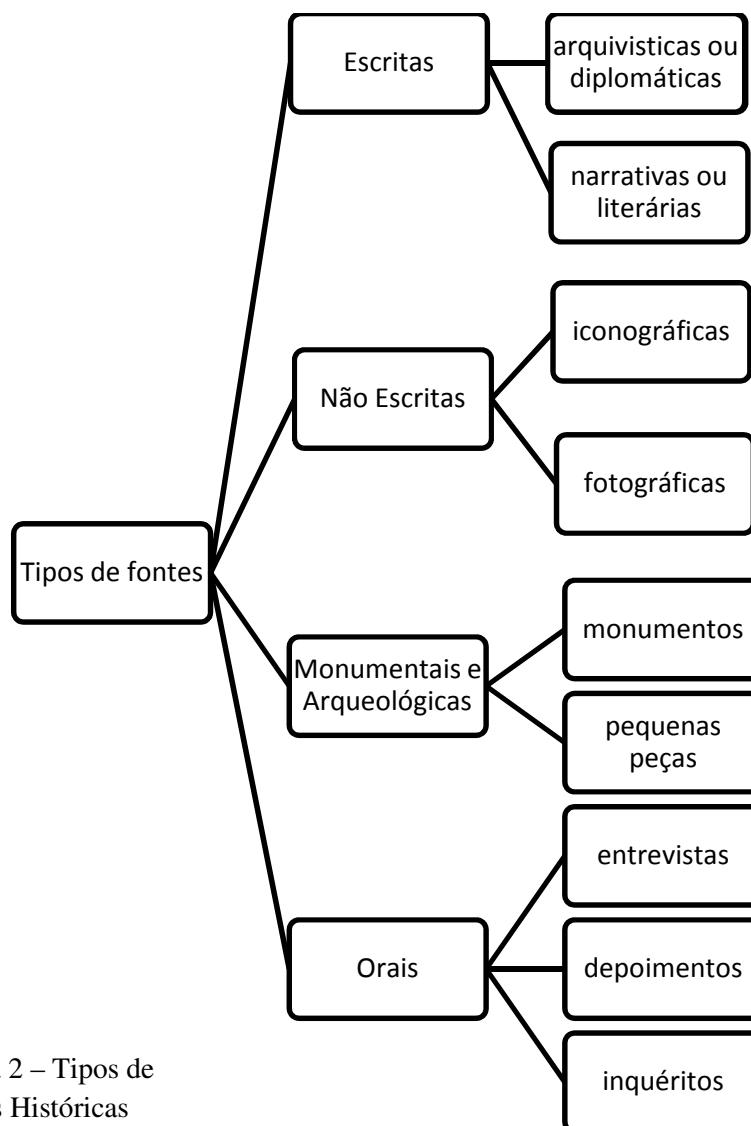


Figura 2 – Tipos de Fontes Históricas

Nas aulas leccionadas foram utilizados alguns destes tipos de fontes, nomeadamente as fontes escritas, as fontes não escritas e as fontes monumentais e arqueológicas. Dentro dos tipos de fontes utilizadas destacou-se a utilização das fontes não escritas de tipo fotográfico, dado que muitos dos elementos que podemos mostrar aos alunos são de índole arqueológico e de grandes dimensões, restando apenas a sua reprodução em fotografias. Um exemplo deste caso são as fotografias de inscrições, de marcos miliários, de templos, de habitações, de estradas, entre muitos outros (vide anexo 5, página 119).

A opção, por estas fontes históricas, relacionou-se com a necessidade de proporcionar aos alunos a “descoberta”⁵⁹ de alguns agentes do processo de romanização e ao mesmo tempo de lhes mostrar exemplos concretos desses mesmos agentes de uma forma simples e acessível a todos.

Às regras anteriormente mencionadas, acrescentamos os critérios que em seguida definiremos, de forma a conduzir os alunos a uma melhor consciência do processo de romanização da Península Ibérica, com situações concretas e adaptadas ao currículo nacional.

Apesar de os restantes tipos de fontes não terem sido utilizados nas aulas, não faz com que os mesmos deixassem de existir, o que nos levou a inseri-los neste relatório e de ter mencionado aos alunos a sua existência. Isto porque, como podemos observar, nem todos os tipos de fontes mencionadas existiam já no período romano, como é o caso das fontes orais. Ao mesmo tempo, não necessitamos de sobrecarregar os alunos com fontes, dado que poderíamos ter um resultado contrário ao esperado.

A utilização de fontes históricas em sala de aula é muito relevante e útil para os alunos, dado que lhes proporciona toda uma série de novas experiências, permitindo construir laboratórios de ciências sociais⁶⁰, como alguns autores mencionam. De acordo com Marc Bloch, nunca se interpreta um documento a não ser por inserção numa série cronológica ou num conjunto sincrónico⁶¹. Toda a

⁵⁹ Tendo por base o «método por descoberta» - «Mais do que transmitir conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar, e, como tal, a construir o seu próprio saber. Esta posição perante o ensino pode concretizar-se através do “método por descoberta”.

Em História, o ensino pela descoberta só pode realizar-se a partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórica, isto é, pela promoção do pensamento histórico. O aluno gradualmente ir-se-á habituando ao modo de pensar que caracteriza o historiador. Este método contribui para a formação integral do aluno pelo desenvolvimento de diversas capacidades, não só do domínio intelectual como moral, com vantajosas influências a nível da sua formação pessoal e social, [...].

Embora o documento escrito seja o principal material a utilizar, neste método é conveniente pôr o aluno em contacto com todos os tipos de fontes, muito especialmente com os testemunhos existentes no meio em que a escola se insere, atitude que contribui para inculcar no aluno o respeito e carinho pelo património cultural.» Maria Cândida Proença, Op. Cit., p. 97 e 98.

⁶⁰ F. Xavier Hernández Cardona, «Análisis de fuentes», in *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Editorial Graó, 2008, p.118

⁶¹ Marc Bloch, Op. Cit., p. 99

explicação «tem por objectivo extrair a ‘matéria histórica’»⁶², o que significa retirar destes documentos todo o género de conhecimentos sobre: o tempo, o espaço, os acontecimentos, os homens, as organizações, as ideias, as mentalidades, entre outras informações que são a base de construção da História, permitindo assim compreender o passado.

«Sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História, se pretendemos efectuar um ensino activo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências.»⁶³ Entre as capacidades e competências a serem desenvolvidas encontram-se a observação, a análise, o espírito crítico, a comparação de testemunhos, entre outros. Ao mesmo tempo, os alunos são conduzidos a um mundo imaginário que poderá fazê-los sentir as emoções de uma dada realidade que esteja a ser relatada.

A aplicação de fontes nas aulas apresenta uma série de vantagens, que se tornam relevantes elencar, de modo a demonstrar a importância da sua utilização, tendo como base os textos da professora Ana Leal de Faria⁶⁴ e do professor Miguel Monteiro⁶⁵. As vantagens são:

- Motivação dos alunos;
- Introdução ao ofício do historiador;
- Iniciação ao método histórico;
- Melhor integração e “visualização” mental de uma época longínqua;
- Reflexão/discussão sobre o mesmo;
- Desenvolvimento do trabalho prático dos alunos, contrariando assim a memorização excessiva;
- Promoção do espírito crítico;
- Fomento da curiosidade pela História e pela descoberta;

⁶² Ana Leal de Faria, *O Papel do Documento no Ensino da História (algumas experiências ao nível do 3º, 6º e 7º anos)*, Relatório apresentado no estágio do 4º Grupo (História) no Liceu Filipa de Lencastre, 1972/73, documento inédito não policopiado, p. 5

⁶³ Maria Cândida Proença, Op. Cit., p. 126

⁶⁴ Ana Leal de Faria, *O Papel do Documento no Ensino da História (algumas experiências ao nível do 3º, 6º e 7º anos)*, Relatório apresentado no estágio do 4º Grupo (História) no Liceu Filipa de Lencastre, 1972/73, documento inédito não policopiado. & Ana Leal de Faria, *Didáctica da História II. Metodologia e trabalhos práticos*, Lisboa, FLUL, 2005/2006, documento inédito não policopiado.

⁶⁵ Miguel Monteiro, Op. Cit.

- Promoção da análise, síntese e raciocínio dos alunos;
- Concessão de maior rigor científico às afirmações do professor.

No entanto, o uso de fontes históricas em sala de aula pode não ter somente benefícios, dado que se não existirem alguns cuidados estas podem provocar malefícios no processo de ensino-aprendizagem. De modo a evitar problemas no uso das fontes, os professores devem ter em atenção os seguintes pontos:

- ✓ O uso excessivo de fontes históricas;
- ✓ Evitar uma exploração superficial e conclusões precipitadas;
- ✓ Adaptar os documentos aos períodos históricos em questão;
- ✓ Evitar documentos muito extensos e densos;
- ✓ Procurar a maior diversidade de fontes possíveis, em vez de uma concentração num só tipo de fonte;
- ✓ Os documentos devem estar adaptados ao nível etário dos alunos a que se destinam;
- ✓ O uso inadequado do próprio documento escolhido;
- ✓ O tempo que o trabalho do documento implica em sala de aula.

De forma a evitar estes erros torna-se fundamental que o professor desenvolva um trabalho preparatório minucioso, tendo em atenção os elementos anteriormente mencionados. Para isto, deve trabalhar o questionário a fazer aos alunos e as informações complementares a serem transmitidas. Deve também pensar na duração do trabalho e fomentar a elaboração de sínteses.

Para além de todos os pontos acima mencionados, a exploração de fontes possibilita o desenvolvimento de uma relação professor/aluno, promovendo um ambiente mais descontraído na sala de aula, dado que o trabalho de documentos implica um constante diálogo entre professor e alunos. Isto pode ser testemunhado pela ideia que o professor Miguel Monteiro nos deixa - «depois da análise do documento, o professor deve fomentar o diálogo e provocar (com algumas orientações) o debate, tendo sempre em atenção a intervenção de toda a turma»⁶⁶.

⁶⁶ Miguel Monteiro, Op. Cit., p. 120

No inquérito, anteriormente referido, foi questionado aos alunos se achavam importante a utilização de fontes históricas no decorrer das aulas de História, pergunta à qual os alunos responderam unanimemente de forma afirmativa (vide anexo 8, página 147). Na justificação a esta resposta, a quase totalidade da turma menciona que se trata de um elemento importante na aprendizagem, de fundamentação e explicação da matéria e de motivação para as aulas. Estas situações vêm, assim, ao encontro de alguns dos elementos acima indicados. No entanto, não poderemos divagar sobre os mesmos, dado a amostra residir apenas na turma na qual leccionámos. Neste mesmo inquérito, foi questionado aos alunos quais seriam as melhores fontes históricas para tratamento em aula⁶⁷, os quais preferiram em primeiro lugar os mapas e as imagens, e deixando para o fim os documentos escritos.

2.5. A Didáctica das Fontes

As fontes históricas apresentadas aos alunos, em sala de aula, devem ter em consideração uma metodologia de trabalho e análise das mesmas, que se encontra mais ou menos clara nos diversos autores que abordam a temática. Com uma ou outra variação no começo e no final, todos são unânimes nos pontos fundamentais.

A crítica aos documentos históricos não é uma novidade da História Contemporânea, muito pelo contrário. No entanto, foi sobretudo dos séculos XVII-XIX que se aperfeiçoou este método, o qual ocorre ainda hoje.

Segundo Jacques Le Goff, podemos distinguir dois tipos de crítica, «uma crítica interna ou de autenticidade e uma crítica externa ou de credibilidade»⁶⁸. A crítica externa visa essencialmente determinar se a fonte é verdadeira ou falsa. Isto porque os documentos “falsos” também são documentos históricos, podendo inclusivamente tornar-se em testemunhos muito valiosos sobre o período em estudo, dado que podem revelar informações muito significativas sobre o assunto a ser tratado. Outra situação que pode ocorrer é a manipulação do documento original, o que a acontecer pode significar variadíssimas coisas, fornecendo ao historiador

⁶⁷ Os alunos tiveram de ordenar a sua escolha, sendo o número 1 o seu preferido, e o número 5 o que escolhiam em último.

⁶⁸ Jacques Le Goff, «História», in *Enciclopédia Eunaídi*, Volume 1 Memória-História, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 221

elementos importantes para o seu ofício. A crítica interna deve procurar o significado do documento e retirar dele todos os indicadores que possibilitem ao historiador a reconstrução de um passado.

Assim «todo o documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado»⁶⁹. Foi este trabalho que permitiu que a História se tornasse científica.

Ao longo das aulas que leccionámos fomos aplicando uma metodologia de análise de documentos, que se torna importante esclarecer, antes de expormos como as aulas correram. Na exposição das aulas poderemos depois observar como cada um dos diferentes documentos foram sendo tratados e inseridos nos conteúdos didácticos que se encontravam a ser abordados nas aulas em questão, de modo a proporcionar aos alunos uma melhor construção do conhecimento histórico sobre o processo de romanização da Península Ibérica. Contudo, todos os documentos foram tratados em aula segundo a metodologia a seguir aludida.

Na definição da metodologia de análise dos documentos que elegemos, tivemos por base os textos das professoras Ana Leal de Faria e Cândida Proença e do professor Miguel Monteiro, nas obras já anteriormente mencionadas.

Decidimos também fazer uma diferença entre a metodologia das fontes escritas e das fontes não escritas e monumentais/arqueológicas. Primeiramente, expomos a metodologia aplicada às fontes escritas, e em seguida explicaremos a metodologia dos documentos não escritos e monumentais/arqueológicos.

Antes de explicarmos a metodologia torna-se importante identificarmos os elementos principais de análise nos documentos escritos, os quais se encontram em seguida.

⁶⁹ **Idem**, *Ibidem*, p. 221

Quadro 2 - Aspectos do Documento Histórico Escrito

Título – revela a síntese do que aborda o texto em análise. De uma forma geral, é sugerido por alguém e não da fonte em causa.

Adaptação – mostra que o texto foi cortado, de modo a adaptá-lo às necessidades, isto devido à sua grande quantidade de informação ou densidade textual. Esta adaptação pode ainda passar por modificação do texto, conforme a idade e a estrutura cognitiva do público-alvo.

Texto – conjunto de informações que devem ser recolhidas de forma a uma construção de conhecimentos históricos. Vários são os seus métodos de tratamento.

Fonte – indica de uma forma geral, o autor do texto, o título da obra, a data, e ainda uma pequena informação sobre o autor. Permite assim classificar o documento quanto à sua natureza e na sua contextualização histórica

Os Lusitanos

A norte do Tejo estende-se a Lusitânia, habitada pela mais poderosa das nações ibéricas e que entre todas por mais tempo deteve as armas romanas. [...]

Os Lusitanos são excelentes para armar emboscadas e descobrir pistas, são ágeis e destros. O escudo de que se servem é pequeno, só com dois pés de diâmetro, a parte anterior é côncava [...]. Armam-se com um punhal ou grande faca; a maioria tem couraças de linho. [...]

Os Lusitanos sacrificam frequentemente aos deuses, examinam as entranhas sem as arrancar do corpo das vítimas, observam também as veias do peito e tiram certas indicações do simples contacto. Consultam até em certos casos as entranhas humanas, servindo-se para isto dos prisioneiros de guerra, que revestem previamente duma veste para o sacrifício [...].

Todos estes montanheseiros são sóbrios, bebem geralmente só água, deitam-se no chão [...]. Nas três quartas partes do ano, o único alimento na montanha são as glandes de carvalho, que, secas, quebradas e pisadas, servem para fazer pão, que pode guardar-se por muito tempo. [...]

Nas terras interiores só se conhece, pela carência de moedas, o comércio de troca ou então cortam-se lâminas de prata em bocadinhos, que se dão em pagamento do que se compra.

Estrabão, Historiador e Geógrafo greco-romano (c. 63 a.C. – c. 24 d.C.), *Geografia*

Nos documentos escritos foi aplicada a seguinte metodologia:

❖ Identificação do autor e da origem do documento – consistiu em saber quem foi o autor e da sua veracidade (permitindo fazer uma breve contextualização, que contribuiu para um melhor entendimento do documento) e em saber se estávamos perante uma fonte histórica ou um texto historiográfico.

❖ Leitura do documento – leitura parágrafo a parágrafo, sendo depois pedido ao aluno uma primeira indicação sobre o que o mesmo lhe induziu, de forma a obter uma primeira indicação do documento e de dúvidas na leitura e interpretação de alguma palavra individual. Em seguida, eram efectuadas algumas perguntas sobre o parágrafo, de forma a desmontar as indicações que o mesmo nos forneceu. Estes pontos foram sempre realizados com a supervisão do professor de forma a corrigir alguns erros que pudessem ter ocorrido.

❖ Síntese do documento - no final da leitura de todo o documento os alunos procediam a um comentário geral à fonte e inseriam-na num todo da aula até ao momento, para que o mesmo não ficasse apenas como um elemento solto. Foram ainda, realizadas algumas questões com o intuito de perceber se existiam ainda dúvidas sobre o mesmo ou o seu conteúdo.

❖ Conclusão – implicações históricas do documento, tendo sido realizada uma apreciação crítica global do documento, por forma a determinar o seu alcance e limites na reconstrução do conhecimento histórico.

Após esta abordagem dos elementos das fontes escritas e da explicação da metodologia de análise de documentos escritos, torna-se necessário um exemplo que possa demonstrar como as fontes foram abordadas nas aulas de História.

Quadro 3 - Metodologia de Análise das Fontes Escritas

Título – indica que estamos perante a actuação de um governador de uma província do Império Romano.

Adaptação – Os autores do manual tiveram necessidade de enquadrar o documento sobre a pessoa que é abordada no mesmo.

Análise – neste parágrafo podemos ver como eram os povos conquistados (vermelho) e de como se pretendia que após a actuação dos governadores estes pudessem aculturar-se (verde). Para isso encorajou-os a uma série de tarefas (azul).

Análise – neste parágrafo observamos alguns pontos da actuação dos governadores de províncias (laranja). A última frase é a chave de todo o documento, demonstrando claramente o que era o processo de romanização (cinzento).

Fonte – estamos perante uma fonte histórica do período da romanização e da actuação de um governador de província.

A actuação de um governador de província

Embora **C. Julius Agrícola (40-93 d.C.)** tenha exercido funções de **governador na Grã-Bretanha**, podemos pautar, pelo seu exemplo, a actuação das autoridades romanas junto das populações que pretendiam romanizar.

No último Inverno [Agrícola] foi absorvido por uma política das mais salutares: com efeito, a fim de que estes **homens mal fixados e incultos, por isso inclinados a combater**, se habituem a **uma vida agradável e tranquila** [...], exortou-os, a título privado, e ajudou-os, a título oficial, a **empreender a construção de templos, fóruns, casas**, louvando as pessoas resolutas e vituperando os indolentes. Deste modo, **uma rivalidade de prestígio substituía a violência**.

Enquanto **preparava os filhos dos notáveis nas artes liberais**, apreciava a intuição dos Bretões, considerando-a acima da pesada aplicação dos Gauleses; **os mais propensos há pouco a rejeitar a língua de Roma ardiam agora em zelo para a falar eloquentemente**. Depois disto foi até ao vestuário que nós temos a honra de trajar, e a **toga multiplicou-se**; progressivamente, **chegaram a gostar dos nossos próprios vícios, do prazer dos pórticos, dos banhos e do requinte dos banquetes**; e estes iniciados levavam a sua **inexperiência a chamar civilização ao que não era senão um aspecto da sua sujeição**.

Tácito, Político e Historiador (sécs. I-II d.C.), *Vida de Agrícola*

Nas aulas recorreu-se também às fontes não escritas e monumentais/arqueológicas e por isso, serem também alvo de uma metodologia de análise. No entanto, é necessário primeiro ver os aspectos presentes nas mesmas.

Quadro 4 - Aspectos do Documento Não Escrito e Monumental/Arqueológico

Título – revela o assunto que aborda.

A – As divindades indígenas

Imagem – mostra o conjunto de informações que devem ser recolhidas de forma a uma construção de conhecimentos históricos.



Ara de granito consagrada ao deus indígena Trebaruna (divindade protectora local), onde pode ler-se: Tongio, filho de Tongétamo, igeditano (isto é, natural de Egitânia, a cidade romana que se encontra sob Idanha-a-Velha), soldado, dedicou esta ara a Trebaruna, cumprindo de bom grado o voto que lhe tinha feito (tradução de J. Leite de Vasconcelos).
As aras constituem uma forma de devoção tipicamente romana pelo que, como notou o historiador Carlos Fabião, a sua consagração a divindades pré-romanas documenta «uma situação interessante de aculturação, na qual o nativo presta ainda o culto às suas antigas divindades, não já ao seu modo, mas reproduzindo os gestos e hábitos culturais do conquistador». [“O Passado Proto-Histórico e Romano», em *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, cit.]

Legenda – Inclui, de uma forma geral, a fonte, a data e um pequeno texto sobre a imagem em causa. Em casos de o texto da imagem se apresentar em outras línguas, poderemos vislumbrar aqui a sua tradução.

A metodologia de análise aplicada às fontes não escritas, monumentais e arqueológicas foi a seguinte:

- ❖ Identificação do autor e da origem da fonte – metodologia igual à de análise do documento

- ❖ Análise da fonte – solicitámos aos alunos uma primeira leitura da imagem e do texto que a enquadrava, de forma a integrar a representação e a recolher informações sobre a mesma.

- ❖ Síntese da fonte - foi realizada uma análise da imagem e sua integração no contexto da aula. A terminar era construída uma síntese das ideias da representação;

- ❖ Conclusão – implicações históricas do documento, tendo sido realizada uma apreciação crítica global do documento, por forma a determinar o seu alcance e limites na reconstrução do conhecimento histórico.

Quadro 5 – Metodologia de Análise das Fontes Não Escritas e Monumentais/Arqueológicas

Título – podemos ver que estamos perante uma imagem que fala sobre as divindades indígenas, inserida no estudo da religião como factor de aculturação.

Legenda – Nesta primeira parte encontramos a tradução da inscrição e alguns apontamentos que facilitam a sua leitura. Divindade indígena, da Egitânia.

Imagem – observamos que estamos perante uma ara romana, com uma consagração a uma divindade. O texto ao lado na sua primeira parte demonstra que estamos perante uma divindade indígena, o que demonstra a aculturação dos povos conquistados aos romanos, dado que estamos perante uma ara romana, com uma divindade indígena.



Legenda – nesta segunda parte encontramos um pequeno comentário sobre as aras e como estas podem ser vistas como um fenómeno de aculturação.

O conhecimento histórico, no processo de ensino/aprendizagem, só terá a ganhar com a utilização das fontes históricas, tal como observamos nas orientações do Ministério da Educação, no Programa de História (A) do 10º ano, quando afirma que «entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço

identificados»⁷⁰ e «a análise de fontes tem um papel insubstituível.»⁷¹, dado que contribui para a formação dos jovens, quer ao nível académico, quer ao nível social e cultural.

As fontes assumem, assim, um papel importante para a construção do conhecimento histórico dos alunos. No entanto, os professores não devem esquecer os prejuízos, que o uso excessivo dos documentos provoca no ensino/aprendizagem, dado que corremos o risco de criar uma certa ingenuidade positivista.

⁷⁰ *Programa de História (A). 10º ano. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas*, Clarisse Mendes (coord.), Cristina Silveira e Margarida Brum, Ministério da Educação, 2001, p. 4

⁷¹ **Idem**, *Ibidem*, p. 5

3. A Romanização da Península Ibérica uma unidade didáctica em construção

*Um plano de aula contém a síntese das decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou.*⁷²

*Ensinar é ainda mais difícil do que aprender porque ensinar quer dizer fazer aprender. Aquele que verdadeiramente ensina não ensina mais nada que não seja aprender.*⁷³

Planificar representa a «previsão de todas as atividades escolares a serem desenvolvidas em uma atividade ou disciplina, durante um período lectivo [...]»⁷⁴. Isto porque o «professor lida com um conjunto de conteúdos programáticos que deve transmitir aos seus alunos, procurando através dessa transmissão desenvolver uma série de capacidades e competências»⁷⁵.

O professor deverá ter em atenção, que as aulas de História deverão ter um «discurso vivo, concreto, com palavras e gestos, imagens e textos, paisagens e instrumentos, casas, palácios e casebres, muralhas, castelos e igrejas, homens, mulheres e crianças.»⁷⁶. Para que isto aconteça, a planificação é um instrumento fundamental para o professor.

A preparação de todas as actividades docentes é uma obrigação de qualquer professor, dado que a planificação implica a tomada de decisões por parte do mesmo, sobre uma série de questões, a começar pelo que vai leccionar, seguindo-se o a quem

⁷² João Baptista Araujo e Oliveira e Clifton Chadwick, *Aprender e Ensinar*, São Paulo, Global Editora, 2001, p. 245

⁷³ Citado por Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História. Teorização e prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 13.

⁷⁴ Imídeo Nérici, *Introdução à Didáctica Geral*, S. Paulo, Ed. Atlas, 1985, p. 89

⁷⁵ Maria Cândida Proença, Op. Cit., p. 176.

⁷⁶ Ana Leal Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula n.º3*, Lisboa, FLUL, 2011, p. 6.

vai leccionar, onde vai leccionar e porque vai leccionar aqueles conteúdos e por fim como o vai leccionar⁷⁷.

Estes pontos serviram de base à elaboração das planificações de médio e curto prazo. Na planificação de médio prazo encontramos a sequenciação da unidade didáctica (vide anexo 4, página 111), ao passo que, na planificação de curto prazo encontramos a planificação de uma aula (vide anexo 4, página 113-118).

A planificação segue o método das unidades didácticas, na medida em que nele cabem todas as actividades que se relacionam com a situação de ensino-aprendizagem, de modo a formar unidades coerentes e de trabalho.

A unidade didáctica deve assim apresentar um fio condutor, um tema unificador ou esquema conceptual formando uma unidade organizada e coesa que sustente os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A organização das aulas leccionadas teve sempre dois grandes objectivos: a transmissão dos conhecimentos históricos tendo em conta os conhecimentos de base e os níveis cognitivos dos alunos e a importância que a História tem na formação cívica e moral dos nossos jovens.

Assim, a planificação não deve ser um processo realizado ao acaso, antes tem de ter em atenção quatro elementos, a saber: as competências, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação.

As competências devem incorporar as competências específicas que estarão a ser tratadas no decorrer das aulas a leccionar, isto porque as competências são o desenvolvimento de um saber em acção.

«Uma competência é um saber-acção, sempre contextualizado numa situação precisa e sempre dependente da representação que cada um faz dessa situação. É um saber fazer, saber agir, saber resolver um problema integrado, mobilizando, um conjunto de recursos (conhecimentos, capacidades, raciocínios) num contexto dado para realizar uma tarefa ou fazer face aos problemas postos pelas situações encontradas.»⁷⁸

⁷⁷ Imídeo Nérici, Op. Cit.

⁷⁸ Ana Leal de Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula n.º 4*, Lisboa, FLUL, 2011, p. 5

Os conteúdos devem mostrar de uma forma clara as temáticas que serão abordadas na aula, de forma a ter em mente os conhecimentos que o professor deverá transmitir aos seus alunos.

As estratégias de ensino consistem na metodologia de desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem, isto é, na forma como o professor define as tarefas a serem aplicadas em aula com vista à operacionalização das competências específicas que foram definidas.

«A planificação de estratégias de ensino é uma actividade pessoal e única porque é determinada por condições específicas como: as características próprias de cada professor; as características da turma e da comunidade escolar; os recursos, ou auxiliares de ensino/aprendizagem, disponíveis e, ainda, cada situação concreta de ensino/aprendizagem. Por isso, só o professor, de acordo com todas estas variáveis e tendo em conta as finalidades visadas, pode decidir quais as estratégias mais adequadas a cada situação»⁷⁹

Por fim, a avaliação onde encontramos os elementos que o professor pretende avaliar e que métodos utilizará para o fazer. Este é um ponto muito significativo dado que permite, quer ao aluno, quer ao professor, vislumbrar os níveis de conhecimentos adquiridos.

3.1. O Enquadramento da unidade didáctica no programa do 10º ano de História

As aulas em análise inserem-se na unidade didáctica *A Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial*, no programa do 10º ano de escolaridade, no grande tema que é *O Modelo Romano*, e no módulo um, intitulado *Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica*, isto segundo o programa em vigor⁸⁰ (vide anexo 3, página 100).

A unidade didáctica em estudo é antecedida pela *Afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática*. Já *O espaço civilizacional greco-latino à beira da*

⁷⁹ Maria Cândida Proença, Op. Cit., p. 122

⁸⁰ *Programa de História (A). 10º ano. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas*, Clarisse Mendes (coord.), Cristina Silveira e Margarida Brum, Ministério da Educação, 2001.

mudança é o tema e unidade que se encontram no seguimento da unidade didáctica da planificação em causa, conferindo-lhe assim um panorama de inserção na Civilização Clássica.

A linha de conteúdos, que a presente unidade didáctica apresenta, pode ser dividida nos diversos agentes que possibilitaram o processo de romanização da Península Ibérica, a saber: a conquista, a divisão provincial, o exército, os imigrantes, a acção das autoridades provinciais, a língua, o direito, a religião, o desenvolvimento económico e a rede viária.

Nos dois primeiros agentes da romanização foram abordadas as seguintes temáticas: o processo de conquista e a divisão administrativa e de cidades que ocorreu na Península após a conquista da mesma. Neste primeiro grupo, foram explicados/expostos os conceitos/noções de *Romanização, Aculturação, Colónia e Município*.

Os agentes sociais, políticos e militares foram muito relevantes no processo de aculturação que as populações autóctones sofreram, tendo aqui sido explorados o exército, os imigrantes e a acção das autoridades provinciais, dando um maior ênfase ao lado social, de modo a proporcionar aos alunos uma realidade mais compreensível, com situações que observamos no dia-a-dia.

Foram ainda abordados os agentes culturais como a língua, o direito e a religião, mostrando como estes intensificaram o processo de aculturação e permitiram, inclusivamente, verificar que os romanos não foram um povo opressor, mas que respeitaram também a cultura dos povos indígenas. A religião teve aqui uma importância central, oferecendo os maiores vestígios deste processo.

Por fim, inseriram-se os agentes de nível económico, a economia romana e as redes viárias, que provocaram fenómenos de aculturação e de integração dos povos conquistados no Império Romano, que mais não foram do que um processo de romanização.

As competências exploradas, ao longo da unidade didáctica em estudo, foram organizadas em três domínios: a compreensão histórica, o tratamento da informação/utilização de fontes e a comunicação. Este conjunto de domínios integrou

posteriormente as competências específicas da unidade didáctica em estudo, as quais são identificadas abaixo (vide anexo 4, página 111).

➤ **Tratamento da Informação / Utilização de Fontes:**

- Interpreta documentos de tipo diverso
- Identifica e aplica correctamente os conceitos

➤ **Compreensão Histórica:**

- Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos da Romanização da Península Ibérica;
- Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os;
- Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos.

➤ **Comunicação em História:**

- Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina;
- Elabora sínteses escritas

3.2. As aulas⁸¹

As competências acima descritas, os conteúdos abordados e as teorias da educação serviram de base teórica, para a planificação abaixo descrita das aulas, conjuntamente com os elementos fornecidos e recolhidos sobre a escola e a turma a quem foram leccionados. A isto juntamos ainda, as referências anteriormente realizadas sobre as fontes históricas.

Aula 1 e 2

A aula começou com a chamada e a realização do sumário, com os alunos a escreverem o mesmo no caderno diário (vide anexo 4, página 113).

Após isto, foi explicado aos alunos quais foram os conteúdos abordados nas aulas seguintes, os quais estavam em ligação com a matéria anteriormente

⁸¹ Vide anexo 4, página 110

leccionada. Os conteúdos incidiram sobre os diversos agentes da romanização da Península Ibérica, salientando-se sempre que esta não foi apenas uma realidade da Península Ibérica, mas também das restantes províncias do Império Romano.

O ponto de motivação e de recolha das ideias-prévias dos alunos assentou no que os lembrava a romanização após o estudo do Império Romano. Foi ainda, pedido aos alunos que justificassem o porquê daquelas escolhas.

Em seguida, começámos a leccionar os conteúdos didácticos que estavam destinados para aquela aula: o processo de conquista e a densa rede de cidades.

Ao nível da conquista romana foi explorada uma cronologia “*A conquista romana*”⁸² (vide anexo 5, Documento 1, página 120) com o intuito de obter quatro grandes objectivos, a saber: a localização no tempo, a duração do período de conquista, os povos em destaque na cronologia e as principais figuras romanas que estiveram presentes na Península Ibérica. A análise da cronologia permitiu fazer uma boa relação entre este documento e o resto da aula, isto porque ao falar dos Lusitanos permitiu-nos avançar e identificar quem eram os Lusitanos, como e onde viviam, como era a sua cultura, as suas armas e os seus rituais religiosos. Os Lusitanos foram leccionados, tendo por base, o documento “*Os Lusitanos*”⁸³ (vide anexo 5, Documento 2, página 120) e um documento que foi fornecido aos alunos, intitulado “*A vida nos castros do Norte*” (vide anexo 5, Documento 3, página 121). O primeiro é uma fonte histórica, ao passo que o segundo e a cronologia são textos historiográficos.

Foi explorado um outro texto sobre um outro povo da Península Ibérica, do mesmo período, intitulado “*Os Turdetanos*” (vide anexo 5, Documento 4, página 121), com os mesmos objectivos dos anteriores. No final, foi pedido aos alunos que realizassem uma análise da situação da Península Ibérica, aquando da conquista romana, de forma a verificarem que existia uma dupla realidade, um Norte mais montanhoso e afastado do mundo romano e um Sul mais plano e próximo de uma matriz civilizacional do Mediterrâneo.

⁸² Documento 33 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 109

⁸³ Documento 34 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 110

Tendo por base, os pontos anteriormente analisados foi pedido aos alunos que tentassem definir romanização e aculturação, ao que os alunos responderam com bastantes ideias, sendo somente necessário corrigir algumas pequenas imprecisões.

Voltámos novamente à cronologia e observámos o fim da conquista, permitindo-nos depois avançar para a divisão administrativa do território peninsular, com base no mapa “*A Hispânia romana*”⁸⁴ (vide anexo 5, Documento 5, página 122), cujo objectivo foi o de explicar aos alunos a divisão existente no final da conquista romana e verificar quais foram na época as capitais de províncias. A capital da Lusitânia levou-nos depois a entrar na rede de cidades com a análise das colónias, socorrendo-nos da “*Inscrição da Fundação de Emerita Augusta*” (vide anexo 5, Documento 6, página 122), que a professora Isabel Pedro tinha passado na aula anterior, onde poderíamos ler a seguinte afirmação - “Quando terminou esta guerra (dos Cântabros e Astures) Augusto licenciou aos soldados veteranos e ordenou que fundassem na Lusitânia uma cidade com o nome de Augusta Emerita” (25 a.C.). Esta inscrição permitiu que os alunos pudessem definir o conceito de colónia. Após isto, regressámos ao mapa e vimos como se encontrava estruturada a divisão jurídica, os *Conventus*, com a sua definição. O mapa surgiu como um documento historiográfico e a inscrição como uma fonte histórica.

O mapa possibilitou ainda localizar os alunos no espaço da Península Ibérica, que era o alvo do estudo desta unidade, apesar de não se deixar de alertar os alunos que não estamos perante uma realidade isolada, mas sim num processo de integração de todos os povos conquistados pelos romanos. Esta ligação com o espaço, a par da descrição dos locais que ocupavam as populações referidas, possibilitou uma articulação com a Geografia, algo que o presente mestrado pretende implementar.

O documento “*Os municípios*”⁸⁵ (vide anexo 5, Documento 7, página 123) abriu o caminho necessário para a descoberta da segunda classificação das cidades romanas, os municípios, sendo que através de uma lei de concepção do direito de município tivéssemos observado o que estes foram e quais as diferenças entre município e colónia. Este documento aparece como uma fonte histórica.

⁸⁴ Documento 35 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 111

⁸⁵ Documento 37 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 113

Por fim, foi explicado aos alunos o que foram as cidades estipiendárias, o mais baixo grau na hierarquia das cidades romanas.

Foi ainda, marcado o trabalho de casa, onde se pediu aos alunos a realização de uma síntese dos conteúdos que foram leccionados na aula, com o intuito, de os mesmos trabalharem a síntese escrita, algo a que os alunos mostram ainda dificuldade, sendo ainda mais significativo, quando se lhes pede uma relação entre factos históricos.

Achámos extremamente interessante a recolha de ideias-prévias, pois permitiu-nos identificar pontos que foram ditos só por dizer e outros que foram identificados com uma clara intenção e relação com a matéria anterior, como Roma, Latim, Direito, Urbanismo, Exército, entre outros.

Ao início foi um pouco complicado conseguir que os alunos respondessem às questões colocadas, pois tratava-se de uma turma muito calada e apática, o que dificultou um pouco a aula de início, mas com o passar do tempo os alunos começaram a responder às questões colocadas.

Após as primeiras actividades da aula, questionámo-nos se não teria sido melhor deixar o conceito de romanização para o final da unidade, isto porque apesar dos alunos terem identificado alguns dos pontos, os mesmos só foram depois trabalhados, o que poderia dar um maior significado e expressão ao conceito.

A opção do conceito de colónia, foi um risco muito significativo e que poderia ter prejudicado a aula, caso os alunos não se lembrassem da imagem do ppt que passou na aula anterior, no entanto correu bem.

No documento sobre os municípios, surgiu uma dúvida, sobre os cargos políticos no Império Romano, que não tinham sido muito explorados pela professora Isabel Pedro, dado que privilegiou as instituições. Poderíamos ter explicado um pouco mais os cargos políticos, em vez de ter simplesmente explicado o que eram os cargos do documento.

Nesta aula, observamos que se destacam duas disciplinas das ciências sociais e humanas muito presentes, a Arqueologia e a Geografia. A primeira encontra-se,

claramente presente, aquando do estudo dos dois povos que ocupavam a Península Ibérica na altura da conquista romana, demonstrando assim aos alunos que a realidade era diferente entre o Norte e o Sul da Península, ao mesmo tempo que lhes possibilitou verificarem como a Arqueologia permitiu uma comprovação da realidade documental escrita e um novo ponto de estruturação do conhecimento. Os documentos três e quatro são textos historiográficos, dado que foram realizados por investigadores partindo das fontes fornecidas pela Arqueologia. A Geografia foi um excelente auxílio nesta aula, dado que permitiu também diferenciar as condições do território que existiam na Península Ibérica, e de como estas influenciaram o próprio processo da conquista e mesmo das condições de habitabilidade das populações indígenas nesse território, como o testemunham os documentos dois, três e quatro.

Os dois conceitos da História foram também uma marca presente na aula em apreço, dado que o tempo e os seus patamares promoveram a exploração da cronologia da conquista do território peninsular, onde os alunos verificaram o acontecimento, a conjuntura e a estrutura. O espaço marcou claramente esta primeira aula, dado que o estudo dos povos indígenas e do processo de conquista não pode ser dissociado, do território que envolve. A isto juntamos ainda, um mapa que permitiu perceber como se procedeu à ocupação da península por parte dos romanos.

Aula 3 e 4

A aula começou com a apresentação do Professor Miguel Monteiro e do Professor Estagiário José Goes aos alunos pela Professora Isabel Pedro.

Após isto foi ditado o sumário que os alunos apontaram no seu caderno diário (vide anexo 4, página 114).

Os conteúdos didácticos começaram com a correcção do trabalho de casa, isto é, a leitura das sínteses que foram solicitadas aos alunos no final da aula anterior. Juntou-se um dos alunos que foi chamado ao quadro, com o intuito de ir tomando nota dos pontos mais relevantes que escolhia das sínteses que foram lidas. Esta actividade demorou mais tempo do que o que estava inicialmente previsto, porque os alunos revelaram alguma dificuldade na construção da síntese, dado que assinalavam

os diferentes factos históricos sem relação e independentes uns dos outros e identificavam sempre elementos incompletos ou pouco relevantes para a síntese (ex: morte de Viriato).

Ao verificar esta situação, tomámos a opção de construir a síntese de início com os alunos na aula, mostrando-lhes como a mesma se devia elaborar. Seguiram-se os passos da última aula, de forma a facilitar a compreensão dos alunos e lhes mostrar as relações necessárias. Começámos com os povos da Península Ibérica e com a conquista deste território por parte dos romanos, passando depois para a presença de destacadas figuras romanas, chamando a atenção dos alunos que esta situação seria um elemento a não esquecer para o que restava da aula. Em seguida, falou-se da divisão administrativa e da rede de cidades existente. Esta síntese foi realizada com os alunos a indicarem os diferentes aspectos que foram identificados na aula anterior, encontrando-se o professor estagiário mais num ponto de correcção e questionamento dos alunos sobre algum elemento que lhes poderia ter escapado ou que estivesse incompleto. Os alunos conseguiram assim, perceber o que se pretendia com uma síntese e puderam inclusivamente ir tirando dúvidas de aula anterior que ainda subsistiam.

Posteriormente, deu-se início aos novos conteúdos que estavam destinados para a aula, que consistiram no estudo do exército, a imigração e a acção das autoridades provinciais enquanto agentes da romanização.

O exército foi abordado, tendo como base a aula anterior, relembrando com os alunos a inscrição (vide anexo 5, Documento 6, página 122), da fundação de Emerita Augusta. Esta permitiu chegar a algumas posições da influência do exército no processo de romanização de um território conquistado, como o mostrava a fundação de colónias, a difusão da cultura romana (com a organização da cidade, a construção de monumentos, etc.) e ainda lembrava a importância do exército quando implantava um acampamento, dado que deixava marcas significativas no território, nomeadamente ao nível do urbanismo. Para além, destes pontos foram ainda explicados aos alunos a inclusão de indígenas nas legiões romanas, o que possibilitou também a transmissão dos valores e da cultura romana, estando aqui presente um elemento de aculturação (sendo inclusivamente explicado a um aluno, que

demonstrava alguma resistência a um processo de aculturação nos nossos dias, o facto de várias pessoas utilizarem calçado de uma marca que derivava de outra cultura).

A imigração romana para as diversas províncias do Império Romano foi abordada sob dois prismas. O primeiro com base no documento “*Um Pacto de Hospitalidade*”⁸⁶ (vide anexo 5, Documento 8, página 123), com a intenção de explorar e mostrar as relações de dependência existentes entre os povos indígenas (cliente) e os romanos (patrono), que permitiram uma difusão da cultura romana. O segundo prisma estava relacionado com a cronologia (analisada na aula anterior), onde o objectivo foi o de exemplificar como a vinda de altas figuras romanas para a Península Ibérica, devido às guerras civis, proporcionou a vinda de muitos outros romanos que lhes eram afectos e que se tornaram também eles elementos de difusão da cultura romana aos indígenas. Este foi o ponto em que se efectuou a relação com a aula anterior e que tínhamos solicitado aos alunos que não esquecessem no decorrer da síntese, porque algumas das mais altas figuras romanas, que se encontravam na cronologia, possibilitavam exemplos concretos neste ponto.

No final da aula começámos ainda a abordar a acção das autoridades provinciais no processo de romanização, recorrendo ao documento “*A actuação de um governador de província*”⁸⁷ (vide anexo 5, Documento 9, página 124), com o propósito de verificarmos como a actuação de um governador tinha um papel muito significativo no processo de romanização de um território conquistado. Este documento tornou-se muito relevante, porque mencionava não apenas a actuação de um governador, dando o exemplo real aos alunos de uma situação concreta, mas também, porque ocorreu noutra território do Império, o que lhes proporcionou perceber e entender que o processo não é único de uma região ou província, mas sim de todo o Império Romano (o documento menciona a acção de um governador da Grã-Bretanha). No entanto, este não foi analisado até ao final, pois tocou entretanto, tendo o documento ficado a meio e sendo depois explorado no início da aula seguinte.

⁸⁶ Documento 39 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 116

⁸⁷ Documento 40 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 117

As sínteses só foram realizadas na íntegra por um ou dois alunos e por mais dois ou três de uma forma incompleta, o que dificultou um pouco o começo da aula, pois estava previsto que pudesse existir a leitura de um ou dois textos de síntese e depois os restantes alunos pudessem encontrar elementos em falta.

A síntese demorou mais tempo do que o que estava inicialmente previsto por três grandes razões, a saber: por problemas na elaboração da síntese, isto porque muitos alunos revelavam dificuldades na construção da mesma, devido a dificuldades na compreensão de alguma matéria, nomeadamente no que dizia respeito aos cargos políticos existentes num dos documentos analisados e por estes conteúdos constituírem alguma base da matéria que se seguiu.

Pensamos que foi útil este tempo pois, os alunos ganharam algumas bases futuras na elaboração de sínteses. No entanto, não deixamos de pensar se não deveríamos ter explicado um pouco mais os cargos políticos, pois alguns alunos mostravam ainda algumas reticências, devido à breve exposição dos cargos referidos no documento 7.

No final da aula lembrámo-nos e apercebemo-nos que nos tínhamos esquecido de abordar a miscigenação no exército como agente de romanização.

Infelizmente não foi cumprido o plano de aula, mas foi uma opção consciente, pois achámos que era preferível não avançar com novos conteúdos quando os anteriores ainda não estavam totalmente assimilados e acomodados.

Os três documentos utilizados nesta aula são fontes históricas.

Aula 5 e 6

A aula iniciou-se com a chamada e elaboração do sumário da aula, que os alunos passaram para o caderno diário (vide anexo 4, página 115).

A aula encetou com a conclusão da análise da fonte, da aula anterior, intitulado “*A actuação de um governador de província*” (vide anexo 5, Documento 9, página 124). Esta análise principiou com uma pequena síntese do que tínhamos visto sobre o documento, no entanto, decidimos voltar depois ao início do mesmo, porque

vimos que muitos alunos já não o tinham presente. Este documento assume, na nossa opinião, o meio da unidade, dado permitir relembrar elementos anteriormente leccionados e abrir pontes para os futuros conteúdos, que foram posteriormente ensinados, como foi o caso da língua enquanto veículo de romanização. No final do documento, encontramos uma frase que é muito significativa e que poderia ser perfeitamente um exemplo de uma frase de análise num teste ou exame sobre o assunto, tal como se verificou posteriormente que veio a ser incluída no teste sumativo. Esta situação, levou-nos a ter um cuidado especial na análise do documento, chamando várias vezes a atenção dos alunos para alguns dos seus pontos fundamentais.

Em seguida, foi elaborada, uma síntese dos conteúdos da aula anterior, onde se incluiu já a acção das autoridades provinciais, pois este tinha começado já sido abordado na aula anterior. Mais uma vez, foi possível retirar dúvidas que ainda persistiam e complementar informações que deviam ter sido referidas, como a miscigenação entre os romanos e os povos conquistados, permitindo assim a difusão da cultura romana e dos seus valores. Esta situação, provocou alguma estranheza nos alunos, pois não achavam isto um factor importante no exército e na imigração, pelo que optámos por pegar num exemplo dos nossos dias, para lhes explicar melhor esta realidade, tendo assim recorrido à transmissão cultural entre um cristão e um muçulmano que casassem nos nossos dias.

No final, destes dois pontos avançámos para os conteúdos que estavam destinados à aula, ou seja, os restantes agentes da romanização, a língua, a religião, o direito, o desenvolvimento económico e a rede viária.

A língua foi o primeiro a ser abordado e teve um rápido desenvolvimento, dado que tinha sido já abordado nas aulas anteriores, tendo mesmo o último documento analisado servido como ponto de partida da exposição deste agente. Pretendíamos, que os alunos compreendessem, a importância de ter uma língua comum em todo o Império e de como esta foi também um garante de unidade, permitindo o acesso a cargos públicos. Foi ainda, expressa a importância que o Latim teve na emergência de várias línguas europeias.

Posteriormente, foi analisada a importância da religião como agente de romanização, nomeadamente sob dois primas, um a religião romana e outro as religiões/cultos indígenas. O primeiro permitiu analisar a difusão da religião romana, os seus deuses e o culto imperial, como elemento integrador e difusor da cultura romana. O segundo possibilitou verificar a tolerância religiosa existente para com as religiões praticadas nos sítios conquistados, mas também como elemento integrador. Estas duas situações, foram observadas através do documento “*A tolerância religiosa*”⁸⁸ (vide anexo 5, Documento 10, página 124). Neste caso, podemos observar uma ara romana, dedicada a um deus indígena, que mostrava o segundo objectivo da religião (tolerância e integração) e uma imagem do Templo de Diana em Évora, onde podemos observar o culto imperial, verificando assim a difusão cultural da religião romana. Aproveitámos ainda, este agente para mostrar aos alunos uma pequena réplica de uma ara romana (vide anexo 5, Documento 11, página 125), da professora Isabel Pedro, dedicada a um deus indígena, que permitiu mostrar aos alunos o processo de aculturação existente, dado que numa ara romana (objecto de consagração romana aos seus mortos) podemos encontrar uma dedicatória a uma divindade indígena, concedendo um exemplo de aceitação e respeito pela cultura dos povos conquistados, que os romanos deixaram que permanecesse, mostrando assim, um processo de aculturação.

Após estes dois pontos, passámos à análise do Direito como agente da romanização, tendo como recurso um documento anteriormente utilizado, “*Os Municípios*” (vide anexo 5, Documento 7, página 123), porque como era uma lei romana mostrava aos alunos como o direito romano mantinha uma relação clara entre os romanos e os povos conquistados, dado que uniformizava as leis por todo o Império, garantido assim a paz, a ordem e a segurança. Tudo isto possibilitou a transmissão e difusão da cultura romana.

Por fim, foi analisado o desenvolvimento económico, nomeadamente em três grandes áreas: a agricultura, a indústria e o minério. Estes foram analisados e explorados partindo do documento “*A vida económica*”⁸⁹ (vide anexo 5, Documento 12, página 126), onde vislumbramos estes três pontos. Estes elementos, permitiram

⁸⁸ Documento 42 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 118

⁸⁹ Documento 43 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 119

identificar a importância que a agricultura trouxe à Península Ibérica, concretamente, na produção de azeite e vinho dado que eram produtos muito apreciados por todo o Império, tal como a produção de salgas de peixe (produção do garum), que proporcionaram no seu conjunto o desenvolvimento de centros de produção anfórica que foram importantes difusores da cultura romana, pois trabalhavam segundo o conceito romano e os modelos anfóricos tinham como base os modelos romanos. Para além, destes recursos económicos, temos ainda um desenvolvimento muito significativo da exploração mineira no território peninsular, que foi também um elemento de desenvolvimento económico e de difusão da cultura romana. O ouro, a prata, o bronze, o cobre e o estanho foram os principais minérios em exploração.

Apesar de vários avisos, feitos aos alunos sobre o documento “*A actuação de um governador de província*”, podemos verificar que enquanto alguns alunos seguiam atentamente o documento, outros ignoravam os avisos feitos e continuavam distraídos.

No desenvolvimento da língua cometemos um erro grave, do qual só no final da aula nos apercebemos, com o chamar de atenção pela Professora Isabel Pedro. Mencionámos que o Latim tinha dado origem ao Grego, o que não é verdade. Tivemos então de corrigir este lapso na aula seguinte.

A religião, a língua e o Direito foram explorados de uma forma mais breve que os restantes agentes, dado que foram pontos anteriormente abordados, e que permitiram fazer sínteses rápidas. Esta foi uma opção clara desde o início, pois possibilitou desenvolver um pouco mais o comércio e as vias romanas. No entanto, as sínteses das aulas anteriores levaram sempre mais algum tempo do que o inicialmente previsto, o que não proporcionou também que existisse um aprofundamento com maior pormenor do desenvolvimento económico e das vias romanas.

Foi muito interessante a presença da réplica da ara romana, pois proporcionou cativar os alunos para este nível e mostrar-lhes alguma da relevância da religião no processo de romanização.

Na exploração mineira, devido ao adiantado da hora, ficou pouco explícito o uso do estanho nas armas, facto que tivemos de explicar na aula seguinte.

A Arqueologia marcou, mais uma vez grande parte da aula, dado fornecer elementos muito significativos para o estudo destes conteúdos didácticos. A religião e o comércio são pontos que permitem à Arqueologia entrar numa aula de História e torná-la num pequeno laboratório, o que foi tentado com a pequena réplica de uma ara que passou pelos alunos e onde estes puderam compreender como se processou a aculturação dos povos indígenas à cultura romana.

Infelizmente, mais uma vez, faltou cumprir o último ponto da planificação da aula. Contudo, pensamos que os conteúdos abordados anteriormente ficaram bem sintetizados.

Aula 7 e 8

A aula teve início com a chamada e a elaboração do sumário (vide anexo 4, página 116). Passámos posteriormente a uma pequena revisão dos conteúdos leccionados na aula anterior, que incidiram sobre os seguintes agentes da romanização: a língua, a religião, o direito e o desenvolvimento económico.

Em seguida, foram concluídos os conteúdos didácticos da unidade, com a explicação da importância da rede viária como agente da romanização, tendo como base o documento “*As vias romanas*”⁹⁰ (vide anexo 5, Documento 13, página 127), com o objectivo de mostrar aos alunos como o Império estava todo ligado entre si, através das estradas e para que serviram. Foi feito um paralelismo com as principais estradas hoje do país, mostrando aos alunos que algumas das nossas principais vias de circulação derivam do período romano, ou são muito influenciadas por este período histórico.

O estudo das vias romanas permitiu-nos um estudo integrado com a Geografia, dado que deve ser realizado através de uma inter-relação com o território.

⁹⁰ Documento 44 do manual “*O Tempo da História 10º ano*”, Lisboa, Porto Editora, 2008, p. 120 e 121

A restante parte da aula decorreu com o visionamento do filme “*O Gladiador*”, com o objectivo de mostrar aos alunos alguns pontos que foram abordados ao longo do tema *O Modelo Romano*. Apesar do filme ser uma simples recriação histórica, este pode ser um excelente veículo de motivação dos alunos e de estimular o seu sentido crítico. Tendo em conta, os pontos anteriormente apresentados decidiu-se aplicar no final do filme um Guião (vide anexo 5, página 128).

A síntese que era habitual ser realizada foi pouco aprofundada nesta aula, porque após o filme será realizado com os alunos um esquema da unidade em causa.

Aula 9 e 10

Continuação da visualização do filme “*O Gladiador*” (vide anexo 4, página 117).

Os alunos levaram como trabalho de casa o Guião do filme para resolverem.

Aula 11 e 12

Conclusão da visualização do filme “*O Gladiador*” (vide anexo 4, página 118).

Debate sobre o filme visualizado, tendo como suporte o Guião que tinha sido dado aos alunos no final da aula anterior (isto porque faltavam somente 10 minutos para terminar o filme e não influenciava em nada a realização do mesmo), com o objectivo de efectuar uma síntese do tema *O Modelo Romano*, consolidar os conteúdos leccionados e promover o espírito crítico dos alunos, dado que o filme é uma recriação histórica.

No final da aula, foi entregue uma ficha aos alunos, com um esquema da romanização (vide anexo 5, página 130), que foi completado pelos alunos, de forma a fechar todo o conteúdo da unidade por nós leccionada e promover junto dos alunos uma compreensão da elaboração de esquemas de síntese de matéria. No entanto, o

prolongar do debate sobre o filme impossibilitou a realização da ficha síntese nesta aula, passando a mesma para o início da aula seguinte.

O Guião do filme apresenta uma estrutura pensada, mas com uma ordem incorrecta na sua elaboração, isto porque, teria feito mais sentido que as perguntas número cinco e seis surgissem no final do Guião, após a pergunta que levava os alunos a detectar falhas na concepção do filme.

Vimos com agrado que os alunos gostaram do esquema apresentado e compreenderam a concepção do mesmo.

Ao longo das aulas procedemos sempre a uma ligação entre conteúdos históricos que tinham sido já leccionados no decorrer do presente ano e não só, o que achamos possibilitou aos alunos em certas alturas perceber melhor os conteúdos das aulas.

A gestão do tempo de aula pode e deve ser um aspecto a melhorar ao longo do tempo, a par com uma tentativa de maior motivação dos alunos (apesar de não ser caso único da disciplina de História).

Os alunos mostraram empenho no desenvolvimento das tarefas e mesmo alguma motivação.

Os documentos escolhidos corresponderam com aquilo que era esperado e para que os alunos pudessem através deles ir descobrindo alguns factos que foram tratados. A distinção entre fontes e textos historiográficos ficou na mente dos alunos como um elemento simples.

A Arqueologia e a Geografia proporcionaram um excelente complemento de muitas das ideias que pretendíamos passar aos alunos, dado que lhes mostrava, de uma forma mais concreta alguns pontos do processo de romanização e aculturação.

No início da primeira aula existiu necessidade de “brincar” um pouco com os alunos, dado que eles ainda não nos conheciam e éramos ainda um elemento estranho, o que normalmente de início cria algum constrangimento, o qual foi depois

superado sem qualquer incidente. Quando os alunos se mostraram mais agitados tentámos chamá-los novamente para a aula.

Seria desejável a realização de uma visita de estudo a Mérida, no final da unidade didáctica. Porém tal não foi possível, devido às diversas contingências que se prendem com a integração desta unidade didáctica no modelo de mestrado em ensino. Efectivamente, quando se verificou a colocação dos mestrados nas escolas, estas encontravam-se já com planos de actividades definidos, donde constava uma visita de estudo a Évora para o 10º ano, dado possibilitar uma articulação com vários conteúdos didácticos que foram leccionados ao longo do ano. As próprias contingências económicas que vivemos, nos dias de hoje, são também um ponto a desfavor da realização de mais de uma visita por disciplina ou mesmo por período. Este facto, é ainda mais significativo quando estamos perante uma visita ao estrangeiro que engloba gastos superiores. No entanto, segue em anexo⁹¹ a preparação teórica de uma possível visita de estudo a Mérida, com sugestões de actividades e de um percurso a ser realizado durante a mesma. Se a visita se tivesse realizado, teria ocorrido, nos dias de visionamento do filme que os alunos viram no final da presente unidade. Esta é apenas uma sugestão de uma actividade que se revestiria de um enorme interesse pedagógico para os alunos, dado que lhes permitiria visualizar uma série de elementos que foram mencionados no decorrer das aulas leccionadas e mesmo de todo o tema do Império Romano.

3.3. Avaliação

A avaliação «surge tão estritamente ligado ao processo de ensino/aprendizagem de forma que é impossível conceber um sem o outro.»⁹². A avaliação dos alunos enquadra-se em dois grandes objectivos, um relacionado com «a certificação das aquisições e a classificação dos alunos»⁹³, o outro catalogado com «a regulação dos processos de ensino e aprendizagem»⁹⁴. A necessidade de avaliação

⁹¹ Vide anexo 9, página 150

⁹² Ana Leal de Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula sobre avaliação*, documento inédito não policopiado, Lisboa, FLUL, 2011, p. 2

⁹³ Leandro S. Almeida, «Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos», in *Avaliação dos Alunos*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, p. 73

⁹⁴ **Idem**, *Ibidem*, p. 73

dos alunos surge como um dos principais momentos de recolha de informações sobre os processos de ensino e aprendizagem, devendo esta ter um carácter contínuo e estar adaptada aos conteúdos de aprendizagem estabelecidos e aos grupos de alunos ou à turma. Neste pressuposto, desenvolvemos com a presente unidade didáctica as duas grandes formas de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação formativa foi realizada durante as aulas, com o desenvolvimento dos trabalhos que foram sendo solicitados aos alunos, através da participação, de pesquisa, de fichas de trabalho e do interesse dos alunos nas actividades de ensino e aprendizagem.

A escolha, deste tipo de avaliação, surgiu pela necessidade de controlo dos conhecimentos e competências que os alunos vão adquirindo ao longo do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo de os alunos irem vendo onde deviam efectuar um estudo mais apurado ou onde pudessem ter algumas dúvidas sobre os conteúdos leccionados.

No que diz respeito, à classificação seguimos o método de classificação qualitativa. A classificação qualitativa foi aplicada aos trabalhos de aula e de casa, e foi uma forma de complemento da avaliação dos testes, e de controlo/verificação das progressões dos alunos, no que se refere à compreensão e aferição dos conteúdos didácticos.

Segue-se, assim, o objectivo da avaliação formativa, tal como salienta o professor Miguel Monteiro «Já a avaliação formativa tem em linha de conta o nível inicial do aluno quando avalia as suas capacidades. Por ser qualitativa, ela acentua o esforço de ultrapassagem dos obstáculos e o nível de progressão.»⁹⁵

A avaliação sumativa ocorreu com a realização de um teste de avaliação sumativa. Esta avaliação teve um carácter quantitativo, dado que permitiu depois fazer uma classificação dos alunos e certificação do que os mesmos apreenderam ao longo do processo de ensino/aprendizagem, de forma a obter uma seriação da composição da turma.

⁹⁵ Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História. Teorização e prática, algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 119

O teste de avaliação sumativa (vide anexo 6, página 132) teve como referência de construção, a taxonomia de Bloom, sendo que esta taxonomia contém em si, dois níveis sequenciais de objectivos cognitivos. Um dos objectivos encontra-se relacionado com a aquisição/memorização (conhecer, compreender, indicar, identificar, fixar, etc.) e um segundo reportado à aplicação dos conhecimentos (aplicar, justificar, sintetizar, explicar, analisar, avaliar, criar, etc.).

O teste realizado pelos alunos foi concebido em grande parte pela professora Isabel Pedro, sendo que a nossa participação ocorreu na concepção das perguntas dos conteúdos didácticos que leccionámos. No entanto, manifestamos que a professora Isabel Pedro quando construiu a estrutura do teste, nos indicou sempre a sua ideia e nos enviou o teste quando o mesmo se encontrava totalmente construído. Esta foi uma etapa muito significativa para nós, dado que a avaliação é um dos processos de ensino/aprendizagem que mais dificuldade apresenta, dado a grande complexidade que a mesma envolve.

Importa esclarecer que a estrutura do teste, que foi combinada com a professora Isabel Pedro, foi a de exame, de modo a conduzir os alunos a uma preparação contínua para o exame nacional, ao longo deste nível de ensino.

O Grupo II do teste (vide anexo 6, página 133) apresenta duas questões acerca do processo de romanização e encontram-se estruturadas em volta de dois documentos que foram utilizados em aula, ou pelo menos no caso do mapa, este é muito semelhante. O documento, como se comprova facilmente, foi analisado no final da aula três e quatro e no começo da aula cinco e seis, tendo sido os alunos várias vezes alertados para esta possibilidade.

Os descritores de correcção do teste, no que ao Grupo II (vide anexo 6, página 139) concerne, foram também concebidos em conjunto com a professora Isabel Pedro. A correcção das questões do grupo, foram algumas corrigidas em conjunto e outras pela professora Isabel Pedro, o que foi uma grande vantagem, dado que nos possibilitou aprender bastante com esta experiência, de forma em casos futuros podermos agir com maior rigor científico na correcção dos testes deste nível de ensino.

Os resultados do teste de avaliação (vide anexo 6, página 143), realizado sobre a matéria que leccionámos⁹⁶, vieram um pouco contra aquilo que esperávamos, dado que os alunos reagiram bem à leccionação da matéria.

Os resultados na pergunta 2.1 foram muito animadores e deixaram-nos muito satisfeitos, dado que de uma forma geral, a média da turma nessa pergunta foi de 15 pontos, quando a pontuação máxima era de 20, o que é bom. No entanto, a pergunta 2.2 já não foi assim, a turma não conseguiu atingir os objectivos, dado que a média da turma foi de 5 pontos em 30, o que é muito mau. As justificações para estes resultados podem ser variadíssimas, entre as quais se destacam algumas possibilidades: a má explicação do professor, a má formulação da questão, a falta de estudo dos alunos, a falta de atenção nas aulas, a transição de um nível de menor exigência para um nível de maior exigência, entre outras. Podemos dizer, que várias foram as conversas que tivemos com a professora Isabel Pedro sobre esta temática, de forma a percebermos o que poderia ter estado nesta origem.

Após uma profunda reflexão e ponderação vislumbrámos que as duas primeiras hipóteses não foram a causa desta situação. Isto porque, num pequeno inquérito⁹⁷ que lançámos à turma (vide anexo 7, página 146) sobre as aulas que leccionámos, estes afirmaram numa maioria clara que a transmissão de conhecimentos foi boa ou muito boa, tal como a clareza da comunicação e a resposta a dúvidas, o que nos permitiu eliminar a primeira escolha (vide anexo 7, página 145). A isto podemos, ainda juntar que na reunião do Conselho de Turma de Avaliação (vide anexo 2, página 99) outros professores mencionaram que alertaram os alunos para a possibilidade de existência de perguntas no teste iguais às das fichas ou dos trabalhos de aula, e que mesmo assim, os alunos não souberam responder a essas questões. A segunda hipótese fica também pelo caminho, porque na entrega e correcção dos testes os alunos disseram que perceberam a pergunta, mas que não sabiam responder, o que após a correcção perguntaram se era somente aquilo, dado que foi igual ao que o professor explicou e disse em aula. Assim sendo, fica um misto das hipóteses seguintes, que como os próprios admitiram posteriormente, nos

⁹⁶ O Grupo II aparece no anexo com uma cor em destaque de forma a permitir uma leitura mais rápida da grelha.

⁹⁷ Dos 20 alunos da turma só 17 se encontravam na aula, tendo somente estes respondido ao inquérito em questão.

últimos tempos do primeiro período tinham desleixado os estudos, o que com a dificuldade inerente a este ciclo de estudos, provocou a catástrofe que se viu nesta pergunta.

Ao nível geral os resultados do teste são bons para este nível de ensino, dado que existiram somente seis negativas em vinte alunos que a turma apresenta. O que demonstra que o trabalho que se encontrava a ser delineado e desenvolvido pela professora Isabel Pedro conduzirá de certeza a bons frutos no final.

A avaliação pode assim fornecer ao professor a percepção se «as suas estratégias de ensino são as mais adequadas à aprendizagem dos seus alunos, e os mesmos alunos podem também verificar o grau em que o seu estudo e trabalho escolar atingem os resultados almejados. A avaliação acaba sempre por ser o espelho da dinâmica da escola»⁹⁸, da turma e do trabalho do professor.

⁹⁸ Leandro S. Almeida, «Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos», in *Avaliação dos Alunos*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, p. 76

Conclusão

O presente relatório mostrou aquela que foi a nossa prática lectiva na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, analisando a relação entre as diversas teorias educativas, de aprendizagem em História e da metodologia de análise das fontes históricas, que fomos aplicando ao longo das aulas que leccionámos e que ficaram anteriormente expressas. Contudo, não podemos deixar de realizar uma breve reflexão sobre algumas das dificuldades sentidas no decorrer destes dois anos de mestrado, com especial destaque para o último ano, dado que algumas das dificuldades que fomos sentindo não foram solucionadas. Estes obstáculos resultam de duas situações, uma da nossa experiência lectiva e outra das realidades que fomos vivenciando ao longo destes dois anos. Assim, numa primeira parte procedemos às conclusões do relatório e numa segunda explicitamos as dificuldades que sentimos.

O conhecimento que adquirimos através do contacto com a escola é bastante vasto e vantajoso, pois percebemos com maior detalhe o contexto social dos alunos que frequentam a escola e de como este tem implicações na definição das estratégias presentes no Projecto Educativo da Escola, ou de como as condições físicas que as escolas oferecem podem definir as melhores condições em que os alunos desenvolvem o seu conhecimento, tendo ainda implicações nas diferentes escolhas que os professores fazem para as suas aulas.

A observação naturalista das aulas permite aos professores em formação um contacto mais significativo com aquilo que é uma sala de aula e de todas as suas contingências, desde o comportamento dos alunos, a métodos de trabalho em sala de aula, a dados sobre como proceder ao nível relacional com os alunos, entre muitas outras vantagens que podemos retirar das observações de aula.

Os horários extremamente densos que existiram, durante este ano lectivo, foram um problema sério que os mestrandos tiveram de enfrentar e que impossibilitaram uma maior permanência nas escolas durante este período, tal como os excessivos trabalhos que foram solicitados em algumas disciplinas. Relembramos que no decorrer do terceiro semestre tivemos cinco cadeiras na Faculdade, com um total de 20 horas semanais de presença, mais a comparência nas escolas, que para muitos representa um esforço muito significativo. Isto deveu-se ao facto de alguns

alunos se encontrarem colocados em duas escolas, uma para leccionar a componente de História e outra para instruir a disciplina de Geografia, tendo neste espaço o trabalho de preparar e ensinar uma unidade didáctica e ainda prestar toda a atenção aos trabalhos que nos solicitavam na Faculdade. Esta situação impediu uma maior participação dos mestrandos em diversas actividades da escola e da turma, onde nos inserimos, perdendo assim situações extremamente interessantes na nossa formação. Contudo, tivemos oportunidade de participar ainda em algumas actividades e reuniões da turma e mesmo da escola, com destaque para a participação nos conselhos de turma (quer intercalar, quer o final), numa visita de estudo a Évora, no parlamento dos jovens⁹⁹, na entrega dos diplomas e prémios da escola aos alunos¹⁰⁰ e ainda numa conferência realizada pelo Professor Miguel Monteiro¹⁰¹.

A participação nos conselhos de turma (vide anexo 2, página 98 e 99) possibilitaram-nos uma melhor percepção dos problemas da turma, com menção significativa para o número elevado de alunos que se encontrava nesta área científica como fuga ou como segunda opção, não tendo a consciência da enorme dificuldade que as áreas humanísticas apresentam. A visita de estudo a Évora¹⁰² proporcionou-

⁹⁹ No dia 10 de Dezembro de 2012, ocorreu na Escola um debate com a participação da Deputada Joana Lopes (do Partido Social Democrata), no âmbito do projecto Parlamento dos Jovens, no qual participou a turma do 10º ano. Este debate encontrava-se estruturado em torno das duas temáticas do projecto, uma subordinada ao secundário intitulada “Os Jovens e o Emprego: Que Futuro?” e outra mais submetida para o terceiro ciclo denominada “A Crise de Hoje”. Estas iniciativas das escolas são extremamente importantes para a formação cívica dos jovens e do seu espírito crítico. No entanto, não podemos deixar de fazer uma crítica a este debate, pois na verdade isto mais pareceu um monólogo do que um debate, dado que a senhora deputada começou por usar da palavra para fazer uma breve introdução, mas esta prolongou-se bastante no tempo, restando muito pouco tempo para o espaço do debate. As poucas perguntas que surgiram foram bastante interessantes, o que prova que estas iniciativas devem ser encorajadas e desenvolvidas.

¹⁰⁰ A actividade decorreu no dia 07 de Dezembro de 2012, na Cerimónia de Entrega dos Diplomas aos Alunos, que ocorreu no auditório da escola e que permitiu uma interligação e convívio com os diferentes elementos que constituem a escola e que formam a sua riqueza e diversidade. Esta actividade foi bastante interessante e possibilitou aos professores estagiários conhecer um pouco mais das dinâmicas e organizações da escola nos nossos dias. Um outro prisma de observação foi verificar a ligação entre a escola e a comunidade que a envolve, com a presença dos encarregados de educação e ainda do representante da Junta de Freguesia da escola e da DREL de Lisboa.

¹⁰¹ Ocorreu no dia 09 de Janeiro de 2013, aquando da conferência que o Professor Doutor Miguel Monteiro realizou na escola, para diversos assistentes, subordinada ao tema “O Marquês de Pombal e os Jesuítas”, na qual inclusive os professores estagiários estiveram envolvidos. Esta conferência teve a participação de alunos do 11º ano que se encontravam a estudar estes conteúdos, possibilitando assim um maior dinamismo e enriquecimento da conferência. As iniciativas deste género, devem ser cada vez mais desenvolvidas, como uma forma de difusão da cultura a alunos e a elementos sociais que possam não ter acesso de outras formas, de modo a promover os valores da cidadania, do enriquecimento intelectual, da promoção do conhecimento e do espírito crítico e social.

¹⁰² No dia 22 de Janeiro de 2012 foi organizada uma visita de estudo a Évora e Reguengos de Monsaraz, sob a coordenação das professoras Isabel Pedro e Ana Gabriela, com organização e

nos uma maior possibilidade de exploração das relações professor/aluno, porque o cenário exterior à sala de aula e o ambiente de maior descontração favorecem e podem fortalecer estas relações.

Mencionando o que os alunos disseram sobre as aulas por nós leccionadas podemos estar satisfeitos, pois a grande maioria dos alunos declarou que as aulas foram produtivas. A transmissão de conhecimentos, a clareza da comunicação, a exploração dos documentos, a explicação dos conceitos históricos e a resposta a dúvidas foi considerada boa ou muito boa, o que é para nós muito significativo, dado que a aprendizagem dos alunos foi o objectivo de todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo deste ano (vide anexo 7, página 145).

Destacamos que, segundo os alunos, a elaboração das sínteses das aulas anteriores, o esquema final e a relação com os alunos foram os aspectos mais positivos, recolhendo uma percentagem de classificação de muito bom entre os 35 e os 41%, aos quais se juntam depois os bons com valores entre os 40 e os 47%, o que é uma apreciação muito boa.

Não podemos, contudo, deixar de mencionar os pontos que os alunos expressaram com menor valorização do nosso trabalho, atribuindo um nível de suficiente, à motivação das aulas, à escolha de documentos e à relação passado-presente (vide anexo 7, página 145). Pensamos que, realmente, o primeiro e o terceiro são ainda pontos fracos, que devemos melhorar ao longo dos próximos anos. Já na escolha dos documentos, confessamos que tentámos escolher aqueles que melhor se enquadravam no que se pretendia de cada aula e situação de aprendizagem, no entanto, os alunos referiram que alguns dos documentos apresentam termos complicados e que dificultaram a sua análise.

As aulas revelaram como as fontes podem ser uma mais-valia para a disciplina de História, possibilitando que as aulas se tornem em laboratórios de

explicitação nos locais dos professores estagiários Bruno e Teresa. A visita começou em Reguengos de Monsaraz, com explicações da professora estagiária Teresa, após o qual se realizou um pequeno *peddy paper* pela vila histórica, na procura de os alunos a conhecerem um pouco melhor e aproveitarem a mesma para adquirir novos conhecimentos históricos. Em seguida, a visita seguiu para a cidade de Évora, onde o professor estagiário Bruno mostrou os diferentes períodos históricos que poderíamos observar na cidade, com destaque para o período romano e para o período medieval e para o renascimento.

ciências sociais¹⁰³, dado que permitem aos alunos a construção do conhecimento, ao mesmo tempo que valorizam o lado mais prático que a disciplina ostenta, de modo a cativar os alunos para a descoberta do passado. Ao mesmo tempo, as fontes forneceram aos alunos uma introdução ao ofício do historiador e promoveram o desenvolvimento de um maior espírito crítico dos alunos, dado que os levou a pensar e estruturar os seus pensamentos, e a argumentar com possíveis respostas ou questões que foram surgindo ao longo do tempo. Não deveremos nunca esquecer que a excessiva utilização das fontes históricas será sempre um prejuízo para os alunos na construção do seu conhecimento.

Os resultados que os alunos apresentaram são bastante satisfatórios, tendo em conta, que se encontram num ano de transição entre o básico e o secundário, e onde os níveis de exigência na disciplina aumentam muito consideravelmente, dado que são agora sujeitos a um maior esforço de elaboração de sínteses e inter-relação de factos históricos, ao contrário do que acontecia nos anos anteriores. A isto, juntamos ainda variadíssimos factores externos à disciplina, mas que afectam os alunos como são os problemas pessoais, as condições sociais típicas da idade ou mesmo a falta de estudo e empenho que demonstram na escola.

A leccionação das aulas possibilitou-nos vislumbrar muitos dos problemas que os professores enfrentam no seu dia-a-dia. Entre os grandes problemas, destacam-se a adequação dos documentos aos alunos, a definição dos mecanismos para melhor proporcionar a construção do conhecimento e pensarmos em modos diferentes de leccionar os conteúdos. No entanto, não podemos deixar de referir que o tempo que tivemos para leccionar, durante este ano, é extremamente inferior ao desejado num mestrado de formação inicial de professores. Isto verifica-se pelos enormes obstáculos com que nos fomos deparando pelo caminho e para os quais ainda não nos encontramos nas melhores condições, tal como são as situações de direcção de turma que os actuais mestrados não contemplam.

A crítica aqui presente não é exclusiva deste mestrado, mas de todos os actuais mestrados em ensino, porque privilegiam mais uma componente de formação teórica, em vez de um maior equilíbrio entre uma teoria e uma prática. Esta torna-se,

¹⁰³ F. Xavier Hernández Cardona, Op. Cit., p. 118

ainda, mais significativa quando olhamos para o passado recente, e observamos que neste aspecto, a formação inicial de professores tem sofrido um retrocesso, o que é mau para os futuros professores, e tendo em conta que os objectivos dos actuais mestrados em ensino são «habilitar profissionalmente candidatos à docência em diversos grupos disciplinares do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.»¹⁰⁴ e ainda valorizar

«a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.»¹⁰⁵

Neste ponto, pensamos que seria mais útil que, no mínimo, os mestrados estivessem um período a leccionar e que fossem responsáveis por uma turma, nas suas múltiplas vertentes, para que pudessem adquirir a noção do que são verdadeiramente as funções de um professor na sua plenitude. Para além disto, salienta-se que o contacto com os alunos, o nosso grande alvo, é muito pouco e não nos permitiu testar variadíssimas experiências de aprendizagem, dado que quando começámos a conhecer um pouco a turma, as aulas que nos foram destinadas tinham já terminado (cerca de 10 aulas), o que impossibilitou o estabelecimento de uma verdadeira relação professor/aluno.

A relação professor/aluno é um dos processos que o actual mestrado mais desvaloriza, apesar dos excelentes trabalhos que os mestrados têm vindo a estabelecer neste campo. Isto sustenta-se, numa análise que temos desenvolvido ao longo do presente mestrado, dado que no segundo semestre leccionámos apenas quatro aulas e no terceiro semestre leccionámos cerca de dez aulas, que podem inclusivamente ocorrer em turmas diferentes, tal como em escolas diferentes, como foi o nosso caso específico. É verdade que somos prejudicados, a este nível, pela existência de duas disciplinas, que obrigam a uma divisão do número de aulas que

¹⁰⁴ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, [Consultado em 25 Junho 2013]. Disponível na internet:

<URL: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1606903&_dad=portal&_schema=PORTAL>

¹⁰⁵ Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

são leccionadas. No total das duas disciplinas os mestrados assumiram vinte e oito aulas, o que é sempre insuficiente num percurso de dois anos.

Um outro problema que os actuais mestrados enfrentam é a estrutura extremamente pesada de disciplinas teóricas, que pouco contribuem para a formação profissional dos futuros professores, como é o caso das disciplinas de Currículo e Avaliação, Escola como Organização Educativa ou Didáctica das Ciências Sociais. Isto porque existiu uma repetição de conteúdos abordados em diferentes cadeiras do mestrado, como é o caso de Didáctica da História e de Didáctica da Geografia com Didáctica das Ciências Sociais, de Currículo e Avaliação com as Didácticas da História e Geografia ou ainda de Escola como Organização Educativa com Educação e Sociedade. Juntamos a isto, a falta de cadeiras que abordem situações com as quais os professores são confrontados no seu dia-a-dia, como são as novas tecnologias da informação, os problemas da avaliação, a multiculturalidade existente nas escolas, de aulas de colocação de voz, entre outros problemas.

Este problema pode ter solução através de uma maior relação entre as instituições do ensino superior e as escolas básicas e secundárias, de modo, a proporcionar aos mestrados uma maior integração nas escolas e lhes dar uma percepção do trabalho do professor, podendo por exemplo, perceber melhor como a escola funciona e acompanhar os professores cooperantes em algumas tarefas como são a direcção de turma.

Em suma a articulação entre a Escola e a Faculdade só pode trazer benefícios aos professores em formação, dado que faz a «[...] articulação entre a fundamentação teórica e a actividade prática do professor.»¹⁰⁶

¹⁰⁶ Miguel Corrêa Monteiro, «O professor de didáctica e o uso da profissionalização do conhecimento científico sobre educação», in *Presença de Victor Jabauille*, org. de António Ventura, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003, p.

Bibliografia

Fontes

Programa de História (A). 10º ano. Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas, MENDES, Clárisse (coord.), SILVEIRA, Cristina e BRUM, Margarida, Ministério da Educação, 2001

Projecto Educativo da Escola Secundária Camilo Castelo Branco 2008-2011, Carnaxide, 2008

Regulamento Interno da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, Carnaxide, 2012

Diário da República, *Decreto-Lei nº 43/2007* de 22 de Fevereiro, 2007

Obras Gerais

ALARCÃO, Jorge (Coord.), *Nova História de Portugal*, Volume I, Editorial Presença, Lisboa, 2011.

ESTRELA, Albano, *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 2008

MATTOSO, José (Dir.), *História de Portugal*, Volume I, Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

MEDINA, João (Dir.), *História de Portugal*, Volume II e III, Lisboa, Ediclube, 2004.

NÉRICI, Imídeo G., *Introdução à Didáctica Geral*, 15ª ed., São Paulo, Edições Atlas, 1985

OLIVEIRA, João Batista Araujo e CHAWICK, Clifton, *Aprender e Ensinar*, São Paulo, Global Editora, 2001

ROLDÃO, Maria do Céu, *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra e VIEIRA, Anabela, *Aprendizagem*, Portal dos Psicólogos, 2008, [Consultado em 12 Dezembro 2011]. Disponível na internet: <URL: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>>

YAMATAKI, Sérgio C., *Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel*, 2008, [Consultado em 12 Dezembro 2011]. Disponível na internet: <URL: http://www.fomema.br/.../referencias_teoricos_ausube.pdf>

Estudos (Didáctica da História; História; Arqueologia e Manuais Escolares)

ALARCÃO, Jorge, *O Domínio Romano em Portugal*, Lisboa, Publicações Europa-América, 2002

ALMEIDA, Leandro S., «Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos», in *A avaliação dos alunos*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, p. 73-88

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. e HANESIAN, H., «O Significado e a Aprendizagem Significativa», in *Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, p. 32-56

ARRUDA, Ana Margarida, *Laccobriga: A ocupação romana da Baía de Lagos*, Lagos, Câmara Municipal, 2007

BLOCH, Marc, *História e Historiadores*, Lisboa, Editorial Teorema, 1998

BLOCH, Marc, *Introdução à História*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1974

BORDET, Marcel, *Síntese de História Romana*, Lisboa, Edições Asa, 1995

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé, *As Escolas Históricas*, Lisboa, Publicações Europa-América, 2003

BRAUDEL, Fernand, «A Longa Duração», in *História e Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1972, p. 7-70

CHAFFER, John e TAYLOR, Lawrence, *A História e o Professor de História*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984

CITRON, Suzanne, «Ambiguidade da História», in *Ensinar a História Hoje*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p.39-48

COUTO, Célia Pinto do e ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *O Tempo da História 10º ano*, 1ª parte, Porto Editora, Porto, 2008

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso e ALVES, Tiago Mendes, *O Tempo da História 10º ano*, 1ª parte, Porto Editora, Porto, 1999

FABIÃO, Carlos, *Sobre as Ânforas do Acampamento Romano da Lomba do Canho (Arganil)*, Cadernos da UNIARQ, 1, Lisboa, UNIARQ, 1989

FARIA, Ana Leal de, *Documentação de suporte à UC Didáctica da História. Conselhos práticos para o comentário de textos históricos*, Documento inédito não policopiado, Lisboa, FLUL, 2011

Documentação de suporte à UC Didáctica da História. Textos de resumos das aulas, Documento inédito não policopiado, Lisboa, FLUL, 2011

Didáctica da História II. Metodologia e trabalhos práticos, Documento inédito não policopiado, Lisboa, FLUL, 2005/2006

O Papel do Documento no Ensino da História (algumas experiências ao nível do 3º, 6º e 7º anos), Relatório apresentado no estágio do 4º Grupo (História) no Liceu Filipa de Lencastre, Documento inédito não policopiado, 1972/1973

FONTES, Alice e FREIXO, Odina, «A Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky», in *Vygotsky e Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004, p. 13-23

FURET, François, *A Oficina da História*, Lisboa, Gradiva, s.d.

GRAVES, Norman J., «Dessarollo mental y aprendizaje de la geografía», in *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía*, Barcelona, Editorial Teide Barcelona, 1989, p. 23-61

GOFF, Jacques Le, «História», in *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa de Moeda, 1984, Vol 1, p. 158-259

GOFF, Jacques Le, «Documento/Monumento», in *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa de Moeda, 1984, Vol 1, p. 95-106

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier, «Análisis de Fuentes», in *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Editorial Graó, 2008, p.105-119

JETTÉ, René, «Para uma Concepção Funcional da História», in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Liv. Almedina, 1976, p.

MOREIRA, Joaquim Mendes, «Ensinar História, Hoje», in *Revista da Faculdade de Letras – História*, III Série, Vol 2, 2001, 33-39, [Consultado em 12

Dezembro 2011]. Disponível na internet: <URL: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id18id2110&sum=sim>>

MONTEIRO, Miguel Corrêa, «O professor de didáctica e o uso profissional do conhecimento científico sobre educação», in *Presença de Victor Jabouille*, org. de António Ventura, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2003, p. 505-512

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didáctica da História. Teorização e prática – algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003

PIAGET, Jean, «O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança», in *Problemas da Psicologia Genética*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1972, p. 11-40

PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992

RIBEIRO, Gabriel Mithá, *O Ensino da História*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012

Portugal no Tempo dos Romanos, Revista Visão Histórica, Lisboa, Imprensa, 2012

Endereços Electrónicos

Instituto Nacional de Estatísticas - <http://www.ine.pt/> [Consultado em 05 Janeiro de 2013]

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - <http://www.ie.ul.pt/> [Consultado em 25 Junho de 2013]

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. A utilização didáctica das Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial

Turismo de Mérida – <http://www.turismomerida.org/> [Consultado em 08 Dezembro de 2013]

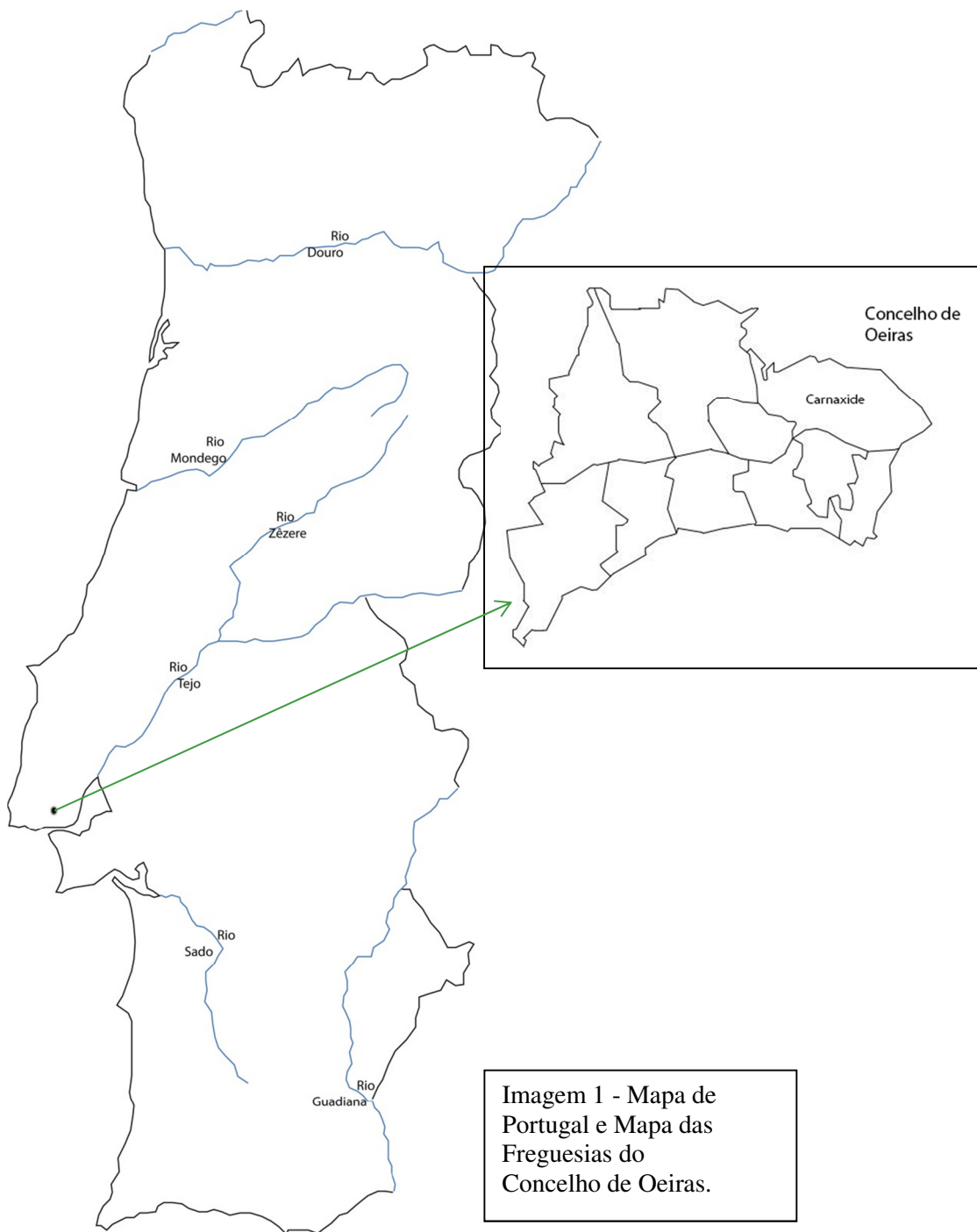
Museu de Arte Romana de Mérida – <http://museoarteromano.mcu.es/> [Consultado em 08 Dezembro de 2013]

Consortio Ciudad Monumental de Mérida – <http://www.consorciomerida.org/> [Consultado em 08 Dezembro de 2013]

Anexos

Anexo 1 – A Escola e a Turma

1.1. Localização da Escola



1.2. Escola – número de alunos

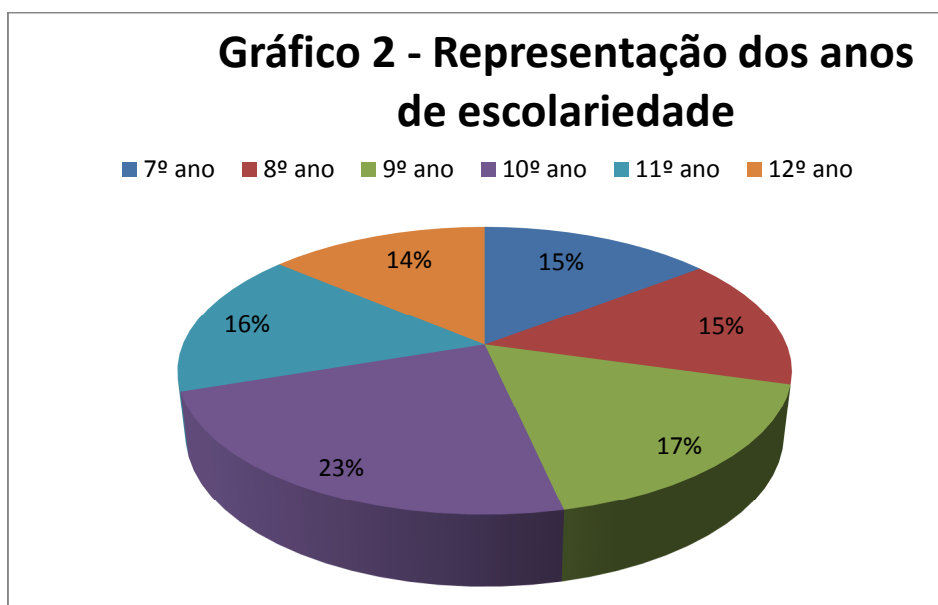
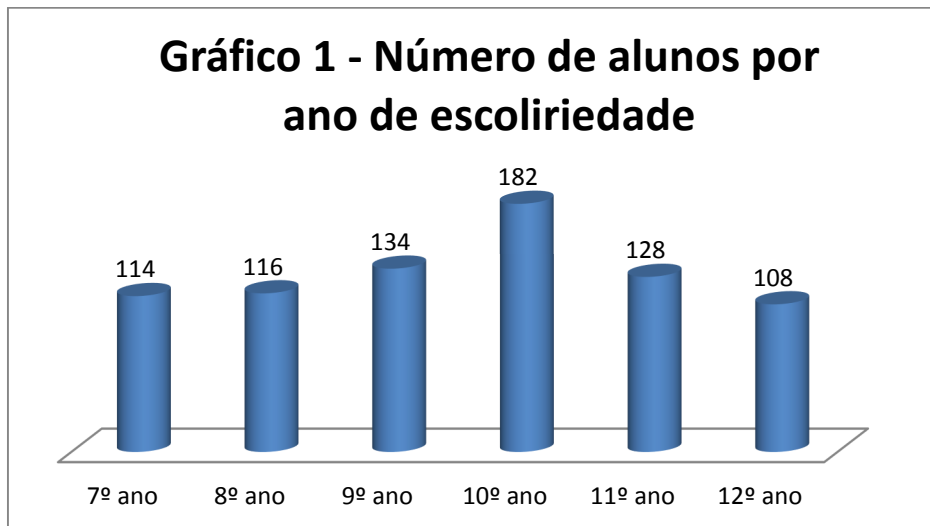


Gráfico 3 - Representação dos ciclos de ensino

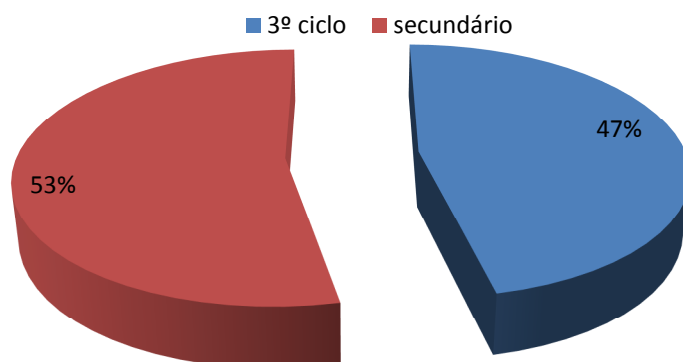


Gráfico 4 - Representação do 3º Ciclo

■ CEF ■ ensino regular

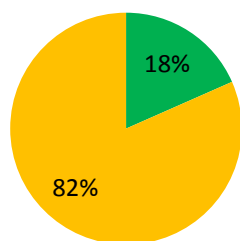
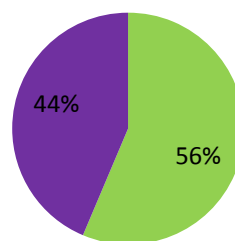


Gráfico 5 - Representação do Secundário

■ ensino regular ■ Tecnológicos



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO

2012.2013

ALUNOS

3º CICLO

7º ANO/TURMAS	ALUNOS	8º ANO/TURMAS	ALUNOS	9º ANO/TURMAS	ALUNOS
A	20	A	26	A	28
B	22	B	25	B	19
C	26	C	24	C	19
D	25	D	23	D	19
E	21	E (CEF)	18	E (CEF)	16
				F (CEF)	15
				G (CEF)	18

SECUNDÁRIO

10º ANO/TURMAS	ALUNOS	11º ANO/TURMAS	ALUNOS	12º ANO/TURMAS	ALUNOS
A (Cien. Tecnol.)	25	A (Cien. Tecnol.)	33	A (Cien. Tecnol.)	25
B (Cien. Tecnol.)	28	B (Cien. Tecnol.)	15	B (Cien. Sóc. Econ.)	21
C (Ling. Humanid.)	20	C (Ling. Humanid.)	25	C (Ling. Humanid.)	24
D (Ling. Humanid.)	19	D (Tec. Apo. Infan.)*	19	D (Tec. Apo. Infan.)*	16
E (Tec. Apo. Infan.)*	29	E (Tec. Inf. Gestão)*	19	E (Tec. Inf. Gestão)*	14
F (Tec. Inf. Gestão)*	30	F (Téc. Marketing)*	17	F (Téc. Design Ind.)*	8
G (Téc. Marketing)*	30				

1.3. A Turma

ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO

2012. 2013

10ºD

Nº	NOME	IDADE	REPETÊNCIA	APOIOS/ASE	PROFISSÕES DO PAI / MÃE
1	Alexandra	15		B**	Chefe hotelaria / esteticista
2	Ana	16		B**	Artes gráficas / desempregada
3	Ana	18	Sim		Reformado / trabalhadora por conta de outrem***
4	Andreia	17			Desempregado / auxiliar de hospital
5	Bernardo	15			Transportador de valores / contabilista
6	Dénis	17			Pedreiro / doméstica***
7	Diana	17	Sim		Pedreiro / doméstica***
8	Inês	16	Sim*		Administrativo / educadora de infância
9	João	15		B**	Taxista / Empregada de balcão dos CTT
10	Marcelo	16	Sim	B**	Empregado da PT / escriturária da SONAE
11	Margarida	15		B**	Chefe hotelaria / esteticista
12	Marta	15		A**	Motorista / desempregada
13	Mónica	16	Sim*		Técnico de atendimento / educadora de infância
14	Patrícia	16	Sim*		Empresário / bancária
15	Pedro	18	Sim		Manobrador de máquinas / doméstica
16	Rodrigo	16	Sim		Técnico comercial / revendedora
17	Ruben	16			Chefe de logística / desempregada
18	Ruben	16	Sim*		Mecânico / auxiliar de educação infantil
19	Teresa	15			Construtor civil / assessora
20	Anissa				? / ?***

* Frequentaram outra área de estudos no ano anterior

** A – apoio total

B – apoio de 50%

*** naturais de Cabo Verde, mas os filhos nasceram em Portugal

Anexo 2 – Observação de Aulas e Reuniões

2.1. – Observação de Aulas

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
22-10-2012	29 e 30	90 minutos	10º D
Sumário			
Revisões de preparação para o teste de avaliação sumativa.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Apresentação dos alunos ao professor estagiário	11:50	Apresentação do professor estagiário aos alunos	
Os alunos responderam, indicando ter dúvidas sobre os conteúdos do teste.	11:58	A professora questiona os alunos se existem dúvidas sobre os conteúdos do teste.	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	12:00	Realização do sumário	
Uma das alunas questiona a professora sobre o porquê da criação das cidades-estado.	12:02	A professora responde a questão solicitada pela aluna	
Os alunos ouviram o comunicado	12:04	Leitura de um comunicado da escola sobre o dia Mundial da Alimentação	
Um outro aluno coloca outra questão a professora sobre a Importância da Oratória	12:11	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Outra questão colocada a professora sobre os legisladores gregos e sobre a Isogoria, Isonomia e Isocracia.	12:16	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Outra questão colocada a professora sobre a Educação Ateniense	12:22	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Outra questão sobre o papel da mulher na educação grega.	12:27	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Outra questão sobre a democracia directa na Grécia Antiga	12:29	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Outra questão colocada foi sobre a Arte grega	12:30	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Os alunos ouvem o aviso da professora	12:40	A professora chama a atenção dos alunos para uma possível identificação das características da arte grega com uma escultura	
Os alunos ouvem o aviso da professora e interrogam a professora	12:46	A professora alerta os alunos para as festas gregas	
Os alunos ouvem o aviso da professora e interrogam a professora	12:50	A professora alerta os alunos para os mecanismos de controlo de democracia grega	
Uma das alunas questiona a professora sobre os limites da democracia grega	12:56	A professora responde a questão solicitada pelo aluno	
Os alunos ouvem e questionam a professora	13:00	A professora alerta os alunos para a estrutura do teste que realizarão.	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
<p>Os alunos procuraram retirar algumas dúvidas sobre os conteúdos didácticos que foram definidos para o teste, o que mostra alguma preocupação e estudo. Ao mesmo tempo ouvem com atenção os avisos e conselhos que a professora lhes fornece.</p>		<p>A professora tenta corrigir e retirar as dúvidas que possam existir sobre os conteúdos didácticos do teste de avaliação e procura alertar os alunos para variadíssimos pontos como a estrutura do teste e que tipos de perguntas podem surgir</p>
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
29-10-2012	35 e 36	90 minutos	10º D
Sumário			
A Afirmção Imperial de uma cultura urbana pragmática. A cultura romana: pragmatismo e influência helénica. A padronização do urbanismo.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	11:53	Realização do sumário	
Os alunos participam nesta revisão	11:55	Revisões da matéria leccionada anteriormente.	
Os alunos vão identificando os elementos	12:01	A professora questiona os alunos sobre os elementos de unidade do Império Romano	
O aluno lê e é interpretado o documento	12:16	A professora solicita a três alunos (um por parágrafo) a leitura do Documento 10A da página 82 do manual	
O aluno lê e é interpretado o documento	12:31	A professora solicita a três alunos (um por parágrafo) a leitura do Documento 10B da página 82 do manual	
Os alunos vão ouvindo e participando	12:36	Partindo de duas frases, uma da cultura grega e outra da cultura romana é analisado o pragmatismo romano	
O aluno lê e é interpretado o documento	12:52	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 14 da página 88 do manual - padronização urbana	
O aluno lê e é interpretado o documento	12:55	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 15 da página 89 do manual - Fórum	
O aluno lê e é interpretado o documento	13:01	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 16 da página 90 do manual - mercados	
O aluno lê e é interpretado o documento	13:04	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 18 da página 93 do manual - circus máximus	
Os alunos escutam a professora	13:05	A professora explica as pontes integradas na arte e no urbanismo romano	
Os alunos escutam e respondem a professora	13:06	A professora explica e questiona os alunos sobre a importância dos arcos no período romano	
Os alunos escutam e respondem a professora	13:08	A professora explica e questiona os alunos sobre a importância das colunas	
Os alunos passam o trabalho de casa para o caderno	13:10	Marcação do trabalho de casa	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
<p>Os alunos foram sendo sucessivamente questionados sobre os diversos temas e levados a trabalhar a interpretação de documentos, o que pode ser para os alunos aborrecido, no entanto, estes manifestaram alguma atenção as imagens.</p>		<p>A professora procurou com que os alunos se habituem a trabalhar as competências de interpretação dos diversos tipos de documentos, o que é bastante bom para os alunos de forma a que estes sejam preparados para o futuro. Explorou diversos tipos de documentos, o que levou a alguma motivação.</p>
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
30-10-2012	37 e 38	90 minutos	10º D
Sumário			
A fixação de modelos artísticos: a arquitectura, a escultura. A apologia do Império na épica e na historiografia. A formação de uma rede escolar urbana uniformizada.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	11:55	Realização do sumário	
Os alunos participam nesta revisão	12:00	Revisões da matéria leccionada anteriormente.	
Os alunos vão ouvindo e participando	12:05	No seguimento do ponto anterior surge o estudo da arquitectura e da escultura romana	
Os alunos escutam a professora e passam os apontamentos para o caderno diário	12:07	A professora explica aos alunos os diferentes tipos de habitação que existiam no período romano	
Os alunos vão identificando algumas características da arquitectura romana, e as restantes identificam com a ajuda da professora	12:10	Projecção de um PowerPoint com elementos para análise da arquitectura romana, com o intuito dos alunos caracterizarem a arquitectura romana	
Os alunos observam e identificam elementos característicos da arquitectura romana	12:33	Projecção de um PowerPoint sobre a Ponte de Alcántara	
Os alunos observam e identificam elementos característicos da arquitectura romana	12:36	Projecção de um PowerPoint sobre a Villa do Imperador Adriano	
Os alunos observam e identificam elementos característicos da arquitectura romana	12:43	Projecção de um PowerPoint sobre Mérida, onde podemos observar os diferentes monumentos romanos ali construídos	
Os alunos observam e identificam elementos característicos da escultura romana	12:55	Através da observação de esculturas romanas na cidade de Mérida e do Museu a professora questiona os alunos sobre as características da mesma	
O aluno lê e é interpretado o documento	13:05	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 31 da página 107 do manual - Programa de ensino	
Os alunos escutam a professora	13:12	A professora explica a importância da História para os romanos	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
Os alunos foram participando nas actividades da aula, apesar de serem ainda muito passivos e de mesmo perante uma nova estratégia pouco responderem.		A professora escolheu diversificar os recursos e estratégias de ensino para motivar e captar a atenção dos alunos, o que teve algum impacto no início. A estratégia foi bem conseguida, dado que os alunos puderam explorar através de imagens diversas os pontos que se pretendiam ver abordados nesta aula.
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
16-11-2012	51 e52	90 minutos	10º D
Sumário			
O espaço civilizacional Greco-Latino a beira da mudança. O Império Universal Romano-Cristão.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	10:10	Realização do sumário	
Os alunos participam nesta revisão	10:15	Realização de uma pequena síntese da unidade da romanização da Península Ibérica pelo professor Filipe	
Os alunos vão ouvindo e participando	10:35	Começo de um novo tema, indo buscar para reflexão conteúdos do tema anterior	
Os alunos escutam a professora e tentam responder as questões a professora vai lançando	10:45	A professora fala sobre o nascimento de Cristo e sobre a importância deste nascimento na difusão do cristianismo	
O aluno lê e é interpretado o documento	10:55	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 1 da página 132 do manual - Cronologia sobre a vida de Cristo	
O aluno lê e é interpretado o documento	11:08	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 3 da página 133 do manual - Perseguições religiosas	
O aluno lê e é interpretado o documento	11:16	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 4A da página 134 do manual - O Édito de Milão	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	11:30	A professora marca o trabalho de casa, que consiste no começo da elaboração de um esquema semelhante ao da romanização	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
Os alunos foram participando nas actividades da aula, tentando sempre participar nas actividades que a professora solicitava aos alunos		A professora desenvolveu o início de um novo tema, partindo do anterior, de forma a que os conteúdos históricos não apareçam do nada, o que cativou os alunos, ainda mais sendo um tema em que os mesmos gostam de participar devido as discussões que provoca
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
26-11-2012	59 e 60	90 minutos	10º D
Sumário			
Revisões de preparação para o teste de avaliação			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	11:53	Realização do sumário	
Os alunos indicam ter dúvidas nos pontos 1, 2, 3, 4, 5 e 8 dos conteúdos para o teste, procedendo a várias questões para a professora responder	11:59	A professora questiona quais são as dúvidas que existem e vai ao longo da aula retirando as dúvidas dos alunos	
Os alunos escutam a professora	12:50	A professora explica a estrutura do teste aos alunos	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
Os alunos vão questionando a professora sobre os pontos que apresentam dúvidas para a resolução do teste sumativo.		A professora responde às dúvidas apresentadas pelos alunos de forma a que possa não existir dúvidas sobre os conteúdos didácticos.
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
04-12-2012	67 e68	90 minutos	10º D
Sumário			
Continuação do estudo do tema 1.1 - Poderes e crenças - multiplicidade e unidade. A multiplicidade de poderes: os senhorios; os reinos; o Império e as comunas			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	11:55	Realização do sumário	
Os alunos pensaram um pouco antes de começarem a responder, e quando começaram o primeiro ponto a ser alvo de análise foi a Península Ibérica, observando os alunos que se encontrava dividida em Reinos	12:00	A professora questiona os alunos sobre a análise do Documento 1 da página 12 do manual (2ª parte)- O Ocidente cristão cerca de 1225, tendo em conta os pontos formulados na aula anterior e que consistiam nos seguintes: análise da Península Ibérica, Europa Central, Norte da Europa, Europa Oriental e a Europa do Sul.	
Os alunos começam a analisar a Europa Central, com destaque para o Sacro Império Romano-Germano e depois para a França e as Ilhas Britânicas	12:10	A professora ouve as respostas dos alunos e vai corrigindo e acrescentando o que acha necessário para um melhor entendimento por parte dos alunos	
Os alunos começam a analisar a Europa Oriental	12:26	A professora ouve as respostas dos alunos e vai corrigindo e acrescentando o que acha necessário para um melhor entendimento por parte dos alunos	
Os alunos vão indicando alguns indícios interessantes da análise do mapa	12:28	A professora solicita a análise da Europa do Norte, conduzindo os alunos por alguns pontos relevantes	
Os alunos começam a analisar a Europa do Sul, com destaque para o Reino da Sicília e para os Estados da Igreja	12:33	A professora ouve as respostas dos alunos e vai corrigindo e acrescentando o que acha necessário para um melhor entendimento por parte dos alunos	
O aluno lê e é interpretado o documento	12:40	A professora pede a um aluno e leitura e interpretação do documento 3 da página 13 do manual (2ª parte) - A doação de um senhorio	
Os alunos vão indicando os diversos pontos da sua definição	12:51	A professora questiona os alunos sobre a definição de Senhorio e com os alunos constrói a sua definição	
Os alunos vão indicando os diversos pontos da sua definição	13:05	Construção da definição de Reino	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
<p>Os alunos vão participando na aula, mas de uma forma muito passiva. Apesar disto os alunos conseguem desenvolver um bom trabalho de aula e fomentar o seu bom funcionamento, com a constante interpelação da professora a obrigá-los a intervir</p>		<p>A professora explorou de forma perfeita os dois documentos da aula com os alunos, de forma a integrá-los numa nova idade histórica, para que os alunos percebam esse novo tempo e espaço, sem nunca esquecer as relações com os pontos anteriormente leccionados</p>
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
14-12-2012	75 e 76	90 minutos	10º D
Sumário			
Entrega dos trabalhos. Avaliação do trabalho realizado. Auto-avaliação.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	10:00	Realização do sumário	
Os alunos recebem os trabalhos e analisam os resultados e comentários da professora	10:05	Entrega dos trabalhos dos alunos que foram realizados nas últimas aulas.	
Os alunos respondem ao questionário entregue pelo professor	10:20	O professor estagiário Filipe entrega aos alunos um pequeno questionário sobre as aulas que leccionou	
Os alunos vão realizando a sua reflexão individualmente, indicando o que correu bem e o que correu menos bem.	10:35	A professora solicita aos alunos, individualmente, uma reflexão sobre as actividades do primeiro período	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
<p>A indicação dos alunos dos pontos que correram bem ou menos bem, conduziu-os a identificar os erros que eles próprios cometeram durante o período e pode proporcionar-lhes uma mudança de alguns comportamentos</p>		<p>A proposta da professora de reflexão sobre as actividades do primeiro período é excelente, dado que proporciona aos alunos e ao docente uma reflexão que pode conduzir a algumas mudanças no processo de ensino/aprendizagem</p>
Comentários adicionais		

Escola Secundária Camilo Castelo Branco			
Data	Lição	Tempo	Ano/Turma
07-11-2012	21 e 22	90 minutos	9º D
Sumário			
A Revolução de 5 de Outubro de 1910. O governo provisório e as realizações do regime republicano.			
Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino	
Os alunos passam o mesmo para o caderno diário	08:20	Realização do sumário	
Os alunos escutam a explicação dos colegas sobre os pontos escolhidos pelo professor	08:30	O professor estagiário Leopoldo começa com uma revisão dos conteúdos que foram abordados na aula anterior, escolhendo alguns alunos para explicar alguns dos pontos mais relevantes	
Os alunos vão expondo as suas ideias sobre a iconografia em causa	08:35	O professor expõe uma iconografia do Regicídio de 1908 e solicita aos alunos a sua análise e interpretação	
Os alunos vêem o documentário com atenção e depois resolvem a ficha de trabalho	08:40	O professor passa para a turma o visionamento de um pequeno documentário sobre o regicídio de 1908 e entrega uma ficha de trabalho sobre o mesmo	
Os alunos vão tentando interpretar a imagem	08:50	O professor expõe uma iconografia da Revolução Republicana e solicita aos alunos a sua interpretação	
Os alunos escutam com atenção a explicação do professor	09:00	O professor apresenta e explica aos alunos o significado dos símbolos da República.	
Os alunos vão identificando as diferenças e semelhanças existentes ao nível dos órgãos de poder e do sufrágio	09:05	Leitura e análise da Constituição de 1911 e comparação com a Carta de 1826 e comparação com os nossos dias	
Os alunos vão identificando algumas e passando para o caderno	09:15	O professor recorre agora a uma série de documentos para análise da medidas tomadas no decorrer da República.	
Os alunos vão indicando os diversos pontos que foram abordados na aula	09:30	O professor solicita a vários alunos que indiquem um dos pontos abordados na aula, para que seja construída a síntese da aula	
Os alunos tomam nota no caderno diário	09:42	O professor estabelece o trabalho de casa	

Actividades de aprendizagem - aluno	Tempo	Actividades de ensino
Reflexão sobre a avaliação da aprendizagem		Reflexão sobre a avaliação do ensino
<p>Os alunos mostraram-se empenhados na realização da actividade, demonstrando na síntese da aula ter adquirido os conhecimentos sobre os conteúdos que estavam a ser leccionados</p>		<p>Boa a estratégia do professor estagiário, pois conseguiu que os alunos estivessem atentos e conseguissem adquirir os conhecimentos sobre a temática da aula. As diferentes actividades foram muito interessantes e dentro das estratégias de desenvolvimento das competências</p>
Comentários adicionais		

2.2. - Reuniões

Escola Secundária Camilo Castelo Branco	
Data	Reunião de:
30-10-2012	Conselho de Turma Intercalar do 10º D
Relato pormenorizado	
<p>Ordem de trabalhos: 1. Informações; 2. Apreciação da turma; 3. Visitas de Estudo; 4. Outros assuntos</p> <p>No ponto 1 foi tratado primeiro da contextualização da presença do professor estagiário na reunião, de forma a esclarecer os Encarregados de Educação desta situação. Em seguida o Director de Turma informou os presentes dos contactos que tinha tido com os Encarregados de Educação até ao momentos, com destaque para o contacto com 5 pais, de 6 alunos.</p> <p>No ponto 2 foi realizada a apreciação da turma disciplina a disciplina, com os respectivos professores a indicarem o que acham da turma, como se encontra o desenvolvimento do seu trabalho e como decorrem as actividades na sala de aula, mencionando quais os alunos que aparentam até ao momento apresentar mais dificuldades. Os representantes dos Encarregados de Educação concordaram com algumas críticas que os professores apontaram à turma. O destaque dos professores e do delegado de turma consistiu no facto de a turma ser apática e pouco participativa e de alguns alunos se encontrarem ali como fuga a cursos onde poderiam ter outras disciplinas, como a Matemática, o que cria uma falta de motivação muito significativa nos alunos e ao mesmo tempo dificulta as actividades do processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>No ponto 3 as professoras de História, Português e Filosofia informaram os restantes elementos que iriam desenvolver algumas visitas de estudo.</p> <p>No ponto 4 trataram-se de assuntos relacionados com o desenvolvimento de alguma interdisciplinaridade entre disciplinas, quando possível, da possibilidade de alguns alunos da turma participarem na iniciativa Parlamento dos Jovens, na temática subordinada ao tema "Os Jovens e o emprego: que futuro?".</p> <p>Por fim foi abordado o caso específico de um aluno da turma, que se encontra a ser acompanhado pela psicóloga, devido a sofrer de hiperactividade com desatenção, tendo os professores de ter alguma atenção ao aluno nas aulas e na sua própria avaliação.</p>	
Comentários adicionais	
<p>Esta reunião foi extramente util dado que me permitiu ter um conhecimento mais aprofundado da turma e de alguns dos seus problemas, nomeadamente a situação da apatia da turma em todas as disciplinas (confirmando algo que em aula me tinha já apercebido) e da preocupante situação de um conjunto de alunos que se encontravam naquela área como fuga a outras disciplinas ou porque não entraram no curso que desejavam. Ao mesmo tempo torna-se interessante para os professores estagiários pelo contacto que permite com os restantes professores da turma de forma a uma maior integração dentro do espaço escolar.</p>	

Escola Secundária Camilo Castelo Branco	
Data	Reunião de:
18-12-2012	Conselho de Turma de Avaliação do 10º D
Relato pormenorizado	
<p>Ordem de trabalhos: 1. Informações; 2. Lançamento das classificações finais por aluno; 3. Apreciação da turma; 4. Apoios educativos; 5. Plano anual de actividades; 6. Outras informações</p> <p>No ponto 1 foi tratado primeiro da contextualização da presença do professor estagiário. Em seguida o Director de Turma informou os presentes dos contactos que tinha tido com os Encarregados de Educação até ao momentos, com destaque para o contacto com 5 pais.</p> <p>No ponto 2 foi lançado em pauta as notas atribuídas pelos professores aos alunos, verificando se existia algum erro na pré-introdução, de modo a rectificar alguma nota.</p> <p>No ponto 3 foi realizada a apreciação da turma, com os professores a reforçarem muito do que afirmaram na reunião intercalar, acrescentando somente que a turma começava agora a estar mais agitada dentro da sala, apesar de a turma continuar a ser apática ao nível da participação. Alguns dos professores manifestam novamente que se encontram já a realizar testes e critérios de correcção semelhantes aos do Exame Nacional de forma a conduzir os alunos a uma preparação contínua dos mesmos. Apesar de tudo os professores consideraram a turma como satisfatória, apesar de se encontrar ainda um pouco abaixo do que seria esperado para este nível de ensino, mas que a mudança de ciclo e de exigência pode ser uma justificação juntamente com as anteriormente mencionadas (nas reuniões).</p> <p>No ponto 4 trataram-se de assuntos relacionados com o apoio educativo, mencionando os professores os alunos que deveriam estar presentes nas aulas destinadas a este apoio.</p> <p>No ponto 5 os professores confirmaram as actividades que iriam realizar para o Plano Anual de Actividades.</p> <p>No ponto 6 nada houve a mencionar, terminando assim a reunião.</p>	
Comentários adicionais	
<p>Esta reunião foi extramente útil dado que me permitiu confirmar muito do que tinha já observado nas aulas que leccionei e em conversas com a professora Isabel Pedro. Permitiu também verificar que alguns professores se queixavam da falta de atenção e trabalho dos alunos, nomeadamente com a introdução de documentos presentes no manual ou em fichas nos testes e que mesmo assim os alunos não eram capazes de solucionar os mesmos. Ao mesmo tempo torna-se interessante para os professores estagiários pelo contacto que permite com os restantes professores da turma de forma a uma maior integração dentro do espaço escolar.</p>	

Anexo 3 – Planificação Anual



**GOVERNO DE
PORTUGAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO

Ano Lectivo: 2012 /2013

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE LÍNGUAS E HUMANIDADES

Planificação a Longo Prazo - 10º Ano

HISTÓRIA

Conteúdos	Conceitos	Situações de aprendizagem / Operacionalização das competências	Tempo	Avaliação
<p>MÓDULO 0 - ESTUDAR/ APRENDER</p> <p>MÓDULO 1 - RAÍZES MEDITERRÂNICAS DA CIVILIZAÇÃO EUROPEIA - CIDADE, CIDADANIA E IMPÉRIO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA</p> <p>1. O modelo ateniense</p> <p>1.1. A democracia antiga: os direitos dos cidadãos e o exercício dos poderes.</p> <p>1.2. Uma cultura aberta à cidade.</p> <p>- As grandes manifestações cívico - religiosas.</p> <p>- A educação para o exercício público do poder.</p> <p>- A arquitectura e a escultura, expressão do culto público e da procura da harmonia.</p>	<p>Polis</p> <p>Agora</p> <p>Democracia antiga</p> <p>Cidadão*</p> <p>Meteco</p> <p>Escravo</p> <p>Ordem arquitetónica</p>	<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Realização de um teste diagnóstico</p> <p>Relembrar conhecimentos e competências específicas da História.</p> <p>Análise de mapas</p> <p>Análise de cronologias</p> <p>Recolha, análise e tratamento de documentos diversos.</p> <p>Análise comparativa da democracia ateniense e da democracia portuguesa seguida de debate.</p> <p>Elaboração de Biografias</p> <p>Visionamento de um filme ou documentário</p> <p>Avaliação das aprendizagens</p>	1º PERÍODO	<p>Trabalhos de pesquisa</p> <p>Participação oral</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Teste</p>
			Aulas previstas (45m) TOTAL: 74	
			[1 aula]	
			[5 aulas]	
			[40 aulas]	
20 aulas				
2 aulas				

<p>MÓDULO 2 - DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII A XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS</p> <p>1. A identidade civilizacional da Europa Ocidental.</p> <p>1.1 Poderes e crenças - multiplicidade e unidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma geografia política diversificada: impérios, reinos, senhorios e comunas; imprecisão de fronteiras internas e externas. - A organização das crenças: o poder do bispo de Roma na Igreja ocidental; o reforço da coesão interna face a Bizâncio e ao Islão. <p>1.2 O quadro económico e demográfico - expansão e limites do crescimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão agrária, dinamização das trocas regionais e afirmação das grandes rotas do comércio externo - A fragilidade do equilíbrio demográfico. 	<p>Reino Senhorio Comuna Papado Igreja ortodoxa grega Islão</p> <p>Burguesia Economia monetária</p>	<p>Elaboração de Biografias</p> <p>Realização de trabalhos individuais e de grupo de pesquisa, recolha e selecção de informação.</p> <p>Elaboração de Sínteses</p> <p>Apresentação e Exposição de trabalhos</p> <p>Dinamização e participação em debates com apresentação de conclusões.</p> <p>Visionamento de filme: “O Último Selo” de Ingmar Bergman”</p> <p>Leitura e análise de documentos</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p>	<p>[60 aulas]</p> <p>14 aulas</p> <p>1 aula</p>	<p>Trabalho de casa</p> <p>Ficha</p>
--	---	--	---	--------------------------------------

<p>2. O espaço português - a consolidação de um reino cristão ibérico</p> <p>2.1 A fixação do território - do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento de fronteiras.</p> <p>2.2 O país urbano e concelhio - A multiplicidade de vilas e cidades concelhias; a organização do território e do espaço citadino. - O exercício comunitário de poderes concelhios; a afirmação política das elites urbanas.</p> <p>2.3 O país rural e senhorial - O exercício do poder senhorial; privilégios e imunidades; a exploração económica do senhorio; a situação social e económica das comunidades rurais dependentes.</p> <p>2.4 O poder régio; factor estruturante da coesão interna do reino. - A centralização do poder - justiça, fiscalidade e defesa; a reestruturação da administração central e local - o reforço dos poderes da chancelaria e a institucionalização das Cortes. - O combate à expansão senhorial e a promoção política das elites urbanas. - A afirmação de Portugal no quadro político ibérico.</p>	<p>Reconquista Concelho Carta de foral Mesteiral Imunidade Vassalidade Monarquia feudal Cúria Cortes/Parlamentos Inquirições Legista</p>	<p>Visita de estudo “Évora e Monsaraz” Elaboração e apresentação de Relatório da visita</p> <p>Trabalho Individual sobre a Toponímia da cidade visitada.</p> <p>Análise de mapas e cronologias</p> <p>Leitura e análise de documentos diversos</p> <p>Pesquisa e elaboração de biografias</p> <p>Avaliação das aprendizagens</p>	<p>2º PERÍODO Aulas previstas: TOTAL: 60</p> <p>36 aulas</p> <p>2 aulas</p>	<p>Teste</p>
---	--	---	---	--------------

<p>3. Valores, vivências e quotidiano</p> <p>3.1 A experiência urbana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma nova sensibilidade artística - o Gótico - As mutações na expressão da religiosidade ordens mendicantes e confrarias. - A expansão do ensino elementar; a fundação de universidades. <p>3.2 A vivência cortesã</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais; educação cavaleiresca, amor cortês, culto da memória dos antepassados. - A difusão do gosto e da prática das viagens; peregrinações e romarias; negócio e missões político-diplomáticas <p>MÓDULO 3 - A ABERTURA EUROPEIA AO MUNDO - MUTAÇÕES NOS CONHECIMENTOS, SENSIBILIDADES E VALORES NOS SÉCULOS XV E XVI</p> <p>1. A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principais centros culturais de produção e difusão de sínteses e inovações. - O cosmopolitismo das cidades hispânicas – importância de Lisboa e Sevilha 	<p>Confraria Corporação Universidade Cultura erudita</p> <p>Cultura popular Arte gótica Época medieval</p>	<p>Trabalho de Grupo “ As Romarias em Portugal” na Idade Média e na actualidade.</p> <p>Leitura e análise de documentos diversos</p> <p>Avaliação das aprendizagens</p>	<p>6 aulas</p> <p>[64 aulas]</p> <p>4 aulas</p> <p>2 aulas</p>	<p>Teste</p>
---	--	---	--	--------------

<p>2. O alargamento do conhecimento do Mundo.</p> <p>- O contributo português: inovação técnica; observação e descrição da natureza.</p> <p>- A matematização do real; a revolução das concepções cosmológicas.</p>	<p>Navegação astronómica Cartografia Experientialismo</p> <p>Mentalidade quantitativa Revolução copernicana</p>	<p>Realização de trabalhos individuais e de grupo de pesquisa, recolha e selecção de informação. Destaque para cronologias sobre a expansão. Os trabalhos realizados para os pontos 1. 2. e 3.(3.1 e 3.2.) estão ligados com a elaboração e apresentação de biografias.</p> <p>Elaboração de Sínteses</p> <p>Visita de Estudo: “À Descoberta do Manuelino”</p> <p>Apresentação e Exposição de trabalhos</p> <p>Dinamização e participação em debates com apresentação de conclusões.</p>	<p>6 aulas</p>	<p>Trabalhos de pesquisa</p> <p>Participação oral</p>
--	---	--	----------------	---

		3º período		
		Aulas previstas: TOTAL: 60 aulas		
<p>3. A produção Cultural</p> <p>3.1 Distinção social e mecenato - A ostentação das elites cortesãs e burguesas. O estatuto de prestígio dos intelectuais e artistas. - Portugal: o ambiente cultural da corte régia.</p> <p>3.2 Os caminhos abertos pelos humanistas.</p> <p>- Valorização da Antiguidade Clássica e consciência da Modernidade; a afirmação das línguas nacionais - Individualismo, espírito crítico, racionalidade e utopia.</p> <p>4.2 A reinvenção das formas artísticas</p> <p>- Imitação e superação dos modelos da Antiguidade. - A centralidade do observador na arquitectura e na pintura; a perspectiva matemática; a racionalidade no urbanismo. A expressão naturalista na pintura e na escultura. - A arte em Portugal: O Gótico - Manuelino e a afirmação das novas tendências renascentistas.</p>	<p>Intelectual Civilidade Renascimento Humanista Antropocentrismo Naturalismo</p> <p>Classicismo Perspectiva Manuelino</p>	Visualização e análise de obras renascentistas	8 aulas	Participação oral
		Avaliação das aprendizagens	2 aulas	
		Visualização de obras de arte renascentista	12 aulas	Teste

<p>4. A renovação da espiritualidade e religiosidade</p> <p>4.1 A Reforma protestante. - Individualismo religioso e críticas à Igreja Católica. -A ruptura teológica - As Igrejas reformadas</p> <p>4.2 Contra - Reforma e Reforma Católica.</p> <p>- Reafirmação do dogma e do culto tradicional. - A reforma disciplinar; o combate ideológico. - O impacto da Reforma católica na sociedade portuguesa.</p> <p>5. As novas representações da Humanidade.</p> <p>- O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano: evangelização e escravização; os antecedentes da defesa dos direitos humanos.</p>	Reforma Heresia Dogma Predestinação Sacramento Rito Concílio Seminário Catecismo Inquisição Índex Proselitismo Missionação Miscigenação Providencialismo Direitos Humanos Racismo Época Moderna	<p>Trabalho de Grupo: “A Inquisição em Portugal”</p> <p>Visionamento do filme, <i>O nome da Rosa</i>, seguido de debate</p> <p>Visionamento do filme, <i>A Missão</i>, seguido de debate</p> <p>Avaliação das aprendizagens</p> <p>Recolha de informação, selecção e análise</p>	<p>14 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>10 aulas</p>	<p>Trabalhos de pesquisa</p> <p>Participação oral</p> <p>Teste</p>
---	--	--	--	--

Anexo 4 - Planificação da Unidade Didáctica

HISTÓRIA
PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano
10ª ANO / TURMA D

MOTIVAÇÃO: O que vos lembra a romanização após o estudo do Império Romano.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação	
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; - Elabora sínteses escritas 	<p>2. O modelo romano:</p> <p>2.3 Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial:</p> <p>2.3.1. A conquista.</p> <p>2.3.2. Os veículos da romanização: uma densa rede de cidades;</p>	<p>Romanização</p> <p>Aculturação</p> <p>Colónia</p> <p>Município</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e interpretação de uma cronologia e três documentos sobre o processo de conquista da Península Ibérica (realidade de dois povos – Turdetanos e Lusitanos- processo foi lento); - Construção com os alunos da definição dos conceitos romanização e aculturação, partindo da análise anterior; - Análise do mapa, observando a divisão administrativa da Península Ibérica – tentativa de definição de colónia; - Leitura, análise e interpretação de um documento e construção da definição de município. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno Diário; - Manual escolar adoptado. - Documentos fornecidos aos alunos; 	<p>90 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral; - Capacidade de intervenção e argumentação; - Autonomia e empenho. 	
	<p>2.3.2. Os veículos da romanização: o exército e a imigração;</p> <p>2.3.2. Os veículos da romanização: a acção das autoridades provinciais;</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e interpretação do documento, com o objectivo de ver os efeitos da imigração na romanização; - Leitura, análise e interpretação do documento observando a acção das autoridades provinciais na Península 		<p>90 minutos</p>	

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 39 e 40

Disciplina: **História**; Turma **10º D**

02 de Novembro 2012

SUMÁRIO: A romanização da Península Ibérica: conquista e a rede de cidades.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; 	<p>2. O modelo romano:</p> <p>2.3 Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial:</p> <p>2.3.1. A conquista.</p> <p>2.3.2. Os veículos da romanização: uma densa rede de cidades</p>	<p>Romanização</p> <p>Aculturação</p> <p>Colónia</p> <p>Município</p>	<p>- Chamada dos alunos e realização do sumário</p>	<p>- Caderno Diário;</p> <p>- Manual escolar adoptado.</p> <p>- Documentos fornecidos aos alunos</p>	8 minutos	<p>- Participação oral;</p> <p>- Capacidade de intervenção e argumentação;</p> <p>- Autonomia e empenho.</p>
			<p>- Leitura, análise e interpretação de uma cronologia (pág. 109 do manual) e três documentos (dois em anexo e um do manual da pág. 110) sobre o processo de conquista da Península Ibérica (realidade de dois povos – Turdetanos e Lusitanos- processo foi lento;</p>		35 minutos	
			<p>- Construção com os alunos da definição dos conceitos romanização e aculturação, partindo da análise anterior;</p>		15 minutos	
			<p>- Análise do mapa da página 111 do manual, observando a divisão administrativa da Península Ibérica – tentativa de definição de colónia;</p>		15 minutos	
			<p>- Leitura, análise e interpretação do documento 37 da página 113 do manual e construção da definição de município.</p>		15 minutos	
			<p>- Marcação do trabalho de casa – realização de uma pequena síntese da aula</p>		2 minutos	

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 41 e 42

Disciplina: **História**; Turma **10º D**

05 de Novembro 2012

SUMÁRIO: A romanização da Península Ibérica: o exército, a imigração e a acção das autoridades provinciais.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; 	<p>2. O modelo romano:</p> <p>2.3 Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial:</p> <p>2.3.2. Os veículos da romanização: o exército e a imigração</p> <p>2. 3.2. Os veículos da romanização: a acção das autoridades provinciais</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos e realização do sumário - Leitura das sínteses efectuadas pelos alunos como trabalho de casa - Leitura, análise e interpretação do documento 39 da página 116 do manual. - Leitura, análise e interpretação do documento 40 da página 117 do manual. <p>Realização de uma pequena síntese da aula – se não for realizada na aula será para trabalho de casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno Diário; - Manual escolar adoptado. 	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral; - Capacidade de intervenção e argumentação; - Autonomia e empenho.

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 43 e 44

Disciplina: **História**; Turma **10º D**

06 de Novembro 2012

SUMARIO: Conclusão do sumário da aula anterior.

Elaboração de síntese da aula anterior.

A romanização da Península Ibérica: a língua, a religião, o Direito, o desenvolvimento económico e as redes viárias.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos II – Compreensão Histórica - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. III - Comunicação em História - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina;	2. O modelo romano:		- Chamada dos alunos e realização do sumário	- Caderno Diário; - Manual escolar adoptado.	10 minutos	- Participação oral;
	2.3 Romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial:		- Conclusão da análise da acção das autoridades provinciais. - Elaboração da síntese da aula anterior com os alunos.		10 minutos	- Capacidade de intervenção e argumentação;
	2.3.2. Os veículos da romanização: a língua, a religião e o Direito		- Leitura, análise e interpretação do documento 42 e 43 da página 118 e 119 do manual.		10 minutos	- Autonomia e empenho.
	2. 3.2. Os veículos da romanização: o desenvolvimento económico e a rede viária		- Leitura, análise e interpretação do documento 44 da página 120 e 121 do manual. - Ao longo da aula os alunos contactaram com algumas reproduções de aras romanas e com o manuseamento de materiais romanos		20 minutos	
			- Elaboração de uma síntese da aula com os alunos.		30 minutos	
					10 minutos	

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 45 e 46

Disciplina: **História**; Turma **10º D**

09 de Novembro 2012

SUMÁRIO: Conclusão do sumário da aula anterior.

Visualização do filme “O Gladiador”.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; 	<p>Revisão de todos os conteúdos abordados ao longo do ponto 2 do Tema 1, O modelo romano.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos e realização do sumário - Finalizar o estudo da romanização ao nível da rede viária e do desenvolvimento económico. - Visualização do filme “O Gladiador” 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme - Retroprojector. - Computador. - Manual. - Caderno do aluno 	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>80 minutos</p>	

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 47 e 48

Disciplina: **História**; Turma **10º D**

12 de Novembro 2012

SUMÁRIO: Término de visualização do filme “O Gladiador”. Resolução de um guião de filme.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; 	<p>Revisão de todos os conteúdos abordados ao longo do ponto 2 do Tema 1, O modelo romano.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos e realização do sumário - Visualização do filme “O Gladiador” - Realização de um guião do filme, em grupos de 2 alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme - Retroprojector. - Computador. - Guião do filme; 	<p>10 minutos</p> <p>70 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral; - Capacidade de intervenção e argumentação; - Autonomia e empenho.

Tema: Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica: O modelo romano

Aula nº: 49 e 50

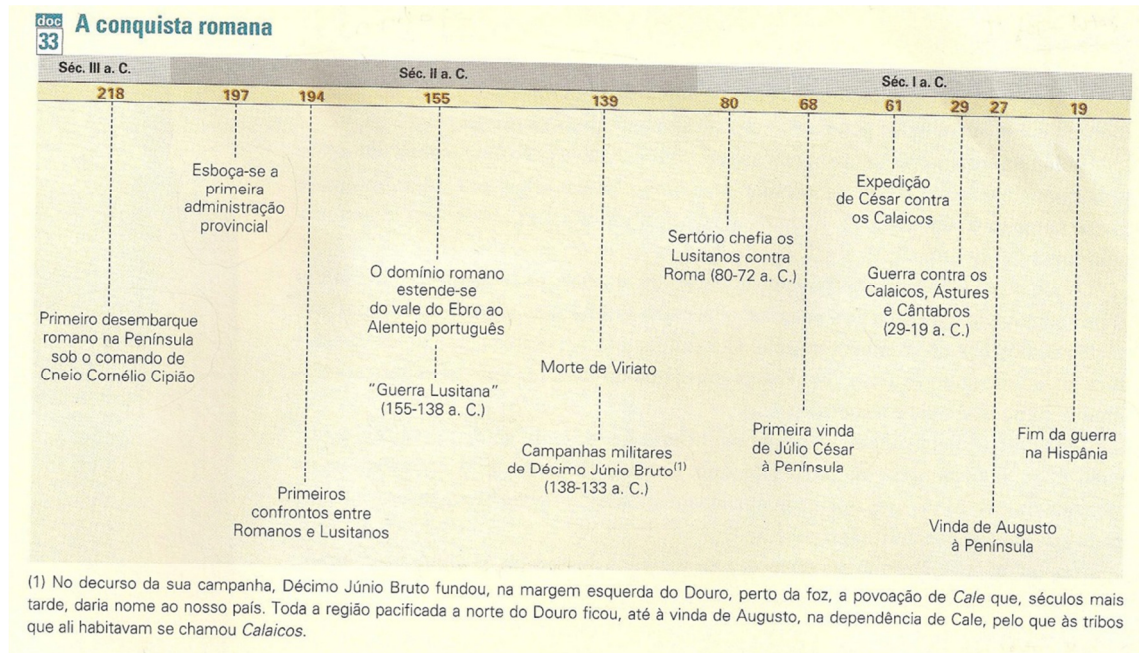
Disciplina: **História**; Turma **10º D**

13 de Novembro 2012

SUMARIO: Debate sobre o filme “O Gladiador”. Elaboração de síntese da romanização.

Competências Específicas	Conteúdos	Conceitos	Operacionalização de competências	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>I - Tratamento da Informação / Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta documentos de tipo diverso - Identifica e aplica correctamente os conceitos <p>II – Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço os diferentes factos históricos do Período Romano; - Distingue os diferentes aspectos (demográfico, económico, social, cultural ...) e inter-relaciona-os; - Usa conceitos para interpretar e relacionar factos históricos. <p>III - Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina; 	<p>Revisão de todos os conteúdos abordados ao longo do ponto 2 do Tema 1. O modelo romano.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Chamada dos alunos e realização do sumário - Realização de um debate em torno do filme “O Gladiador”, visionado nas aulas anteriores, por forma a fazer uma revisão de toda a matéria leccionada no ponto 2 do tema 1. - Realização de uma síntese da romanização num breve esquema que será “desenhado” no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno Diário; - Manual escolar adoptado; - Quadro 	<p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral; - Capacidade de intervenção e argumentação; - Autonomia e empenho.

Anexo 5 – Materiais das Aulas



Documento 1 – A Conquista Romana.

doc 34 Os Lusitanos

A norte do Tejo estende-se a Lusitânia, habitada pela mais poderosa das nações ibéricas e que entre todas por mais tempo deteve as armas romanas. [...]

Os Lusitanos são excelentes para armar emboscadas e descobrir pistas, são ágeis e destros. O escudo de que se servem é pequeno, só com dois pés de diâmetro, a parte anterior é côncava [...]. Armam-se com um punhal ou grande faca; a maioria tem couraças de linho. [...]

Os Lusitanos sacrificam frequentemente aos deuses, examinam as entranhas sem as arrancar do corpo das vítimas, observam também as veias do peito e tiram certas indicações do simples contacto. Consultam até em certos casos as entranhas humanas, servindo-se para isto dos prisioneiros de guerra, que revestem previamente duma veste para o sacrifício [...].

Todos estes montanheses são sóbrios, bebem geralmente só água, deitam-se no chão [...]. Nas três quartas partes do ano, o único alimento na montanha são as glandes de carvalho, que, secas, quebradas e pisadas, servem para fazer pão, que pode guardar-se por muito tempo. [...]

Nas terras interiores só se conhece, pela carência de moedas, o comércio de troca, ou então cortam-se lâminas de prata em bocadinhos, que se dão em pagamento do que se compra.

Estrabão, historiador e geógrafo greco-romano (c. 63 a. C. – c. 24 d. C.), *Geografia*

Guerreiro lusitano? (Estátua proveniente de Boticas, Vila Real, século I d. C.). Armados com o escudo redondo e punhal curto, estes guerreiros foram, durante muito tempo, identificados com os heróicos resistentes da Lusitânia descritos por Estrabão. Hoje põe-se a hipótese de representarem um deus da guerra, heróis divinizados ou, simplesmente, chefes político-militares da zona da *Callaecia*, onde foram encontrados.

Documento 2 – Os Lusitanos

A vida nos castros do Norte

Constituída por núcleos de povoamento indígena declaradamente defensivos e com estruturas arquitectónicas de planta predominantemente circular, evidencia desde cedo uma implantação intencionalmente perdurável numa verdadeira «civilização de granito», conferindo ao *habitat* castrejo a mais antiga expressão do emprego da pedra na paisagem construída, ainda hoje pervivente como primeira marca identitária regional. [...]

Armando Coelho Ferreira da Silva, arqueólogo, A vida nos castros do norte,
In *Visão História* nº 17.

Documento 3 – A vida nos castros do Norte

Os Turdetanos

Quando as tropas romanas iniciaram a conquista do Sul do actual território português encontraram comunidades humanas não muito diferentes das que conheciam. [...]

Os núcleos urbanos do Sul apresentam um urbanismo programado em função de traçados rectilíneos, em que as estruturas habitacionais, constituídas por várias células são sempre de planta rectangular. [...]

[...] Os dados arqueológicos apontam para práticas de consumo que as populações romanas também conheciam. O uso generalizado do vinho está documentado em todo os sítios, e sabe-se que se utilizavam vasos específicos para o beber, durante os séculos V e IV, a.n.e. (antes da nossa era), e as produzidas na região de Cádiz a partir do século III a.n.e. [...]

Ana Margarida Arruda, arqueóloga, As cidades do Sul,
In *Visão História* nº 17.

Documento 4 – Os Turdetanos



Documento 5 – A Hispânia Romana



Documento 6 – Inscrição da Fundação de Emerita Augusta

doc 37 Os municípios

Cerca de 73 d. C., o imperador Vespasiano elevou a generalidade das cidades hispânicas à categoria de município. Esta medida implicou uma maior autonomia administrativa que teve, naturalmente, de ser regulamentada. O extracto da lei que se segue reporta-se ao pequeno município de Irni, perto de Sevilha.

Sobre a reunião dos comícios

Dos dois duúnviros [...] cabe ao mais velho reunir, conforme a presente lei, os comícios para nomear ou substituir os duúnviros, assim como os edis e os questores. [...] Os assim nomeados exercerão a magistratura que por sufrágio de votos tenham conseguido, durante um ano, ou, quando tenham sido nomeados para substituir outrem, durante a parte do ano que falte.

[...]

Sobre a votação

O [duúnviro] que convoque os comícios em virtude da presente lei chame os munícipes por cúria⁽¹⁾, para que votem, fazendo-o de uma só vez para todas

as cúrias, e que as cúrias, cada uma no seu recinto próprio, votem por tabuinha⁽²⁾.

Também deve providenciar para que haja, junto à cesta⁽³⁾ de cada cúria, para a vigiar e fazer o escrutínio dos votos, três pessoas nomeadas entre os munícipes que pertençam àquela cúria, devendo cada uma delas jurar que fará de boa-fé a contagem e declaração dos votos. Não se impeça também que os candidatos designem vigilantes para junto de cada cesta. Que esses vigilantes, tanto os nomeados por quem convoca os comícios como os nomeados pelos candidatos, votem cada um na cesta da cúria em que foram colocados e que os seus votos sejam tão conformes ao direito e válidos como se tivessem votado, cada um deles, na sua própria cúria.

Lex Irnitana, promulgada pelo imperador Domiciano, em 91 d. C., caps. 52 e 55

(1) Cúrias – grupos em que se dividiam as primitivas tribos de Roma. Correspondem, para efeitos de voto, a circunscrições territoriais.

(2) Refere-se ao “boletim de voto”. O nome do candidato escolhido era gravado pelo eleitor numa pequena tabuinha.

(3) Corresponde à urna onde se depositam os votos.

Documento 7 – Os municípios

doc 39 Um “pacto de hospitalidade”



Conhecidas como *Tesserae hospitales*, as duas placas de bronze encontradas em Vila Nova de Gaia atestam a instalação pacífica de imigrantes romanos e suas famílias nos povoados indígenas do Norte de Portugal. Diz-nos o historiador Carlos Fabião que «tem sido sugerido, pelos múltiplos pactos estabelecidos por esta época entre romanos e indígenas no Noroeste, que tal prática teria constituído uma das estratégias de penetração da romanização nestas comunidades, que, pelo seu modo de vida, menos afinidades teriam com o modo de vida mediterrânico. De momento não se afigura possível determinar se estas práticas corresponderam, de facto, a medidas incentivadas pelo Poder romano ou se corresponderam a meras iniciativas particulares. No entanto, é certo que constituíram poderosos factores de romanização das populações da longínqua finisterra das províncias hispânicas.» (em *História de Portugal*, dir. José Mattoso, cit.)

“Sendo cônsules Q(uintus) Sulpicius Camerinus e C(aius) Poppaeus Sabinus (9 d. C.), D(ecimus) Iulius Cilo, filho de M(arcus), da tribo Galéria, fez um pacto de hospitalidade com Lugarius, filho de Septanius, dos Turdili Veteres, e recebeu-o a si, aos seus filhos e descendentes na fidelidade e clientela⁽¹⁾ de si próprio, de seus filhos e de seus descendentes. Lugarius, filho de Septanius, fez.”

“Pacto de hospitalidade” hispano-romano, 9 d. C.,. Fonte: inscrição epigráfica encontrada em Monte Murado, Vila Nova de Gaia (reproduzida na imagem).

Tradução de A. C. Ferreira da Silva, em *História de Portugal*, dir. José Mattoso, Lisboa, Ed. Círculo de Leitores, vol. I

(1) A clientela era, em Roma, uma instituição social que ligava dois homens de condição diferente: o *patrono*, mais poderoso, protegia o *cliente* que, em troca, lhe devia respeito e fidelidade.

Documento 8 – Um “pacto de hospitalidade”

doc 40 A actuação de um governador de província

Embora C. Julius Agrícola (40-93 d. C.) tenha exercido funções de governador na Grã-Bretanha, podemos pautar, pelo seu exemplo, a actuação das autoridades romanas junto das populações que pretendiam romanizar.

No último Inverno [Agrícola] foi absorvido por uma política das mais salutares: com efeito, a fim de que estes homens mal fixados e incultos, por isso inclinados a combater, se habituem a uma vida agradável e tranquila [...], exortou-os, a título privado, e ajudou-os, a título oficial, a empreender a construção de templos, fóruns, casas, louvando as pessoas resolutas e vituperando os indolentes. Deste modo, uma rivalidade de prestígio substituía a violência.

Enquanto preparava os filhos dos notáveis nas artes liberais, apreciava a intuição dos Bretões, considerando-a acima da pesada aplicação dos Gauleses; os mais propensos há pouco a rejeitar a língua de Roma ardiam agora em zelo para a falar eloquentemente. Depois isto foi até ao vestuário que nós temos a honra de trajar, e a toga multiplicou-se; progressivamente, chegaram a gostar dos nossos próprios vícios, do prazer dos pórticos, dos banhos e do requinte dos banquetes; e estes iniciados levavam a sua inexperiência a chamar civilização ao que não era senão um aspecto da sua sujeição.

Tácito, político e historiador (sécs. I-II d. C.), *Vida de Agrícola*

Documento 9 – A actuação de um governador de província

doc 42 A tolerância religiosa

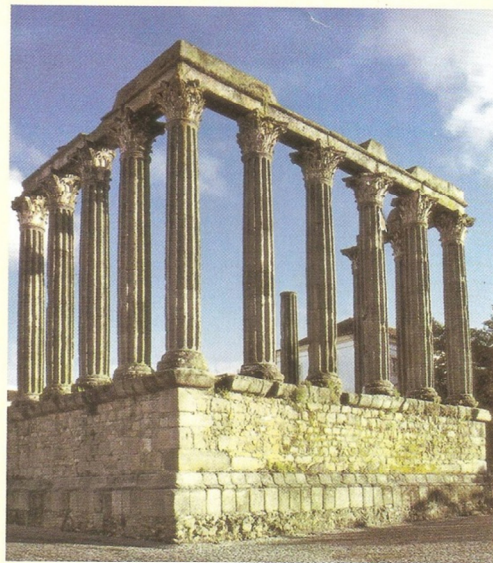
A – As divindades indígenas



Ara de granito consagrada ao deus indígena Trebaruna (divindade protectora local), onde pode ler-se: Tongio, filho de Tongétamo, igeditano (isto é, natural de Egitânia, a cidade romana que se encontra sob Idanha-a-Velha), soldado, dedicou esta ara a Trebaruna, cumprindo de bom grado o voto que lhe tinha feito (tradução de J. Leite de Vasconcelos).

As aras constituem uma forma de devoção tipicamente romana pelo que, como notou o historiador Carlos Fabião, a sua consagração a divindades pré-romanas documenta «uma situação interessante de aculturação, na qual o nativo presta ainda o culto às suas antigas divindades, não já ao seu modo, mas reproduzindo os gestos e hábitos culturais do conquistador». [“O Passado Proto-Histórico e Romano», em *História de Portugal*, dir. de José Mattoso, cit.]

B – As divindades romanas



Templo romano de Évora, fim do século I d. C. Conhecido como Templo de Diana (por ter sido erradamente atribuído àquela divindade), o templo erguia-se no fórum de *Ebora Liberalitas Julia* e estava dedicado ao culto do imperador.

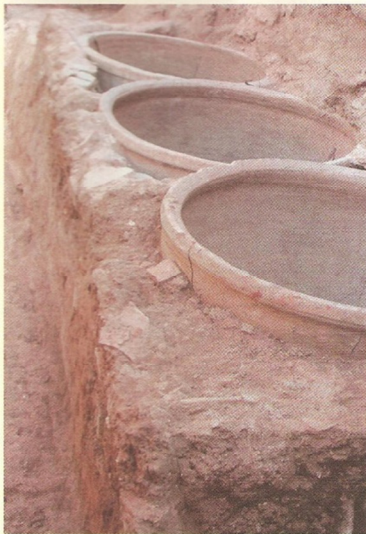
Documento 10 – A tolerância religiosa



Documento 11 – Ara Romana

doc
43 **A vida económica**

A – A agricultura



Talha de azeite do *cellarium* (cave) da villa de Milreu (Estói, Faro).

Embora não sendo exclusivas do Sul, a maior parte das *villae* que nos ficaram em território português situa-se no Alentejo e no Algarve. Trata-se de grandes explorações agrícolas dotadas de uma casa senhorial (a de Milreu prima pelo luxo) e de todos os equipamentos rústicos necessários, para além dos alojamentos para os trabalhadores.

As talhas reproduzidas fazem parte de um conjunto de 36, destinadas a receber, através de uma tubagem de chumbo, o azeite saído de cinco prensas, situadas no andar superior. Tudo indica que este azeite, juntamente com o vinho que também aí se produzia, era encaminhado para o porto de Ossonoba (Faro) e daí exportado para outras regiões do Império.



(1) Desconhece-se o nome romano de Tróia.

B – As indústrias



Tinas para salga de peixe, em Tróia.

Aqui se produzia o *garum*, conserva de peixe famosa pela sua qualidade. Fazia-se através da salga e utilizava, talvez, cavala ou atum. Esta indústria concentrava-se no Algarve e nos estuários do Tejo e do Sado, onde o sal era abundante.



Ânfora de fabrico lusitano.



Fornos de ânforas de Salácia (Alcácer do Sal).

Uma indústria particularmente activa fabricava as ânforas que serviam para o envasamento e exportação do azeite, do vinho e das conservas de peixe da região.

D – O comércio



Anverso e reverso de uma moeda de cobre cunhada em Eborac (Évora), no fim do século I a. C.

doc 44 **As vias romanas**



Principais vias romanas no território português.

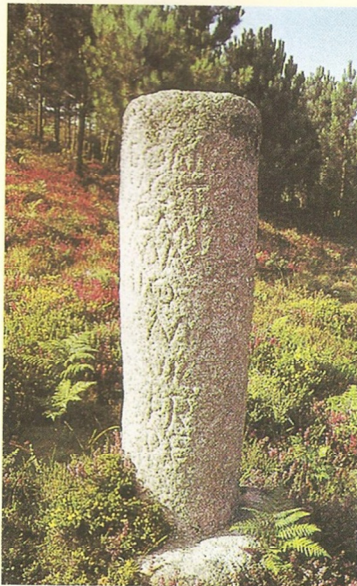


Via romana que une Ranhados a Coimbrões (Viseu).

Fazia parte da rede de vias secundárias e é um dos troços mais bem conservados do território português.

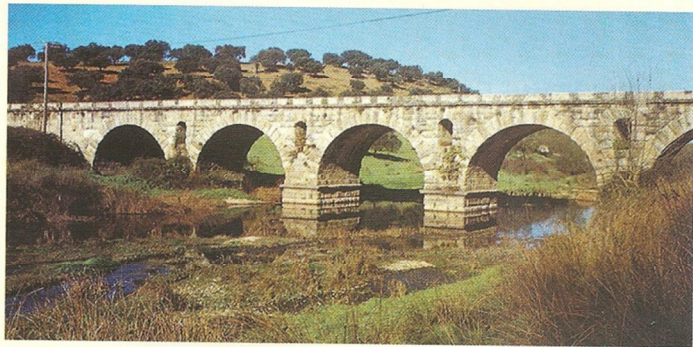
Investigadores de Portugal e Espanha pretendem candidatar o troço romano da via XVIII entre Amares e Bande a Património Mundial até 2008. [...] Os 40 km da Geira a serem apresentados a Património Mundial da UNESCO até 2008 são o único local do Império Romano com marcos miliários (há 220) em plena floresta (do Parque Nacional da Peneda-Gerês), uma calçada extremamente preservada e vestígios de albergues de peregrinos e de legiões romanas. Recentemente classificado como património nacional, o percurso [...] vai ser sinalizado e transformado num núcleo museológico ao ar livre.

Em *Público*, 27 de Fevereiro de 2004



Marco miliário da Geira (Gerês).

Nas estradas romanas não faltavam indicações ao viajante. De milha a milha (1 milha romana = 1481 m) uma coluna cilíndrica de pedra indicava a distância desde o lugar de partida ou até ao lugar de chegada. O marco que se reproduz pertencia à *Via Nova* (via XVIII) que ligava *Bracara Augusta* (Braga) a *Asturica Augusta* (Astorga), através do Gerês. Último dos grandes percursos romanos a ser construído no nosso território, data da segunda metade do século I d. C.



Ponte romana da ria Formosa (Alter do Chão, antiga *Abelterio*).

As pontes eram o complemento necessário da extensa rede viária construída pelos Romanos. Por esta passava a via XIV, que ligava *Emerita Augusta* a *Olisipo*.

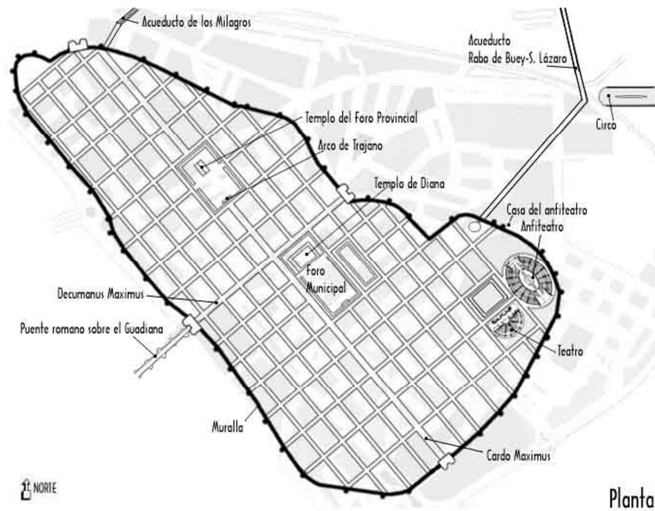
Guião do Filme

Titulo do Filme – “**O Gladiador**”

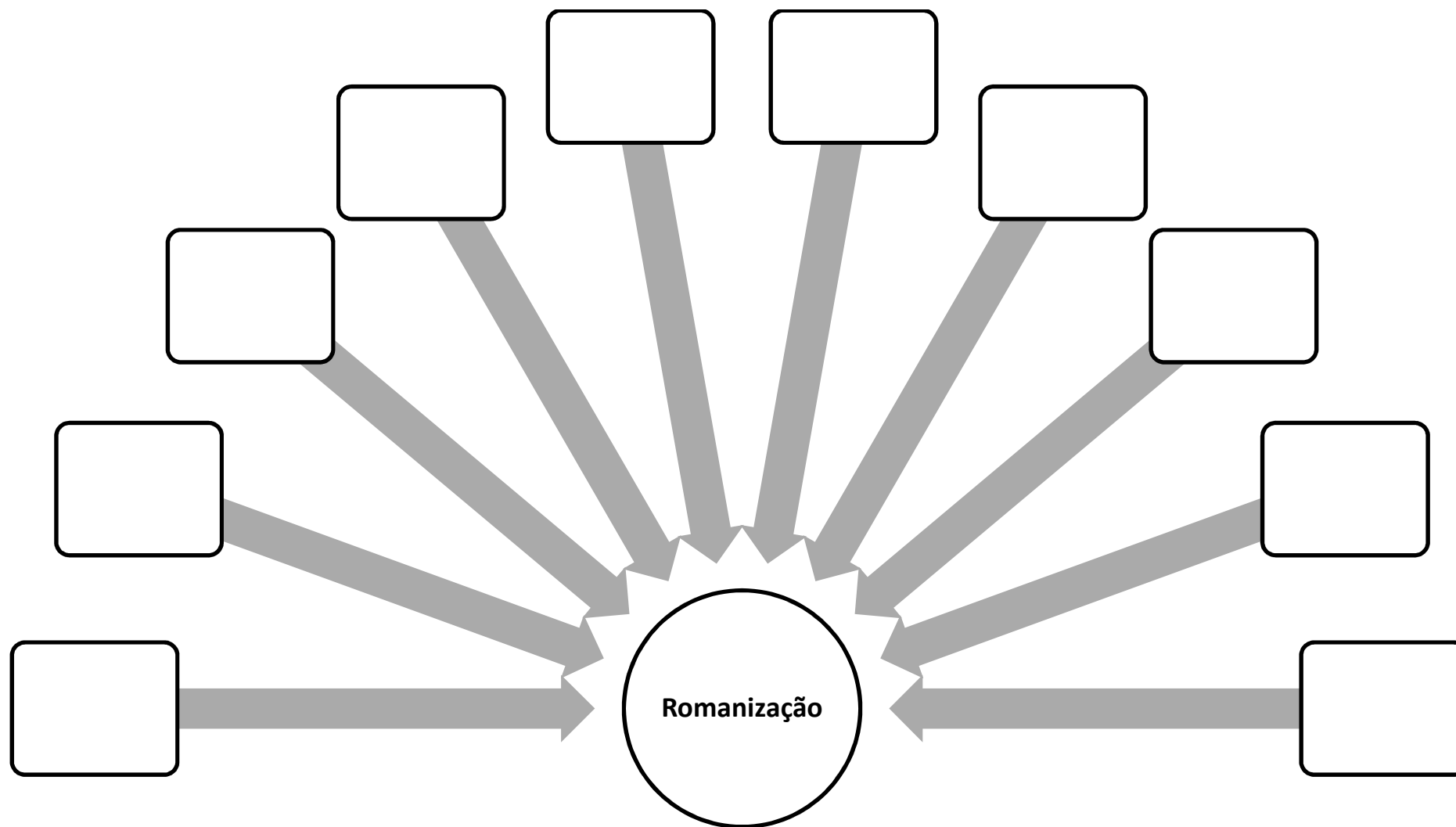
Data do Filme – 2000

Realizador do Filme – Ridley Scott

1. Identifica algumas diferenças entre os romanos e os povos bárbaros.
2. Observando o vestuário das diferentes personagens do filme, tenta identificar as diferenças sociais existentes na Roma Antiga.
3. Compara a organização do acampamento militar com a organização da cidade romana, tendo como base o Documento 1.



Esquema Final



Anexo 6 – Materiais de Avaliação

Lê atentamente toda a documentação e as respectivas perguntas, respondendo às questões, sem esquecer de justificares o que dizes, com citações dos documentos, entre aspas (“.....”)

GRUPO I [100 pontos]

DOCUMENTO 1

Principais cidades-Estado da Grécia Antiga, no século V a. C.



DOCUMENTO 2

O Império Romano, no século II d. C.



DOCUMENTO 3

Lamentações de um meteco ateniense

Em 404 a. C. o meteco Lísias defende-se, a si e à sua família, das acusações que lhes são feitas.

Meu pai, instado por Péricles, veio estabelecer-se nesta terra, em que habitou durante 30 anos [...]. Exerceu as coregias⁽¹⁾ e liquidámos a contento as nossas contribuições; mostrámo-nos pessoas honestas e cumprimos tudo o que foi prescrito; não provocámos ódios e pagámos o resgate de muitos prisioneiros atenienses. E todavia assim nos tratavam, apesar de termos observado as nossas obrigações de metecos.

Lísias, *Contra Aratóstenes*

(1) Obrigação de contribuir para a organização e o custo dos espetáculos públicos.

DOCUMENTO 4

C – O Edito de Caracala (212 d. C.)

O imperador Marco Aurélio Antonino Severo proclama: [...]

Dou a todos os que habitam o Império o direito de cidade romana com exceção dos dedítios⁽¹⁾. Determino que a multidão partilhe não somente das obrigações que pesam sobre todos nós⁽²⁾ mas também das nossas vitórias. E o presente edito aumentará a majestade do povo romano: é benéfico que outros possam ser admitidos à mesma dignidade de que os romanos beneficiam desde sempre [...].

Excerto do *Edito de Caracala*, segundo o texto do Papiro de Gilssen

(1) Pessoas em estatuto jurídico inferior, equiparados aos vencidos privados de direitos.

(2) Refere-se aos tributos que pesavam exclusivamente sobre os cidadãos, por exemplo o imposto de 5% sobre as heranças.

1.1 Estabelece as diferenças político-geográficas entre o mundo grego e o mundo romano (documentos 1 e 2). [20 pontos]

1.2 Esclarece a condição social dos metecos (documento 3). [20 pontos]

1.3 Identifica a partir do documento dois objectivos do Edito de Caracala (documento 4). [20 pontos]

1.4 Compara a concepção de cidadania nas duas civilizações clássicas. [40 pontos]

A resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- Obrigações e privilégios inerentes ao cidadão;
- Restrições/abrangência da cidadania.

A resposta deve integrar, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

GRUPO II [50 pontos]

DOCUMENTO 5



DOCUMENTO 6

A fim de que estes homens incultos, e por isso inclinados a guerrear, se acostumassem a uma vida pacífica (...) exortou-os e (...) ajudou-os a empreenderem a construção de templos, fóruns, habitações. Entretanto, iniciava os filhos dos notáveis no estudo das letras, de tal maneira que os mais inclinados outrora a rejeitar a língua romana ardiam agora de zelo em falá-la com eloquência. Depois, mesmo os nossos trajos tinham honra em usar e a toga multiplicou-se; progressivamente acabaram por apreciar até os nossos vícios, as delícias dos banhos e o refinamento dos banquetes (...). E estes noviços levaram a sua inexperiência ao ponto de chamar "civilização" ao que não era mais do que um aspecto da sua sujeição.

Tácito (séculos I-II), Vida de Agrícola

2.1 Identifica em cada um dos documentos (mapa e texto) dois veículos da romanização. [20 pontos]

2.2 Tendo em conta o documento de Tácito e os teus conhecimentos, justifica a frase sublinhada. [30 pontos]

GRUPO III [50 pontos]

DAS DUAS QUESTÕES QUE SE SEGUEM, RESPONDE APENAS A UMA À TUA ESCOLHA

A

DOCUMENTO 7

“Os cristãos faziam parte do Império, mas sem os mesmos costumes, evitavam conviver com os outros, não participavam das festas ou dos espectáculos, não veneravam os deuses nacionais, o seu Deus não pertencia a uma determinada nação, ao contrário do deus dos judeus. Esse Deus pretendia superar os deuses nacionais. Era um Deus universal”

VEYNE, Paul, *Culto, piedade e moral no paganismo greco-romano*
In. **O Império Greco Romano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.246 (adaptado)

DOCUMENTO 8. PERSEGUIÇÕES AOS CRISTÃOS

ANOS	IMPERADOR	ANOS	IMPERADOR
64	NERO	249-251	DÉCIO*
95	DOMICIANO	258-260	VALERIANO*
108-112	TRAJANO	270-275	AURELIANO*
177	MARCO AURÉLIO	303-305	DIOCLECIANO*
203	SEPTIMIO SEVERO	* perseguições mais violentas, por todo o Império	

A 3.1 Integra as informações dos documentos no comentário à seguinte afirmação:

«Nascido no seio da civilização romana, o cristianismo assimilou muito da sua cultura que, adaptada e reformulada, transmitiu às gerações vindouras»

OU

B

DOCUMENTO 8



B 3.1 Integra a análise do mapa nos problemas de ordem interna e externa, reconstruindo um pouco da História do Império Romano nos dois últimos séculos da sua existência.

Bom teste
Isabel Pedro

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMILO CASTELO BRANCO

HISTÓRIA 10ºD

Teste de 27 de Novembro 2012

DESCRITORES

GRUPO I

Pergunta 1.1

20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	Estabelecer as diferenças político-geográficas entre o mundo grego e o mundo romano, por referência aos documentos 1 e 2 - <i>Diferenças políticas</i> - Grécia: divisão política em cidades-estado (cada cidade tinha um regime político e uma estrutura governativa diferente); Colónias e feitorias dispersas -: Unidade política assente num poder forte (leis, estrutura governativa, exército) que dominava o Império a partir de Roma. - <i>Diferenças geográficas</i> - Grécia: Dispersão (Península Balcânica; ilhas do mar Egeu; Ásia Menor, Costa do mar Negro Roma; à volta do Mar Mediterrânico) - Roma: Unidade geográfica (quase toda a Europa: todo o território à volta do Mediterrâneo; Europa desde a P. Ibérica à Ásia Menor; desde o Mediterrâneo à Grã-Bretanha. Comprovar com referência aos mapas. Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	18	19	20
	4	Nível intercalar	14	15	16
	3	Estabelecer as diferenças político-geográficas entre o mundo grego e o mundo romano, sem referência aos documentos. Apresentar um só conjunto de diferenças ou os dois mas de forma incompleta. Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	10	11	12
	2	Nível intercalar	5	6	8
	1	Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento. Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	2	3	4

Pergunta 1. 2

20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	<p>Esclarecer a condição social dos metecos, por referência ao documentos 3.</p> <p>- Definir o conceito de meteco; - Identificar o que era ser meteco em Atenas (não tinham acesso ao exercício de cargos políticos, mas pagavam impostos e serviam no exército; não podiam possuir imóveis e outros bens de raiz, mas os seus bens eram protegidos pela lei; podiam participar nas festas e nos jogos)</p> <p>Comprovar com referência ao documento.</p> <p>Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.</p>	18	19	20
	4	Nível intercalar	14	15	16
	3	<p>. Esclarecer a condição social dos metecos, sem referência ao documentos 3.</p> <p>Indicar apenas 3 aspectos dos referidos no nível 5</p> <p>Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.</p>	10	11	12
	2	Nível intercalar	6	7	8
	1	<p>Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.</p> <p>Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.</p>	3	4	5

Pergunta 1.3

20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	Identificar a partir do documento, dois objectivos do Édito de Caracala. Resposta a dois dos seguintes objectivos: - Facilitar a pacificação das zonas conquistadas; - Facilitar a integração dos povos conquistados; - Alargar o número dos contribuintes, a fim de aumentar as receitas do Estado; Comprovar com referência aos mapas. Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	18	19	20
	4	Nível intercalar	14	15	16
	3	Identificar a partir do documento, dois objectivos do Édito de Caracala sem referência ao documento, ou Indicação de apenas um aspecto com ou sem referência ao documento Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	10	11	12
	2	Nível intercalar	6	7	8
	1	Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento. Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	3	4	5

Pergunta 1.4

40 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	<p>Comparar a concepção de cidadão na civilização grega e romana, tendo em conta as obrigações e privilégios inerentes ao cidadão e as restrições e abrangência da cidadania, com referências aos documentos.</p> <p>- Grécia: Homens livres, nascidos na Grécia. Em Atenas, cidadão era homem maior de 18 anos nascido em Atenas e filho de pai e mãe ateniense e eram uma minoria (apenas 10% da população). Naquela cidade quem mais contribuía com impostos eram os metecos (estrangeiros que viviam em Atenas. Referência ao Doc.3)</p> <p>Participavam na vida política, eram responsáveis pela defesa do seu território, pela organização das festas e da vida pública em geral.</p> <p>- Roma: Todos os romanos, homens livres, eram cidadãos, representando uma percentagem elevada da população. Após o Édito de Caracala (212d.c.), foi dado o direito de cidadania a todos os habitantes livres do império. Pagavam impostos, participavam nas festas, serviam no exército e noutros serviços do estado, mas só os mais ricos ascendiam a cargos políticos de importância (uma espécie de nobreza). Referência ao Doc.4</p> <p>Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.</p>	36	38	40
	4	Nível intercalar	27	30	33
	3	<p>Referir dois aspectos da cidadania grega e da romana ou apenas a concepção da cidadania numa das civilizações, com insuficiente utilização do documento.</p> <p>Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.</p>	18	21	24
	2	Nível intercalar	9	12	15
	1	<p>Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.</p> <p>Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.</p>	2	4	6

GRUPO II

Pergunta 2.1

20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	Identificar a partir dos documentos 5 e 6, dois veículos da romanização de entre os seguintes: <i>Mapa:</i> Densa rede de estradas; Divisão administrativa da península Ibérica; Inúmeras cidades <i>Documento escrito:</i> Construção de cidades à semelhança de Roma; Nas já existentes, construção de edifícios e espaços iguais aos de Roma; Ensino do latim; frequência de escolas onde era ministrado um ensino igual em todo o império; acesso dos romanos das províncias a cargos políticos; Assimilação de hábitos e da cultura romana; Comprovar com referências aos documentos Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	18	19	20
	4	Nível intercalar	14	15	16
	3	Identificar a partir dos documentos 5 e 6, dois veículos da romanização de entre os que se apresentam no nível 5 mas sem referência ao documento. Ou Identificar apenas um de cada documento. ou Apresentar dois de apenas um dos documentos Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	10	11	12
	2	Nível intercalar	6	7	8
	1	Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento. Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	2	3	4

Pergunta 2.2

30 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina					
Níveis	5	Justificar a frase sublinhada do documento 6, referindo os seguintes aspectos: - Diferenças culturais e políticas entre conquistadores e conquistados; - Veículos da romanização; - Subtileza da sujeição (cada um deu e aceitou para daí tirar vantagens); - Conceito de romanização - Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	27	29	30
	4	Nível intercalar	21	23	24
	3	Justificar a frase sublinhada do documento 6, referindo apenas dois dos aspectos definidos no nível 5 Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	15	17	18
	2	Nível intercalar	9	11	12
	1	Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento. Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	3	5	6

GRUPO III [opção entre o grupo A e o Grupo B]

Pergunta A 3.1

50 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	<p>Integrar as informações dos documentos 7 e 8 no comentário à afirmação: «Nascido no seio da civilização romana, o cristianismo assimilou muito da sua cultura que, adaptada e reformulada, transmitiu às gerações vindouras»</p> <ul style="list-style-type: none"> - o cristianismo nasceu na Judeia, uma província romana. Jesus anunciou os princípios dessa nova religião (monoteísta, Deus é um pai e rei bom que não admite injustiças, considera todos os homens iguais e libertará um dia todos os oprimidos) - esta mensagem levou todos os que se sentiam marginalizados e oprimidos a tornarem-se cristãos. - os cristãos começaram a organizar-se, a praticar o seu culto resguardados e a transmitir a sua doutrina de forma cautelosa. - o imperador e todos os poderosos sentiram esta religião ameaçadora, marginalizando os cristãos e perseguindo-os a partir de 64, com o imperador Nero. -as perseguições aos cristãos só terminaram com em 313 com o Edito de Milão, assinado por Constantino, convertido ao cristianismo. - em 380, Teodósio torna o cristianismo religião oficial do Império. -Após a oficialização do cristianismo, a nova Igreja cristã organizou-se como o império romano (1 papa em Roma, bispos nas diferentes cidades das províncias, padres, espalhados por todos os lugares). -os membros desta nova Igreja eram conhecedores de toda a cultura e escreviam textos com os ensinamentos da nova doutrina, permitindo que chegassem até aos nossos dias essa cultura. -Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	45	48	50
	4	Nível intercalar	35	38	40
	3	<p>Integrar as informações dos documentos 7 e 8 no comentário à afirmação: «Nascido no seio da civilização romana, o cristianismo assimilou muito da sua cultura que, adaptada e reformulada, transmitiu às gerações vindouras», referindo apenas 4 aspectos.</p> <p>Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.</p>	25	28	30
	2	Nível intercalar	15	18	20
	1	<p>Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.</p> <p>Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.</p>	5	8	10

OU

Pergunta B 3.1.

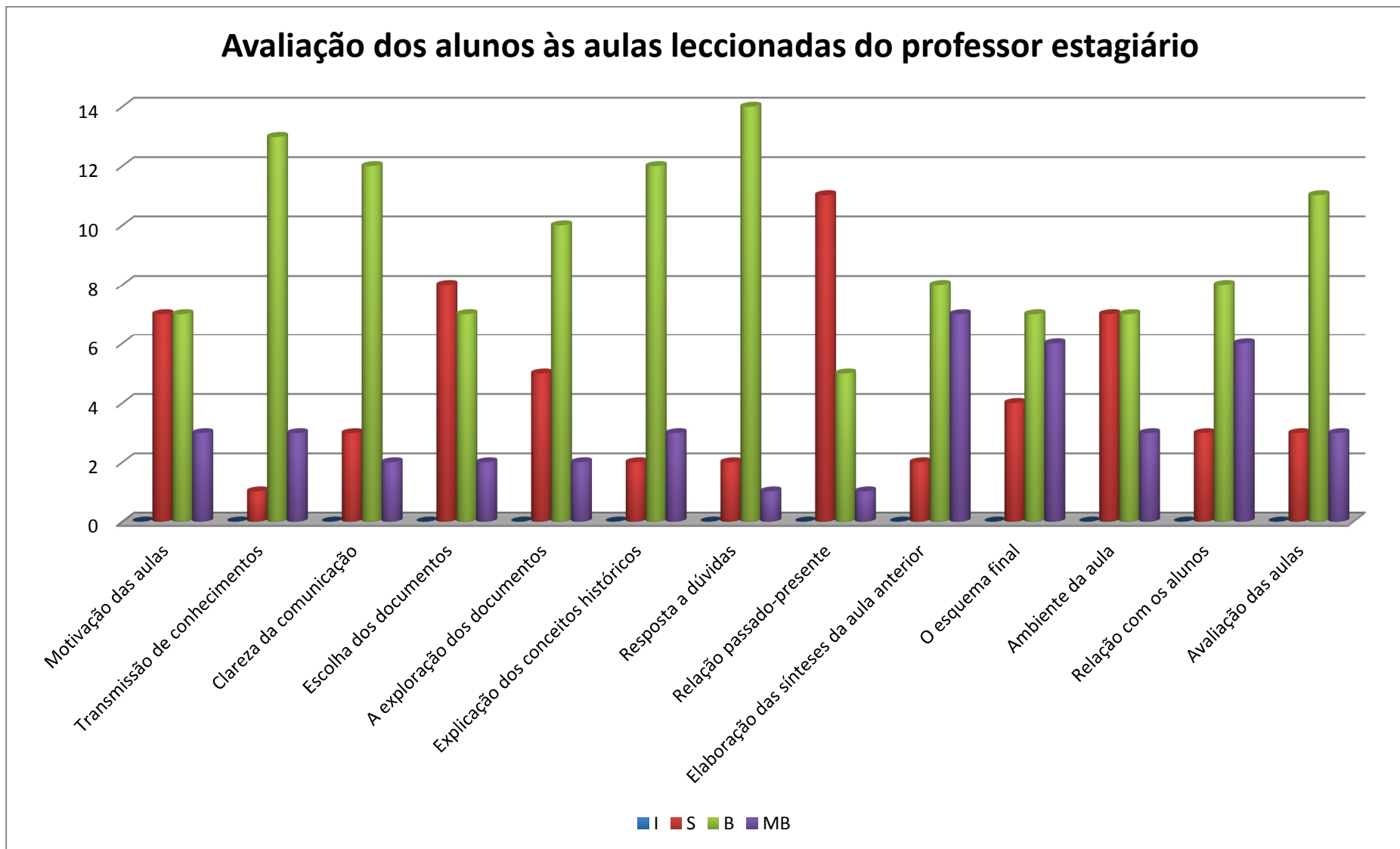
50 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	<p>Integrar a análise do mapa nos problemas de ordem interna e externa, reconstruindo um pouco da História do Império Romano nos dois últimos séculos da sua existência.</p> <p>- O mapa representa as invasões bárbaras e o fim do Império romano. Nele podemos destacar alguns problemas de ordem externa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir do século IV vários povos entraram no Império, passando alguns por Roma que saquearam. (visigodos, vândalos, alanos, ostrogodos, hunos) 2. A pouco e pouco foram-se fixando em território romano, formando reinos e diminuindo a área do império.(ao norte de Itália, os reinos dos Burgúndios, Francos, Suevos) 3. No século III já havia bárbaros no império, que pacificamente nele procuravam trabalho. 4. Os Hérulos tomaram Roma e destituíram o último imperador em 476, pondo fim ao Império Romano do Ocidente. 5. <p>problemas de ordem interna:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Simultaneamente com as invasões a economia do Império entrou em recessão. 2.Aumentou a instabilidade, revoltas de escravos, e a corrupção. 3.Houve surtos de epidemias e de peste. 4. Houve ainda uma crise de valores (o respeito pelos familiares, pelas autoridades e pelos governantes desapareceu) 5.Em 395 Teodósio, consciente das dificuldades de governação do império, dividiu-o pelos seus filhos, formando o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente, observável no mapa. <p>Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.</p>	45	48	50
	4	Nível intercalar	35	38	40
	3	<p>Integrar a análise do mapa nos problemas de ordem interna e externa, reconstruindo um pouco da História do Império Romano nos dois últimos séculos da sua existência.</p> <p>Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.</p>	25	28	30
	2	Nível intercalar	15	18	20
	1	<p>Apresentação genérica dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.</p> <p>Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.</p>	5	8	10

Notas do teste sumativo

Questão		Grupo I					Grupo II			Grupo III			Total
		1	1.1	1.2	1.3	1.4	2	2.1	2.2	3	3.1	3.2	
Cotação		100	20	20	20	40	50	20	30	50	50	50	
Nº	Nome												
1		32	16	5	5	6	28	16	12	28	28	0	88
2		64	12	16	12	24	25	19	6	30	0	30	119
3		58	6	16	12	24	11	11	0	30	30	0	99
4		25	4	12	5	4	15	12	3	30	30	0	70
5		75	12	20	19	24	26	20	6	30	30	0	131
6		38	6	16	12	4	18	12	6	10	10	0	66
7		45	6	12	12	15	16	16	0	38	38	0	99
8		64	12	16	12	24	31	20	11	40	40	0	135
9		93	19	16	20	38	37	20	17	30	30	0	160
10		67	16	15	12	24	17	12	5	28	0	28	112
11		86	16	16	16	38	31	20	11	48	48	0	165
12		52	11	8	12	21	26	20	6	30	30	0	108
13		55	16	12	12	15	17	12	5	30	30	0	102
14		23	4	5	8	6	12	12	0	10	0	10	45
15		47	15	12	5	15	12	12	0	38	38	0	97
16		27	4	12	5	6	14	14	0	40	0	40	81
17		37	6	4	12	15	22	19	3	38	0	38	97
18		72	16	12	20	24	18	12	6	40	40	0	130
19		71	19	16	12	24	31	19	12	40	0	40	142
20		44	16	12	12	4	4	4	0	30	30	0	78
			12	13	12	18		15	5		32	31	

Anexo 7 – Avaliação do Professor Estagiário



Ficha de recolha dos dados da tabela apresentada acima

Elementos de análise	Níveis de análise			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Motivação das aulas				
Transmissão de conhecimentos				
Clareza da comunicação				
Escolha dos documentos				
A exploração dos documentos				
Explicação dos conceitos históricos				
Resposta a dúvidas				
Relação passado-presente				
Elaboração das sínteses da aula anterior				
O esquema final				
Ambiente da aula				
Relação com os alunos				
Avaliação das aulas				

Coloca na tabela que se segue elementos que aches relevantes e que faltem na tabela de cima.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

Anexo 8 – Modelo do Inquérito Lançado aos Alunos

Inquérito sobre a Aprendizagem em História

O presente inquérito destina-se a perceber o que os alunos do 10º ano, da turma D da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, pensam sobre a aprendizagem em História, de forma a realizar a sua análise no Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e Geografia.

1. Gostas de História?

Sim

Não

Porquê?

2. Qual o tipo de aula de História que gostas?

Exposição do Professor
Trabalho do aluno

Diálogo professor/aluno

Justifica a tua escolha.

3. Qual deve ser o objecto de estudo da História?

Tempo

o Homem

o Homem no tempo

Explica a tua opção.

4. Achas importante a utilização de fontes históricas, no decorrer das aulas de História?

Sim

Não

Porquê?

5. Dos seguintes materiais, indica por ordem numérica a tua preferência para trabalho de aula.

Cronologias

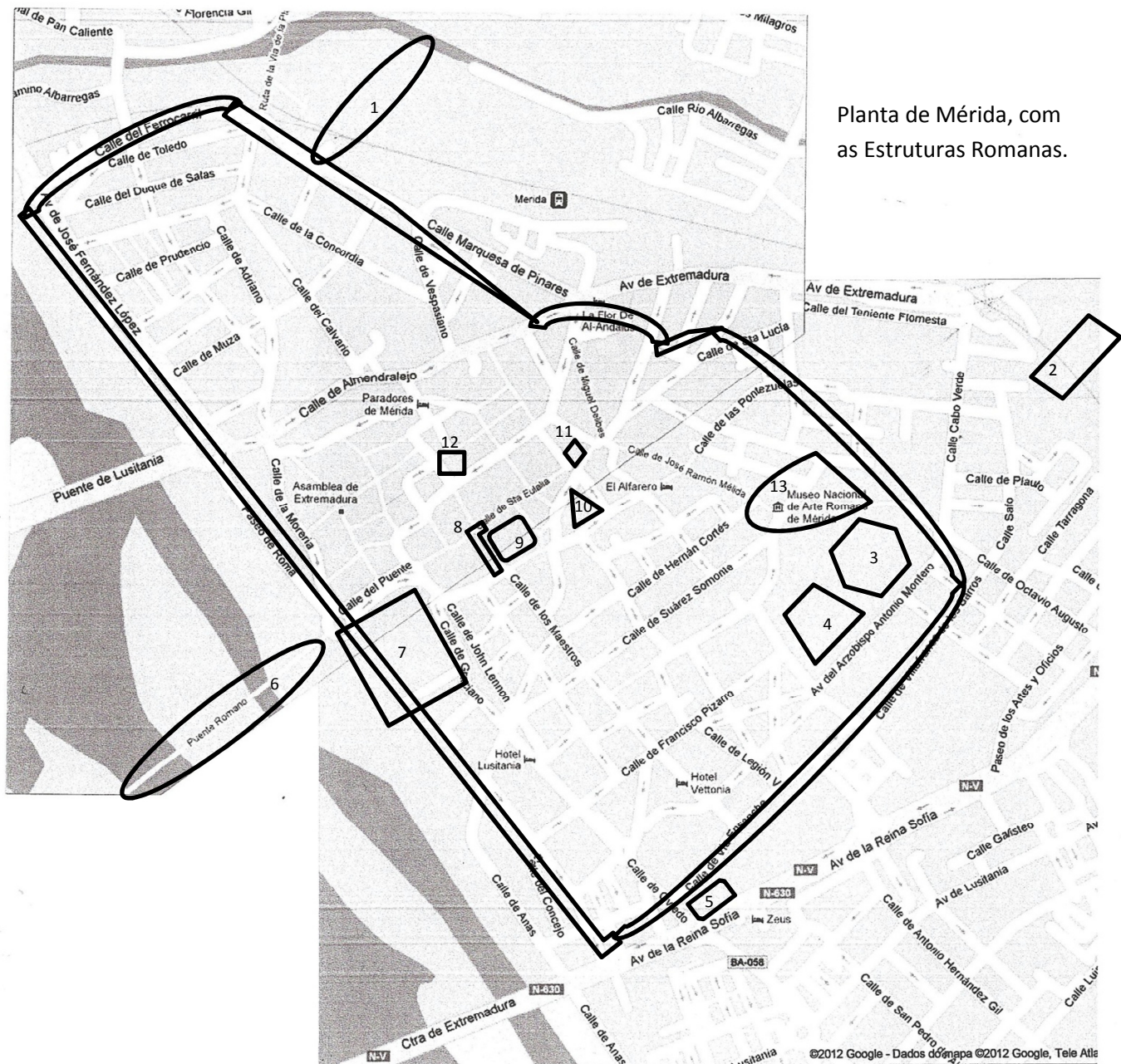
Mapas

Fontes
Arqueológicas

- Documentos Escritos

Imagens

Anexo 9 – Visita de Estudo a Mérida



Legenda:

- 1- Circo Romano;
- 2- Anfiteatro Romano;
- 3- Teatro Romano;
- 4- Casa de Mitreu;
- 5- Ponte Romana;
- 6- Muralha Islâmica;
- 7- *Cardus Máximus*;
- 8- Templo de Diana;
- 9- Pórtico do Fórum;
- 10- *Decumanos Máximus*;
- 11- Arco do Trajano;
- 12- Museu de Arte Romana de Mérida

Normas específicas das visitas de estudo

1. Organização

- a) ser sempre pontual;
- b) ir preparado(a) para andar a pé;
- c) preparar uma pequena mochila ou saco com o necessário para o dia (um pequeno abastecimento de bolachas e água, por exemplo, guarda-chuva, B.I., cartão de Estudante, cartão de beneficiário, programa, etc., como,);
- d) não se afastar do grupo sem autorização expressa dos professores responsáveis.

2. Durante a visita

- a) Tratar com respeito e correção todas as pessoas com quem se contactar durante a visita de estudo;
- b) respeitar todos os locais integrados na visita de estudo, como, por exemplo, o local de alojamento (hotel, albergue, pousada, residencial) e os veículos em que se farão as deslocações;
- c) é expressamente proibido levar ou ingerir bebidas alcoólicas durante toda a visita;
- d) não mexer nem retirar quaisquer objectos dos seus lugares;
- e) depositar o lixo nos recipientes próprios;
- f) falar baixo e ter cuidado com a linguagem;
- g) não estar constantemente a pedir ao motorista para mudar a cassete - cada cassete colocada toca até ao fim;
- h) ler e cumprir as indicações à entrada dos locais a visitar (por ex., pode ser proibido tirar fotografias ou filmar); desligar sempre os telemóveis.
- i) tirar o máximo proveito da visita, estando atento(a) ao que vai ver e ouvir;
- j) participar nas actividades desenvolvidas.

3. Segurança

- a) Não guardar o dinheiro todo no mesmo sítio;
- b) nunca abandonar a carteira, mochila, casaco, máquina fotográfica ou outros haveres em locais públicos;
- c) conservar os recibos comprovativos das compras efectuadas;
- d) nunca ir de pé na camioneta;
- e) deixar aos professores o número do telemóvel.

Importante: alertar sempre os professores responsáveis em caso de ser portador(a) de doença que exija cuidados ou medicação específica.

A História é, como se sabe, uma disciplina privilegiada para a aproveitar as potencialidades didácticas do meio local.¹

As visitas de estudo são uma das melhores estratégias de ensino-aprendizagem, dado motivarem os alunos, devido à saída do espaço clássico de aula, e ainda devido a promoção da relação professor/aluno. No entanto, esta não deve ser um mero passeio académico e de convívio entre os alunos e o professor, muito pelo contrário, deve ser uma situação que favoreça a aquisição de uma nova série de conhecimentos ou então um reforço do que foi já apreendido em sala de aula, porque a visita deve ser “*uma «aula» se bem que em moldes diferentes*”². É neste sentido que as visitas de estudo devem decorrer, dado que proporcionam o desenvolvimento de uma série de competências gerais que os currículos, hoje em dia, defendem.

As visitas de estudo aparecem assim como um método de complemento entre a teoria existente na maioria das salas de aula e uma prática, que os alunos deverão cada vez mais desenvolver.

De uma forma geral, as visitas de estudo promovem sete grandes competências gerais e transversais a todas as disciplinas do currículo nacional, a saber: a motivação dos alunos para os conteúdos didácticos que se encontram a ser leccionados; o trabalho em equipa, dado que os alunos trabalham em grupos, promovendo assim a socialização entre eles e o corpo docente que os acompanha; a observação, isto porque, os alunos deverão ter contacto com a realidade e aprender a retirar dela o que pode ser mais significativo; o respeito e preservação do património, dado que este é cada vez mais um elemento que os alunos reconhecerão a necessidade de respeitar e integra-lo como parte da identidade de uma cultura de um país; a pesquisa, porque que os alunos precisarão pesquisar variadíssimos pontos para a realização com sucesso da mesma, quer *in loco*, quer anteriormente ou posteriormente à visita; o contacto com fontes, mostrando assim como as fontes são um dos principais elementos que os nossos jovens deverão cada vez mais aprender a

¹ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, (Lisboa, Universidade Aberta, 1992), p. 196

² **Idem**, *Ibidem*, p. 197.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial laborar e por fim o desenvolvimento do conhecimento científico, dado permitir aos alunos o aumento dos métodos de trabalho pelos quais se guia o método científico.

A estruturação de uma visita de estudo deve começar com a definição de quatro grandes pontos, a saber, a finalidade da visita de estudo; o tipo de visita de estudo a efectuar; os objectivos didácticos que a visita de estudo deve alcançar e por fim a burocracia que a mesma envolve.

No primeiro ponto existem quatro grandes finalidades de visita de estudo, que são as seguintes:

- Motivacionais – a visita de estudo serve como o ponto de partida da unidade didáctica em causa, dado que permitiria chamar/cativar a atenção dos alunos para os conteúdos que serão posteriormente leccionados. Nesta finalidade os alunos poderão de uma forma geral recolher elementos que lograrão ser depois tratados em aula.
- Aprofundamento – a visita de estudo “*visa esclarecer e complementar conhecimentos, permitindo também aplicar e consolidar os (conhecimentos) já adquiridos*”³. Os alunos poderiam aqui assumir dois papéis, o de recolha de informação e o de escutar o professor ou um guia.
- Consolidação – a visita de estudo será o ponto final da unidade didáctica leccionada, dado que possibilita consolidar, sintetizar e avaliar os conhecimentos que os alunos foram adquirindo ao longo da sua leccionação.
- Substituição – a visita de estudo pode ser entendida como um ponto de leccionação de uma unidade didáctica, isto porque, o professor pode julgar que esta visita possa ser um excelente meio de a unidade didáctica ser leccionada.

Os três primeiros níveis de finalidades da visita de estudo encontram-se muito bem definidos no livro *Didáctica da História*, de Maria Cândida Proença⁴. No entanto, falta-lhe no nosso entendimento o último nível, isto porque, esta

³ Maria Cândida Proença, *Op. Cit.*, p. 198

⁴ Maria Cândida Proença, *Op. Cit.*, p. 198

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial

possibilidade deverá também ser tida em conta, podendo perfeitamente ser aplicada em contextos de turmas do secundário como hoje em dia as observamos. Nomeadamente porque existem unidades, onde os conteúdos leccionados anteriormente poderiam permitir que uma visita de estudo conduzisse os alunos a entender a unidade seguinte através da mesma. Um exemplo desta situação poderia ser perfeitamente a unidade didáctica da Romanização da Península Ibérica através de uma visita de estudo a Mérida.

Os tipos de visita de estudo que existem são essencialmente três, a dirigida, a livre e a mista.

A primeira trata-se de uma visita orientada por um professor ou guia existente no local da visita e onde os alunos teriam um questionário para responder ou então logriam estar divididos em grupos e proceder a uma recolha de informações necessárias para o trabalho.

A segunda consiste na existência de um guião, roteiro ou fichas de trabalho que são fornecidas aos alunos e que estes vão preenchendo, á medida que vão percorrendo o local livremente sobre a supervisão do professor. Poderá existir também a formação de grupos neste tipo de visita.

O tipo de visita mista assumir-se-á como um meio-termo ou confluência dos dois tipos anteriormente apresentados, existindo, assim, uma exposição do professor ou guia e um guião, roteiro ou fichas que os alunos teriam de preencher na mesma de uma forma autónoma, durante a realização da visita.

Os objectivos de uma visita de estudo são o seu ponto essencial e o qual transforma a saída da sala de aula em uma visita ou num simples passeio de convívio e anema conversa. Assim sendo, uma visita de estudo não proporcionará apenas a aquisição de conhecimentos, possibilitará também o desenvolvimento de várias competências e capacidades: a aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, a recolha e tratamento de informação; o desenvolvimento de capacidades de observação e organização do trabalho, bem como a elaboração de sínteses e relatórios. De uma forma geral poderíamos afirmar que as visitas de estudo auxiliariam o desenvolvimento e aquisição de todas as competências específicas da disciplina ou disciplinas em que se inserem.

Após estes aspectos fundamentais da estruturação da visita passamos então ao último patamar desta primeira fase (a preparação), a burocracia. Neste ponto devemos tratar de tudo, o que diz respeito, à burocracia que uma visita de estudo envolve, desde os pedidos ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma e ao Grupo Disciplinar, passando pelo contacto com o local onde decorrerá a visita de estudo, aos transportes, contactos com os Encarregados de Educação, do SASE até ao final que será o contacto com os outros professores que poderão acompanhar a turma na visita de estudo e a recolha dos fundos necessários para a realização da mesma.

Devemos não esquecer que nesta primeira etapa da concepção da visita deverá estar incluído a realização do Guião da visita, se ou mesmo existir. Este guião pode ser executado segundo duas metodologias: a sua elaboração por parte dos alunos e professores ou então somente pelo professor. Antes de elaborar este guião o professor necessitará ter o cuidado de fazer um reconhecimento prévio do local da visita de estudo, de forma a verificar se todos os elementos necessários para atingir os objectivos se encontram disponíveis.

O professor necessitará ainda ter em atenção deixar uma aula prévia de preparação da visita de estudo, onde deverá indicar aos alunos as regras que deverão ser seguidas no decorrer da visita (vide final do presente anexo), estabelecer as divisões de grupos, se tal for necessário, levantar algumas questões iniciais e proceder ao levantamento prévio das ideias dos alunos sobre o sítio a visitar e motivar os alunos para a visita de estudo, que poderá passar por exemplo, pela exibição de um pequeno vídeo sobre o local ou então um problema que reclame a atenção dos alunos, tal como sugere Sánchez Ogallar “*plantear hipóteses por parte de cada uno de los grupos, los cuales decidirán qué aspectos de la misma deben ser comprobados; para hacerlo se dotarán del material necesario*”⁵.

A segunda grande etapa da visita de estudo é a sua realização. Esta etapa logrará decorrer com a apresentação do professor ou de um guia ou então poderá ser realizada através de uma livre recolha de elementos feita pelos alunos, de forma a

⁵ Antonio Sánchez Ogallar «El trabajo de campo y las excursiones», in *Ensenar Geografía de la teoría e la practica*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995, p.171

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial conduzi-los a um trabalho de busca de informação e de levantamento de hipóteses. Depende assim do tipo de visita que for definida inicialmente.

Após a realização da visita de estudo, o professor “*deve desenvolver com os alunos actividades de aplicação dos conhecimentos adquiridos e de avaliação do trabalho desenvolvido.*”⁶. A avaliação dos resultados é uma etapa importante em qualquer acto pedagógico. Deverá ser feita uma avaliação colectiva de todo o processo, identificando-se os aspectos positivos e negativos. É a análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita que possibilitará a introdução de alterações em experiências futuras.

A Visita de Estudo a Mérida: um exemplo prático

A visita de estudo a Mérida insere-se no estudo da unidade didáctica “*A Romanização da Península Ibérica*”, sendo a mesma realizada no final da mesma unidade. Assim sendo, a visita em análise, torna-se uma visita que tem como finalidade um carácter de consolidação e ao mesmo tempo de aprofundamento, isto segundo os critérios anteriormente definidos.

A primeira deve-se, ao facto, de a visita ocorrer no final da unidade didáctica em estudo, com o objectivo de consolidar, sintetizar e avaliar os conhecimentos que os alunos possam ter adquirido ao longo da unidade em causa. A segunda finalidade, o aprofundamento, inscreve-se no pressuposto de que os alunos ao deslocarem-se a uma antiga cidade romana, com enormes vestígios do mesmo período, possa esclarecer e complementar os conhecimentos que foram adquiridos até ao momento e quem sabe levantar dúvidas nos espíritos históricos dos alunos, desencadeando-os na busca de novos conhecimentos, fomentando assim o espírito da História nos alunos. Para além deste ponto, podemos ainda considerá-la de aprofundamento, porque os trabalhos da visita de estudo começarão um mês antes, dado que os alunos terão de realizar pesquisas prévias sobre os sítios a ser visitados, de forma a elaborar as apresentações orais que realizarão no dia da visita.

⁶ Maria Cândida Proença, *Op. Cit.*, p. 199

O tipo de visita que se realizará é de âmbito misto, isto porque, apesar de os alunos serem os principais dinamizadores da visita, o professor poderá e deverá sempre acrescentar algo ao que será dito e explicado pelos alunos, dado que logrará em alguns momentos em recordar as matérias leccionadas nas unidades anteriores. A isto, junta-se o facto de os alunos realizarem uma pesquisa prévia sobre os sítios visitados e elaborarem um pequeno texto sobre o mesmo, o qual será visto e organizado em aula com a ajuda do professor.

Os objectivos da visita são um dos aspectos mais importantes da mesma e definem mesmo como esta se deve desenvolver, planificar e estruturar, dado que são os objectivos que definem a visita e a tornam num laboratório de aquisição e aplicação de competências. Entre as competências gerais e transversais que as visitas promovem existem depois algumas específicas e que foram já acima mencionadas.

A visita de estudo a Mérida encontra-se assente nos seguintes objectivos:

- Reconhecer no processo de romanização da Península Ibérica uma forma de integração na/da sociedade romana;
- Descrever os elementos urbanísticos da cidade imperial romana;
- Identificar as vias de ligação do espaço romano;
- Relacionar os vários edifícios e obras públicas com a afirmação de poder imperial;
- Reconhecer as características de uma domus romana;
- Justificar o papel comemorativo, ornamental e utilitário das artes;
- Caracterizar a arquitectura romana;
- Caracterizar a escultura romana;
- Identificar as principais vias romanas;
- Relacionar a cidade actual de Mérida com a planta antiga da cidade.

A visita aparece assim como um elemento integrador do processo de romanização na Península Ibérica, dado que a cidade de Mérida é um excelente exemplo deste processo, pelas condições fantásticas de preservação dos seus monumentos, mas também pelo facto de ter sido uma colónia romana, onde se pode observar toda a influência da civilização romana, na organização e estruturação da

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial cidade, segundo os seus modelos. A visita permite, assim, uma relação entre todo o tema do *Mundo Romano*.

Não podemos esquecer que após todas estas definições torna-se importante definir os passos que seriam dados ainda na preparação da visita, e que foram anteriormente expostos naquilo que ficou então definido como burocracia da visita de estudo. Os passos a serem seguidos seriam então os seguintes:

- Pedidos e informações aos respectivos órgãos da escola – Conselho Pedagógico; Conselho de Turma; Grupo disciplinar e Direcção;
- Aluguer de autocarro – requer sempre uma consulta do mercado, de forma a assegurar duas vertentes a económica e a segurança;
- Informar e marcar a visita com o Consórcio Monumental de Mérida – até para beneficiar da redução de preços que existem para os alunos e grupos escolares;
- Pedido à Direcção Regional de Educação da escola;
- Declaração de autorização dos pais e fotocópia do seu Bilhete de Identidade;
- Plano para os alunos que ficarem na escola;
- Tratar do apoio aos alunos que usufruírem de apoios sociais da escola;
- Solicitação de verbas económicas a escola, com vista a uma redução de custos da mesma;
- Seguro de viagem

A visita começaria a ser preparada em aulas com os alunos, cerca de um mês antes da ocorrência da visita, de forma a proporcionar aos mesmos, tempo para as pesquisas necessárias e programar as actividades com calma. Assim sendo, existiriam no total quatro aulas de 90 minutos de preparação da visita, sendo que três estariam destinadas a tratar a informação recolhida pelos alunos e há elaboração de uma síntese do que iriam apresentar sobre o monumento que lhes seria destinado. A última aula seria dedicada para a definição das regras da visita, da recolha do

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial dinheiro que ainda faltasse na altura, e para o visionamento de um pequeno vídeo sobre a cidade de Mérida⁷.

Tendo em conta, que estamos perante uma turma do 10º ano de escolaridade e que temos nove monumentos para visitar, torna-se necessário realizar uma divisão de tarefas, pelo que seriam formados grupos de trabalho de 3/4 alunos encarregues da recolha de elementos dos sítios a visitar.

Este trabalho prévio tem dois grandes objectivos, a motivação dos alunos para a visita de estudo e para as aulas e depois o desenvolvimento de métodos de pesquisa, de modo a que os alunos possam ganhar alguma base de investigação para trabalhos futuros e de maior grau de dificuldade.

Após a visita de estudo os alunos deveriam realizar uma reportagem sobre a mesma, onde salientassem um monumento à sua escolha, para que pudesse ser publicada no jornal da escola, e que sensibilizasse toda a população escolar para importância da preservação do património e do conhecimento histórico. Neste ponto do trabalho existiria uma relação muito estreita, entre a disciplina de História e a disciplina de Português, dado que o texto jornalístico é um dos pontos da matéria da disciplina de Português.

Torna-se agora necessário a descrição da visita de estudo em si, mencionando as estruturas que seriam visitadas e a justificação para a sua escolha, com a enunciação dos objectivos didácticos que se pretendiam daqueles monumentos.

O dia começaria com a saída da escola em direcção a Mérida, Espanha, por volta das 7h da manhã. A chegada aconteceria por volta das 10h, sendo que se iniciaria assim a visita à cidade de Mérida.

O primeiro sítio a ser visitado seria o Museu de Arte Romana de Mérida, onde poderíamos observar as várias descobertas arqueológicas que têm sido realizadas na cidade, e observar os objectos que foram sendo encontrados e que não foi possível manter nos seus respectivos locais. O Museu encontra-se dividido em quatro zonas, de quatro pisos. No rés-do-chão, encontraríamos diversos materiais arqueológicos provenientes das escavações do Teatro, Anfiteatro, Circo e do Fórum, sendo de destacar aqui a grande quantidade de esculturas e de remanescências de

⁷ O vídeo encontra-se no suporte digital que acompanha o presente relatório.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial arquitectura destes locais. No primeiro andar aventuraríamos em vários tipos de materiais arqueológicos, tais como as peças de cerâmica, osso, vidro e numismática, que poderiam ter sido utilizadas em diversas circunstâncias. No segundo andar, destacaríamos a existência de aspectos ligados à vida da cidade, isto é, à sociedade, à política, à administração, à arte e à cultura, com destaque para a presença de um número significativo de mosaicos romanos. Por fim, o Museu contempla na sua cripta um contacto directo com um espaço arqueológico com vestígios de casas, túmulos e uma calçada romana, mostrando *in situ*, a importância da preservação do património, e de como este pode ser preservado museologicamente, sem qualquer perda do seu contexto original. O Museu ofereceria assim um excelente ponto de discussão e debate sobre a romanização da Península Ibérica e de compreensão da realidade romana nesse período.

A visita terminaria da parte da manhã com a deslocação ao Teatro e Anfiteatro Romanos de Mérida.

No Teatro Romano e no Anfiteatro Romano os alunos lograriam em ver dois dos principais elementos lúdicos das cidades romanas, sendo que era aqui que se desenvolviam alguns dos grandes espectáculos das cidades e que as populações romanas adoravam. Isto mostra como o processo de romanização decorreu e de como as populações conquistadas se foram adaptando a esta nova realidade e a foram aceitando. Ao mesmo tempo, poderíamos vislumbrar como a arquitectura romana se deparava muito desenvolvida e como esta era utilizada na monumentalidade e grandiosidade do poderio do povo romano. Por fim, estes lugares mostrariam ainda duas situações importantes, que os alunos deveriam ter em atenção, a religião e a divisão social. A religião poderia ser vista com a presença de esculturas de deuses nestes locais e ainda pelo culto imperial, também ele através de esculturas do imperador e de locais específicos para a realização do seu culto. A divisão social seria observada na zona onde se agrupavam os espectadores, a *cavea*. Esta zona encontrava-se dividida em três partes, a *ima cavea* (inferior) a *media cavea* (meio) e a *summa cavea* (superior). A estas junta-se ainda no Teatro o *poedria* onde se encontram os senadores e magistrados.

O percurso destinado há parte da tarde, começaria com a visita à Casa de Mitreu, onde os alunos poderiam constatar a organização de uma *domus romana*

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial (casa romana), e ainda a sua decoração (pinturas e mosaicos). Esta pretendia fornecer aos alunos um olhar diferente daquele que os manuais podem oferecer, dado que ver uma *domus romana*, ainda muito bem preservada e com a sua decoração ainda bem visível é extremamente enriquecedor para os alunos.

Em seguida, seria visitado o Templo de Diana, estrutura assim designada no século XVII, mas que na verdade era um espaço onde se praticava o culto imperial. Este encontra-se no interior do Fórum Municipal, sendo que na sua vertente Oeste podemos observar a ligação com o *Cardus* e a Norte a ligação com o *Decumanos*, que eram na época as duas principais vias que estruturavam a cidade romana. Aqui os alunos conseguiriam, mais uma vez, observar a arquitectura romana e ver como a sua monumentalidade e grandeza eram características claras da arte romana.

Ao lado do Templo de Diana, debater-nos-íamos com o Pórtico do Fórum Municipal de Mérida, onde lograríamos ver aquilo que era na altura a entrada do centro cívico, religioso e político da cidade. Este encontra-se no cruzamento do *Cardus* com o *Decumanos*, as vias estruturais da cidade. Dentro do Fórum Municipal, encontraríamos o Templo de Diana, as Termas Públicas e o Pórtico (actualmente identificados), mas existiria também a Cúria, o Mercado e a Basílica. Aqui os alunos poderiam vislumbrar a arquitectura romana, com as grandes colunas coríntias presentes e os relevos de Medusa e Júpiter. No espaço interior os alunos veriam as estátuas da família imperial, vendo assim mais uma vez a escultura romana.

A ponte romana seria, o último sítio a ser visto, em deslocação a pé, possibilitando aos alunos passar pelo cruzamento do *Cardus* com o *Decumanos* e observar aquilo que eram as duas vias na época e como as mesmas ainda hoje marcam caminhos. A ponte aparece no final do *Decumanos* e permitiria aos alunos observar uma das grandes obras de arquitectura dos romanos, a construção de pontes e de como estas eram realizadas. No final apanharíamos o autocarro.

No autocarro de regresso a Lisboa, passaríamos pelo Circo Romano, local onde ocorriam as tão famosas corridas de quadrigas que atraíam muitos romanos. Aqui os alunos poderiam observar um dos maiores circos romanos do Império, sendo um dos exemplares da planta romana de circo. Por fim, atravessaríamos a Avenida Vía de la Plata, onde vislumbraríamos o Aqueduto dos Milagres, uma outra grande

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - A Romanização da Península Ibérica. Uma utilização didáctica de Fontes Históricas no estudo da integração de uma região periférica no Universo Imperial obra da arquitectura romana para que os alunos observem a monumentalidade e grandeza das obras romanas, mas ao mesmo tempo a sua grande utilidade, que neste caso era o transporte de água para a cidade.

Após tudo isto regressaríamos a Lisboa, por volta das 18h30m, sendo que a chegada à escola ocorreria por voltas das 22h30m.

No final penso que os alunos teriam ao seu dispor todo um manancial de informações que viriam corroborar aquilo que foi leccionado em aula e que poderiam ainda levar a uma série de questões por parte dos alunos.

Tentáramos levar os alunos a um mundo transformado do actual, o Mundo Romano, onde os mesmos pudessem ser actores de uma recriação do passado.