

Universidade de Lisboa



Os Romanos Conquistaram a Minha Turma
Contexto, Teoria, Aplicação e Avaliação

Fábio Miguel de Almeida Ricardo

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

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro

2020

Dedicatória

Aos meus três pilares,
Noémia M.^a Ricardo, Joana Borralho e M.^a Isabel Borralho

Agradecimentos

A realização deste relatório, *Os Romanos Conquistaram a Minha Turma: Contexto, Teoria, Aplicação e Avaliação*, realizado no âmbito da Unidade Curricular *Iniciação à Prática Profissional III* do curso de *Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, contou com importantes apoios e incentivos, os quais não poderíamos deixar de reconhecer e agradecer.

À Joana Borralho e à minha mãe, que estiveram sempre ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, ajuda e motivação durante todo este processo.

Um agradecimento sentido ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, pela disponibilidade e orientação ao longo do mestrado, bem como por ter sempre acreditado no meu potencial como futuro professor.

À Professora Dra. M.^a Noémia Braz, pela partilha de experiências profissionais e pessoais, assim como pela sua orientação e cooperação durante esta fase de aprendizagem determinante para o início do exercício da docência.

À estimada M.^a Isabel Borralho, pela amizade e preocupação exacerbada e genuína comigo.

Aos alunos do 10.º ano da turma LH da Escola Secundária da Baixa da Banheira, pois apresentaram desafios, que promoveram a planificação de aulas ajustada e criativas, e que, apesar de alguma irreverência própria da idade, sempre participaram nas aulas lecionadas, contribuindo para o desenvolvimento da prática profissional e aprendizagem do mestrando. Dedico estas palavras aos meus alunos: Daniela, Eva, Iara, Iris, Joana, Kaylla, Letícia, Marcelo, Nelsy, Nikole, Ricardo, Rosita, Feliciano, Alexandra, Alexi, Lariça e Keila.

Aos colegas de mestrado, em particular ao Samuel Gouveia e à Mafalda Lara.

A todos os professores que, do 1.º ciclo ao ensino superior, contribuíram para a minha aprendizagem e crescimento pessoal.

À Professora Dra. Carmen Pacheco de Almeida, por ceder a sua turma, permitindo que prosseguisse com a *Iniciação à Prática Profissional* no mesmo estabelecimento de ensino.

A todos, muito obrigado!

Siglas, abreviaturas e normas

Lista de abreviaturas

Cap.	Capítulo
Cf.	Confronte, confira
Consult.	Consultado
Fig.	Figura(s)
Doc.	Documento(s)
i.e.	<i>id est</i> , isto é
N. ^{o(s)}	Número(s)
p.	Página
pp.	Páginas
ppt	powerpoint presentation
s.d.	sem data
séc.	século(s)

Lista de siglas

CEF	Curso(s) de Educação e Formação
EE	Encarregado(s) de Educação.
EFA	Educação e Formação de Adultos
ESBB	Escola Secundária da Baixa da Banheira
IPP	Iniciação à Prática Profissional
LH	Línguas e Humanidades
TPC	Trabalho Para Casa
UC	Unidade Curricular
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Normas

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi redigido em conformidade com as *Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada*, aprovadas pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, e as normas do Acordo Ortográfico de 1990. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma Portuguesa (NP 405).

Índice geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	iii
Siglas e abreviaturas.....	v
Índice geral.....	vii
Índice de quadros.....	viii
Índice de figuras.....	ix
Índice de anexos.....	x
Resumo/Abstract.....	xi
Introdução.....	1

Capítulo I – Contexto

1.1. A escola.....	3
1.2. A comunidade docente.....	5
1.3. A nossa turma.....	7

Capítulo II – Teoria

2.1. Aprendizagem Significativa.....	9
2.2. Zona de Desenvolvimento Proximal.....	14

Capítulo III – Aplicação

3.1. Aulas n. ^{os} 1 e 2 Narrativas da fundação da Roma Antiga.....	19
3.2. Aula n. ^o 3 O espaço imperial romano.....	29
3.3. Aulas n. ^{os} 4 e 5 Poder político: da República ao Império.....	40
3.4. Aula n. ^o 6 Cidadania Romana.....	55
3.5. Aulas n. ^{os} 7 e 8 Afirmação imperial de uma cultura urbana.....	65
3.6. Aulas n. ^{os} 9 e 10 O Modelo Romano.....	78

Capítulo IV – Avaliação

4.1. Ficha n. ^o 1 Aprendizagem por descoberta orientada.....	82
4.2. Ficha n. ^o 2 Aprendizagens por recepção e por descoberta: complementaridade.....	86
4.3. Ficha n. ^o 3 Aprendizagem por descoberta através do documento audiovisual.....	89
4.4. Ficha n. ^o 4 Avaliação e aprendizagem: dicotomia ou complementaridade.....	90
4.5. <i>Plickers</i> (Quiz) Um recurso digital no processo de avaliação.....	82
4.6. Ficha n. ^o 6 Avaliação sumativa.....	84

Capítulo V – Considerações finais

5.1. Síntese do relatório.....	96
5.2. Algumas conclusões.....	98
5.3. Reflexão global.....	99

Bibliografia

Anexos

Índice de quadros

Quadro 1: Analogia entre as profissões de médico e historiador (F. Ricardo, 2020).....	12
Quadro 2: As instituições Republicanas (Porto Editora, 2020).....	41
Quadro 3: As instituições da época imperial (Porto Editora, 2018).....	52
Quadro 4: Demonstração da atividade de aplicação dos conhecimentos (Ficha n.º 3)....	61
Quadro 5: Análise dos resultados da Ficha n.º 1 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	85
Quadro 6: Análise dos resultados da Ficha n.º 2 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	88
Quadro 7: Análise dos resultados da Ficha n.º 3 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	90
Quadro 8: Análise dos resultados da Ficha n.º 4 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	91
Quadro 9: Análise dos resultados do <i>Quiz</i> e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	94
Quadro 10: Resultados do Miniteste e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.....	96

Índice de Figuras

Fig. 1: Entrada da Escola Secundária da Baixa da Banheira (esq.) e espaço envolvente (Fábio Ricardo, 2020).....	4
Fig. 2: Aprendizagem Significativa vs. Aprendizagem Mecânica (Joseph Novak, 1997).....	10
Fig. 3: A Zona de Desenvolvimento Proximal (<i>iStock</i> , edição do autor, s.d.).....	17
Fig. 4: <i>Post-its</i> ® (interesses, expectativas e dificuldades).....	24
Fig. 5: Análise de documentos: a Fundação de Roma (edição de F. Ricardo, 2019)....	28
Fig. 6: O Império Romano (Porto Editora, 2019).....	32
Fig. 7: A economia do Império Romano no séc. II d.C.: rotas e produtos (Porto Editora, 2019).....	35
Fig. 8: Círculo vicioso do Insucesso escolar (Jorge Cardoso, 2013).....	36
Fig. 9: Roma Arcaica, entre os séc. VIII e VI a.C. (<i>National Geographic</i> , 2018).....	37
Fig. 10: A sociedade romana nos séc. I e II (Texto Editores, 2012).....	56
Fig. 11: Esquema conceptual sobre a extensão da cidadania (F. Ricardo, 2019).....	62
Fig. 12: Planta da cidade de Timgad, na atual Argélia (Porto Editora, 2016).....	66
Fig. 13: <i>Plastico di Roma imperiale</i> (Gismondi, 1933-1955).....	67
Fig. 14: <i>Reconstituição dos espaços típicos das termas romanas</i>	69
Fig. 15: <i>Meme</i> sobre a influência grega na cultura romana.....	73
Fig. 16: Mosaico romano, <i>Vila Romana del Casale</i> , Sicília (séc. IV).....	76
Fig. 17: Circo Máximo (Roma): reconstituição e na atualidade.....	76
Fig. 18: Esquema conceptual: O Modelo Romano (Fábio Ricardo, 2019).....	79
Fig. 19: Nível de complexidade das categorias da Taxonomia de Bloom (Silva & Lopes, 2015).....	82
Fig. 20: Respostas das alunas Alexandra, Keila e Felicidade à Ficha n.º 1.....	84
Fig. 21: Pergunta do <i>Quiz</i> de História A – Urbanismo romano.....	92

Índice de Anexos

Anexos | Planificações

Anexo 1: Planificação das aulas n.ºs 1 e 2: O espaço imperial romano.....	105
Anexo 2: Planificação da aula n.º 3: O espaço imperial romano.....	107
Anexo 3: Planificação das aulas n.ºs 4 e 5: poder político – da República ao Império..	109
Anexo 4: Planificação da aula n.º 6: A unidade do mundo imperial.....	112
Anexo 5: Planificação das aulas n.ºs 7 e 8: Afirmação imperial de uma cultura urbano.	114
Anexo 6: Planificação das aulas n.os 9 e 10 – O Modelo Romano.....	117

Anexos | Recursos utilizados na Aplicação

Anexo 7: Aulas n.ºs 1 e 2: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).....	118
Anexo 8: Aula n.º 3: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).....	120
Anexo 9: Aulas n.ºs 4 e 5: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).....	123
Anexo 10: Aula n.º 6: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).....	127
Anexo 11: Aulas n.ºs 7 e 8: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).....	130

Anexos | Elementos de avaliação

Anexo 12: Ficha n.º 1 e critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	139
Anexo 13: Ficha n.º 2 e critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	140
Anexo 14: Ficha n.º 3 e critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	141
Anexo 15: Ficha n.º 4: uma de três versões (Fábio Ricardo, 2019).....	142
Anexo 16: Ficha n.º 4: critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	143
Anexo 17: Ficha n.º 5: versões <i>Circo</i> e <i>Anfiteatro</i> (F. Ricardo, 2019).....	144
Anexo 18: Ficha n.º 6: versões <i>Urbanismo</i> e <i>Unidade Imperial</i> (F. Ricardo, 2019)....	145
Anexo 19: Ficha n.º 6: critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	146
Anexo 20: Matriz da avaliação sumativa (F. Ricardo, 2019).....	147
Anexo 21: Avaliação sumativa (F. Ricardo, 2019).....	148
Anexo 22: Avaliação sumativa: critérios específicos de classificação (F. Ricardo, 2019).....	151

Anexos | Resultados dos elementos de avaliação

Anexo 23: Resultados da Ficha n.º 1 de História A – A Fundação de Roma.....	155
Anexo 24: Resultados da Ficha n.º 2 de História A – Espaço imperial romano.....	156
Anexo 25: Resultados da Ficha n.º 3 de História A – Transição da República para o período imperial.....	157
Anexo 26: Resultados da Ficha n.º 4 de História A – A extensão da cidadania.....	158
Anexo 27: Resultados obtidos na aplicação <i>Plickers</i> – Urbanismo romano,,,,,,.....	159
Anexo 28: Resultados da ficha de avaliação sumativa – O Modelo Romano.....	160
Anexo 29: Grelha de avaliação final.....	161

Resumo

A Iniciação à Prática Profissional decorreu na Escola Secundária da Baixa da Banheira, numa turma de 10.º ano, e incidiu na unidade didática *Dois – O Modelo Romano* da disciplina de *História A*. Neste âmbito, abordámos diferentes dimensões da civilização romana, a saber: mitológica, política, social e cultural. A nossa intervenção, pautada pela diversificação das atividades e dos documentos utilizados, das estratégias de lecionação e dos instrumentos e modalidades de avaliação, beneficiou da aplicação das teorias de David Paul Ausubel e de Lev Vygotsky, nomeadamente das teorias da Aprendizagem Significativa e da Zona de Desenvolvimento Proximal, respetivamente. Assim, apresentamos os benefícios da operacionalização destas teorias num contexto multicultural e socialmente desfavorecido através da recolha e análise de evidências das aprendizagens.

Palavras-chave: O Modelo Romano, Aprendizagem Significativa, Zona de Desenvolvimento Proximal, Avaliação formativa.

Abstract

My Teaching Training Practice took place at the Escola Secundária da Baixa da Banheira, with a 10th grade class. The didactic unit covered was Unit *Two - The Roman Model*, in which I focused on the mythological, political, social and cultural dimensions. Based on the teaching/learning problem that was identified in the target group, I chose to diversify activities, sources, teaching strategies and assessment instruments and methods. It was my intention to verify, through my teaching experience, the influence and impact of David Paul Ausubel's Theory of Meaningful Learning and Lev Vygotsky's theory of the Zone of Proximal Development in the process of teaching and learning History. Therefore, I gathered and analysed data to determine the benefits of using these theories in a multicultural and socially disadvantaged context.

Keywords: The Roman Model, Meaningful Learning, Zone of Proximal Development, Formative assessment.

INTRODUÇÃO

O relatório resulta das motivações do autor e dos objetivos e questões de estudo que considerámos importantes desenvolver e encontra-se organizado em cinco capítulos que refletem o processo pelo qual passámos durante a Iniciação à Prática Profissional III.

Motivações

O nosso percurso escolar levou-nos a reconhecer e valorizar o trabalho dos professores que passaram pela nossa vida e a importância do mesmo para o nosso sucesso escolar, profissional e pessoal. Por este motivo, não desperdiçámos uma oportunidade que nos fora dada no primeiro ano do curso de licenciatura em História da Arte e realizámos voluntariado na *UNIDAC – Universidade Sénior*, decorrido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, lecionando conteúdos a um público mais experiente e heterogéneo que veio confirmar o nosso desejo de seguir a área docente profissionalmente. Foram estes, os nossos primeiros alunos, a par de todos os professores que nos ensinaram algo ao longo do nosso crescimento e do meu interesse pela História, que nos motivaram a candidatar ao curso de Mestrado em Ensino de História, através do qual pretendemos retribuir todos os ensinamentos que outrora nos transmitiram.

Objetivo

A nossa prática de ensino supervisionada teve como objetivo estudar o contributo da *aprendizagem significativa*, da *zona de desenvolvimento proximal*, da avaliação formativa e do *feedback* para a aprendizagem dos conteúdos da unidade didática *O Modelo Romano* numa turma de 10.º ano de escolaridade.

Organização do Estudo

O estudo organizar-se-á em cinco partes, a saber: *Contexto*, que apresentará um resumo do meio em que decorreu a iniciação à prática profissional; *Teorização*, que contém os modelos pedagógicos que mais influenciaram a nossa prática profissional; *Aplicação*, que contém os objetivos das aulas, o enquadramento científico e descrição das mesmas; *Avaliação*, que apresenta os resultados dos alunos e uma reflexão acerca dos mesmos, incidindo também na nossa prática; *Considerações finais*, que apresentará as conclusões a que chegámos com a nossa prática, bem como uma reflexão global.

CAPÍTULO I

CONTEXTO

Reconhecendo a importância de conhecer o contexto em que decorreu a iniciação à prática profissional para uma melhor compreensão das informações constantes no relatório, fazemos uma caracterização da escola, da comunidade docente e da turma.

1.1.

A Escola

A Escola Secundária da Baixa da Banheira (ESBB), localizada na União das Freguesias de Baixa da Banheira e Vale da Amoreira, no concelho da Moita (Setúbal)¹, inserida num contexto territorial estigmatizado, significativamente diferente daquele que encontramos na generalidade das escolas nacionais. A imigração continua ativa e reflete-se no multiculturalismo da comunidade estudantil, nos inúmeros alunos que chegam a Portugal e se inscrevem na escola após início do ano letivo. Esta realidade não é alheia à Direção que a contempla como um constrangimento no diagnóstico estratégico que consta no Projeto Educativo (2018-2021): [é uma] *escola de passagem (alunos dos PALOP ou afrodescendentes em trânsito para outros países da União Europeia)*.² Acresce a isto os resultados nos exames nacionais abaixo da média nacional, os quais são públicos e afetam a reputação da escola. Para José Lourenço, Diretor da escola, *estamos a comparar universos que não são comparáveis*³, certamente porque o empenho destes alunos de famílias de baixo rendimento torna ainda mais difícil aceitar o rótulo de *pior escola*. Todavia, esta escola, localizada num espaço com uma grande heterogeneidade populacional⁴, apresenta percentagens de indisciplina, absentismo, dificuldades no

¹ *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 19, Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro (Reorganização administrativa do território das freguesias). Vide: <https://dre.pt/application/conteudo/373798> - consultado a 11/01/2020.

² Projeto Educativo – Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 da ESBB. Disponível em http://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2018/01/PROJETO_EDUCATIVO_2017_2_020_CGeral_29_nov17.pdf - consultado a 13/01/2020.

³ Entre as escolas que fizeram mais de 50 exames, a Escola Secundária da Baixa da Banheira encontrava-se no último lugar do *Ranking das Escolas 2017* (secundário), com uma média de 6,47. Pese as críticas feitas aos Rankings, esta informação não deixou de fazer eco na comunicação social, sendo noticiada numa peça jornalística da RTP onde intervém o diretor da escola. Consultar em https://www.rtp.pt/noticias/pais/escola-no-fim-do-ranking_v1055921 - publicado a 3/02/2018 e consultado a 12/01/2020.

⁴ MARQUES, Tatiana – *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*. S.l.; Grãonauta, 2013, p. 26.

domínio da língua portuguesa e interrupção precoce do percurso escolar que se refletem num insucesso escolar que não deixa de preocupar as comunidades docente e regional. Por outro lado, mantém-se a dificuldade em envolver os Encarregados de Educação (EE).⁵

O conselho tem um tecido empresarial débil, que se traduz na precariedade socioeconómica das famílias – muitas em trabalhos precários e com baixa escolaridade, realidade que foi identificada como uma oportunidade pela escola para compreender as origens da comunidade estudantil, cada vez menor, e para diversificar a sua oferta formativa e apostar nos CEF, nos Cursos Profissionais e nos Cursos EFA para jovens adultos. Esta ação tem um carácter motivador para os estudantes que veem um familiar seu retomar os estudos e permite estreitar a relação entre as famílias dos estudantes e a escola.

A área escolar, com os seus espaços verdes e murais coloridos, contrasta com o espaço em redor, vincadamente pautado por construções em altura deterioradas (Fig. 1). Ademais, a escola continua associada, através do seu nome, à freguesia da Baixa da Banheira, pois aquando da sua construção, em 1977⁶, o Vale da Amoreira ainda não se tinha tornado uma freguesia independente. Contudo, está em curso, segundo a Professora M.^a Noémia Braz, uma discussão para que a escola venha a ter o seu nome alterado, possivelmente para o de uma figura histórica ou célebre na comunidade.



Fig. 1: Entrada da Escola Secundária da Baixa da Banheira (esq.) e espaço envolvente (Fábio Ricardo, 2020).

Há problemas identificados que prejudicam a imagem da escola e, em particular, o conforto e a satisfação das necessidades das comunidades docente e discente da escola,

⁵ A taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE) no Ensino Secundário da Escola Secundária da Baixa da Banheira foi, ao longo dos últimos anos letivos, de 1,98% (2011-12); 8,93% (2012-13); 10,78% (2013-14); 7,95% (2014-15); 5,37% (2015-16). De igual modo, a avaliação do *Sucesso escolar na Avaliação interna*, circunscrita ao Ensino Secundário, não é muito animadora, uma vez que a *Taxa de insucesso escolar* foi de 43,35% (2011-12); 32,62% (2012-13); 27,69% (2013-14); 39,56% (2014-15); 26,47% (2015-16). Quanto à indisciplina na escola, verificou-se um *número de medidas disciplinares por aluno* de 0,79 (2011-12); 0,52 (2012-13); 0,34 (2013-14); 0,49 (2014-15); 0,63 (2015-16). Estes números, de veras preocupantes, podem ser consultados nos anexos do Projeto Educativo da escola, que o disponibiliza em http://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2018/01/PROJETO_EDUCATIVO_2017_2020_CGeral_29nov17.pdf - consultado a 13/01/2020.

⁶ MARQUES, Tatiana – *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*. S.l.: Grãonauta, 2013, p. 132.

a saber: os problemas de acesso à internet que limitam as práticas pedagógicas, a falta de conforto térmico e ventilação no interior dos blocos, a fraca iluminação exterior, a ausência total de acessos adequados a pessoas com mobilidade reduzida, o pavimento degradado entre as portarias e os blocos, a necessidade de novas canalizações de água e de revisão das coberturas (em amianto), entre outras. Não obstante as fragilidades da escola, importa também salientar os pontos fortes, tais como a proximidade que percebemos, de imediato, entre os docentes e os alunos, apoiados nas suas dimensões humana e social, bem como o empenho e flexibilidade irrepreensível de todos os profissionais no exercício das suas funções que, a par das áreas exteriores cuidadas, contribuem para criar um bom ambiente de aprendizagem, em que os alunos se sentem integrados e valorizados, e dar uma resposta pedagógica em função do perfil de alunos que têm. Enfim, também as várias atividades realizadas na escola e na Biblioteca Municipal do Vale da Amoreira, localizada a poucos metros da escola, contribuem para apoiar os jovens a nível do desenvolvimento das aprendizagens. Em suma, há um compromisso da escola para melhorar a sua intervenção junto dos alunos e da comunidade e é deste modo que, paulatinamente, vai sendo promovido, de formas diversas e complementares, o sucesso escolar dos alunos desta instituição.

1.2.

A Comunidade docente

Com um corpo docente muito experiente e resiliente no exercício das suas funções, a escola está mais bem preparada para enfrentar os desafios anteriormente referidos (ver *A Escola*).

*As melhores escolas são aquelas que têm uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o desenvolvimento dos alunos.*⁷ Por este motivo, não podemos deixar de referir a organização e o pensamento estratégico materializado no Projeto Educativo 2018-2021 da escola: promove o diálogo e o trabalho colaborativo entre os docentes, o qual se traduz na elaboração e partilha de instrumentos e estratégias de avaliação formativa, mas também na organização e planeamento de aulas conjuntas (os chamados pares pedagógicos). A cooperação, com vista a chegar a objetivos comuns,

⁷ CARDOSO, Jorge Rio – *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, 2013, p. 259.

não se verifica apenas entre pares, mas sobretudo com os mais inexperientes, os mestrandos que a comunidade docente recebe todos os anos, com os quais partilham experiências e conhecimentos, pois têm a consciência que ao fazê-lo estão a contribuir para a progressão do ensino. Ademais, existe cooperação com os Encarregados de Educação (EE), apesar de difícil⁸, e com a comunidade, razão pela qual são dinamizadas relações – sobretudo na biblioteca e anfiteatro – com diferentes personalidades e entidades locais: escritores, associações, juventudes partidárias, entre outras. É o reflexo da consciência do papel que estes empreendedores sociais podem desempenhar na comunidade em que a escola está inserida.

Na sala de aula, podemos contemplar práticas pedagógicas muito diferentes. Não obstante, existe um denominador comum: todos os professores estão determinados a adequar processos de ensino e desenvolver recursos diferenciados em função das características e necessidades dos alunos, i.e., investigar e estabelecer estratégias sobre a melhor forma de chegar aos alunos, de tornar os conhecimentos acessíveis a todos. Evidentemente, existem obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, que obrigam a uma criatividade constante na planificação das atividades, na escolha e produção de recursos didáticos e na operacionalização de diversos modelos pedagógicos. A título de exemplo, referimos o facto de muitos alunos não terem manuais escolares e, conseqüentemente, recursos por onde estudar e acompanhar a matéria da aula, com prejuízo para o desenvolvimento pessoal e sucesso escolar. Alguns, com dificuldades económicas e problemas familiares, sentem que não têm ninguém que se preocupe com eles, razão pela qual os professores procuram manter uma relação humana afetiva e de proximidade com os alunos, que vem acentuar a importância de ter uma ação educativa adequada aos princípios, valores e áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Em suma, a comunidade docente é o garante de relações centradas no diálogo e na compreensão, na tolerância e na afetividade, cujas fronteiras não se circunscrevem ao perímetro escolar.

⁸ Apesar dos esforços da comunidade docente, muitos pais confiam à escola a sua tarefa e não comparecem às reuniões de pais.

1.3.

A nossa turma

A prática de ensino supervisionada decorreu na única turma de 10.º ano do curso de Línguas e Humanidades da ESBB, durante o primeiro período do ano letivo 2019/20.

É aconselhado observar aulas antes de se iniciar a prática de ensino supervisionada, tanto para aprender com o professor que rege a disciplina como para conhecer melhor a turma, o que é essencial para manter alguma coerência com o *modus operandi* do professor, evitando ruturas que sejam prejudiciais, e planear as aulas a lecionar em função do perfil dos alunos. Não obstante, não nos foi possível observar esta turma antes da lecionação das aulas nem a prática de ensino da professora que ministra a disciplina de História.⁹

A turma contava inicialmente¹⁰ com dezoito (18) alunos, três (3) rapazes e quinze (15) raparigas. Destes, dois (2) alunos foram transferidos da Guiné-Bissau há pouco tempo e tinham enormes dificuldades de comunicação escrita e oral em língua portuguesa, o que se traduziu num obstáculo à compreensão, à capacidade de expressão e à convivência com os colegas, resultando no seu isolamento e insucesso escolar. Esta situação foi transversal a outros quatro (4) alunos que, por motivos semelhantes, abandonaram a turma antes da iniciação da nossa prática profissional. Há ainda o caso de uma aluna que, não tendo pedido transferência ou mudança de turma, nunca compareceu às aulas. Consta que se mudou para Inglaterra, algo que, segundo o diagnóstico estratégico realizado pela ESBB, é bastante comum nesta escola.¹¹ Este contexto revela

⁹ A Professora cooperante Noémia Braz, permitiu que observássemos e lecionássemos aulas no ano letivo anterior (2018/2019), numa turma de 10.º ano de LH. Contudo, não lhe foi atribuída nenhuma turma no presente ano letivo (2019/2020), razão pela qual procurou sensibilizar a Professora Carmen, outra professora de História, para a importância de darmos continuidade à Iniciação à Prática Profissional na mesma instituição. A Professora Carmen cedeu a sua turma, mas sob a condição de que a prática de ensino se cingisse à lecionação, o que se traduziu na impossibilidade de observarmos aulas e, consequentemente, a turma. Sublinhamos que esta situação é anómala, pois o normal é que os mestrandos tenham a possibilidade de observar aulas, sobretudo porque esta prática é bastante enriquecedora e determinante para que os futuros professores estejam mais bem preparados para a entrada no mercado de trabalho.

¹⁰ São considerados os alunos que se encontravam inscritos na turma no momento em que o mestrando começou a sua prática profissional na turma, 4 de novembro de 2019.

¹¹ O Projeto Educativo 2018-2021 menciona esta realidade: *Escola de passagem (alunos dos PALOP ou afrodescendentes em trânsito para outros países da União Europeia)*. Veja-se a p. 4 do Projeto Educativo 2018-2021 da ESBB: https://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2019/06/PE_e_PPM_2018_2021.pdf - Consultado a 15/01/2020.

alguma instrumentalização da escola com objetivos que eventualmente não promovem o envolvimento e o compromisso dos alunos com as aprendizagens e traz maior instabilidade para as turmas.

A turma é constituída por alunos com necessidades, ritmos de aprendizagem e experiências culturais consideravelmente diferentes. Alguns distinguem-se pelas muitas dificuldades que têm na compreensão de documentos textuais e pela manifesta falta de hábitos e metodologias de estudo. Não obstante, a motivação, o empenho e o sentido de emulação não é apanágio dos alunos com menos dificuldades, bem pelo contrário: havia alunas inconformadas com os resultados baixos que tinham e que obtiveram progressos significativos em áreas em que inicialmente apresentavam grandes dificuldades.¹²

O comportamento não é irrepreensível, mas todas as situações de indisciplina que ocorreram não foram graves, sendo rapidamente colmatadas através do esforço do mestrando para sensibilizar e diversificar os métodos e recursos de ensino, conseguindo-se assim um bom ambiente de aprendizagem. Pese embora não haver problemas de assiduidade, a pontualidade não é o ponto forte de alguns alunos.

A composição da turma, culturalmente diversa¹³, reflete a História de Portugal, a globalização e os fluxos migratórios internacionais de famílias com filhos em idade escolar. Em muitos casos, percebe-se uma dualidade cultural, pois há uma manutenção da cultura de origem dos alunos ao mesmo tempo que vão adotando, paulatinamente, a cultura da sociedade de acolhimento.¹⁴ A heterogeneidade cultural é um desafio, mas as relações entre os alunos foi pautada pelo diálogo e a tolerância, a solidariedade e a interdependência, sobretudo na realização de tarefas, privilegiando, assim, a inclusão dos alunos através promoção da interculturalidade. Em suma, são capazes de aprender com o diferente e com ele produzir de forma coletiva. Significa isto que é uma turma unida? Não. Infelizmente, há grupos dentro da turma em função de características e interesses comuns, apesar das medidas tomadas para atenuar as diferenças pessoais e culturais.

¹² Para este resultado contou muito a avaliação formativa, o *feedback* constante, o reforço positivo, a valorização do empenho e as expectativas académicas elevadas que são comunicadas aos alunos.

¹³ Com alunos de origem guineense, angolana, brasileira, portuguesa, entre outras.

¹⁴ Esta dualidade manifesta-se no espaço escolar: na sala de aula (contexto formal) os alunos manifestam a cultura da sociedade de acolhimento e no intervalo (contexto informal) a de origem. A este respeito, Felgueiras & Vieira dizem que *novos meios de comunicação e de transporte ocasionam uma contração do espaço e do tempo, promovendo um encontro de culturas diferentes e permitindo a construção do sujeito inter e pluricultural*. Consultar: MERÇON, Aline et al. – “Cultura e Educação Intercultural: A Integração das Minorias Étnicas em Portugal”. *Democratizar*. Rio de Janeiro. Vol. 6, N.º 1 (Jan/Jul. 2012), s.p.

CAPÍTULO II

TEORIZAÇÃO

Em função das suas preferências, capacidades, orientações ou obrigações impostas por currículos extensos, o professor pode deparar-se com dificuldades em operacionalizar um ou outro método de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a gestão dos conteúdos está, naturalmente, relacionada com os métodos de ensino utilizados, mais interrogativos, expositivos ou mais por descoberta orientada. Em função do supramencionado e do perfil de alunos que tivemos, optou-se aqui por considerar competências de gestão ligadas à *aprendizagem significativa* e ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

2.1.

Aprendizagem Significativa

«O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.»

David Ausubel¹⁵

Na procura pelo conhecimento, o indivíduo recorre à sua estrutura cognitiva (aquilo que já conhece) e reorganiza-a. Aprender, numa perspetiva cognitivista, implica uma reorganização das estruturas cognitivas, pois o indivíduo não retém passivamente a informação que lhe chega do meio circundante: a informação é construída a partir de conhecimentos preexistentes e, conseqüentemente, é passível de ser recuperada através de processos de evocação ou de reconhecimento. Este processo promove a compreensão do material a aprender, pelo que aumenta a eficácia do ensino e facilita a recuperação da informação.

¹⁵ AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen – *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. VIII.

David Paul Ausubel (1918-2008), um psicólogo e pedagogo norte-americano, deu a conhecer os seus estudos mais importantes na década de 1960, materializados nas obras *The psychology of meaningful verbal learning* (1963) e *Educational psychology: a cognitive view* (1968),¹⁶ tendo desenvolvido um dos mais importantes contributos para a pedagogia moderna: a teoria da aprendizagem significativa. Propõe um método de ensino centrado no aluno, no seu conhecimento prévio (fatores de inclusão ou *subsunçores*)¹⁷ e na compreensão de conceitos, definindo a aprendizagem significativa como o processo através do qual uma nova informação se relaciona com os conceitos integradores previamente existentes na estrutura cognitiva do aluno, a qual Ausubel considera altamente organizada, formando uma espécie de hierarquia conceptual. A título de exemplo, a aprendizagem dos conceitos catolicismo e protestantismo (novas informações) será potencialmente significativa se o aluno compreender o de cristianismo (conceito integrador). Quando o sujeito aprende e as novas informações são ancoradas num conceito relevante preexistente o fator de inclusão sofre alterações, tornando-se mais elaborado, complexo e estável – é o resultado da (re)construção dos conhecimentos por parte do aluno

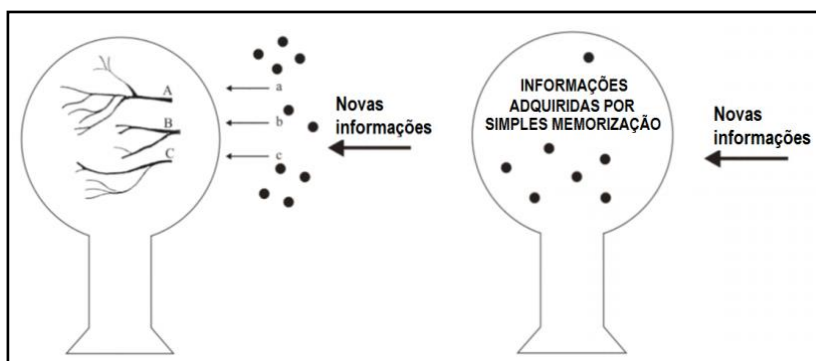


Fig. 2: Aprendizagem Significativa vs. Aprendizagem Mecânica (Joseph Novak, 1977).

Na aprendizagem significativa [*vide* Figura 1], as novas informações (*a*, *b*, e *c*) associam-se aos conceitos integradores (*A*, *B* e *C*), estando o subsunçor *A* mais diferenciado que os restantes. Segundo Ausubel, poderá também ocorrer a aprendizagem mecânica, não compreendida, através da memorização repetitiva das informações ou conceitos. Neste tipo de aprendizagem, as novas informações, embora incorporadas, não

¹⁶ RUIZA, M; FERNÁNDEZ, T.; TAMARO, E. – *En Biografías y Vidas. La Enciclopedia biográfica* [em linha]. Barcelona (Espanha): s.e., 2004. [Consult. 24 Fevereiro 2020] *Biografía de David Ausubel*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/ausubel.htm>.

¹⁷ Para Ausubel, subsunçor é o conceito, a ideia ou a proposição existente na estrutura cognitiva do sujeito, que serve para ancorar a nova informação.

se associam aos conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno e, portanto, produz-se uma interação mínima ou nula entre a informação recentemente adquirida e a informação já armazenada.¹⁸ Esta situação ocorre devido à ausência de conceitos integradores, pelo que cabe ao professor diagnosticar aquilo que o aluno já sabe de forma a garantir que a nova informação a aprender é potencialmente significativa, ou seja, que é relacionável com a aquilo que o aluno já sabe, promovendo a reorganização da estrutura cognitiva do mesmo. Não obstante, é necessário que aquele que aprende procure dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou a nova informação e os conceitos e conhecimentos já adquiridos. Em suma, a aprendizagem significativa ocorre sempre que a nova informação se incorpora de forma substantiva, não arbitrária, na estrutura cognitiva do aluno.¹⁹ Poderá ser mais difícil e demorada, mas é muito compensadora, pois propicia estruturas cognitivas altamente organizadas que facilitarão a futura aprendizagem em vários domínios do conhecimento.²⁰

Alguns fatores podem apresentar-se como um obstáculo à concretização da aprendizagem significativa, a saber:

- (i.) o novo material entra em conflito com a estrutura cognitiva pré-existente;
- (ii.) a tarefa de aprendizagem conduz a associações puramente arbitrárias, i.e., o conceito integrador adequado é inexistente e, naturalmente, a informação apresentada ao aluno não interage com os seus conhecimentos prévios;
- (iii.) não há implicação afetiva, i.e., o aluno não tem uma disposição positiva face à aprendizagem e, conseqüentemente, não tem a intenção de integrar os conhecimentos na sua estrutura cognitiva ou não desenvolveu o esforço para o fazer.

Respostas dadas pelos alunos que estejam em conformidade, de forma literal, com o que se encontra no manual ou foi afirmado pelo professor podem também ser sintomáticas deste tipo de aprendizagem. Esta situação é, eventualmente, promovida por alguns professores que desvalorizam respostas de alunos que diferem na forma, apesar de estarem corretas na substância. Para alguns alunos, poderá ainda parecer mais fácil e

¹⁸ *Apud* PEÑA, Antonio *et al.* – *Mapas conceptuais: Uma técnica para aprender*. Lisboa: Edições Asa, 1994, p. 11.

¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 12.

²⁰ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – *Organizadores gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa: Diagramas em Vê e Mapas de conceitos*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2014, pp. 17-19.

rápida a memorização em detrimento de uma compreensão genuína ou poderão fazê-lo de forma a ocultar dificuldades na compreensão dos conteúdos. Não obstante, a aprendizagem significativa é mais eficaz que a mecânica. Antonio Penã refere algumas razões: torna a aquisição mais fácil e rápida; afeta o aluno nas suas três principais fases: aquisição, retenção e recuperação; e é mais facilmente retida durante um período mais longo.²¹ Pese embora a distinção que Ausubel faz entre a aprendizagem mecânica (sem compreensão) e a aprendizagem significativa (com compreensão), não existe nenhuma dicotomia entre as duas, mas antes um *continuum*, pois ambas são necessárias e complementares: a primeira é necessária quando o indivíduo adquire informações numa área de conhecimento completamente nova para ele, a segunda quando já está em condições de estabelecer associações.

Para facilitar a aprendizagem significativa, Ausubel propõe ainda uma forma de manipular a estrutura cognitiva através da utilização de *organizadores prévios* (pontes cognitivas). Define estes como o material introdutório facilitador da ligação entre aquilo que o aluno já sabe e a nova informação a aprender, que facilitam a aprendizagem significativa. Podem assumir várias formas: definição de um conceito mais amplo (palavra-chave) que abrange a informação posterior; apresentação de pequenas frases que informam acerca dos pontos principais a serem desenvolvidos na aula; definição de objetivos a serem atingidos; e apresentação de metáforas ou quadros de comparação.²² Há três fases de atividade dos *organizadores prévios*: (i.) apresentação do organizador prévio; (ii.) apresentação do material de aprendizagem; e (iii.) potenciação da organização cognitiva, que confirma a relação existente entre o material de aprendizagem e as ideias existentes no aluno [vide Quadro 1].



Quadro 1: Analogia entre as profissões de médico e historiador (Fábio Ricardo, 2020).

²¹ PEÑA, Antonio [et al.] – *op. cit.*, p. 14.

²² VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, 2013, p. 551.

Enquadrada na sua teoria, Ausubel e outros²³ propõem a aprendizagem por recepção verbal significativa, em que o conteúdo é apresentado na sua forma final. Segundo Feliciano Veiga, Suzana Caldeira e Madalena Melo, poderá ser mais utilizada no ensino secundário e também no superior.²⁴ Para a proporcionar, o professor deverá organizar os temas de forma coerente, do mais geral para o mais particular, apresentar um fator de inclusão, que facilite a ancoragem de novos conhecimentos, e contemplar a dimensão afetiva, promovendo a motivação e curiosidade dos alunos, a relevância do conteúdos e um clima positivo na sala de aula. Ademais, podem ser recolhidas evidências deste tipo de aprendizagem através da formulação de questões novas e não-familiares, que avaliem a compreensão, a aquisição de significados e exijam a transformação do conhecimento adquirido, de modo a perceber se ocorreu uma compreensão genuína de um conceito, isto é, se o seu significado é claro, preciso, diferenciado e transferível. Em suma, formas que, ao serem também elas operacionalizadas progressivamente nas aulas, procuram evitar a simulação da aprendizagem significativa. Por este motivo, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa. A vantagem deste método é a de permitir um ensino mais rápido, constituindo o principal meio para adquirir grandes quantidades de conhecimento, mas também tem desvantagens: concebe a aprendizagem como um processo essencialmente individual, em que os alunos têm um papel mais passivo, e poderá apelar às estruturas operatórias formais,²⁵ existindo alunos que podem não as ter ainda atingido.²⁶ Ademais, a aprendizagem significativa não é necessariamente aprendizagem cientificamente correta.²⁷

A teoria levanta ainda duas questões: nas aulas, os alunos aprendem apenas conceitos e proposições? E a aprendizagem significativa, não pode ocorrer por descoberta? Ausubel sublinha que o conhecimento pode ser descoberto pelo aluno, sobretudo através da aprendizagem por descoberta orientada – um método mais complexo que a aprendizagem significativa por recepção por envolver uma etapa prévia de resolução

²³ Vide AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen – *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

²⁴ VEIGA, Feliciano (coord.) – *op. cit.*, p. 552.

²⁵ Veja-se os *quatro estádios* de desenvolvimento cognitivo piagetianos. VEIGA, Feliciano (coord.) – *op. cit.*, pp. 71-79.

²⁶ VEIGA, Feliciano (coord.) – *op. cit.*, p. 552.

²⁷ Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – *Organizadores gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa: Diagramas em Vê e Mapas de conceitos*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2014, p. 19.

de problemas antes do significado emergir e da sua internalização.²⁸ Contudo, está mais relacionado com as aprendizagens informais, que ocorrem no quotidiano, e com as que são promovidas no segundo e terceiro ciclos. Uma vez que consideramos que a aprendizagem se enriquece não só através da aquisição de conceitos, mas também de competências, abordaremos, de seguida, a teoria de Lev Vygotsky.

2.2.

Zona de Desenvolvimento Proximal

«O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã.»

Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934), um psicólogo russo, entendia que a aprendizagem ocorria duas vezes: em conjunto e a sós.²⁹ Quando a criança não sabe realizar uma tarefa sozinha, pode pedir *emprestada* uma competência a alguém mais competente e, através da mediação, concretizá-la. Em função desta premissa, o autor criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁰, definindo-o como a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. No primeiro nível, temos as capacidades já amadurecidas, utilizadas quando o jovem resolve individualmente uma atividade; no segundo, as capacidades que se encontram numa fase de amadurecimento, cuja utilização está dependente do auxílio de pares mais competentes³¹, como acontece quando trabalha em interação. Tenha-se em atenção que, segundo Jonathan Tudge, Vygotsky deixa em

²⁸ AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen – *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, pp. 433-469.

²⁹ STRANDBERG, Leif – “Vygotsky, um amigo da prática”. *NOESIS*. Lisboa. Nº 77 (Abr.), p. 17.

³⁰ A educação de Lev Vygotsky foi orientada por Solomon Ashpiz, um tutor que utilizava diálogos socráticos no processo educativo, os quais podem ter estado na base da conceção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vide FONTES, Alice; FREIXO, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p. 13.

³¹ Cf. FONTES, Alice; FREIXO, Ondina – *op. cit.*, p. 18.

aberto a possibilidade de o par mais competente poder ser outra criança mais competente³² e, de facto, a nossa experiência escolar confirma que alguns alunos ajudam os colegas menos competentes a aprender. Assim, o jovem enriquece as suas competências numa vizinhança relativamente estreita do seu reportório atual de competências e conhecimentos. Por este motivo, cabe ao professor criar zonas de desenvolvimento proximal solicitando a realização de atividades ligeiramente distantes da competência dos alunos, que a executam com a ajuda de membros mais competentes. Em suma, proporcionar experiências interativas que promovam a construção do conhecimento, primeiro com a assistência de alguém e depois sozinho. Vergnaud refere que a ideia de um jovem realizar uma atividade com a ajuda de outrem revela-se uma ideia generosa em educação,³³ mas Vygotsky sublinha que não deve ser confundido com a mera cópia das ações concretas dos outros, é antes de mais a emulação de uma atividade cultural.³⁴

É criada uma zona de desenvolvimento proximal quando o professor planifica uma atividade caracterizada pela comunicação e a mediação, que pode também tomar a forma de um instrumento (também designado por ferramenta). Perceba-se que, se Ausubel fala em compreensão genuína de conceitos e proposições, Vygotsky fala em apropriação de instrumentos promovida pelo professor que garante interações sociais de qualidade.³⁵ Para este autor, o comportamento do homem caracteriza-se pelo facto de produzir instrumentos ao cooperar com os outros, os quais permitem agir sobre o meio,³⁶ e que a aprendizagem pode ser concebida como uma apropriação dos recursos da cultura através da participação em atividades conjuntas,³⁷ mediadas por alguém mais competente. Estes instrumentos materiais ou simbólicos, socialmente elaborados e fruto da experiência das gerações anteriores, apresentam-se como mediadores aos quais os sujeitos recorrem para interagirem entre si. Os instrumentos materiais são intermediários entre o homem e a natureza; já os simbólicos são intermediários entre um homem e outro homem ou entre o próprio homem. Em ambos os casos, os instrumentos modificam a

³² *Apud* CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – “Desenvolvimento Cognitivo e Linguagem”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, 2013, p. 88.

³³ *Apud idem, ibidem*, p. 89.

³⁴ OERS, Bert Van – “A ZDP, zona de desenvolvimento próximo”. *NOESIS*. Lisboa. Nº 77 (Abr.), p. 16

³⁵ Vygotsky vai mais longe e diz que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero, é verbalismo vazio. *Vide* FONTES, Alice; FREIXO, Ondina – *op. cit.*, p. 21.

³⁶ Cf. CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – *op. cit.*, p. 85.

³⁷ MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano – “Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação...* p. 279.

atividade do sujeito, na medida que lhe permitem controlar a atividade, defende Carolina Carvalho.³⁸ É através da sua apropriação, via interação social, que se dá o desenvolvimento cognitivo, defende Vygotsky.³⁹ Neste sentido, o autor apresenta uma nova orientação: o desenvolvimento segue a aprendizagem, podendo mesmo a aprendizagem ser considerada como o motor do desenvolvimento. São exemplos de instrumentos ou materiais o estilete e a tabuinha de cera e, de instrumentos simbólicos, a numeração romana e o latim. Um jovem romano não descobriria as verdadeiras funções de uma tabuinha de cera ao agarrá-la, quanto muito descobria algumas das suas propriedades, como por exemplo o peso e o material. «A apropriação das diferentes ferramentas culturais resulta do seu envolvimento em atividades culturalmente organizadas e onde essa ferramenta desempenha um determinado papel», afirmam Denis Newman, Peg Griffin e Michael Cole.⁴⁰ O jovem não precisa inventar os instrumentos – como os materiais escolares ou o alfabeto – que levaram muitos anos a desenvolver, mas apenas de compreender a sua utilização num determinado contexto através da interação com o outro. Trata-se de um processo essencial, que permite ao ser humano agir sobre o meio e compreendê-lo, que parte do exterior para o interior, pois os conhecimentos são exteriores e preexistentes aos sujeitos.⁴¹ Temos, portanto, uma noção de *eu* mais ampla, que engloba a compreensão de conceitos, tal como é entendida por Ausubel, mas não negligencia a apropriação de instrumentos culturais, sociais e históricos, essenciais para que o desenvolvimento aconteça, tal como defende Vygotsky. Ademais, se Ausubel tem o indivíduo como unidade de análise, Vygotsky tem a interação social – a interação entre o indivíduo e o contexto.⁴² Nesta perspetiva, ganha relevo o conceito de *cognição situada*, que enfatiza a ideia de que o pensamento está radicado nos contextos físicos e sociais em que se realiza uma dada atividade.⁴³ Segundo este autor, o desenvolvimento individual está *mediatizado* pela interação com outros sujeitos mais competentes, pelo uso de ferramentas culturais⁴⁴ e pelas experiências nos vários contextos sociais.⁴⁵

³⁸ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – *op. cit.*, pp. 86.

³⁹ *Apud* MOREIRA, Marco Antonio – “A Teoria da mediação de Vygotsky”. In *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, p. 111.

⁴⁰ *Apud* CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – *op. cit.*, pp. 85-90.

⁴¹ *Idem*, *ibidem*, p. 90.

⁴² MOREIRA, Marco Antonio – *op. cit.*, p. 112.

⁴³ MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano – *op. cit.*, p. 271.

⁴⁴ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – *op. cit.*, p. 88.

⁴⁵ MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano – *op. cit.*, p. 272.

Cuidados a ter na adoção desta perspetiva:

Antes da aula:

- Escolher atividades que respeitem a zona de desenvolvimento proximal do aluno, i.e., que estejam além daquilo que o aluno consegue realizar sozinho;
- Garantir que o espaço da sala de aula promove a interação e comunicação entre os alunos, i.e., processos de colaboração;

Durante a aula:

- Acompanhar o processo de modo a garantir que as ajudas dadas pelo par mais competente não são demasiado difíceis ou complexas;
- Facultar orientações claras e precisas, para que os alunos se concentrem no objetivo das tarefas;
- Promover um clima de respeito, tolerância e inclusão.

Cabe ainda ao aluno: encarar a atividade como uma tarefa conjunta, trabalhar ativamente na realização da mesma; partilhar informação de forma a haver reciprocidade entre os intervenientes; e demonstrar interesse, não criando obstáculos ao diálogo entre si e o par mais ou menos competente. Em suma, é necessário haver um ambiente de sala de aula pautado pela mediação, colaboração e comunicação. Todavia, trabalhar na ZDP de cada aluno não deixa de ser um desafio, sobretudo se contemplarmos a composição social e cultural da nossa turma e a conseqüente dificuldade de inclusão de alguns.

Existem muitas vantagens que surgem da operacionalização deste modelo, a saber: (i.) ao trabalharem colaborativamente, os jovens habituem-se a pedir ajuda a outros; (ii.) são encorajados a tornarem-se professores uns dos outros; e (iii.) é fácil de ser utilizado, pois as interações, instrumentos e a organização das salas de aula geram uma ZDP.⁴⁶ Contudo, Alice Fontes e Ondina Freixo referem que nem todas as tarefas que os alunos executam necessitam de ajuda, nem toda a ajuda gera uma ZDP, nem tão-pouco todas as atividades desenvolvidas pelos alunos têm o mesmo efeito em cada um deles.⁴⁷

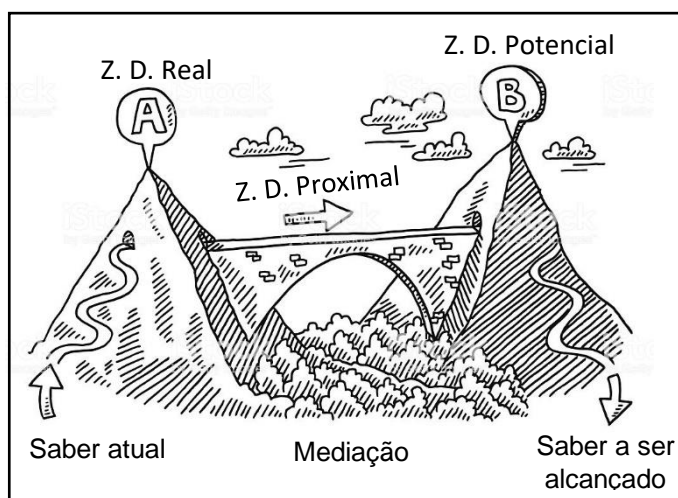


Fig. 3: A Zona de Desenvolvimento Proximal (iStock, edição. do autor, s.d.).

⁴⁶ STRANDBERG, Leif – *op. cit.*, p. 19

⁴⁷ FONTES, Alice; FREIXO, Ondina – *op. cit.*, pp. 18-19.

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO

Apresentamos uma proposta didática que contempla o contexto em que decorreu a leção (Cap. I) e integra as perspectivas teóricas (Cap. II) cuja adoção se revelou mais adequada às realidades histórica, social e cultural do local onde decorreu a nossa prática de ensino, ao perfil dos alunos e às suas formas de aprendizagem. Neste capítulo, apresentamos também um enquadramento científico que antecede as descrições das aulas, pois o processo de ensino-aprendizagem de qualidade deverá ser sempre antecedido por uma boa preparação científica. Com efeito, apresentar-se-á a aplicação pedagógica das perspectivas abordadas, enquadradas pelo currículo oficial, assim como as nossas observações, os conhecimentos empíricos e científicos que lhe dão suporte, bem como as nossas observações quanto à melhor forma de apoiar a aprendizagem. Pretende-se, deste modo, contribuir para uma reflexão acerca da implementação de modelos de ensino-aprendizagem e analisar as estratégias decorrentes da sua operacionalização e as respetivas potencialidades, nomeadamente para conquistar a atenção e interesse dos alunos.

Em suma, os capítulos anteriores e os enquadramentos científicos que são apresentados neste capítulo materializam a ideia de que a prática de ensino deve ser fundamentada na investigação para ser eficaz.

3.1.

Aulas n.ºs 1 e 2 | Narrativas da fundação de Roma Antiga

«Assim morrerá quem quer que seja que salte sobre as minhas muralhas»

Rómulo, segundo Tito Lívio

Objetivos

Devido a tratar-se da primeira aula a lecionar e ao facto de não ter sido possível observar aulas dirigidas pela regente da disciplina de História, revelou-se importante conhecer a turma para além da breve caracterização feita *a priori* pela Professora Carmen, sobretudo para garantir que as planificações eram concebidas em função do perfil de alunos que teríamos. Assim, considerámos os objetivos que se seguem (Anexo 1):

- Identificar as características dos alunos, designadamente a nível dos seus interesses, expectativas e dificuldades;
- Clarificar o conceito de época histórica e facultar organizadores prévios passíveis de abranger os conceitos e proposições a aprender em aulas futuras;
- Propor ações necessárias ou adequadas para formar e manter um império a partir de uma aldeia localizada no centro da Península Itálica.

Enquadramento científico

Escreveu Políbio, um dos maiores historiadores gregos:

Quem haverá de tão mesquinho ou frívolo que não queira saber de que modo e com que espécie de governo é que quase todo o mundo habitado, conquistado em menos de cinquenta e três anos, caiu sob um poder único, o dos Romanos? Facto ao qual não se encontram antecedentes (...). Os Romanos subjugarão, não algumas partes, mas quase toda a terra habitada, e deixaram um poderio tão vasto que é impossível aos nossos contemporâneos resistir-lhe, e, aos nossos descendentes, excedê-lo.⁴⁸

A cidade de Roma foi fundada no Lácio, uma região de solos algo férteis, dada a sua origem vulcânica, essencialmente propícios à criação de gado. Encontrava-se

⁴⁸ *Apud* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos de História da Cultura Clássica: II Volume – Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 15.

delimitada pelo mar Mediterrâneo, por uma série de colinas e pelo rio Tibre, que era também um importante meio de comunicação para a região.⁴⁹ Segundo Jorge Martínez-Pinna, o Tibre foi o cenário de mitos e lendas, um aliado da cidade que oferecia vantagens também defensivas.⁵⁰ De facto, a localização da cidade era privilegiada, tendo sido fundada num local que evitava a exposição aos perigos que poderiam chegar por mar, algo que os antigos também reconheciam: a distância suficiente do mar, para estar resguardada dos ataques dos piratas; nas margens de um grande rio, que propiciava a passagem de mercadorias essenciais; no ponto estratégico para seguir do Norte para o Sul da Península Itálica; protegida por colinas que dominavam a planura do Lácio.⁵¹

A respeito de Rómulo e da localização privilegiada de Roma, escreveu Cícero:

Quanto ao lugar para a Cidade, que deve ser planeado com todo o cuidado por quem tenta lançar a semente de um Estado duradouro, fez uma escolha espantosamente apropriada. Pois nem a levou para junto do mar, coisa que, com aquele poder militar, lhe era fácil, nem avançou para o domínio dos Rútulos ou dos Aborígenes, ou para uma fundação na foz do Tibre, sítio onde muitos anos depois o rei Anco estabeleceu uma colónia. Mas este varão dotado de excelsa prudência teve a visão de compreender que a localização no litoral não é a mais conveniente para cidades destinadas a serem o centro de impérios duradouros, sobretudo porque as cidades marítimas estão expostas, não só a perigos variados, mas até desconhecidos.⁵²

Não obstante, Cícero descurou o facto de que a Roma primitiva era insalubre e pantanosa, carecendo inclusive de água potável, facto que obrigaria a cavar poços e a fazer cisternas, salienta Pierre Grimal.⁵³

Maria Helena da Rocha Pereira expõe uma questão relevante:

Quais as origens de uma cidade que, partindo de começos modestos, havia de dar nome a uma civilização, a um império que foi o maior do mundo antigo, e, o que é mais perdurável, a uma cultura que marcou de forma indelével as que se lhe seguiram, é, naturalmente, uma das questões mais discutidas de todos os tempos.⁵⁴

O mais célebre dos mitos romanos é, provavelmente, o de Rómulo e Remo. A história dos dois gémeos, dos conflitos que se geraram entre ambos e da cidade que

⁴⁹ RODRIGUES, Nuno Simões – *Mitos e Lendas de Roma Antiga*. Lisboa: Clássica Editora, 2005, p. 313.

⁵⁰ MARTÍNEZ-PINNA, Jorge – “A Origem de um Império: O Nascimento de Roma”. In *National Geographic: Edição Especial: Roma, As Idades de uma Cidade*. Lisboa. s.n. (2018), p. 19.

⁵¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 17.

⁵² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 17.

⁵³ *Apud* BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *História de Roma Antiga. Vol. 1. Das Origens à Morte de César*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015, pp. 33-34.

⁵⁴ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 15.

acabaria por ser fundada por um deles, marcou definitivamente a imagem da cultura romana e o que dela se difundiu,⁵⁵ justificando uma breve descrição da mesma.

No cumprimento das suas funções sacerdotais, Reia Sílvia, filha do rei Numitor, dirigiu-se a uma fonte para buscar água e foi violada, tendo ficado grávida dos gémeos Rómulo e Remo.⁵⁶ A maioria das fontes identificava o pai das crianças com o deus Marte, solução que reunia evidentes vantagens: enobrecia as origens de Roma, ao misturar elementos humanos e divinos, além de que ter Marte como pai era um cenário muito conveniente a um povo que se afirmava pela capacidade bélica.⁵⁷ Segundo a lenda, que se tornou versão oficial dos acontecimentos por volta de 300 a.C.,⁵⁸ os gémeos, após lançados ao Tibre por ordem de Amúlio, foram aleitados pela loba que os salvou e, posteriormente, foram criados por uns pastores que os recolheram.⁵⁹ Mais tarde, os gémeos discordaram acerca do local onde estabelecer a nova povoação, desencadeando-se um conflito entre os dois irmãos sobre qual deveria ser o fundador. Decidiram resolver a disputa com uma consulta aos oráculos: Rómulo foi para o monte Palatino e Remo subiu ao Aventino. Contudo, tal não resolveu a disputa e Rómulo acabaria por se impor e fundar Roma,⁶⁰ desferindo um golpe terrível e fratricida, gritando, segundo Tito Lívio: *Assim morrerá quem quer que seja que salte sobre as minhas muralhas.*⁶¹

Varrão concluiu que a cidade foi fundada no ano de 753 a.C. Os historiadores distinguem dois períodos no processo fundacional da cidade. O designado período das cabanas, datado de cerca de 750 a.C. a cerca de 600 a.C., em que se verifica que a alegada cidade de Rómulo não passou de um aglomerado de cabanas de pastores, preferencialmente localizadas no Palatino. E o chamado período do nascimento da cidade, cuja data não é anterior a 600 a.C., alargando-se mesmo esse período a cerca de 550 a.C.⁶² Em suma, parece confirmar-se a formação da cidade como expansão de um núcleo primitivo, se bem que o conhecimento da arqueologia de Roma não permita tirar conclusões seguras.⁶³

⁵⁵ RODRIGUES, Nuno Simões – *op.cit.*, p. 27.

⁵⁶ MARTÍNEZ-PINNA, Jorge – *op. cit.*, pp. 13-16.

⁵⁷ BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 30.

⁵⁸ Segundo M.^ª H. da Rocha Pereira, uma das mais antigas emissões de moedas de prata romanas, a de 269 a.C., já representava graficamente esta lenda. Vide PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 19.

⁵⁹ BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 28.

⁶⁰ Para uma versão mais desenvolvida do mito, consultar: MARTÍNEZ-PINNA, Jorge – *op. cit.*, pp. 13-14.

⁶¹ Cf. BEARD, Mary – SPQR – *Uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016, p. 66.

⁶² RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, p. 314.

⁶³ BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 34.

A cidade recém-fundada conheceu um crescimento rápido, devido sobretudo à grande capacidade de integração e acolhimento de outras pessoas, mesmo de elementos marginais e potencialmente perigosos (pobres, devedores, fugitivos, escravos), que, sendo na maioria homens, terão sido forçados a raptar as Sabinas, de modo a obter esposas de que careciam, e a posterior aliança com o povo a que elas pertenciam.⁶⁴ Mais tarde, a falta de unidade política entre os etruscos facilitará a sua conquista por Roma.⁶⁵ Segundo Delfim Leão e José Luís Brandão:

Roma continuou a aumentar em poder e importância demográfica, numa expansão rápida, justificada essencialmente por dois fatores: por um lado, a poderosa força bélica, que ora atraía e forçava a celebração de alianças com os vizinhos ora permitia infligir pesadas derrotas aos inimigos; por outro, a enorme capacidade para absorver elementos externos, fossem imigrantes, confederados ou mesmo as partes vencidas em conflito.⁶⁶

Segundo M.^a Helena da Rocha Pereira, a cidade parte, desde cedo, de um substrato cultural compósito, que nunca se tornará totalmente homogéneo.⁶⁷ Diz-nos Tim Cornell que estes eventos são característicos de um povo que tinha erigido o poder alargando a sua cidadania e admitindo continuamente novos elementos no meio dela.

No geral, as narrativas da fundação de Roma representam uma complexa mistura de lendas, contos populares e reflexão erudita, sendo, no entanto, importantes para o estudo da historiografia romana e para o desenvolvimento da consciência identitária dos Romanos. Coloca-se, por conseguinte, a questão de saber se as lendas fundacionais foram recolhendo, ao longo do seu processo de formação, o essencial da *Romanitas* ou se constituirão antes, pelo contrário, uma projeção no passado da forma como os Romanos se viam a si mesmos e gostavam de ser vistos pelos outros. A resposta reside, possivelmente, a meio caminho entre ambas as hipóteses formuladas. Em última instância, estas lendas mostram que a identidade do povo romano provém da mistura de vários grupos étnicos e que a cultura romana é produto de várias influências estrangeiras.⁶⁸

⁶⁴ Cf. BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, pp. 28-29

⁶⁵ RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, p. 313.

⁶⁶ BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 29.

⁶⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 16.

⁶⁸ BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, pp. 35-36.

Descrição da aula

O conhecimento que o mestrando tinha acerca da turma era insipiente, o que aproximou esta experiência à realidade que qualquer professor encontra quando é colocado numa escola. Por outro lado, esta situação, apesar de irregular no âmbito do estágio, foi um desafio acrescido, quer por impor que a planificação fosse concebida a pensar num público-alvo abstrato, quer por obrigar o mestrando a abdicar de mais tempo de aula para conhecer a turma e estabelecer interações que promovessem vínculos saudáveis entre si e os alunos. Por outro lado, a experiência adquirida no ano letivo anterior⁶⁹ pareceu insuficiente para remover alguma ansiedade e insegurança nos primeiros minutos da aula, eventualmente percebidas pelos alunos. Estes, entraram paulatinamente na sala de aula, manifestando reações de surpresa, mas também de apreensão, o que é, eventualmente, uma resposta natural ao contraste entre a idade do mestrando e uma classe docente experiente.⁷⁰

Para conhecer os alunos e criar vínculos passíveis de promoverem processos de ensino-aprendizagem mais eficazes, o mestrando entregou-lhes Post-its[®] e solicitou que escrevessem, neste material de baixo custo, os seus interesses, expectativas e dificuldades.⁷¹ Inicialmente redigidas, as respostas foram elaboradas sem os obstáculos que poderiam decorrer da tensão que uma apresentação oral poderia provocar. Após refletirem um pouco e redigirem o solicitado, partilharam oralmente com o mestrando e os colegas o que haviam escrito, devolvendo os Post-its[®] no final da aula (Fig. 4).

O resultado desta atividade pareceu-nos ter sido positiva, pois (*i.*) o mestrando passou a conhecer um pouco melhor os alunos, recolhendo um conjunto de informações que lhe permitiram adaptar o discurso e estabelecer objetivos e planificar aulas não só em função do programa da disciplina, mas também dos interesses e dificuldades dos alunos;

⁶⁹ A experiência adquirida com outra turma consiste na observação de trinta e quatro (34) aulas e na leção de outras doze (12) no ano letivo 2018-2019, as quais incidiram, diferentemente deste ano letivo, em mais do que uma unidade didática, a saber: *O Modelo Romano* (Antiguidade Clássica); *Valores, Vivências e quotidiano* (Idade Média); *A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos*; *A Produção Cultural*; e *A Revolução da espiritualidade e da religiosidade* (Renascimento).

⁷⁰ No quadro de países da OCDE, Portugal tem a percentagem mais baixa de professores abaixo dos 30 anos (1%), a par da Itália. In OCDE – *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019, p. 438. Consultável em <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/145d9f68-en.pdf?expires=1583617834&id=id&accname=guest&checksum=9008E26AAD4CE47DFD4C34EFD97F04DD>.

⁷¹ Segundo Jorge Rio Cardoso, o professor deve conhecer os seus alunos e isso passa, em primeiro lugar, por procurar saber os seus nomes. O aluno quando é tratado pelo seu nome sente-se mais responsabilizado. In CARDOSO, Jorge Rio – *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, 2013, p. 95.

(ii.) os alunos refletiram acerca das suas expectativas e, conseqüentemente, reconhecerem o empenho que devem dedicar às aulas para as alcançar; (iii.) e tornaram-se mais conscientes acerca das dificuldades que tinham, que partilhavam com os colegas e que deviam ultrapassar. Não obstante, houve alunos que mostraram bastante hesitação em dar resposta às questões colocadas, sobretudo em identificar dificuldades e expor expectativas. A apresentação demorou mais do que o previsto, mas os seus benefícios justificaram que se abdicasse de mais tempo para conhecer a turma.⁷²

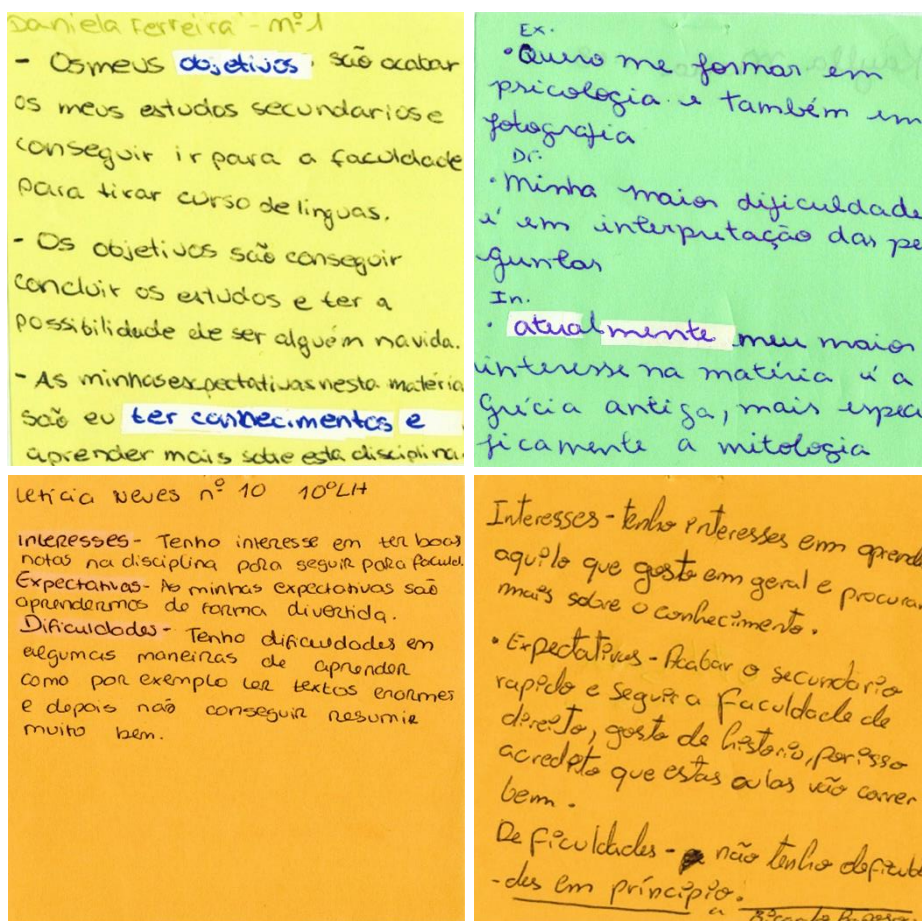


Fig. 4: Post-its® (interesses, expectativas e dificuldades).

⁷² Os benefícios são coerentes com o que se encontra prescrito no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pois a atividade permitiu desenvolver as áreas de competências: E – *Relacionamento interpessoal*, ao criar-se um contexto de partilha, no qual os alunos, com natural empatia e sentido crítico, aprendem também a considerar, aceitar e valorizar as diferentes perspetivas dos colegas, com as quais puderam desenvolver novas formas de (i.) estar na sala de aula, (ii.) reagir perante as dificuldades (iii.) e observar e integrar diferentes expectativas; e F – *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, com uma atividade planeada em prol da promoção de um processo através do qual os alunos pudessem desenvolver a confiança neles próprios, através da perceção de que todos têm dificuldades; a motivação, decorrente da sensibilização para a importância da Escola, nomeadamente como meio que permite que eles consigam alcançar as expectativas reveladas; mas também a autorregulação, pois a regulação das aprendizagens passa pela identificação das dificuldades escolares. Para mais informações, consultar: MARTINS, Guilherme d’Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017, pp. 25 e 26.

Durante a apresentação, reparámos numa aluna que mantinha uma postura desafiadora, estando com ambos os pés em cima da cadeira. A aluna em questão mostrou ser capaz de identificar e partilhar as suas dificuldades na apresentação, nomeadamente em manter a atenção nas aulas. Evidentemente, o mestrando preocupou-se com a aluna, pelo que não podia deixar de informar, logo na primeira aula, a postura que os alunos deviam ter em sala de aula, sem centrar as atenções na mesma. Caso não o fizesse, o comportamento poderia agravar-se, comprometendo a aprendizagem dos colegas por efeito de *contágio*.⁷³ O mestrando, falando sempre no plural, procurou corrigir o comportamento recorrendo a uma analogia e sem expor a aluna. *Algum de vós já teve aulas de equitação*, perguntou o mestrando. *Sim*, respondeu uma aluna. *Que postura tinha quando montava a cavalo?* Em suma, a conversa que se seguiu permitiu realizar uma analogia entre o cavalo, um animal quadrupede, e a cadeira, um objeto também ele *quadrupede*. Esta abordagem transmitiu a importância que a postura também tem na sala de aula, corrigindo-se, assim, o comportamento da aluna.

Após o intervalo, o sumário foi projetado no quadro⁷⁴ e, de seguida, foram apresentados os conteúdos do programa a desenvolver, os objetivos de aprendizagem e os elementos de avaliação. Relativamente aos conteúdos, o mestrando procurou transmitir de forma clara que iria desenvolver com os alunos assuntos acerca do espaço e unidade imperial, o poder político durante a República e o Império, mas também sobre a cultura urbana. Quanto aos objetivos, sublinhou-se a importância de adquirirem conhecimentos e, simultaneamente, desenvolverem competências.⁷⁵ Relativamente à avaliação, foi apresentada a nossa proposta pedagógica: seriam recolhidas evidências das aprendizagens durante e no final da nossa prática letiva, o que veio a acontecer sob forma de minitests construtivos (formativos).

⁷³ Segundo Jacob Kounin, a inação de um professor face a um comportamento perturbador pode fazer com que este comportamento se propague a outros alunos, ocorrendo o chamado efeito de onda. Informar o aluno da inadequação do comportamento ocorrido e descrever com objetividade como deverá passar a agir é uma forma específica de *feedback* e uma das mais importantes competências do professor experiente, defende Feliciano Veiga. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da Educação...* p. 556.

⁷⁴ A projeção do sumário no quadro reduziu o tempo que o mestrando dedicou a esta parte da aula, facilitando a cópia do sumário por parte dos alunos. Trata-se de uma forma de tirar partido das tecnologias digitais e através delas produzir materiais que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem.

⁷⁵ Segundo João Costa, Secretário de Estado da Educação, e João Couvaneiro, Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a sua articulação e reciprocidade, em situações concretas de sala de aula, permite desenvolver aprendizagens efetivas, integradas e mobilizadoras, permitindo um enriquecimento mútuo e abordagens mais ricas. In COSTA, João; COUVANEIRO, João – *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz, 2019, p. 170.

De acordo com Ausubel, o Professor deve diagnosticar aquilo que o aluno já sabe e, conseqüentemente, garantir que este dispõe de conhecimentos prévios que facilitem a aprendizagem significativa (Cap. II). Por este motivo, procurou-se, no início da unidade didática *O Modelo Romano*, a partir de uma barra cronológica (Anexo 7), a qual serviu para levantar questões orientadoras, desafiar os alunos a indicarem as diferentes épocas históricas e, em particular, a Época Clássica, onde se insere a civilização romana. As questões colocadas aos alunos permitiram diagnosticar, de forma parcial e oral, aquilo que os alunos já sabiam, mas também, a partir da hesitação de alguns, as dificuldades com a periodização em História. Esta abordagem revelou-se essencial para garantir aprendizagens significativas futuras, pois clarificou e tornou mais preciso o significado do conceito de época histórica para aqueles que já o detinham e facultou um *organizador prévio* que assumiu a forma de um conceito mais amplo (palavra-chave ou conceito integrador) que abrangeu conteúdos posteriores (Cap. II).⁷⁶ Ademais, promoveram-se estruturas cognitivas mais organizadas ao enquadrar os conteúdos no tempo.

Para promover a curiosidade dos alunos e a motivação para se comprometerem efetivamente com o material de ensino, o mestrando desvendou, parcialmente, o véu das aulas que se iriam seguir. Com efeito, tirou partido do conceito de aprendizagem por receção verbal significativa para realizar uma articulação sucinta e genérica entre os conhecimentos da estrutura cognitiva dos alunos, aprendidos com a Professora Carmen quando abordaram a Grécia Antiga, e os novos conteúdos a aprender, subordinados à Civilização Romana. Assim, evidenciou semelhanças e contrastes entre as duas civilizações, nomeadamente nas esferas social, religiosa, política e cultural. A participação dos alunos foi valorizada, mas mais ainda foram as questões colocadas, as quais acabaram por ter alguma influência na definição e execução de estratégias em aulas futuras, para dar resposta adequada às mesmas. Tratou-se de mais um momento que permitiu conhecer melhor os alunos, a compreensão que têm da matéria lecionada em aulas anteriores e identificar as áreas em que incidia mais o seu interesse.

Após conhecer melhor os alunos, diagnosticar as suas dificuldades e facultar ideias abrangentes onde ancorar os novos conhecimentos, o mestrando conduziu uma

⁷⁶ A compreensão do significado do conceito *época histórica* – uma forma de enquadrar os factos no tempo que facilita a investigação e o ensino da História – consistiu na sua definição: *um hiato de tempo, mais ou menos longo, que apresenta características comuns que o individualizam*. In COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso; MEA, Elvira Cunha de Azevedo (rev.) – *Um Novo Tempo da História Parte I – História A 10.º ano*. Porto: Porto Editora, 2017, p. 26.

atividade que apelava à criatividade (Cap. IV). Foi solicitado aos alunos que, após se juntarem em grupos de dois ou três elementos, propusessem um conjunto de ações (duas ou três) que considerassem necessárias para formar um império a partir de uma aldeia: *Receberam uma aldeia no centro de Itália, no séc. VIII a.C., e estão rodeados de outros povos aguerridos. Como fariam para transformar essa aldeia num império?*

Antes de começarem a discutir e redigir as respostas, o mestrando avisou que iria avaliar a validade das ideias apresentadas e a qualidade da argumentação e da escrita, i.e., o raciocínio e a comunicação escrita e oral⁷⁷. Partindo do pressuposto de que alguns alunos poderiam não entender a operacionalidade destes parâmetros, foi dado exemplos em cada um: (*i - validade*) o uso da bomba atômica não é uma ideia válida, pois não havia sido inventada no contexto temporal que vos foi apresentado; (*ii – qualidade da argumentação*) um exemplo de uma ideia fundamentada é referirem o recurso a um exército armado e disciplinado, argumentando que este seria capaz de reprimir e submeter, pela força, outros povos; (*iii – qualidade da escrita*) o dever de comunicar de forma rigorosa e cuidada, evitando erros ortográficos e de pontuação.

Verificou-se que os alunos interagiram, grosso modo, com tolerância, empatia e responsabilidade enquanto colaboravam, e que aprenderam a considerar perspetivas diversas e a construir consensos necessários.⁷⁸ No entanto, o mestrando não se demitiu do seu papel, pois não deixou de se deslocar ao lugar dos alunos para propor metodologias de trabalho adequadas, orientar o raciocínio e esclarecer algumas dúvidas, como a que surgiu acerca da definição de *aguerridos* e que estava a ser um obstáculo para que um grupo conseguisse realizar o que era pretendido. No final da atividade, os grupos tiveram de eleger um porta-voz, o qual, de acordo com os objetivos definidos, apresentou e fundamentou uma das ações consideradas pelo grupo.

⁷⁷ Procurou-se conceber uma avaliação objetiva com a construção de parâmetros claros. Com isto, não quer dizer que sejamos forçados a avaliar a memória a curto prazo e/ou a determinar previamente qual a melhor resposta. Podemos avaliar a informação recolhida, incidindo em competências como a comunicação e a criatividade que se aliam à mobilização de conhecimentos. Segundo João Costa e João Couvaneiro, o professor deve saber definir, no trabalho prévio com os alunos, os critérios que promovem um processo criativo com sucesso. Cf. COSTA, João; COUVANEIRO, João – *op. cit.*, p. 134.

⁷⁸ Por não conhecer a turma, o mestrando cometeu o erro de deixar que um grupo de três elementos fosse constituído por dois alunos vindos da Guiné-Bissau que haviam chegado ao território nacional há pouco tempo, os quais apresentavam enormíssimas dificuldades de comunicação escrita e oral. No entanto, apesar deste grupo ter apresentado um resultado menos positivo, destacamos o empenho, a aprendizagem partilhada e a capacidade dos alunos para resolverem problemas de natureza comunicacional e relacional de forma profícua e pacífica.

Antes de dar por terminada a aula, o mestrando desafiou a capacidade de compreensão dos alunos, solicitando-lhes que analisassem um excerto da obra *Tratado da República*, de Cícero⁷⁹, ilustrado com um documento cartográfico, para identificarem outras ações presentes na fundação de Roma. Os documentos foram projetados e encontravam-se enquadrados numa espécie de notícia, tornando a sua análise mais apelativa (*vide* Figura 5). A aula termina, mas não a curiosidade dos alunos, pois ainda ficou uma pergunta por responder... Que outras ações contribuíram para que uma aldeia localizada no Lácio se transformasse no centro de um vasto e poderoso império? Responderemos a estas e outras questões nas próximas aulas.



Fig. 5: Análise de documentos: a Fundação de Roma (edição de F. Ricardo, 2019).

⁷⁹ *Apud* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos de História da Cultura Clássica: II Volume- Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013 (5.ª ed.), p. 17.

3.2.

Aula n.º 3 | O espaço imperial romano

«No pensamento dos Romanos, a realidade fundamental da vida política é a cidade e o Império (*Imperium*), do ponto de vista jurídico, não é mais do que uma federação de cidades»

Pierre Grimal

Objetivos

A planificação da última aula não foi totalmente cumprida em função de interesses pedagógicos, pelo que contemplaremos, nesta aula, parte do enquadramento científico e das atividades que deveriam ter sido desenvolvidas. Com um melhor conhecimento acerca dos alunos e dos seus resultados na Ficha 1, o mestrando encontrava-se mais bem capacitado para produzir planificações mais bem-sucedidas, ajustando os conteúdos de ensino não só ao perfil dos alunos, mas também aos modelos pedagógicos em apreço (Cap. II). Com efeito, o mestrando procurou diversificar as estratégias através do alargamento dos objetivos (Anexo 2):

- Localizar a cidade de Roma e o espaço imperial romano a partir do reconhecimento das diversas conquistas ao longo do tempo;
- Reconhecer o carácter urbano da civilização romana através da identificação da relevância das cidades na formação do Império Romano;
- Identificar os países da Europa contemporânea cujos territórios integravam o Império Romano;
- Justificar a designação de *mare Nostrum* e compreender os benefícios por detrás do domínio do mar Mediterrâneo;
- Apropriação de um instrumento simbólico, o documento cartográfico.

Enquadramento científico

Num mundo em que a violência era endémica, as escaramuças com os vizinhos acontecimentos anuais, a pilhagem uma fonte de receita significativa para todos e a maior parte das disputas resolvidas pela força⁸⁰, a cidade de Cartago, fundada por fenícios no

⁸⁰ BEARD, Mary, *op. cit.*, p. 178.

Norte de África, conquistou posições costeiras cruciais, assegurou o domínio de bons portos e construiu uma armada poderosa, por meio da qual começou a controlar as principais rotas comerciais de acesso ao mar Mediterrâneo.⁸¹ No lado oposto deste mar, o processo de expansão do domínio romano revelava-se prolongado,⁸² mas, no início do séc. III a.C., já quase toda a Península Itálica estava sob o seu controlo.⁸³ Quanto mais se expandia e fortalecia militarmente, mais se adivinhavam os conflitos com Cartago e nada mais lógico do que ser a ilha da Sicília, situada entre as duas potências e um território estratégico para o controlo do comércio mediterrâneo, a constituir o palco dos primeiros confrontos.⁸⁴ Assim, em 264 a.C., os romanos enviaram pela primeira vez um exército para fora de Itália, dando origem a um longo conflito com os cartagineses⁸⁵, o qual configurou uma disputa cerrada pelo domínio do mar Mediterrâneo.⁸⁶ O conflito traduziu-se nas Guerras Púnicas, as quais colocam Roma em contacto com terras, culturas e tradições longínquas e bem diferentes, na Sicília, nas Hispânicas e na África.⁸⁷

A Primeira Guerra Púnica (264-241 a.C.) deu a Roma a sua primeira província ultramarina, a Sicília, à qual foi acrescentada a Sardenha após o conflito.⁸⁸ A Segunda Guerra Púnica (218-201 a.C.) teve a Itália como palco principal, o que se traduziu na devastação do território itálico. Por fim, a Terceira Guerra Púnica (149-146 a.C.) circunscreveu-se a uma pequena região do Norte de África. Entre as consequências destes conflitos, conta-se as exigências de mobilização militar inéditas, provocando uma intensa psicose de guerra, e uma avaliação mais rigorosa das necessidades terrestres e navais, bem como uma diplomacia mais intensa.⁸⁹ Por outro lado, as guerras contra Cartago compeliram Roma a tornar-se uma potência naval e a tornar-se na força dominante no Mediterrâneo, habituando a cidade do Lácio a esforços de guerra prolongados, acelerando o imperialismo romano. Tanto a destruição de Cartago como de Corinto às mãos dos exércitos romanos em 146 a.C., reflete a capacidade da república para lutar

⁸¹ MONTEIRO, João Gouveia – “As Guerras Púnicas”. In BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 147.

⁸² GUERRA, Amílcar – “O Oriente Mediterrânico e a Hispânia”. In BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 202.

⁸³ GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso*. Lisboa: A ESFERA DOS Livros, 2013, p. 38.

⁸⁴ MONTEIRO, João Gouveia – *op. cit.*, p. 149.

⁸⁵ GOLDSWORTHY, Adrian – *op. cit.*, p. 39.

⁸⁶ MONTEIRO, João Gouveia – *op. cit.*, p. 145.

⁸⁷ OLIVEIRA, Francisco – “Consequências da Expansão Romana”. In BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 235.

⁸⁸ GOLDSWORTHY, Adrian – *op. cit.*, p. 39.

⁸⁹ MONTEIRO, João Gouveia – *op. cit.*, pp. 146 e 198.

simultaneamente em diferentes e distantes teatros de guerra, o que exigiu a canalização de recursos financeiros importantíssimos e uma intervenção cada vez maior do Estado em matéria de logística, e simbolizou o domínio romano sobre as potências mais antigas do mundo mediterrâneo.⁹⁰ Roma, ganhou consciência do seu enorme potencial e dos seus vastíssimos recursos financeiros e humanos, bem como das seis províncias ultramarinas de que já dispunha: Sicília, Sardenha e Córsega, Hispânia Citerior, Hispânia Ulterior, África e Macedónia.⁹¹ As guerras traziam mais terra, mais poder e mais glória.⁹²

No seu caminho para um vasto império, Roma elaborou vários mecanismos de domínio e conservação de territórios e povos diversos: poder militar capaz de se adaptar a novas táticas, armamento e logística; tolerância étnica e religiosa favorecia por uma religião politeísta; abertura das vias militares e comerciais, entre outras. Estas e outras características, servidas por uma forte capacidade de resistência, organização militar e determinação, transformaram Roma na capital do mundo civilizado e num polo de atração de tantos povos que integraram o império.⁹³

Roma era o centro de uma rede de alianças, a qual esteve na base da afirmação da sua hegemonia e poderio, transformando-se num mecanismo eficaz para converter inimigos derrotados em parte da sua máquina militar crescente, impondo aos aliados a obrigação de disponibilizar homens e recursos em tempo de guerra. Segundo Mary Beard, não existe nenhuma dúvida de que a expansão, uma vez iniciada, foi mantida, acima de tudo, pelos recursos em termos de efetivos militares que acompanharam as alianças que se seguiram às vitórias.⁹⁴ Assim, os inimigos derrotados no passado ajudavam a vencer guerras no presente, aumentando a confiança nos aliados.⁹⁵ Tratava-se de uma imposição conveniente para os romanos, mas que também trazia benefícios para os aliados, pois as vantagens da expansão ultramarina – como o saque e a glória – eram partilhadas sob a liderança de Roma.⁹⁶ A beligerância romana, base do seu império, encontra-se explicada na natureza das relações de Roma com os seus vizinhos, conclui Cornell.⁹⁷

⁹⁰ Cf. GOLDSWORTHY, Adrian – *op. cit.*, p. 39.

⁹¹ MONTEIRO, João Gouveia – *op. cit.*, pp. 197 e 198.

⁹² FAVERSANI, Fábio; JOLY, Fábio – “Da Liga Latina ao Saque de Roma”. In Brandão, José; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 123.

⁹³ OLIVEIRA, Francisco – *op. cit.*, pp. 302 e 304

⁹⁴ BEARD, Mary, *op. cit.*, p. 183 e 191.

⁹⁵ GOLDSWORTHY, Adrian – *op. cit.*, p. 38.

⁹⁶ OLIVEIRA, Francisco – *op. cit.*, p. 301.

⁹⁷ *Apud* OLIVEIRA, Francisco – *op. cit.*, p. 243.

A ameaça externa às fronteiras e áreas de influência de Roma, que atingiram, no século III e IV, a sua dimensão máxima, conduziram os esforços romanos a uma estratégia de defesa que anima o seu esforço bélico a partir do séc. III. O bom imperador é capaz de pacificar os remotos territórios de Roma, afastando a ameaça bárbara, pois a segurança do Estado e a continuidade de Roma estão condicionadas pelos acontecimentos militares na periferia do Império, especialmente nas fronteiras do Oriente (Fig. 6).⁹⁸



Fig. 6: O Império Romano (Porto Editora, 2019).

A expansão de Roma transformou drasticamente a paisagem de Itália com estradas romanas, que abriam caminho através de campos vazios ou terras anexadas, e com as suas fronteiras, como as impressionantes muralhas erigidas no norte de Britânia, as quais começam a assumir uma forma física e asseguraram o poder romano sobre a paisagem. Simultaneamente, sugerem os limites do império – uma sensação de fim! Durante as primeiras décadas do período imperial, os soldados estavam cada vez mais colocados nos limites do mundo romano. Contudo, são as cidades fundadas no Norte e no ocidente do império, seguindo o modelo romano, que materializam o impacto mais significativo da conquista romana na paisagem provincial.⁹⁹

Forçados, pelas exigências das suas conquistas, a desenvolver cidades já existentes e a fundar ou refundar cidades devastadas, como Cartago e Corinto¹⁰⁰, os Romanos viram-se obrigados a elaborar uma verdadeira doutrina do urbanismo

⁹⁸ DIAS, Paula Barata – Espaço e Fronteiras do Mundo Romano na Antiguidade Tardia. Continuidade e Rupturas em Relação à Europa Actual”. In OLIVEIRA, Francisco et. al. (coord.) – Espaços e Paisagens: Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas: Vol. II Línguas e Literaturas: Idade Média. Renascimento. Recepção. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, 314-315.

⁹⁹ BEARD, Mary, *op. cit.*, pp. 127, 529, 535, 536 e 537.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 531.

fornecendo *a priori* soluções uniformes para todos os problemas práticos. Tal mostrou-se tanto mais necessário quanto frequentemente as primeiras pessoas enviadas como colonos eram antigos soldados, eles mesmos pouco capazes de inventar, mas disciplinados e persistentes. Além de representar um determinado número de comodidades materiais, a cidade romana trazia um novo *habitat* e com ele concepções destinadas a revolucionar o modo de vida tradicional e a organização política e social de toda a região. As cidades representavam tão fielmente quanto possível as instituições, os monumentos e os cultos da *cidade-mãe*. Neste aspeto, são uma imagem de Roma, sobretudo as que foram fundadas especificamente por cidadãos romanos separados da metrópole e às quais se dá o nome de *colónias*. Estas, implementadas nas províncias conquistadas, têm como objetivo e efeito a criação de *pontos estáveis* no interior dos territórios anexados¹⁰¹, tornando-se um mecanismo de absorção e contenção dos vencidos, bem como de *romanização* do território conquistado.¹⁰² Todavia, nem todas as cidades espalhadas pelo império eram colónias. Muitas, sobretudo no Oriente e na Itália, já existiam antes da conquista, mas bem depressa tenderam a adotar o modelo das colónias e a imitar as suas instituições.¹⁰³ Por este motivo, encontramos as características essenciais da capital nos locais mais remotos das províncias mais longínquas. Se por um lado a romanização das cidades corria o risco de criar uma certa uniformidade, por outro, não é impossível descobrir nas ruínas vestígios reveladores de que uma cidade africana não se assemelhava inteiramente a uma cidade gaulesa ou bretã. O que se imita, não é o plano da Cidade, mas o seu esquema abstrato.¹⁰⁴ Algumas variações locais intervinham e introduziam alguma diversidade. Isto verificamo-lo nas habitações, menos submissas às regras oficiais do que os edifícios públicos.¹⁰⁵ Em suma, Roma constitui um verdadeiro *império de cidades* através do processo de expansão¹⁰⁶, servindo-se do seu urbanismo como de um poderoso instrumento político.¹⁰⁷ Por este motivo, é legítimo pensar que esta primazia da cidade foi imposta a Roma pela natureza das instituições que teve de criar.¹⁰⁸ Assim, as províncias passaram, pouco a pouco, a estar compostas por um mosaico de cidades que constituíam

¹⁰¹ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 10, 11, 12 e 17.

¹⁰² OLIVEIRA, Francisco – *op. cit.*, pp. 243 e 244

¹⁰³ GRIMAL, Pierre – *op. cit.*, p. 12.

¹⁰⁴ GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001, pp. 189 e 271.

¹⁰⁵ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 14.

¹⁰⁶ *Apud* FAVERSANI, Fábio; JOLY, Fábio – “Da Liga Latina ao Saque de Roma”. In Brandão, José; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 123.

¹⁰⁷ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 10.

¹⁰⁸ GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 271.

as suas células políticas. Os habitantes da cidade, por sua vez exerciam sobre os do campo uma primazia comparável à que tinham os cidadãos romanos sobre os habitantes das províncias.¹⁰⁹ Temos, portanto, uma civilização que assentava numa sociedade urbana. A sua evolução determinou que o conceito de civilização se tornasse inseparável do de cidade.¹¹⁰

Verifica-se ainda que a *cidade romana* presidiu na formação de fortes povoamentos urbanos. Isto é particularmente verdade nas províncias de língua latina, a oeste do Adriático e do golfo Cirenaico, onde o urbanismo romano não teve de se sobrepor ao urbanismo grego ou oriental. Em função desta realidade, formou-se, nos princípios da Idade Média, uma nova cidade sobre uma parte restrita da cidade romana. Ainda mais tarde, a cidade medieval originou a cidade moderna. Ademais, acontece, frequentemente, que o plano moderno deixa entrever as formas gerais do urbanismo romano. De facto, não se rompeu a continuidade entre a povoação antiga e a que nos é dado conhecer. Cidades como Paris, Bordéus, Florença e muitas outras devem a sua orientação geral e o desenho de certos quarteirões ao antigo núcleo romano.¹¹¹ Em suma, Roma ainda ajuda a definir a maneira como compreendemos o nosso mundo. O próprio esboço do território imperial romano fundamenta a geografia política da Europa moderna, bem como a importância de núcleos urbanos contemporâneos. A principal razão para Londres ser a capital do Reino Unido reside no facto de os romanos terem feito da cidade a capital da sua província da Britânia.¹¹²

Após as Guerras Púnicas, desenvolveu-se um processo de expansão e o Mediterrâneo foi, aparentemente, um espaço romano, isto é, controlado militar, comercial, política, social e economicamente por Roma. É, conseqüentemente, um *mare Nostrum*.¹¹³ O sucesso militar ultramarino teve importantes conseqüências para Roma.¹¹⁴ Algum dinheiro foi usado em novas instalações portuárias, através dos quais os comerciantes romanos invadiram o Mediterrâneo oriental, aproveitando as oportunidades comerciais que se seguiram à conquista, do comércio de escravos e especiarias aos contratos de aprovisionamento do exército.¹¹⁵ Com a transformação de Roma em centro

¹⁰⁹ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 13.

¹¹⁰ GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001, pp. 187 e 278

¹¹¹ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 14 e 15.

¹¹² BEARD, Mary, *op. cit.*, pp. 17 e 537

¹¹³ Jabouille, 46

¹¹⁴ Beard 197

¹¹⁵ BEARD, Mary, *op. cit.*, pp. 197 e 220.

do mundo mediterrâneo, que abarcava então todos os continentes conhecidos, não admira que todos os produtos materiais fossem então carregados para Roma (Fig. 7). Ademais, a ocupação, pilhagem e exploração dos territórios conquistados, incluindo minas de materiais preciosas, juntamente com a imposição de indenizações de guerra e de contribuições várias que provocam grande fluxo de capital, levaram os romanos a um nível material de prosperidade que excedia o de qualquer outro povo do Mediterrâneo.¹¹⁶

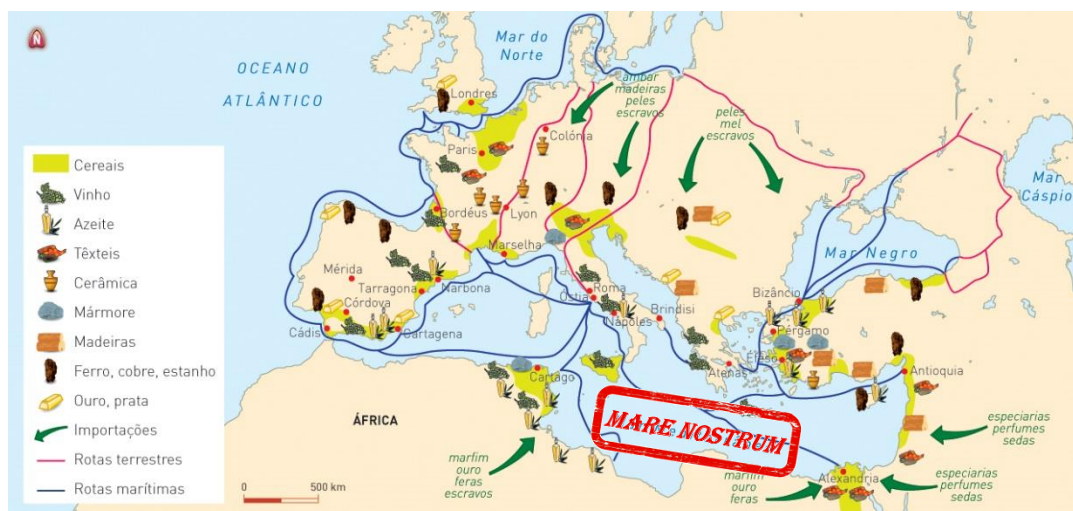


Fig. 7: A economia do Império Romano no séc. II d.C.: rotas e produtos (Porto Editora, 2019).

Milhares e milhares de cativos eram utilizados como escravos nos campos, minas e moinhos romanos, e exploravam os recursos a uma escala mais intensiva do que nunca e alimentavam a produção romana e o crescimento económico romano. O impacto não só na economia romana, mas também na diversidade cultural e étnica do corpo de cidadãos foi enorme. A população romana tornara-se, de súbito, a mais viajada de qualquer estado. A mobilidade do império, no entanto, não se restringiu ao eixo entre o centro metropolitano e o resto do mundo romano. Um dos principais desenvolvimentos do império nos primeiros dois séculos depois de Cristo foi que este se transformou num território através, ao redor e dentro do qual as pessoas se mudavam, muitas vezes, ignorando Roma.¹¹⁷

¹¹⁶ OLIVEIRA, Francisco – *op. cit.*, pp., 255 e 303.

¹¹⁷ BEARD, Mary, *op. cit.*, pp. 197, 220, 221 e 554.

Descrição da aula

Os primeiros minutos da aula, dedicados à correção dos exercícios realizados na aula anterior, permitiram ao mestrando transmitir informações aos alunos. Em função dos objetivos de aprendizagem, referiu tanto os pontos fortes como os fracos, incluindo recomendações específicas sobre como os alunos poderiam melhorar as respostas e, conseqüentemente, progredirem. Assim, perante a surpresa dos alunos,¹¹⁸ foi dado um *feedback* verbal focado na mudança destes e em quantidade adequada de modo a não os desmotivar e garantir que percebam os erros apontados, evitando-os no futuro. Este momento de aprendizagem visou também impor uma conduta de exigência, de forma gradual, e de compromisso com o sucesso dos alunos, o que nos levou desde o primeiro momento a encorajar e valorizar os seus pequenos sucessos e progressos, pois acreditámos sempre que ao motivá-los estaríamos a evitar eventuais situações de insucesso escolar (*vide* Fig. 8). O *feedback* permitiu ainda fazer a ponte entre os conteúdos da aula anterior e os objetivos desta aula, a incidir na análise da localização privilegiada da cidade de Roma. Para o efeito, considerou-se pertinente diversificar e fazê-lo a partir de outro método de ensino e de uma tipologia de documento diferente dos utilizados na aula anterior, nomeadamente da exploração orientada de dois documentos cartográficos: da Península Itálica e de Roma Antiga (Fig. 9). Abordando, assim, a localização da Cidade Eterna a partir do geral para o particular.

Fig. 8: Círculo vicioso do insucesso escolar
(Jorge Cardoso, 2013).



¹¹⁸ Tornou-se evidente, neste momento, a surpresa dos alunos enquanto o professor falava com propriedade dos resultados e empenho que eles dedicaram à atividade, bem como perante a avaliação da ficha. Acreditamos que, grosso modo, podemos tirar duas conclusões a partir da reação dos alunos, a saber: (i.) os alunos estavam habituados a que o trabalho que realizavam em aula não fosse alvo de avaliação e passível de ser analisado em prol da planificação de atividades que venham a colmatar as dificuldades de aprendizagem; (ii.) o empenho na realização da atividade terá sido proporcional às expectativas que os alunos tinham, i.e., o facto de os alunos acreditarem que o trabalho por eles realizado não seria alvo de apreciação tornou-se um obstáculo à realização do mesmo. Segundo Jorge Cardoso: “Para que um aluno esteja motivado, é sempre necessário que sejam estabelecidos objetivos finais e intermédios e que lhes seja dado *feedback* dos seus progressos. O aluno precisa de ter a perceção se o seu trabalho está a ir (ou não) no bom caminho.” O mesmo autor acrescenta: “A desmotivação, de um ou mais alunos, é um fator de potencial indisciplina e esta, por sua vez, leva ao insucesso escolar. Trata-se, como facilmente se percebe, de um círculo vicioso que o professor deve obviar.” In CARDOSO, Jorge Rio – *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, 2013, pp. 69 e 72.

Para consolidar a apropriação deste instrumento simbólico, considerou-se pertinente continuar a procurar atingir os objetivos da aula através da análise de outro documento cartográfico, este sobre a formação do império romano ao longo do tempo (Fig. 6). A sequência de documentos cartográficos que espelhassem momentos tão distantes, a fundação de Roma e a expansão imperial, não foi ocasional. Muitos, reagiram com surpresa perante a ideia de que um povo conduziu uma expansão lenta, mas sistemática, estendendo o seu domínio pelas duas



Fig. 10: Roma Arcaica, entre os séc. VIII e VI a.C. (National Geographic, 2018).

margens do mar Mediterrâneo, o que veio provocar nos alunos a curiosidade sobre os elementos que contribuíram para a expansão identificada no segundo documento. O mapa foi analisado pelo mestrando mas também pelos alunos, aos quais foram colocadas questões cujas respostas se traduziram numa leitura sucinta dos elementos que o mestrando queria destacar, a saber: a localização do império, a existência de fortificações, a proliferação de urbes e a designação de províncias, assim como o vocação aglutinadora de Roma em relação a povos e terras conquistados.

Considerou-se ainda consciencializar os alunos para a importância do estudo da civilização romana, realizando a análise de mais um documento cartográfico, desta vez da Europa contemporânea (Anexo 8), para dar aos alunos a oportunidade de identificarem, de forma genérica, os países da atualidade que integravam o império romano, promovendo, desta forma, a aprendizagem que se prenderá com o legado político-cultural clássico como uma das matrizes da civilização europeia. Tratou-se de um exercício que permitiu aos alunos perceber a relevância efetiva do que estão a aprender, nomeadamente para a compreensão do presente, da cultura em que estão inseridos, e identificação dos contributos do passado no meio que os rodeia, i.e., “observar o presente com o olhar historicamente informado”.¹¹⁹

Para concluir a aula, mais um documento cartográfico (Fig. 7), essencial para identificar as rotas terrestres e marítimas e os produtos (cereais, vinho, ouro, etc.) que

¹¹⁹ COSTA, João; COUVANEIRO, João – *op. cit.*, p. 46.

caracterizavam a economia do império romano no século II, mas também sublinhar a importância do Mediterrâneo – o *mare Nostrum*, para os Romanos.

Estas atividades permitiram valorizar o pensamento intuitivo dos alunos, distanciando-nos, em diferentes momentos da aula, do método expositivo onde o aluno aprende por receção e tem, aparentemente, um papel passivo. Na perspetiva de Vygotsky (*vide* Cap. II, pp. 8 e 9), o documento cartográfico é entendido como um instrumento cultural simbólico. A sua apropriação, num contexto pautado por interações sociais, foi essencial para compreender o conteúdo de aprendizagem, alcançando-se o desenvolvimento que se esperava na disciplina de História. Para uma boa condução da atividade, esta foi mediada pela interação com *sujeitos mais competentes*, pelo uso do instrumento supramencionado e pela experiência decorrida num determinado contexto, que corresponderam, respetivamente, ao mestrando e/ou aos colegas, ao documento cartográfico e à tarefa de análise decorrida na biblioteca da escola. Antes da aula, tivemos a preocupação de escolher um instrumento que respeitasse a ZDP do aluno e de o fazer num espaço que promovesse a interação e comunicação eficazes entre os alunos e o mestrando, razão pela qual a aula se realizou na biblioteca da escola. Durante a aula, procurámos dar orientações ajustadas, claras e precisas, para que os alunos se concentrassem no objetivo da tarefa, e promovemos a inclusão de todos, questionando diferentes alunos.¹²⁰ Estas preocupações levaram os alunos a participar ativamente na atividade, aumentando a sua eficácia. Ademais, não podemos descurar o impacto de outros elementos para o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, designadamente a curiosidade. Instigámos e capitalizámos a curiosidade natural dos alunos e o seu entusiasmo para explorar documentos e descobrir, progressivamente, os conteúdos a aprender. Os alunos, por sua vez, sentiram-se como uma espécie de investigadores, facto que permitiu aprendizagens através do exercício das metodologias científicas próprias da disciplina de História, às quais foram paulatinamente

¹²⁰ Procurámos contemplar, na escolha dos documentos cartográficos, a idade dos alunos (adolescentes), o tempo destinado à atividade (dez minutos) e os objetivos da aula (localizar a cidade de Roma), razão pela qual foram escolhidos documentos cuja análise permitisse atingir um dos objetivos da aula e, ao mesmo tempo, não apresentasse obstáculos aos alunos. Assim, houve a preocupação de escolher documentos que fossem apelativos, que tivessem poucas informações para além das necessárias, para evitar elementos distratores que comprometessem a confiança dos alunos, e que estivessem em português. Segundo Miguel Monteiro, a exploração do documento orientada é uma estratégia na qual o professor levanta questões e orienta o debate. Para saber mais sobre os cuidados a ter na exploração do documento em História, recomendamos a leitura/consulta da seguinte obra: MONTEIRO, Miguel Correa – Ensino da História. In VEIGA, Feliciano H. – *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018, pp. 241-263.

introduzidos.¹²¹ Assim, o mestrando viu-se como o *par mais competente* que promoveu a apropriação de um instrumento simbólico, o documento cartográfico, mas também como um mediador entre o conteúdo de ensino e aquele que aprende. Em suma, foi responsável por selecionar com critério um conjunto de documentos cartográficos e por orientar os esforços dos alunos em várias atividades subordinadas à ideia de aprendizagem por descoberta orientada (*vide* Cap. II, p. 5), que concilia o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos de forma profícua¹²².

Pareceu-nos que a memorização e mobilização do conhecimento adquirido nestes momentos de aprendizagem foram bastante significativas, pois os alunos tiveram de descobrir os factos e relacioná-los, bem como formular, comparar e problematizar hipóteses. O resultado disto é a construção do conhecimento através da experiência pessoal. Podemos potenciar a compreensão e mobilização de conhecimentos quando o conhecimento é entendido não só como um produto, mas também como o processo pelo qual se passou para chegar a esse produto. Senão vejamos: de que adiantará ao aluno memorizar que Roma foi fundada sobre colinas localizadas na margem do rio Tibre, se ele não souber analisar um documento cartográfico e encontrar por si as vantagens naturais presentes no documento e refletir acerca da ação do homem sobre este meio? Estaríamos a limitar o conhecimento passível de ser compreendido pelo aluno a uma ínfima parte. Estaríamos nós a preparar o aluno para a autonomia e a proporcionar-lhe um ensino que o preparasse adequadamente para o exercício da cidadania? Fundamentamos assim a importância de proporcionar atividades nas quais foram conduzidas análises de documentos pelos alunos, com o auxílio do mestrando, *o par mais competente*. Este, por sua vez, propôs formas de observar e explorar o documento, levando os alunos a chegarem aos resultados através, também, da aprendizagem de procedimentos inerentes à leitura de documentos cartográficos.

¹²¹ Quanto ao método, para Ausubel este é especialmente apropriado para a aprendizagem do método científico (como o novo conhecimento é descoberto) numa disciplina e sublinha que os efeitos organizadores e integradores da aprendizagem por descoberta são atribuíveis à estrutura e à organização apresentadas, os quais foram da nossa responsabilidade. In AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen – *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 433 e 457.

¹²² Segundo João Costa e João Couvaneiro, o desenvolvimento de conhecimentos e competências é mutuamente complementar. A sua reconciliação, articulação e reciprocidade, em situações concretas de sala de aula, permite desenvolver aprendizagens mais efetivas, integradas e mobilizadoras permitindo um enriquecimento mútuo e abordagens mais ricas. Os conhecimentos reforçam as competências que se desenvolvem. Por outro lado, o exercício de competências permite reforçar a solidez daquilo que se conhece. COSTA, João; COUVANEIRO, João – *op. cit.*, p. 170.

3.3.

Aulas n.^{os} 4 e 5 | Poder político: da República ao Império

«(...) os magistrados são necessários e sem a prudência e a diligência que lhes é própria não há cidade e na atribuição dos seus poderes assenta a organização de toda a República (...)»

Cícero¹²³

Objetivos

Nesta aula, demos particular destaque à utilização de um recurso audiovisual como material pedagógico, à apropriação de um instrumento simbólico e à aprendizagem de novos conteúdos relacionados com a dimensão política da civilização romana. Por estes motivos, contemplámos os seguintes objetivos (Anexo 3):

- Identificar as instituições republicanas e distinguir as suas funções através da apropriação de um instrumento simbólico, o mapa conceptual;
- Relacionar as guerras civis e a crise política com a mudança de regime político;
- Indicar a importância assumida pelo imperador como elemento de coesão política.
- Salientar a riqueza e a utilidade do Direito Romano.

Enquadramento científico

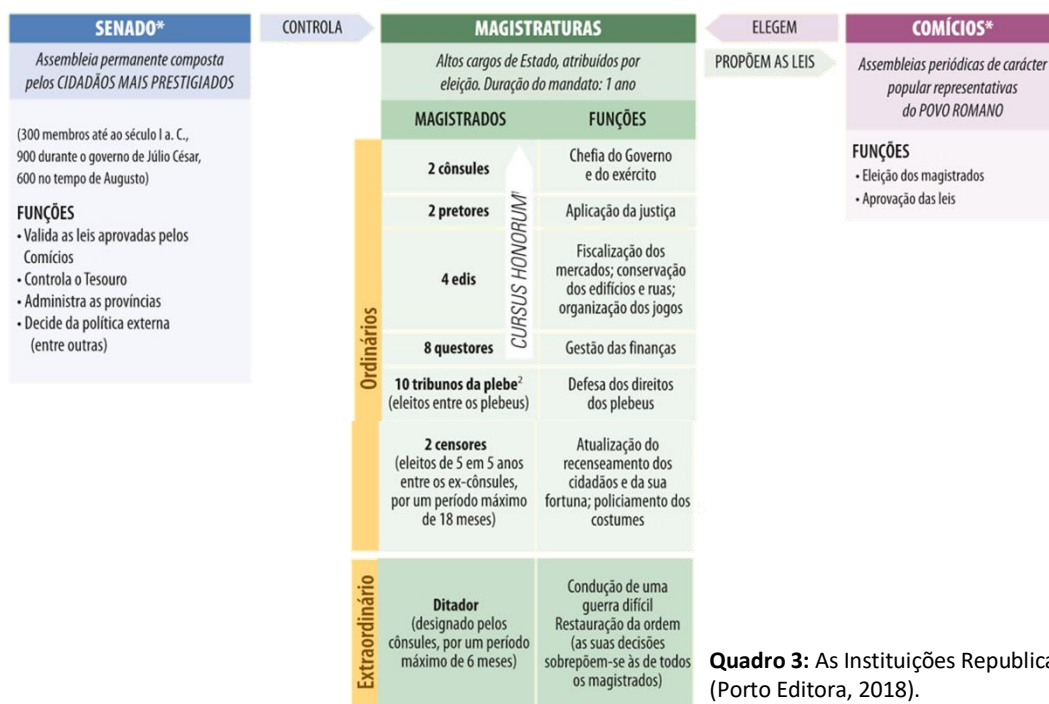
As magistraturas romanas nasceram da necessidade de encontrar uma substituição ao poder real, mas o seu exercício não era remunerado, sendo considerado uma distinção ou uma honra. Assim, o desempenho das suas funções estava condicionado pelos meios próprios de subsistência de quem o exerce.¹²⁴

A principal das magistraturas era o consulado. Os seus dois membros, os mais altos funcionários executivos do Estado, eram eleitos anualmente e governavam as províncias e comandavam os exércitos em guerras importantes no estrangeiro. Em termos de hierarquia, a pretura vinha logo a seguir ao consulado. Eram fundamentalmente os administradores da justiça, entre os cidadãos romanos e entre estes e os estrangeiros. Com a expansão de Roma, o colégio dos pretores alarga-se, outorgando aos novos membros a

¹²³ *Apud* RODRIGUES, Nuno Simões – “Dos “conflitos de ordens” ao Estado patrício-plebeu”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, pp. 63 e 94.

¹²⁴ Cf. RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, pp. 94-95.

governação de províncias e comando de exércitos não comandados pelos cônsules.¹²⁵ A magistratura imediatamente inferior era a edilidade. O colégio edil, constituído por quatro membros, dois patrícios e dois plebeus, era responsável pelo policiamento da cidade, pela guarda dos templos e dos arquivos plebeus, controlo das vias públicas, dos edifícios e dos mercados, bem como da organização dos jogos públicos estatais - ocasiões aproveitadas para a angariação dos apoios populares e, naturalmente, para aceder às magistraturas superiores. Existiam ainda os questores, magistrados encarregues da administração das finanças em Roma e nas Províncias. Em função das necessidades político-institucionais, o número de questores aumentou ao longo do tempo, o que foi transversal a outras magistraturas. Estas quatro magistraturas organizavam-se hierarquicamente e equivaliam à carreira política que os Romanos designavam por *cursus honorum*, a qual era almejada pelos cidadãos após o serviço militar. A carreira deveria terminar com a censura, uma magistratura superior com dois membros eleitos a cada cinco anos. As suas funções passavam pela organização do censo e elaboração das listas de cidadãos, tendo em conta o recrutamento militar e o pagamento de impostos, bem como por supervisionar os costumes e a moral.¹²⁶



Quadro 3: As Instituições Republicanas (Porto Editora, 2018).

¹²⁵ GOLDSWORTHY, Adrian – *A Queda de Cartago. As Guerras Púnicas: 265-146 a.C.* Lisboa: Edições 70, 2019, p. 499.

¹²⁶ RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, pp. 96-98.

Existia ainda uma magistratura paralela ao *cursus honorum*, o tribunato da plebe, órgão cujo número de membros, obrigatoriamente plebeus, aumentou para dez. Com a capacidade de garantir assistência social e jurídica aos plebeus, os tribunos da plebe adquiriram também o direito de interpor um veto às ações dos magistrados – certamente, a arma mais poderosa que a plebe ganhou no processo da sua afirmação sociopolítica.¹²⁷ As magistraturas romanas conviviam com os comícios (ou assembleias) e o senado (Quadro 2). Os comícios estavam encarregues de eleger os magistrados. Já o senado, composto inicialmente por trezentos membros, detinha pouco poder formal, mas aconselhava os magistrados – os cônsules em particular – e exerciam muito poder e influência em função da *auctoritas* adquirida com as magistraturas exercidas antes de aceder a esta instituição.¹²⁸ Por último, mas não menos importante, existia uma magistratura extraordinária que fugia aos requisitos de eleição, anualidade e colegialidade. Resposta em períodos de profunda crise política, militar, institucional ou social, a ditadura concentrava todos os poderes do Estado – anulando inclusive o direito de veto dos tribunos da plebe –, com vista a uma ação mais eficaz, mas com limitação no tempo. Contudo, esta norma acabou por ser subvertida e a figura do ditador acabou por ser usada abusivamente, algo que é mais facilmente entendido à luz do contexto que se vivia no século I a.C.¹²⁹

O último terço do século II a.C. foi marcado por uma crise demográfica grave, provocada pelas perdas da II Guerra Púnica, e por perturbações que aceleraram uma dinâmica reivindicativa por parte dos Itálicos. O descontentamento foi crescendo entre aliados italianos – fiéis, mas olhados como estrangeiros –, que queriam o direito de cidadania num Estado cujo Império tinham servido com homens e defendido com armas.¹³⁰ Unidos numa confederação, politicamente organizada, tentaram fazer frente à hegemonia romana e iniciaram a Guerra Social (91-88 a.C.)¹³¹, travada em grande escala por exércitos com táticas equipamentos e doutrina militar. De início, as coisas correram mal para Roma, mas a guerra foi ganha, seja pelas generosas concessões de cidadania a todos os aliados que permaneceram leais ou se renderam rapidamente, seja pelo uso da

¹²⁷ RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, pp. 82-98.

¹²⁸ GOLDSWORTHY, Adrian – *A Queda de Cartago*. (...), p. 500.

¹²⁹ RODRIGUES, Nuno Simões – *op. cit.*, pp. 98 e 99.

¹³⁰ MANTAS, Vasco – “Conflitos civis em Roma: dos Gracos a Sula”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op.cit.*, 2015, pp. 318, 337 e 338.

¹³¹ Adrian Goldsworthy (2016, p. 490) e Nuno Simões Rodrigues (2013, p. 321) balizarem o conflito entre 91 e 88 a.C., mas a datação parece não ser consensual entre os classicistas, pois Mary Beard (2016, p. 611) situa o mesmo conflito entre 91 e 89 a.C. e Vasco Mantas (2015, p. 357) entre 90 e 89 a.C.

força.¹³² Este conflito, terminado relativamente depressa, pôs fim ao estatuto inferior de muitos e modificou a Península Itálica, conferindo-lhe a unidade que lhe faltava ao associar estes povos na mesma estrutura política.¹³³ Antes do término da guerra, Sula, um general, conduziu as suas tropas contra a cidade de Roma, as mesmas que liderara nas últimas fases da guerra, para forçar o senado a entregar-lhe o comando numa guerra no Oriente. Mais tarde, quando regressou vitorioso, marchou uma vez mais sobre Roma e combateu durante quase dois anos, de 83 a 82 a.C., para tomar Roma aos inimigos que dela se tinham apoderado enquanto esteve fora. Uma vez na cidade, Sula fez-se nomear ditador, mas não queria uma ditadura para toda a vida, pelo que abdicou da magistratura em 79 a.C.¹³⁴ Estas invasões de Roma por Sula foram marcadas por violentos confrontos no coração da cidade, por perseguições e mesmo pelas execuções de senadores. Mary Beard considera que estes conflitos foram, em muitos aspetos, uma continuação da Guerra Social.¹³⁵ Todavia, outros conflitos consumiram a República durante o século I a.C. e resultam, em parte, das tensões introduzidas ou agravadas pela expansão imperial da República Romana, defende Vasco Mantas.¹³⁶

As repercussões das duas guerras referidas, uma social e outra civil, poderão ter alimentado a famosa Revolta de Escravos (73-70 a.C.), cujo primeiro ato ocorre quando, em 73 a.C., um grupo de gladiadores, conduzido por Espártaco, decidiu lutar pela sua liberdade. Armados de gládios, mataram os guardas e forçaram as portas de uma escola de gladiadores em Cápua. Inicialmente, conseguiram saquear ricas propriedades e até mesmo um acampamento romano, humilhando os romanos e acordando os receios latentes numa sociedade muito dependente do trabalho dos escravos. A cada vitória, a rebelião capturava mais armas e crescia em violência e em número, pois muitos outros escravos fugidos sedentos de liberdade e de vingança juntaram-se-lhe. O Estado Romano não podia admitir tal humilhação e enviou dois pretores que se viram derrotados ou capturados, resultando noutra acampamento saqueado. No ano seguinte, em 72 a.C., Roma reage com mais vigor, e envia dois cônsules à frente de duas legiões. Os rebeldes atravessaram praticamente toda a Itália e desafiaram os exércitos dos dois cônsules, colocando em risco a segurança da própria cidade de Roma. As cidades caíam e eram

¹³² GOLDSWORTHY, Adrian – *Generais Romanos*. Lisboa: A Esfera dos Leitores, 2016, p. 170.

¹³³ Cf. MANTAS, Vasco – “Conflitos civis em Roma: dos Gracos a Sula”. *op.cit.*, pp. 342 e 357.

¹³⁴ BRANDÃO, José Luís – “Síntese sobre a história da ditadura em Roma”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 437.

¹³⁵ Cf. BEARD, Mary – *op. cit.*, pp. 238; 265-268.

¹³⁶ MANTAS, Vasco – “Conflitos civis em Roma: dos Gracos a Sula”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 313.

saqueadas umas a seguir às outras. Espártaco, o gladiador feito general, nas palavras de Goldsworthy¹³⁷, conseguira opor-se às forças romanas durante um período embarçosamente longo, mas, em 71 a.C., Crasso alcança os rebeldes e vence-os, dando um fim trágico aos sobreviventes ao crucificá-los ao longo da *via Appia*¹³⁸, a estrada que ligava a capital à cidade onde começara a revolta.

Em 60 a.C., estabelece-se um pacto entre Crasso, César e Pompeio, modernamente conhecido como o *primeiro* triunvirato, que lhes assegurou uma posição dominante no Estado para atingirem objetivos que não alcançariam sozinhos.¹³⁹ Contudo, quebra-se a ligação familiar entre Pompeio e César em 54 a.C. e, um ano depois, Crasso é derrotado numa campanha e morto, pondo fim ao trio que partilhava o poder. Segundo José Luís Brandão, Roma vê-se a braços com o confronto de dois titãs.¹⁴⁰ O senado aproxima-se de Pompeio, pois temia o poder e riqueza angariados por César nas Gálias, bem como o seu exército, cuja lealdade foi crescendo ao longo das campanhas, seja pela forma como cultivava a sua relação com eles, seja pela generosidade que tinha na partilha dos espólios. Contudo, em 49 a.C., abrem-se as hostilidades entre Júlio César e Pompeio, quando este recusa ceder a uma solicitação do outro, e a República de Roma é lançada numa nova Guerra Civil (49-45 a.C.) quando César decide assumir os riscos de atravessar o rio Rubicão em direção a Roma com apenas uma legião, a Décima Terceira.¹⁴¹ O mundo romano ia mergulhar no caos e num banho de sangue porque um homem estava determinado a proteger a sua *dignitas*¹⁴² enquanto outros a destruí-la. Não estamos a falar de Aníbal, mas de um general romano que deixou perplexos os seus oponentes e que instala o pânico em Roma,¹⁴³ obrigando à sua evacuação.¹⁴⁴ No mesmo ano, César parte para Oriente em perseguição de Pompeio, saindo vitorioso no verão de 48 a.C. Pompeio fugiu para o único reino helenístico que ainda não tinha caído em mãos romanas, o Egito,

¹³⁷ GOLDSWORTHY, Adrian – *Generais Romanos*. Lisboa: A Esfera dos Leitores, 2016, p. 203.

¹³⁸ Cf. MORAIS, Rui, – “De Sula ao “1.º triunvirato”: o legado de Crasso e Pompeio Magno”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 370-371.

¹³⁹ Cf. RODRIGUES, Nuno Simões – *Mitos e Lendas de Roma Antiga*. S.l.:s.l.,s.d, p. 322.

¹⁴⁰ BRANDÃO, José Luís – “A primazia de César: do “1.º triunvirato” aos idos de março”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 402.

¹⁴¹ Cf. GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso (...)*, 2013, pp. 463, 464, 492 e 497.

¹⁴² Cícero concebia a *dignitas* em termos de prestígio político, influência e mérito, sendo idêntico o modo de pensar e de atuar que se observa em César. Terá sido a *dignitas* o motivo da luta entre César e Pompeio. In PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 350-352.

¹⁴³ Cf. MORAIS, Rui, – “De Sula ao “1.º triunvirato”: o legado de Crasso e Pompeio Magno”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 385.

¹⁴⁴ BRANDÃO, José Luís – “A primazia de César: do “1.º triunvirato” aos idos de março”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 404.

onde reinava o jovem Ptolomeu que se decide pela sua morte.¹⁴⁵ Menos de três anos e meio depois de ter atravessado o Rubicão, muitos dos homens com quem competia pela supremacia – Crasso e Pompeio, sobretudo – estavam mortos e, quanto aos sobreviventes, quase todos tinham desistido de lutar.¹⁴⁶ Contra todas as possibilidades, César sai vitorioso da Guerra Civil, tendo exibido sua *clementia*¹⁴⁷ durante a mesma, perdendo opositores capturados.¹⁴⁸ Fê-lo para ganhar para o seu lado os neutrais e os oponentes derrotados. Em 44 a.C., torna-se ditador perpétuo e obtém um poder só igualado no passado por Sula. São-lhe concedidas imensas honras e, apesar das perdas durante a Guerra Civil, o Senado cresceu em vez de diminuir, pois foi habilidoso em acrescentar homens das aristocracias locais e até mesmo elementos da Gália,¹⁴⁹ tornando o conselho mais favorável às suas políticas. César era um ditador e, na prática, um monarca, com poderes detidos pelos futuros imperadores.¹⁵⁰ A República estava em paz, e era mais bem dirigida do que fora durante décadas, mesmo que as coisas não fossem feitas ao modo tradicional. Talvez por isso, ninguém previsse a morte súbita do ditador nos Idos de Março de 44 a.C., com exceção dos conspiradores que o apunhalaram. Depois da sua morte e da passagem de um cometa, interpretado como um sinal da sua apoteose, é declarado deus – o Divino Júlio – e o seu filho adotivo, Otaviano (63 a.C.-14 d.C.), herdeiro do nome, das expectativas políticas e de três quartos da vasta fortuna pessoal do ditador, promoveu o culto ao Divino Júlio e quis ser chamado filho de deus, pois compreendia a importância da imagem criada por tal estatuto.¹⁵¹

Marco António, apoiante de César, segue inicialmente uma política conciliadora e chega a uma solução de compromisso com os conspiradores. O Senado, por sua vez, votou a celebração de um funeral público, no qual António faz um curto discurso que torna impopulares os conjurados. Leu ainda o testamento de César, que incluía ofertas ao

¹⁴⁵ MORAIS, Rui, – “De Sula ao “1.º triunvirato”: o legado de Crasso e Pompeio Magno”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 386.

¹⁴⁶ GOLDSWORTHY, Adrian – César: A Vida de um Colosso. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013, p. 601 e 650.

¹⁴⁷ Além de exaltada na *Eneida* como qualidade própria dos Romanos para com os povos dominados, este valor é, segundo M.ª H. da Rocha Pereira, um termo político especialmente adequado a finalidades de propaganda, gozando de uma aura extraordinária no tempo das guerras civis e fica particularmente ligado à figura de César. *Vide* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 368-373.

¹⁴⁸ GOLDSWORTHY, Adrian – *Generais Romanos*. Lisboa: A Esfera dos Leitores, 2016, p. 289.

¹⁴⁹ Cf. GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto: de Revolucionário a Imperador de Roma*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016, p. 226.

¹⁵⁰ BRANDÃO, José Luís – “A primazia de César: do “1.º triunvirato” aos idos de março”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, pp. 416 e 420.

¹⁵¹ Cf. ALBERTO, Paulo – “O simbólico na construção da imagem e do programa ideológico de Augusto: os mitos da fundação da Cidade”. In *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 6 (2004), p. 34.

povo de Roma e dinheiro a cada cidadão. A sua toga, rasgada e cheia do sangue foi exibida explorando-se o efeito visual das roupas do defunto. É evidente que todos estes fatores contribuíram para o desencadear da comoção generalizada que levou a tumultos e ataques às casas dos conspiradores que, por sua vez, se viram obrigados a fugir de Roma. Se os assassinos de César desejaram que a República renascesse do corpo inanimado de César, conseguiram apenas, como veremos, promover novas guerras civis.¹⁵²

Otaviano junta-se a Marco António e a Lépido constituindo um Segundo Triunvirato e assume o papel de filho *pius* que vinga a morte do pai.¹⁵³ O domínio dos triúnviros iniciou-se com homicídios em massa, pois não pretendiam partilhar da clemência de César, que durante a guerra terá poupado aqueles que o viriam a assassinar.¹⁵⁴ Três anos depois, praticamente todos os conspiradores tinham sido derrotados e o objetivo é finalmente alcançado com a batalha de Filipos, em 42 a. C.¹⁵⁵ A seu tempo, Lépido é marginalizado e Otaviano começa por se impor como rival de António, que se instalara no Oriente. Otaviano aproveitou a ausência do rival para promover uma campanha contra o mesmo. De resto, a sua conduta contrastava com Marco António, pois trabalhava para o bem do Estado e era celebrado pelo Senado e pelo povo de Roma, vivendo, inclusive, com uma esposa romana. A determinada altura, o inevitável acontece e é declarada guerra contra Cleópatra, contra uma potência estrangeira, e não contra António, evitando que o pudessem criticar por reacender a guerra civil. Otaviano tinha apenas trinta e dois anos quando, em 31 a.C., os derrotados António e Cleópatra optam pelo suicídio ao invés da submissão a Roma, o Egito é anexado como província e Otaviano torna-se o único e indiscutível senhor do mundo romano, ficando com o controlo de cerca de sessenta legiões.¹⁵⁶ Conduz reformas após a vitória, reestruturando o Estado: nomeia quadros estáveis para assegurar a gestão dos serviços essenciais do Império.¹⁵⁷ Não tendo emulado a clemência do seu pai adotivo ou equiparado às capacidades militares de César, Otaviano foi um político muito talentoso, tendo mostrado mais perícia em dissimular o seu poder do que o seu pai adotivo. Alcançou a supremacia

¹⁵² RODRIGUES, Nuno Simões – *Mitos e Lendas de Roma Antiga*. S.l.:s.l.,s.d., p. 323.

¹⁵³ ALBERTO, Paulo – *op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁴ César Augusto tornou-se mais generoso com os inimigos à medida que o eventual sucesso se foi aproximando. A sua clemência era mais estudada do que a de Júlio César, mas ainda assim real. In GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto (...)*, pp. 140 e 141.

¹⁵⁵ BRANDÃO, José Luís – “A primazia de César: do “1.º triunvirato” aos idos de março”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 422.

¹⁵⁶ GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto (...)*, pp. 193-205 e 252.

¹⁵⁷ GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 55.

assassinando os seus compatriotas e manteve-se no poder por ninguém conseguir igualar o seu poderio militar. Passou, igualmente, a demonstrar uma maior preocupação em relação ao bem geral, pois se perseguiu o poder de forma impiedosa também é verdade que, assim que o alcançou, demonstrou uma enorme vontade de pôr tudo a funcionar de forma eficaz. Isso constituiu uma das razões do seu sucesso, mas a sua dureza em relação aos inimigos e a fadiga de uma população que tinha numa década sofrido muitos anos de chacinas ajudou a elite romana a convencer-se de que era melhor aceitar o seu domínio do que regressar à guerra civil, defende Goldsworthy.¹⁵⁸ A tentativa de César de consagrar um novo regime, através do uso da magistratura de ditador, fracassou, mas preparou o caminho para que o principado de Otaviano pudesse surgir.¹⁵⁹

A sua carreira só terá sido possível devido ao caos que imperava no mundo romano.¹⁶⁰ Os conflitos violentos e prolongados que acompanharam o declínio da Roma republicana foram inúmeros, a saber: os conflitos com os aliados itálicos e com escravos, mas também entre Mário e Sula, entre César e Pompeio e entre António e Otaviano. Por outro lado, as instituições de Roma dificilmente eram capazes de controlar e policiar um vasto império.¹⁶¹ República e Império tornaram-se gradualmente incompatíveis.¹⁶² Segundo N. Simões Rodrigues, a ausência de uma administração eficaz, capaz de controlar um território em crescimento e com características variadas e heterogéneas contribuíram para a falência do sistema republicano. Otaviano é somente a força política que faz alterar a conjuntura. Em 27 a.C., depois de ter *tentado* devolver o poder que o Senado lhe havia confiado, Otaviano vê-se não só de novo incumbido por aquela instituição a retomar as rédeas do Império, como também reconhecido publicamente, ao ser-lhe outorgado o título de Augusto, o *divino*. Esboçava-se assim a primeira fórmula do que posteriormente viria a ser o culto imperial. Mantém a aparência de um magistrado da antiga República, mas o seu estatuto real é agora muito superior a esse.¹⁶³

No ano 13 a.C., o Senado romano decreta a construção de um monumento, inaugurado no ano 9 a.C., para celebrar o regresso de Augusto a Roma, após anos a

¹⁵⁸ GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013, pp. 178, 213, 251, 484, 487 e 654-663.

¹⁵⁹ BRANDÃO, José Luís – “A primazia de César: do “1.º triunvirato” aos idos de março”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, p. 425.

¹⁶⁰ GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto (...)*, p. 485-486.

¹⁶¹ BEARD, Mary – *op. cit.*, p. 240.

¹⁶² MANTAS, Vasco – “Conflitos civis em Roma: dos Gracos a Sula”. In BRANDÃO, José Luís; Oliveira, Francisco de (coord.) – *op. cit.*, pp. 316.

¹⁶³ RODRIGUES, Nuno Simões – *Mitos e Lendas de Roma Antiga*. S.l.:s.l.,s.d., pp. 324 e 325.

apaziguar as províncias existentes. Segundo Paulo Alberto, a *Ara Pacis* é uma obra de encomenda, concebida por Augusto e pelo seu núcleo de partidários para ser a expressão de um programa com uma dimensão política e ideológica que se quer expor aos contemporâneos e perpetuar para os vindouros. Traduz a percepção, por parte de Augusto, da importância de construir a sua imagem política, pois reconhece a relevância desta para o trajeto político. Assim, encontramos, neste altar ricamente esculpido em toda a superfície, os elementos simbólicos que Augusto utilizou ao longo da sua vida para construir a sua imagem pública e, graças a esta, alcançar o poder.¹⁶⁴ Entre esses elementos, podemos referir as alegorias de *honos e virtus*, dois valores caros aos Romanos da geração augustana, mas também uma figura feminina com atributos que a associam à abundância e uma figura feminina que dará corpo à ideia da paz. No seu conjunto, os painéis exprimem ainda a importância da família e da dinastia, que se deve à presença de mulheres importantes e de algumas crianças mais pequenas, mas também a mensagem da paz que Augusto desejava promover, em contraste com os tempos mais sombrios da guerra civil, finalmente terminados.¹⁶⁵ De igual modo, a decoração da *Ara Pacis* contém motivos simbólicos retirados da herança cultural romana, os quais foram manipulados e incorporados na construção do ideário e da imagem política de Augusto, tais como os mitos da fundação da Cidade, ricos de sentidos e ideais. O resto do monumento está coberto por uma vegetação luxuriante povoada por pequenas criaturas que simbolizam a abundância e fertilidade da natureza, expressão de uma Idade de Ouro, naturalmente associada à paz. Trata-se de um altar que celebra a paz, famoso na História da Arte, que traduz a prosperidade da geração de Augusto, sendo uma das realizações estéticas mais representativas da época. Contudo, escondem-se sinais de que há perigos à espreita debaixo das folhas, como um escorpião e uma serpente a atacar um ninho com crias de pássaro, uma alegoria aos perigos que a força presente no painel de Roma pode conter.¹⁶⁶

Como na maioria das sociedades antigas, o Direito era consuetudinário, i.e., puramente oral, o que levou a plebe a queixar-se de que não era aplicado com equidade, pois dependia da arbitrariedade dos magistrados que, nesse tempo, eram obrigatoriamente patrícios.¹⁶⁷ Desejando a liberdade e igualdade jurídica, os plebeus exigiram, ainda no período republicano, o acesso aos fundamentos institucionais e

¹⁶⁴ ALBERTO, Paulo – *op. cit.*, pp. 28-31 e 49.

¹⁶⁵ Cf. DAVIES, Penelope – “Arte Romana”. In DAVIES, Penelope; et. al. – *A Nova História da Arte de Janson: A Tradição Ocidental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pp. 202-203.

¹⁶⁶ Cf. ALBERTO, Paulo – *op. cit.*, pp. 29, 47 e 48.

¹⁶⁷ GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001, pp. 90-91.

políticos da sociedade, o Direito, através da redação de um código de leis, que veio a ser conhecido como Lei das XII Tábuas, afixadas no Fórum. Os responsáveis pela sua redação, os decênviros, terão começado o seu trabalho por um inquérito nas cidades gregas, beneficiando, assim, da experiência e saber helénicos. Este código de leis, a fonte de todo o direito público e privado,¹⁶⁸ com um carácter universal, é o resultado de uma vitória da plebe e, segundo Nuno Simões, tornou-se um dos elementos mais importantes no processo de formação de Roma e da civilização ocidental.¹⁶⁹ A sua importância encontra-se também fundamentada no facto de que os jovens romanos aprendiam as Doze Tábuas através da repetição, de modo a poderem citá-las sempre que necessário.¹⁷⁰ As citações das XII Tábuas feitas por autores antigos, levam ainda Pierre Grimal a considerar que estas conservam recordações e preocupações de um passado muito antigo.¹⁷¹

Descrição da aula

Começámos esta aula por colocar os alunos à vontade para partilharem eventuais dúvidas que tivessem surgido durante ou após as aulas anteriores, pois reconhecemos que estas podem surgir após o estudo. Os alunos não intervieram, mas o mestrando aproveitou a oportunidade para manifestar que estava sempre disponível para os ajudar e, assim, transmitir a ideia de que é natural surgirem dúvidas e vantajoso que as exponham perante todos, atitude que revela sobretudo o seu envolvimento e compromisso efetivos com as aprendizagens. Considerámos ainda que seria positivo captar a atenção dos alunos recordando a ideia principal da última aula, a extensão do império romano, para depois criar alguma expectativa, transmitindo a ideia de que nesta aula iríamos falar com maior pormenor sobre a existência de um Estado centralizado garante da ordem e segurança das províncias conquistadas pelos romanos. Em suma, realizar-se uma articulação entre diferentes conteúdos de aprendizagem, promovendo a memória de trabalho, i.e., ligar a nova informação com a já conhecida.¹⁷² Depois de introduzir o tema de estudo, sublinhando a sua relevância, o mestrando solicitou aos alunos que analisassem e

¹⁶⁸ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – op, p. 54.

¹⁶⁹ RODRIGUES, Nuno Simões – op. cit., p. 317.

¹⁷⁰ GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto: (...)*, p. 67.

¹⁷¹ Cf. GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001, pp. 91-93.

¹⁷² Veja-se as fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino, segundo Gagné. Vide VEIGA, Feliciano; CALDEIRA, Suzana; MELO, Madalena – “Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da...* p. 549.

comentassem um mapa conceptual (Quadro 2) sobre as instituições republicanas (comícios, magistraturas e senado) e a definição do conceito de *Magistratura*. Durante esta atividade, colocámos questões que estimulassem o raciocínio dos alunos e conduzissem as suas intervenções. Quanto às respostas, não foram todas assertivas, mas se não alcançámos este cenário também nunca o ambicionámos. Lográmos, sim, atribuir um papel ativo a grande parte da turma, que competia entre si, de forma positiva, para ver quem conseguia chegar às respostas que eram solicitadas e, com isto, conseguimos, nos primeiros minutos de aula, captar a atenção dos alunos e anular possíveis distratores. Neste momento, tivemos a certeza de que muitos se encontravam envolvidos com as aprendizagens em apreço. O mestrando guiou ainda os alunos de modo a que estes identificassem e compreendessem as informações contidas no documento. Para tal, recorreu sobretudo ao trabalho colaborativo que foi promovido em sala de aula, pois as respostas eram dadas através da negociação de ideias e da comunicação efetiva, da aprendizagem mútua e da reciprocidade, que resultaram de um esforço coletivo coordenado pelo mestrando.

Os alunos não tiveram um papel passivo na identificação das instituições e respetivas funções, e, para garantir uma efetiva compreensão, procurámos realizar um exercício para aplicar os conhecimentos contidos no documento analisado. Por este motivo, promovemos uma dramatização: o mestrando escolheu um grupo de alunos para *assumir* as funções dos comícios; este grupo *elegeu* outros alunos para exercerem o cargo de *magistrados*; finalmente, para representar o *senado*, o professor selecionou alguns alunos do grupo dos *magistrados*. Após a *eleição* dos membros das instituições republicanas, foi solicitado a cada uma que exercesse as respetivas funções, passíveis de serem consultadas no mapa conceptual, para proporem, aprovarem e validarem uma lei. Esta dramatização, sobre os tramites que seguiria uma lei, desenvolveu, nos alunos, competências nas áreas da comunicação e colaboração, aprenderam algumas das funções das instituições republicanas e compreenderam a complexidade destas. Ademais, não podemos deixar de referir a lei que resultou de alguma discussão e consenso necessários, a saber: *proibição de atirar objetos a colegas*.¹⁷³ Com efeito, a atividade, além de promover a apropriação de mapas conceptuais – um instrumento simbólico –, permitiu consciencializar os alunos para os seus comportamentos e criar uma regra que não foi

¹⁷³ Esta *lei* foi particularmente importante porque, no início do ano letivo, houve um desentendimento entre dois colegas da turma, que terminou no arremesso de um lápis e resultou na perfuração do tímpano de um aluno que chegou a ser encaminhado para o hospital.

decidida unilateralmente pelo mestrando, mas antes em consenso pelos alunos, tornando-se, por esse motivo, muito mais significativa. Entre as vantagens desta atividade, sublinhamos a conciliação entre a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a mobilização de valores¹⁷⁴ e a repressão de comportamentos inadequados.

Após lembrar a dimensão do império romano, abordámos o surgimento e persistência de guerras civis e revoltas que refletem a fragilidade e incapacidade das instituições supramencionadas para darem resposta a problemas de dimensão cada vez maior. Focámo-nos na Revolta de Espártaco (73-71 a.C.), aproveitando para questionar se os alunos conheciam a série *Spartacus* (2010-2013) e, previsivelmente, algumas alunas responderam que sim. Após lhes ser solicitado, descreveram eventos da série, os quais relacionámos com o clima de instabilidade política vivido na época. Foi profícuo lecionar os conteúdos a partir daquilo que o aluno já conhece, tendo consciência de que este não é uma tábua rasa.

Na sequência da atividade anterior, os alunos foram, mais uma vez, desafiados a consultar o mapa conceptual para indicar que magistrado, com poderes superiores a todos os outros, era designado de forma extraordinária num contexto de crise. Os alunos, motivados, intervieram muito e de forma precipitada, acabando por dar respostas erradas. É o reflexo de um ambiente em que o erro não é punido, mas também em que os alunos mantêm o interesse e a atenção, envolvendo-se efetivamente nas atividades. Por isso, coube ao mestrando orientar as intervenções e dar sempre um *feedback* que não fosse desanimador, até que um aluno chegasse à resposta e partilhasse o seu raciocínio com a turma.¹⁷⁵

Decidimos aprofundar o estudo dos temas supramencionados através da série *Rome* (2005-2007), que explora as relações políticas e sociais e o contexto romano na

¹⁷⁴ A cultura de escola pode ser pautada por valores, passíveis de serem desenvolvidos e aplicados em situações concretas de sala de aula. Esta atividade, embora não tivesse essa intenção quando foi concebida, promoveu a responsabilidade dos alunos na criação de uma regra na sala de aula e a responsabilização perante eventuais atos que não sejam coerentes com o que decidiram. Para saber mais sobre os valores prescritos em documentos de referência para a organização de todo o sistema educativo, consultar: MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.); et. al. – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. S.l.: Ministério da Educação, 2017.

¹⁷⁵ Muitos poderão apontar as desvantagens do método de ensino utilizado neste momento de aprendizagem, seja por conduzir a uma aprendizagem lenta, seja por favorecer os melhores alunos. Não obstante, consideramos que as vantagens justificam a sua utilização, a saber: o papel ativo do aluno, o interesse pela aprendizagem, a capacidade de resolver problemas e a perceção de que o sucesso pode ser alcançado através do esforço. Vide CALDEIRA, Suzana; MELO, Madalena – “Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *op.cit.*, p. 550 e 551.

transição da República para o período imperial. Fundamentamos esta decisão nos benefícios da utilização de um recurso audiovisual, um poderoso material didático que enriquece e torna mais eficaz a aprendizagem da matéria, pois esta deixa de estar limitada aos recursos tradicionais como o quadro, o manual e a capacidade oratória do mestrando. Através da visualização de excertos desta série, criteriosamente escolhidos e relacionados com o conteúdo trabalhado anteriormente, procurou-se promover um momento de aprendizagem em que informações puderam ser retiradas de uma obra cinematográfica a partir da análise e reflexão crítica. Trata-se de um documento mais explícito, que vem potenciar o interesse pelo período em apreço, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e mais efetiva do momento da História abordado.¹⁷⁶ O que fizemos foi tirar partido das potencialidades pedagógicas da série *Rome* e, em última instância, promover uma obra cinematográfica de carácter histórico junto dos alunos, contribuindo para uma maior valorização da disciplina.

Os excertos escolhidos reconstituem a (i.) nomeação de um ditador (Júlio César) e a fragilidade das instituições da República; (ii.) o assassinato deste ditador; (iii.) e o surgimento de Otaviano na cena política como cônsul. De modo a garantir que a observação não fosse realizada de forma passiva, foi solicitado aos alunos que respondessem a questões após a visualização dos excertos. Tratou-se de uma forma de orientar e garantir que ocorresse uma análise através do filtro histórico dos conhecimentos que haviam sido adquiridos anteriormente. Durante a visualização dos excertos, verificou-se que os alunos esforçaram-se e estavam com atenção, o que poderá não ter dependido só da natureza do documento – diferente, cativante e passível de estimular mais os sentidos –, mas também da definição dos objetivos de forma clara e precisa que lhes foi dada *a priori* e do facto de lhes ter sido oferecido um desafio, a ficha, que poderiam



Quadro 6: As instituições da época imperial (Porto Editora, 2018).

¹⁷⁶ Os irmãos Lumière registaram o quotidiano. Outros, inspiraram-se na História e lograram reconstituí-la. Contemplando a importância do cinema para os alunos, julgámos que, se usado com responsabilidade, poderia constituir um meio para atingir os objetivos a que nos. A visualização de documentos desta natureza prende o observador e transportam-no para dentro da ação, promovendo uma compreensão efetiva dos acontecimentos e a empatia pela História.

resolver colaborativamente.¹⁷⁷ Após a sua realização, problematizámos a decadência em que se encontravam as instituições republicanas e o surgimento de Otaviano como um líder que restaura a ordem. Para aprofundar este último ponto, o mestrando e os alunos comentaram, recorrendo a um esquema do manual (Quadro 3), a forma como Otaviano concentrou o poder e se tornou o primeiro imperador de Roma Antiga. Entre outras ideias, o esquema permitiu concluir que Otaviano esvaziou as instituições tradicionais da República do seu poder, acumulou magistraturas e criou cargos e outras instituições dependentes dele. Documentos desta natureza encerram muita informação e são de leitura rápida, mas podem ser inacessíveis para os alunos se estes não tiverem um conjunto de conhecimentos que permita a interpretação do esquema. Desde modo, consideramos ter sido profícua a análise deste documento neste momento da aula, pois os alunos foram obrigados a mobilizar os conhecimentos recém-adquiridos e o mestrando conseguiu avaliar se ocorreu uma compreensão efetiva dos conteúdos trabalhados em aula. Assim, além de consolidar conhecimentos, a leitura do esquema por parte dos alunos, orientados pelo professor, promoveu a comunicação oral, a aquisição de novos conhecimentos e trabalhar a apropriação deste instrumento simbólico (Cap. II, p. 1). De igual modo, foi valorizada a heurística (método de ensino já usado na Antiguidade), que consiste em levar o aluno a descobrir aquilo que se lhe quer ensinar.¹⁷⁸

Após o intervalo, que se seguiu ao término do primeiro tempo de aula, o mestrando apresentou um conjunto de documentos textuais de forma a que os alunos identificassem e problematizem algumas ações do imperador e os seus poderes. Os textos (Anexo 9), cuidadosamente selecionados e projetados no quadro, foram lidos por voluntários e comentados por colegas que seguiam a leitura atentamente. Importa referir a surpresa sentida quando uma aluna, mais desafiante e com muitas dificuldades, mostrou interesse e vontade de participar, voluntariando-se para ler. Poderá ser o reflexo de um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentem seguros e valorizados.

¹⁷⁷ Curiosamente, o desafio e a colaboração são características transversais a muitos videojogos, que conseguem, por esse mesmo motivo, motivar para a atenção durante muito tempo. Por este motivo, recorreremos ao desafio e ao trabalho colaborativo como estratégia para captar e manter a atenção dos alunos. A este respeito, importa consultar LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015, pp. 62-63.

¹⁷⁸ Cf. CALDEIRA, Suzana; MELO, Madalena – “Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *op.cit.*, p. 550.

De modo a abordar o culto imperial, procurou-se que os alunos, através de questões orientadoras, reconhecessem a divinização das virtudes imperiais como uma hábil manobra de propaganda através da análise da *Ara Pacis Augustae* (Anexo 9) e o culto ao imperador Augusto através da inscrição do altar de Narbona. Foi com curiosidade que os alunos analisaram e comentaram os documentos iconográfico e textual. A dificuldade da turma em aceitar que na religião romana eram cultuadas as virtudes do imperador, contribuiu para fomentar um maior interesse pela matéria, visível na intensidade das intervenções. A partir destas, o mestrando fez uma síntese dos contributos dos alunos para dela retirar conclusões e destacar o papel que o culto a Roma e ao imperador tiveram na coesão dos diferentes povos do império.

Para introduzir o tema do *Direito Romano*, o mestrando questionou os alunos acerca da importância da existência de normas jurídicas nos dias de hoje e na Roma Antiga. Iniciou-se um debate em que muitos alunos contribuíram com exemplos, argumentos e comentários acerca da definição de Direito. Expuseram, desta forma, o que já sabiam sobre o tema, o que permitiu ao mestrando adaptar a abordagem a este tema. De forma a que a turma percebesse a importância da codificação das leis, o mestrando começou por explicar o que era o Direito Consuetudinário (transmitido oralmente) e a Lei das XII Tábuas, um conjunto de leis escritas. Lográmos fazê-lo através do jogo do telefone: os alunos foram desafiados a transmitir oralmente, uns aos outros, uma lei das XII Tábuas. Desta forma, os alunos reconheceram e compreenderam que as leis são menos suscetíveis de sofrerem deturpações ou interpretações arbitrárias se forem redigidas de forma clara, contrastando com o Direito Consuetudinário que apresenta os mesmos problemas identificados durante o jogo do telefone. Esta atividade teve inúmeras vantagens, a saber: promoveu a desinibição e a autoconfiança de alguns, mas também interações positivas entre os alunos e o mestrando, os colegas e o conhecimento a ser adquirido. Com efeito, trata-se de um *jogo social* em que os alunos cooperaram uns com os outros e em que se evitou a exclusão de alguns alunos. A este respeito, sublinhamos o caso de dois alunos, acabados de chegar da Guiné-Bissau, que se sentiam excluídos na turma. Durante a atividade, estes alunos foram forçados a interagir com os colegas e, perante esse desafio agiram de forma tímida, mas, gradualmente, mostraram que estavam a divertir-se e a gostar de interagir com os colegas. Estes alunos, com muitas dificuldades de comunicação oral em língua portuguesa, acabaram por dar origem a distorções na mensagem que ocorreriam com o Direito Consuetudinário, tornando, assim, a atividade mais real e fidedigna.

3.4.

Aulas n.º 6 | Cidadania Romana

«Para a sua mente genial, não havia latino, nem grego, nem gaulês, nem espanhol:
havia homens! Todos iguais, todos irmãos, todos *romanos*»

Oliveira Martins¹⁷⁹

Objetivos

Nesta aula procurámos abordar a dimensão social da civilização romana, incidindo nas primeiras centúrias do regime imperial. Assim, contemplámos os seguintes objetivos (Anexo 4):

- Compreender como se estruturava a sociedade romana nos primeiros séculos do período imperial através da apropriação de um organizador gráfico;
- Identificar alguns direitos e deveres dos cidadãos romanos;
- Distinguir as razões, etapas e consequências da extensão da cidadania aos diversos povos do Império.

Enquadramento científico

A população do Império Romano encontrava-se dividida em dois grupos, o grupo dos cidadãos, no qual identificamos os que pertencem à ordem senatorial, à ordem equestre e à plebe, bem como o grupo dos não cidadãos, constituído pelos escravos e grande parte da população livre que vivia nas regiões conquistadas do império (Fig. 10).

Na ordem senatorial incluía-se homens provenientes da ordem equestre¹⁸⁰ que deviam a sua nomeação ao imperador. Sujeitos a requisitos específicos, os seus elementos deveriam possuir o censo senatorial, isto é, a fortuna necessária para serem senadores. A sua riqueza, no entanto, sempre foi oficialmente definida e enraizada na terra, pois o comércio ultramarino era-lhes interdito¹⁸¹ pela *Lex Claudia*, de 218 a.C.

¹⁷⁹ Trata-se de uma referência a Júlio César. Vide BONIFÁCIO, Maria de Fátima – *Fora da Circunstância*. Lisboa: Dom Quixote, 2019, p. 237.

¹⁸⁰ GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013, p. 32.

¹⁸¹ Uma lei do final do século III a.C. proibia os senadores de possuírem grandes navios comerciais, definidos como sendo capazes de transportar mais de 300 ânforas. Não obstante, algumas famílias

A ordem equestre, segunda na dignidade do Estado¹⁸², encontrava-se, como se entenderá, muito próxima dos senadores a nível social e cultural¹⁸³. A designação *equites* ou cavaleiros¹⁸⁴ deriva do seu tradicional papel como cavaleiros no exército romano. Trata-se de um grupo muito mais amplo cujos elementos podiam envolver-se nas atividades financeiras e comerciais, de que os senadores tinham sido formalmente excluídos. A *Lex Claudia* evitava, por um lado, que os interesses de negócios influenciassem as opiniões que expressavam no Senado¹⁸⁵, mas, por outro lado, atirava os grandes negócios, comerciais e bancários, para as mãos da ordem equestre, resultando no aumento da sua importância económica, acentuada com a expansão territorial.¹⁸⁶ Os membros desta ordem eram proprietários de terras substanciais a uma escala que os separava da grande maioria dos cidadãos.¹⁸⁷ Não obstante, a fortuna que possuíam não era um fator absoluto para a sua pertença a este grupo, pois, como refere Pierre Grimal, era o imperador que designava os homens que constituíam a ordem equestre. A este respeito, importa referir que Augusto recorreu a alguns dos membros desta ordem para preencher os quadros da administração, tornando os cavaleiros um instrumento por excelência de um regime cada vez mais submetido à autoridade do imperador.¹⁸⁸

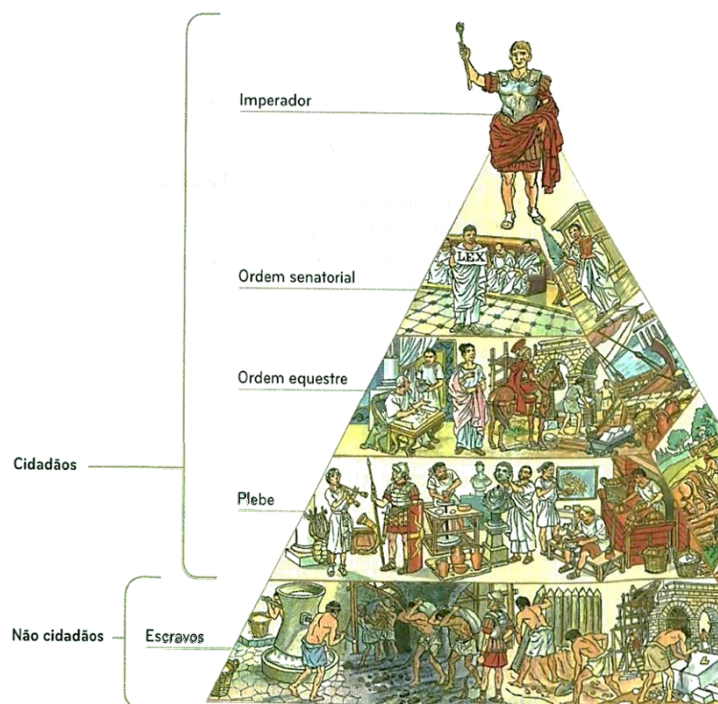


Fig. 13: A sociedade romana nos séc. I e II (Texto Editores, 2012).

senatoriais lucravam indiretamente de aventuras comerciais, seja através das relações não senatoriais, seja através da utilização de ex-escravos como *testas de ferro*. Vide MARY, Beard – *op.cit.*, pp. 289,290 e 358.

¹⁸² GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 110.

¹⁸³ BEARD, Mary – *op. cit.*, p. 289.

¹⁸⁴ De acordo com Martin, Chauvot e Cébeillac-Gervasoni, não existe uma ordem equestre claramente separada da ordem senatorial até 133. *Apud* OLIVEIRA, Francisco – “Consequências da Expansão Romana”. In BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – *op. cit.*, p. 262.

¹⁸⁵ GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013, pp. 32 e 41

¹⁸⁶ GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 110

¹⁸⁷ MARY, Beard – *op. cit.*, pp. 289-290.

¹⁸⁸ Cf. GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 110.

O enriquecimento das camadas privilegiadas e o aumento do custo de vida implicaram a pauperização das camadas mais baixas, particularmente na cidade de Roma, onde muitos cidadãos enfrentaram a carestia de vida, a falta de trabalho e a competição no mercado de trabalho com escravos e estrangeiros.¹⁸⁹ Esses cidadãos eram os plebeus, termo que significa *massas* ou *multidão*. Trata-se de um grupo socialmente heterogêneo, no seio do qual se encontrariam artesãos, comerciantes e escravos libertos atraídos pela vida urbana.¹⁹⁰

Os escravos, que diminuía as oportunidades de trabalho dos plebeus, chegavam a Roma em grande número, sobretudo como resultado direto das vitórias ultramarinas. O impacto na economia e na diversidade cultural do corpo de cidadãos foi enorme e a divisão entre romanos e estrangeiros foi-se tornando cada vez mais turva, afirma Mary Beard.¹⁹¹ A escravatura surgiu como uma necessidade económica, ou mesmo uma comodidade na vida quotidiana. Aos escravos, não era permitido ter mulher nem filhos legítimos e, além de poderem ser vendidos, quem os adquirisse dispunha de todos os direitos sobre eles. Dentre os escravos, podemos distinguir os que trabalhavam em grandes domínios e os escravos domésticos. Os primeiros só tinham de tratar com intendentess e o seu grande número, numa mesma exploração, impunha que se mantivesse uma maior disciplina.¹⁹² Já os escravos domésticos beneficiavam de um estatuto especial que os tornava íntimos da família e seus cooperantes, por exemplo, como educadores dos filhos enquanto *paedagogi*.¹⁹³ De resto, faziam parte da família romana e, em muitos contextos, trabalhavam lado a lado com cidadãos.¹⁹⁴

A escravatura implicava também estar sujeito a punições mais severas, como a morte pela violação de uma lei que custaria aos cidadãos não muito mais do que um espancamento. Todavia, muitos escravos foram libertados ou compraram a sua liberdade ao seu *dominus* com os bens (*peculium*) que lhes era permitido manter.¹⁹⁵ É evidente o

¹⁸⁹ Foram tentadas várias medidas para prevenir esta situação, como o envio de cidadãos pobres para fundar colónias e a subvenção dos bens alimentares e distribuição de trigo como forma de caridade pública. De igual modo, criou a necessidade de preenchimento do tempo através de atividades de lazer, verificando-se o aumento do número de festivais (*ludi*) para prevenir as consequências sociais da falta de ocupação, contexto que será desenvolvido no capítulo seguinte. Vide BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – op. cit., p.262.

¹⁹⁰ BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – op. cit., p. 80.

¹⁹¹ MARY, Beard – op. cit., p. 220.

¹⁹² GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 115.

¹⁹³ BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – op. cit., p.251.

¹⁹⁴ MARY, Beard – op. cit., p. 362.

¹⁹⁵ MARY, Beard – op. cit., p. 75.

contraste com a Atenas Antiga, onde muito poucos escravos foram libertados e aqueles que o foram não conseguiam adquirir a cidadania ateniense. De facto, Roma foi única entre as sociedades antigas na sua prática de assimilar escravos libertos, que automaticamente se tornavam cidadãos romanos no ato de manumissão,¹⁹⁶ uma prática característica da sociedade romana.¹⁹⁷ O alcance desta característica foi tamanha que as libertações se haviam multiplicado desde o fim da República, com a integração dos escravos na sociedade.¹⁹⁸

Muitos escravos da Roma Antiga adquiriram a cidadania, mas também muitos povos conquistados, aos quais foi concedida a cidadania em bloco sob duas formas: cidadania plena com direito ao voto (*civitas optimo iure*) e a cidadania sem direito ao voto (*civitas sine suffragio*). No primeiro caso, os cidadãos beneficiariam de direitos totais e privilégios, incluindo o direito de se candidatar a eleições romanas, no segundo caso, ofereciam um modo mais limitado de direitos. Todavia, tinham algo em comum, pois as concessões de cidadania, ao deixarem de ter uma marca étnica e reduzidas a estatuto jurídico, deram forma a um mecanismo usado na organização política do espaço conquistado, quebraram a ligação entre cidadania e uma única cidade, tornando possível ser um cidadão de dois locais em simultâneo (a cidade de origem e Roma)¹⁹⁹, e tornaram-se num instrumento de integração dos aliados numa Península Itálica multifacetada e diversa.²⁰⁰ A generosidade de Roma em relação à cidadania distingue-a de outras civilizações antigas. Desde os primeiros tempos, os Romanos integraram imigrantes e as populações de alguns territórios conquistados, bem como os seus libertos. Mas os cidadãos Romanos permaneceram a minoria da população da Península Itálica até à Guerra Social de 91 a 88 a.C., momento após o qual a cidadania foi concedida a todos os habitantes livres da península, sendo depois alargada à Gália Cisalpina por Júlio César em 49 a.C.²⁰¹

O próprio Senado (cap. 3.3) foi-se tornando, gradualmente, multicultural. Quando, em 48 d.C., o imperador Cláudio argumentou perante senadores ciosos dos seus privilégios que os cidadãos da Gália deviam ter a possibilidade de se tornarem senadores,

¹⁹⁶ *Apud* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 19.

¹⁹⁷ MARY, Beard – *op. cit.*, p. 75.

¹⁹⁸ GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 114.

¹⁹⁹ MARY, Beard – *op. cit.*, pp. 181 e 182.

²⁰⁰ Cf. BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – *op. cit.*, p. 245.

²⁰¹ LAVAN, Myles – “The spread of Roman citizenship, 14–212 CE: Quantification in the face of high uncertainty”. *Past & Present*. University of St Andrews. Vol. 230 (fevereiro, 2016), p. 4.

passou algum tempo a recordar-lhes que Roma estava aberta a estrangeiros desde o início.²⁰² De facto, a tradição de que Rómulo (cap. 3.1) criara um lugar de asilo para criminosos e escravos, a par do rapto das Sabinas e subsequente aliança com o povo a que elas pertenciam, apontam claramente para esta abertura, sugerindo que a composição diversa de Roma era uma característica da cultura política romana que remontava às suas origens e que o seu poder tinha sido erigido alargando a cidadania a estrangeiros.²⁰³

Nenhuma cidade grega da Antiguidade era tão inclusiva. Atenas, por exemplo, restringia o acesso à cidadania²⁰⁴, distinguindo-se, também aqui, da política romana. Os habitantes dos territórios conquistados pelos Romanos viram ser-lhes atribuída, gradualmente, a cidadania romana e os direitos legais, processo que culminou em 212 d.C., quando o imperador Caracala concedeu a cidadania romana aos mais de 30 milhões de habitantes livres das províncias do império, atenuando a diferença entre conquistador e conquistado.²⁰⁵ Quer tenha sido um gesto de generosidade, um mecanismo de opressão ou uma forma de recolher mais impostos²⁰⁶, importa aqui sublinhar que a extensão da cidadania, a par da codificação do Direito e do culto imperial, terá contribuído para a unidade do mundo imperial.²⁰⁷

Descrição da aula

Esta aula contou com a presença do Professor Miguel Monteiro e de três colegas de mestrado, os quais foram apresentados aos alunos. Colocámos à turma algumas questões acerca dos conteúdos anteriormente lecionados, mas os alunos estavam muito hesitantes, talvez por se sentirem sob o olhar atento de pessoas estranhas, algo que poderá ter aumentando os receios de errar e ser julgado, tornando-se um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, coube-nos assegurar um ambiente de sala de aula onde se sentissem confiantes e não tardaram a intervir e a resumir os conteúdos da aula anterior.

²⁰² MARY, Beard – *op. cit.*, pp. 74 e 75.

²⁰³ Cf. PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 19.

²⁰⁴ MARY, Beard – *op. cit.*, p. 74.

²⁰⁵ Cf. MARY, Beard – *op. cit.*, pp. 19, 74, 366 e 573.

²⁰⁶ MARY, Beard – SPQR – *op. cit.*, pp.174 e 575.

²⁰⁷ A cidadania, uma vez concedida a todos, tornou-se irrelevante e, ao longo do século III d.C., era a distinção entre os *honestiores* (os mais honráveis) e os *humiliores* (o tipo mais vil) que veio dividir uma vez mais os romanos em dois grupos, com direitos desiguais formalmente inscritos na lei romana. Vide MARY, Beard – SPQR – *op. cit.*, p. 576.

De seguida, enquanto alguns alunos acabavam de copiar o sumário para o caderno, apresentámos os objetivos de aprendizagem e a sua importância. Só quando todos estavam atentos é que lhes foi perguntado se tinham dúvidas acerca da matéria lecionada até ao momento, mas ninguém se manifestou. Não perdemos tempo, até porque as aulas de cinquenta minutos parecem sempre demasiado curtas, e lográmos retomar uma vez mais os conteúdos da última aula através da correção da *Ficha n.º 3*. Pautada pela emulação positiva, a correção, em vez de ter sido concebida pelo mestrando, partiu da seleção, transcrição e projeção no quadro de respostas dos próprios alunos. Ao serem também responsabilizados pela leitura das respostas, viram o seu trabalho ser alvo da atenção dos colegas, situação que tanto valorizou o empenho nos elementos de avaliação contínua como promoveu a aprendizagem partilhada entre alunos. De igual modo, considerámos que este momento contribuiu para a consolidação das aprendizagens, cuja durabilidade na estrutura cognitiva dos alunos se vê aumentada, seja porque a matéria já lecionada é retomada, seja porque há uma articulação com os novos conhecimentos que são adquiridos.

Após terminar a correção, iniciámos a abordagem à dimensão social da Roma Antiga através da análise de uma representação esquemática da mesma (Fig 10). Trata-se de um organizador prévio que visou enquadrar, em termos de significado, as razões, etapas e consequências do processo de extensão da cidadania aos diversos povos do Império. Apelando à memória visual, o esquema visou promover a compreensão acerca de como se estruturava a sociedade romana nos séculos I e II e a identificação das suas características mais evidentes, a saber: (i.) a hierarquização da sociedade romana, (ii.) os grupos sociais que a constituem, (iii.) as atividades a que se dedicava cada um dos grupos representados na pirâmide e (iv.) quem tinha mais poder na sociedade romana.

Num segundo momento, foram projetados alguns direitos e deveres conferidos pela plena cidadania romana (Anexo 10) e os alunos foram desafiados a fazer uma leitura e a comentar os mesmos. Foi ainda solicitado que comparassem a cidadania romana com a atual, de forma a construir um quadro comparativo, e geraram-se intervenções interessantes que, além de refletirem sentido crítico, traduziram a compreensão dos conteúdos, os quais foram necessariamente mobilizados pelos alunos de modo a produzirem as comparações. Por exclusão de partes, foi ainda possível refletir acerca do que poderia acontecer aos não cidadãos, uma vez que não detinham os mesmos direitos e deveres.

E porque trabalhar a comunicação escrita é igualmente importante, seja como competência, seja como forma de consolidar os conteúdos, foi solicitado aos alunos que mobilizassem os conhecimentos abordados, e presentes no manual, numa questão de aula. Tratava-se de uma questão (Quadro 4), cuja resposta (redigida individualmente ou em grupo) implicava que os alunos contemplassem um determinado contexto, neste caso a época romana, obrigando a que se colocassem no lugar de diferentes elementos da sociedade (escravo, plebeu ou senador), permitindo diversificar os conceitos trabalhados.

Situação:	Cometi um crime em Roma, pelo que ordenaram a minha prisão.
Consequência:	Posteriormente, fui conduzido para a prisão e obrigaram-me a falar à custa de vergastadas (tortura).
Questão:	Se fosse um (...) poderia apelar a algum direito? Qual/Porquê?

Quadro 8: Demonstração da atividade de aplicação dos conhecimentos (Ficha n.º 3).

Este desafio apelava a uma articulação entre as informações contidas no organizador gráfico e os direitos e deveres discutidos, i.e., a resolução do exercício por nós concebido exigia a mobilização da totalidade dos conteúdos abordados até ao momento. Comparativamente aos exercícios das aulas anteriores, a dificuldade e complexidade deste foi consideravelmente maior uma vez que os alunos tiveram de mobilizar conhecimentos, instrumentalizar um documento e trabalhar a comunicação escrita de forma simultânea.²⁰⁸ Importará ainda referir que, durante a atividade, foi indicado aos alunos quanto tempo tinham para a sua realização, algo que se revelou positivo, pois não se dispersaram tanto e empenharam-se mais. Conseguiu-se, assim, evitar alguns comportamentos intencionais ou espontâneos que resultam no *desperdiçar* do tempo de aula, com prejuízo para as aprendizagens que devem ocorrer e as competências passíveis de serem desenvolvidas.

Prevendo um momento mais expositivo²⁰⁹, o mestrando elaborou um esquema

²⁰⁸ A este respeito importa mencionar as dificuldades sentidas no ano anterior com alunos com um perfil semelhante, nomeadamente conseguir que escrevessem nos cadernos durante as aulas, ou seja, desenvolver nos alunos a comunicação escrita e transmitir alguma metodologia de trabalho. Com este e outros exercícios, conseguimos melhorar a nossa prática ao promover, gradualmente, o aumento da produção escrita dos alunos durante as aulas, os quais certamente reconheciam a importância de o fazerem para obterem resultados positivos nas fichas de trabalho que eram propostas nas aulas.

²⁰⁹ O método de ensino expositivo nunca foi por nós censurado, mas a sua utilização foi gradualmente reduzida em função do ajustamento das práticas de ensino ao perfil dos alunos. O ensino expositivo poderá ser a melhor forma de transmitir grandes corpos de matéria, sem prejuízo para a motivação e a manutenção do interesse dos alunos pela matéria. Contudo, temos procurado diversificar e encontrar um equilíbrio entre os métodos de ensino e ter presente a ideia de fazê-lo em função das características da

conceptual (Fig. 11)²¹⁰ que utilizou para atingir o terceiro e último objetivo desta aula: distinguir as razões, etapas e consequências da extensão da cidadania aos diversos povos do Império.²¹¹

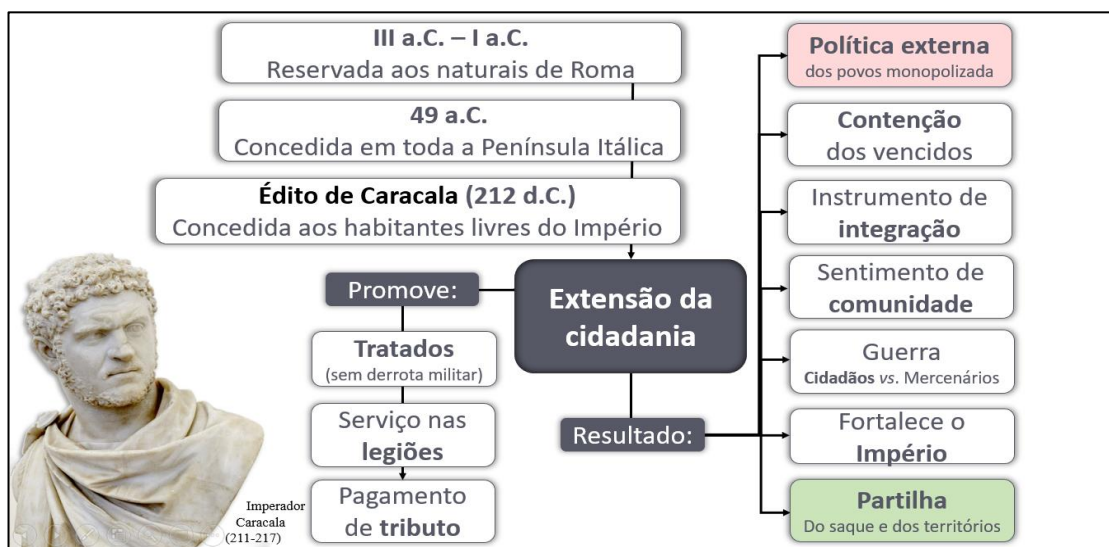


Fig. 16: Esquema conceitual sobre a extensão da cidadania (F. Ricardo, 2019).

Depois deste momento mais expositivo, seguiu-se um momento de reflexão em torno de uma afirmação Oliveira Martins²¹² sobre Júlio César e que permitiu refletir e compreender melhor a forma como os Romanos encaravam a extensão da cidadania:

Observação de Oliveira Martins

«Para a sua mente genial, não havia latino, nem grego, nem gaulês, nem espanhol: havia homens! Todos iguais, todos irmãos, todos romanos.»

- Oliveira Martins

Depois da leitura deste documento historiográfico²¹³, uma espécie de *alimento para o pensamento*, foi solicitado aos alunos que formulassem opiniões individuais e as partilhassem e discutissem oralmente com todos. Tratava-se de uma estratégia para encorajar a participação dos alunos e mantê-los envolvidos na tarefa.

turma, das capacidades do mestrando, do currículo e das diretrizes do Ministério da Educação. Em suma, promover momentos de aprendizagem em que estas são potencialmente mais duradoras.

²¹⁰ Cronologia das concessões em conformidade com o manual escolar utilizado pelos alunos no estudo.

²¹¹ Estava previsto, na planificação da aula entregue à Professora cooperante, a análise de uma linha cronológica, mas considerámos que seria mais positivo produzir e utilizar um esquema conceitual que contemplasse também as razões e as consequências da extensão da cidadania e não apenas as etapas.

²¹² *Apud* BONIFÁCIO, Maria de Fátima – *op. cit.*, p. 237.

²¹³ Importará sempre distinguir o documento histórico, escrito na época a que se refere, e o documento historiográfico, redigido por um historiador numa época posterior à que se refere.

Esta turma, culturalmente diversa, manifestou sensibilidade e empatia pela frase lida por um aluno e relida pelo mestrando.²¹⁴ Breve, mas com um grande significado, a frase promoveu a empatia pela História e, conseqüentemente, uma compreensão mais efetiva acerca da progressiva extensão da cidadania. Trata-se de uma frase com muito significado para estes alunos que, sendo de origens diversas, sentem-se todos portugueses e todos são tratados como iguais. A empatia pelo material de aprendizagem foi possível porque já conhecíamos melhor os alunos, permitindo-nos estruturar os conteúdos e apresentá-los de forma a potenciar uma relação entre os conteúdos de aprendizagem e as experiências pessoais dos alunos, o que poderá ter resultado num momento de aprendizagem mais significativa.

Houve ainda tempo para responder a duas questões presentes na ficha de trabalho desta aula e aplicar/consolidar os conhecimentos²¹⁵ através da análise de mais dois documentos sobre a cidadania romana, um textual e outro audiovisual. O primeiro, presente no manual, foi projetado no quadro, para que os alunos sem manual não fossem excluídos do exercício. Subordinado ao título *A argumentação do imperador Cláudio*²¹⁶, o texto contemplava argumentos apresentados pelo imperador aos senadores num discurso reproduzido pelo historiador Tácito, para justificar a extensão da cidadania a notáveis gauleses:

A argumentação de Cláudio

O que causou a derrota dos Espartanos e dos Atenienses, apesar do seu poderio militar, senão o hábito de afastar os vencidos como estrangeiros? [...] Nenhuma outra guerra foi tão prontamente terminada como a da Gália e, depois disso, a paz foi contínua e sólida. Os costumes, as profissões, as alianças confundem-nos (aos gauleses) já connosco [...]. Senadores, todos os costumes que hoje consideramos herdados do passado foram novos um dia. [...]

Tácito – *Anais*, Livro XI

²¹⁴ Quando os professores apresentam demasiada informação, como ocorreu com o documento anterior a este, muita dela pode perder-se. Pelo que neste momento, demos aos alunos “tempo para pensar”, aumentando a informação retida. Ademais, quando os alunos partilham as suas ideias com os colegas, são obrigados a compreendê-las em função dos seus conhecimentos anteriores. Vide LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p. 142.

²¹⁵ A exploração dos documentos seguiu as orientações elaboradas pelo Professor Miguel Monteiro. Vide MONTEIRO, Miguel – “[8] Ensino da História”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 241- 263.

²¹⁶ *Apud* COSTA, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia – *op. cit.*, p. 86.

Este documento serviu para verificar e consolidar conhecimentos. A sua utilização por parte dos alunos era requerida no preenchimento de uma ficha de avaliação formativa, devendo o aluno extrair as informações contidas num documento para dar resposta a uma questão, a saber: refira três argumentos utilizados por Cláudio para justificar a extensão da cidadania aos notáveis gauleses.

Bem sabemos que, noutra aula, foi manifesta a dificuldade de muitos alunos na análise de documentos textuais, mas foi por esse mesmo motivo que decidimos promover um exercício parecido, de modo a tentar colmatar as dificuldades dos alunos, embora tal tenha ocorrido num contexto mais intimidatório devido à presença de convidados na sala de aula.

Após o término do tempo concedido para a resolução da tarefa supramencionada, os alunos foram desafiados a analisar outro documento, este audiovisual. Tratava-se de um excerto do documentário *Meet the Romans with Mary Beard* (2012), apresentado por uma especialista na História da Roma Antiga. Apesar das dificuldades em ligar o sistema de som do computador, os alunos acompanharam as falas através das legendas, algo que, segundo os alunos, não foi um obstáculo à qualidade das respostas dadas no exercício.

Os alunos observaram o diálogo que Mary Beard manteve e indicaram em que medida os Romanos se distinguiam dos Gregos. Este exercício permitiu aos alunos distinguir características da sociedade romana com aquela que fora estudada no início do período. Assim, além dos conhecimentos diretamente relacionados com o sumário desta aula, foi-lhes exigido que mobilizem aprendizagens de uma unidade didática já lecionada.

Alguns alunos sentiram dificuldades na realização das tarefas, exigindo um maior acompanhamento por parte do mestrando, mas no geral foram empenhados, tendo algumas alunas mais interessadas ficado na sala para além do término do tempo da aula para melhorarem e reverem as respostas dadas antes de entregar a ficha de trabalho.

Antes de saírem, o professor entregou aos alunos algumas fichas de trabalho realizadas pelos alunos em aulas anteriores, devidamente avaliadas e com *feedback* escrito.

3.5.

Aulas n.ºs 7 e 8 | Afirmação imperial de uma cultura urbana

«A Grécia conquistada conquistou o seu feroz vencedor.»

Horácio (65-8 a.C.)²¹⁷

Objetivos

Nesta aula procurámos abordar a cultura urbana da civilização romana, pelo que contemplámos os seguintes objetivos (Anexo 5):

- Caracterizar genericamente a cultura romana;
- Distinguir formas de organização do espaço nas cidades romanas, relacionando-as com as suas funções cívicas, políticas e culturais.

Enquadramento científico

Com a expansão romana e transformação da sua capital em centro do mundo mediterrânico, muitos produtos culturais foram carregados para Roma, em especial através da helenização da cultura romana,²¹⁸ fenómeno que se verifica muito cedo e que se explica à luz da abertura cultural característica dos romanos e de eventos históricos, tais como a anexação da Campânia e da Sicília, mas também de Corinto e Cartago. Contudo, mais do que imitação, devemos falar de assimilação criadora, defende M.^a Helena da Rocha Pereira.²¹⁹ Característica que, a par de outras, transformaram Roma num modelo para tantos povos que integraram um império capaz de ser uma referência civilizacional.²²⁰

As conquistas obrigavam ao desenvolvimento de cidades já existentes ou à fundação de outras, pelo que fora elaborada uma verdadeira doutrina do urbanismo fornecendo *a priori* soluções uniformes para todos os problemas práticos, i.e., uma plano simples que tinha o mérito de ser facilmente compreensível. Assim, as cidades provinciais romanas, pelo menos aquelas em que não preexistia um urbanismo grego, dotavam-se de edifícios e de espaços característicos da capital, reproduzindo tão fielmente quanto possível as instituições e os monumentos da *cidade-mãe* que servia de modelo às

²¹⁷ *Apud* COUTO, Célia; ROSAS, Maria; MEA, Elvira (rev.) – *op. cit.*, p. 89.

²¹⁸ Cf. OLIVEIRA, Francisco – “7. Consequências da expansão romana”. In BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – *op. cit.*, pp. 302-304.

²¹⁹ Cf. PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 43-52; 439 e 440.

²²⁰ OLIVEIRA, Francisco – “7. Consequências da expansão romana”. In BRANDÃO, José; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – *op. cit.*, p. 304.

inúmeras cidades provinciais que prosperavam no Ocidente ao abrigo da paz romana. Aquando da fundação, era determinada a localização a dar ao centro da futura cidade, a qual se inscrevia num quadrado ou num retângulo atravessado por duas vias perpendiculares: o *cardo*, orientado de norte para sul, e o *decumanus*, orientado de este para oeste. Medem-se sobre os dois eixos assim obtidos distâncias iguais e aí serão abertas as portas principais, uma em cada um dos pontos cardeais²²¹ (Fig. 12). Em suma, o urbanismo romano, pensado para grandes multidões, materializava um instrumento político ao introduzir e impor novos modelos com impacto na vida quotidiana dessas regiões, assegurando a romanização do território conquistado.²²²



Fig. 19: Planta da cidade de Timgad, na atual Argélia (Porto Editora, 2016).

Construída de acordo com o modelo sociopolítico que a define, a cidade romana inclui uma série de espaços. O mais importante é, sem dúvida, o *fórum*,²²³ um espaço plano e retangular que frequentemente se localizava no centro das cidades emergentes, i.e., no ponto de interseção do *decumanus* e do *cardo*.²²⁴ Tornara-se um centro de convergência da vida política de Roma e das suas manifestações sociais, económicas e culturais, pois criou-se a tendência de construir em seu redor os principais edifícios públicos da cidade, tais como a *basílica*²²⁵ e a *cúria*.²²⁶ De igual modo, as cidades provinciais têm, no seu centro, uma praça em redor da qual se concentram as atividades do comércio e da vida pública.²²⁷

Nas cidades romanas, encontraríamos ainda duas tipologias de habitação: a *domus*, uma residência unifamiliar, desenvolvida no sentido horizontal²²⁸ e destinada à elite romana que se caracterizava pela ausência, muitas vezes, de janelas nas paredes

²²¹ Todavia, este procedimento, muito semelhante ao sistema do acampamento militar, só era aplicável num terreno desocupado e sem acidentes muito marcantes como aquele presente em Timgad. Vide GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 9-11, 17-19 e 29.

²²² Cf. *Ibidem*, pp. 9-13.

²²³ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *As Comunicações na Antiguidade*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações, 2006, p. 412.

²²⁴ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 52.

²²⁵ Este edifício tanto servia de ponto de encontro social e comercial como de tribunal. Vide PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 453.

²²⁶ A *cúria* era a sala que servia para as reuniões do Senado, o local que, na província, tinha o nome de Ordem dos Decuriões. Vide GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 58 e 59.

²²⁷ *Ibidem*, p. 51.

²²⁸ CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, pp. 39 e 40.

exteriores e pelo *atrium*, um espaço central, iluminado por uma abertura no telhado, em torno do qual se agrupavam outras divisões;²²⁹ e a *insula*, uma tipologia de habitação que se desenvolvia no sentido vertical, destacando-se por abrir sempre para o exterior e por compreender divisões que se sobrepunham em vários andares. Terá nascido da necessidade de albergar uma população que crescia continuamente.²³⁰ Os seus habitantes poderiam aceder às latrinas públicas, um espaço onde a água corria ininterruptamente e, sem vergonha, as pessoas se encontravam e conversavam.²³¹

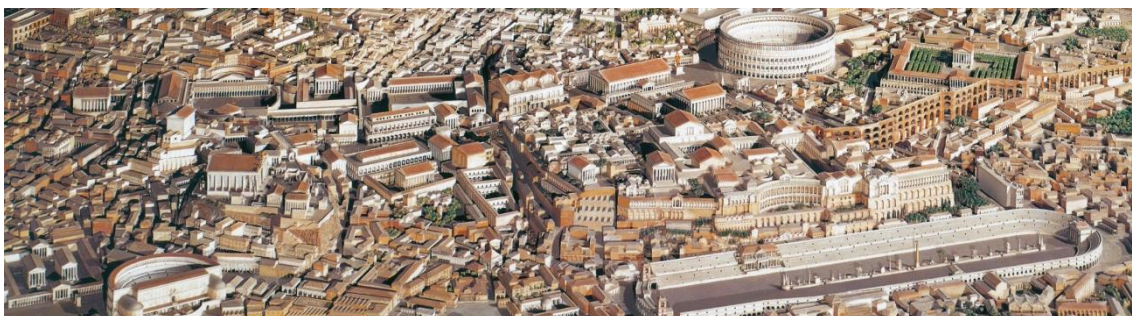


Fig. 22: *Plastico di Roma imperiale* (Gismondi, 1933-1955).

Os jogos por excelência eram as corridas de carros, as quais, organizadas pelo Estado²³², reuniam a multidão romana, louca por estes espetáculos que não se concebiam fora do edifício construído expressamente para eles – o circo.²³³ Esta tipologia de edifício, onde os aurigas recolhiam a consideração de quem os observava, consistia num espaço de forma retangular-oval onde ocorria um intenso convívio e comunicação entre os Romanos,²³⁴ pelo que as distrações que outrora lhes oferecia a política dão-lhas agora as corridas, com benefício para a estabilidade imperial e a paz pública.²³⁵ Os jogos mais antigos parecem ter sido as corridas de carros, mas surgiram mais tarde os combates de gladiadores (*hoplomaquia*), considerados um espetáculo, tal como o teatro ou uma corrida de carros.²³⁶ Estas exibições de caráter violento ocorriam no anfiteatro²³⁷, cuja função

²²⁹ DAVIES, Penelope; et. al. – *op. cit.*, pp. 222 e 223.

²³⁰ O seu esquema é-nos familiar pelo paralelismo possível com as nossas habitações urbanas. Todavia, os incêndios e os desabamentos eram constantes, seja porque era mal fornecida de água e as formas de iluminação os provocavam, seja porque os construtores economizavam na qualidade dos materiais. Vide CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, pp. 39-55.

²³¹ *Ibidem*, pp. 59 e 60.

²³² VEYNE, Paul – *Sexo e Poder em Roma*. Lisboa: Texto & Grafia, 2017, p. 114.

²³³ CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, p. 257 e 261.

²³⁴ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 416.

²³⁵ Cf. CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, pp. 261-267.

²³⁶ VEYNE, Paul – *Sexo e Poder em Roma*. Lisboa: Texto & Grafia, 2017, p. 123.

²³⁷ A construção remete para a ideia de um *teatro duplo*, mas constituem uma invenção original que se limitou a utilizar soluções técnicas para eles elaborados. Vide GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 75.

descobrimos assim que tivemos idade para ler a banda desenhada *Astérix Gladiador*, de René Goscinny e Albert Uderzo. Os gladiadores participavam igualmente nas simulações de batalhas navais e nos combates contra feras²³⁸, através dos quais o espectador poderia observar os mais diversos animais propositadamente importados de várias regiões do Império.²³⁹ Considerado o mais característico e inovador dos edifícios romanos²⁴⁰, o anfiteatro, com a sua estrutura de forma circular ou elíptica, permitia a visão do espetáculo de todos os lados, nomeadamente das milhares de pessoas que abrigava, entre as quais homens letrados, mas também mulheres e crianças²⁴¹. A gladiatura nasceu, durou meio milénio, difundiu-se pelo Império²⁴² e concretiza um objetivo propagandístico imperial²⁴³, que vê na gladiatura um instrumento de governo, pelo menos até ser suprimida no Ocidente com o édito de Honório, em 404.²⁴⁴ Enquanto o anfiteatro e os jogos que ali se realizavam são uma invenção especificamente itálica, o teatro é um edifício de carácter helénico presente em grande parte das cidades romanas, nas quais não necessita aproveitar o pendor de uma encosta.

Além dos monumentos destinados aos espetáculos, os edifícios mais característicos das cidades romanas são sem dúvida as termas, i.e., os banhos públicos. Tal como o anfiteatro, trata-se de uma invenção arquitetónica de origem itálica, na qual se materializa o progresso do conforto²⁴⁵. Qualquer edifício termal contemplava quatro divisões essenciais (Fig. 14): um vestuário (*apodyterium*), uma sala fria (*frigidarium*), uma sala de água morna (*tepidarium*) e uma sala de água quente (*caldarium*).²⁴⁶ Nas termas mais complexas e luxuosas, outras salas serviam para as massagens e bibliotecas, havendo igualmente uma área de exercício físico (*palaestra*)²⁴⁷, onde decorria a luta atlética entre concorrentes previamente despojados de toda a roupa.

²³⁸ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, 421

²³⁹ Entre os animais, podemos referir os seguintes: ursos, panteras, leões, tigres, touros, búfalos, elefantes e rinocerontes. *Vide* CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, p. 288 e 289.

²⁴⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 449.

²⁴¹ Cf. GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 76 e 77.

²⁴² VEYNE, Paul – *Sexo e Poder em Roma*. Lisboa: Texto & Grafia, 2017, p. 117.

²⁴³ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 416.

²⁴⁴ CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, pp. 281, 282 e 300.

²⁴⁵ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 74-81.

²⁴⁶ Estas são as fases do banho higiénico, recomendado por Plínio, o Velho. *Vide* CARCOPINO, Jérôme – *A Vida Quotidiana em Roma no Apogeu do Império*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d., pp. 316

²⁴⁷ DAVIES, Penelope; et. al. – *op. cit.*, p. 231.



Fig. 25: Reconstituição dos espaços típicos das termas romanas.

Tornavam-se, assim, edifícios monumentais e polivalentes que, ao possibilitarem uma experiência multifacetada às multidões que os frequentavam, concentravam grande parte da vida social da cidade.²⁴⁸ Cada cidade romana dispunha de um grande número de termas que ocupavam um papel considerável tanto nas províncias como na capital.²⁴⁹ Em suma, tratava-se de um espaço de convergência social, onde pessoas de ambos os sexos, de todas as idades e grupos sociais se reuniam, sob o pretexto do culto do corpo e da higiene ou apenas do convívio comunitário.²⁵⁰ Em cada centro urbano, o grande número de termas tornava necessária a instalação de condutas de água abundantes e seguras, pelo que as povoações romanas tinham, por pequena que fosse, o seu aqueduto.²⁵¹ Graças à engenharia romana, esta estrutura transportava um bem de primeira necessidade a vários cantos do Império, funcionando como uma estrada para transporte da água²⁵², melhorando substancialmente a qualidade de vida das populações. Mostrava ainda como o arco podia servir para uma finalidade marcadamente prática,²⁵³ ilustrava a conquista do território, pela arquitetura romana, e representava, de certo modo, a conquista da Natureza.²⁵⁴

Em Roma, as comunicações evoluíram acompanhando o progresso da própria técnica, mas também os desenvolvimentos políticos por que a Urbe passou ao longo da

²⁴⁸ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 452.

²⁴⁹ GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 84.

²⁵⁰ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, pp. 413 e 414.

²⁵¹ Construídos seguindo os princípios dos da capital, facultavam águas correntes abundantes em prol do bem comum. *Vide* GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, pp. 84-88.

²⁵² ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 385.

²⁵³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 456.

²⁵⁴ DAVIES, Penelope; et. al. – *op. cit.*, p. 217.

sua história.²⁵⁵ Assim, o Império Romano teve necessidade de recorrer a formas que garantissem a comunicação espacial, com vista a uma administração eficaz e integração plena das várias províncias na estrutura imperial, bem como da manutenção da segurança dos limites imperiais. Com efeito, desenvolveu um complexo sistema viário que permitiu o acesso a todos os locais dominados por Roma, exercendo a sua autoridade sobre os territórios conquistados e garantindo a defesa das fronteiras. Tratava-se de uma realidade articulada entre vias marítimas²⁵⁶, fluviais e terrestres, numa perspetiva de conjunto, tanto que muitas das vias imperiais começavam ou terminavam em cidades portuárias.²⁵⁷ Todavia, as viagens nem sempre eram serenas, pois nas viagens terrestres era particularmente perigoso encontrar um animal selvagem no caminho e nas viagens marítimas, que permitiam travessias intercontinentais com maior rapidez, corria-se o risco de sofrer com a pirataria, tempestades ou naufrágios. Sendo Roma o centro da hegemonia, é natural considerarmos que a Urbe era o centro de todo o sistema viário, justificando o provérbio popular: *Todos os caminhos vão dar a Roma.*²⁵⁸

Por oposição à comunicação permitida pelas viagens terrestres e marítimas, também a comunicação encontra um espaço próprio no perímetro de Roma.²⁵⁹ A cidade romana é também o espaço de manifestações artísticas, como as colunas honoríficas ou os arcos de triunfo. Estes últimos, uma invenção itálica equiparável a portas independentes de qualquer muralha, que derivam, provavelmente, do rito triunfal.²⁶⁰ Na época imperial, os arcos, construídos para o *forum*, multiplicaram-se um pouco por toda a parte, inclusive nas cidades provinciais.²⁶¹ Importa, por isso, notar que as noções de *honor* e *gloria*²⁶² encontram a sua expressão nestes obras comemorativas e nos seus

²⁵⁵ *Apud* ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 425.

²⁵⁶ Foi sobretudo no contexto das Guerras Púnicas que Roma investiu na sua marinha, militar e mercante, e nas redes de comunicação terrestre e marítima. Por antítese, a guerra de cerco mostra a importância das redes viárias e de comunicação. *Vide* ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *As Comunicações na Antiguidade*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações, 2006, pp. 374-385.

²⁵⁷ *Apud* ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 375.

²⁵⁸ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, pp. 376 e 392.

²⁵⁹ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, p. 406.

²⁶⁰ O costume de erigir arcos simbólicos na cidade terá nascido no princípio do século II a.C. *Vide* GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 93.

²⁶¹ Nomeadamente na Gália. *Vide* GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 94.

²⁶² Atuando como estímulo e, por conseguinte, com uma função pedagógica na cidade, os arcos de triunfo e as colunas comemorativas estavam fortemente ligadas ao culto destes valores: *gloria*, considerada público reconhecimento das qualidades do cidadão, e *honor*, que dependia do julgamento da comunidade em que nos encontramos. *Vide* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 347-350 e 441.

relevos narrativos ao preservarem a memória de homens e feitos.²⁶³ Por conseguinte, esta estrutura urbanística é um importantíssimo meio de comunicação, sobretudo das vitórias dos generais romanos, tratando-se de uma forma de propaganda política. Uma outra forma de propaganda imperial igualmente presente no espaço urbano materializou-se nas colunas honoríficas, sendo um excelente estudo de caso a célebre coluna de Trajano, a qual comemora e narra as vitórias deste sobre os Dácios, comunicando-as à população de Roma. Uma comunicação, aliás, muito *democrática*, pois expressava, num espaço público, uma mensagem visual acessível aos analfabetos²⁶⁴ que serviu a ideologia do encomendador.²⁶⁵

Descrição da aula

O início da aula foi marcado pela correção de um dos exercícios da ficha realizada na última aula pelos alunos, nomeadamente aquele em que tiveram maiores dificuldades e que incidia sobre o discurso do imperador Cláudio. Esta atividade de revisão dos conteúdos terá sido importante para recordarem e reterem os factos e alguns conceitos-chave e permitiu aos alunos mais uma oportunidade para contactar com os mesmos em aula. A correção poderia, eventualmente, ser facultada aos alunos na forma de propostas de resolução do exercício, mas pareceu-nos mais eficaz solicitar aos alunos que lessem e analisassem mais uma vez o texto, mas desta vez de forma coletiva e com a orientação do mestrando.²⁶⁶ O facto de termos dividido o documento textual em partes, além de transmitir um método de análise que lhes pode ser útil noutros exercícios e passível de aumentar o seu rendimento escolar, parece ter ajudado à compreensão do mesmo. Esta escolha, de analisarmos o documento textual coletivamente, deu ao mestrando um papel de facilitador e não só de avaliador e resultou num maior envolvimento na tarefa.²⁶⁷

²⁶³ Os relevos, muito usados na celebração de eventos específicos, representavam acontecimentos reais, desenvolvendo um género de escultura conhecido como relevo histórico. Contudo, nem todas as representações obedecem ao rigor histórico. *Vide* DAVIES, Penelope; et. al. – *op. cit.*, p. 192.

²⁶⁴ ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *op. cit.*, pp. 413 e 417.

²⁶⁵ DAVIES, Penelope; et. al. – *op. cit.*, pp. 204 e 205.

²⁶⁶ Tentámos desmontar a crença de alguns alunos que poderão encarar a leitura de textos escolares como se de um filme se tratasse, pois, tal como veem o filme uma vez e ficam a conhecer a história, concebem da mesma forma a aprendizagem escolar. Comportam-se como se as matérias fossem aprendidas com apenas uma única sessão de estudo. *Vide* SILVA, Helena Santos; LOPES, José – *Eu, Professor...* (Vol. 1), pp. 86-87.

²⁶⁷ Em função da escolarização dos familiares destes alunos e do baixo domínio da língua e História portuguesas, leva-nos a crer que muitos dos alunos não conseguem discutir e transportar os conhecimentos históricos para o seu contexto familiar, seja porque não os domina seja porque não os

Ademais, a correção do exercício serviu de âncora para recordarem os conteúdos da última aula, aumentando a eficácia do breve resumo feito pelo mestrando, com a colaboração dos alunos, acerca da *unidade do mundo imperial*.

Para que os alunos caracterizassem genericamente a cultura romana, foi reiterado o pragmatismo presente no *Direito Romano* e, de modo a sublinhar este sentido prático noutras áreas, foi-lhes solicitado que realizassem uma leitura atenta de uma afirmação de Horácio (65-8 a.C.):

Documento histórico utilizado num debate:

A Grécia conquistada conquistou o seu feroz vencedor.

- Horácio

Esta frase suscitou muitos comentários entre os alunos e trouxe-os para o palco onde o conhecimento é construído, pois também eles tiveram de interpretar uma afirmação antiga à luz dos conhecimentos que já adquiriram acerca das duas civilizações estudadas, a Grega e a Romana, i.e., tiveram de mobilizar conhecimentos de forma crítica, aumentando a retenção dos mesmos na medida em que lhes foi conferida uma utilidade efetiva a médio prazo noutros elementos de avaliação formativa.²⁶⁸ Para o sucesso da atividade foi importante o mestrando conduzir o debate até se chegar a conclusões consensuais, mas também o facto de ter definido regras desde o primeiro momento em que iniciou a sua prática letiva, a saber: não interromperem o mestrando ou os colegas, pedirem sempre a palavra quando quiserem intervir, ouvirem com atenção e respeitarem as intervenções dos colegas.

Os alunos perceberam o significado da frase e o mestrando conseguiu introduzir a definição de pragmatismo, que foi evidenciada pela síntese cultural greco-latina a que se chegou através na análise do documento textual.

considera relevantes. Por esse motivo, considerámos relevante promover mais atividades em sala de aula que levassem os alunos a mobilizar conhecimentos e competências que são aprendidas e desenvolvidas na escola para que estes se consolidem e para que os alunos os valorizem mais, com benefício para a perceção dos alunos acerca da utilidade das aprendizagens que na Escola são promovidas.

²⁶⁸ Não são conhecimentos que desaparecem da memória dos alunos após a sua aprendizagem e avaliação, pois o professor promove momentos de aprendizagem noutras unidades didáticas que preveem a mobilização de conhecimentos de corpos de matéria já avaliados, ou seja, os conhecimentos já avaliados têm a sua aplicabilidade durante o ensino e aprendizagem de novos conteúdos. Segundo alguns autores, o ato de recordar a informação reforça a memória, torna as informações mais disponíveis no futuro e reduz a quantidade de informação esquecida. *Vide* SILVA, Helena Santos; LOPES, José – *Eu, Professor...* (Vol. 1), pp. 85-86.

No final, o mestrando, promovendo um momento de aprendizagem mais informal, projetou uma imagem (ou *meme*) viral que circula na internet. Esta imagem mostrou dois momentos de um episódio de uma das séries de Mr. Bean (Rowan Atkinson), onde este aparece num primeiro momento a olhar para o teste do colega e, noutro, a fingir que não é nada consigo quando é apanhado a fazê-lo. É uma ilustração humorística acerca da influência grega na cultura romana, mas também da eventual prática de alguns alunos durante os testes sem consulta. Conseguiu-se assim apresentar um documento que visava manipular a estrutura cognitiva do aluno ao apresentar-lhe um paralelismo humorístico que facilitaria uma aprendizagem mais eficaz e significativa (Cap. II).



Fig. 28: Meme sobre a influência grega na cultura romana.

De modo a identificar e caracterizar elementos comuns nas cidades fundadas, o mestrando promoveu a análise da planta e vista aérea da cidade romana de Timgad (Argélia), cujas ruínas permitem identificar o caráter geométrico do urbanismo – igualmente presente nos acampamentos militares anteriormente analisados –, para de seguida abordar um elemento comum a todas as cidades romanas fundadas: os dois eixos viários ortogonais, o *cardo* e o *decumanus*. Nesta atividade foi solicitado que os alunos comentassem os aspetos que sobressaíam da planta e da fotografia, e foi interessante como rapidamente identificaram o caráter geométrico e o teatro, elemento que já haviam estudado aquando das aulas sobre a Grécia – identificação que veio corroborar as conclusões a que se chegara através da análise da afirmação de Horácio. Não obstante, há leituras e interpretações que ainda não estavam ao alcance dos alunos, pelo que o mestrando não deixou de os referir, instigando o sentido crítico e a imaginação dos alunos.

Um espaço que se destacou em Timgad foi o *forum*, a grande praça pública das cidades. Mas a fotografia da cidade em ruínas não permitiu aos alunos uma compreensão mais abrangente de como seria este espaço. Por esta razão, era mais do que justificada a apresentação de uma reconstituição do *forum*, que os alunos, admirados, analisaram. Enquanto isso, o mestrando referiu a utilidade e pluralidade de edifícios presentes em torno do fórum romano. Para promover aprendizagens significativas, o mestrando seguiu as orientações de Ausubel (Cap. 2.1) e logrou fazer construir quadros de comparação

entre os edifícios romanos e outros contemporâneos, que os alunos conhecem, tornando-se mais fácil para eles compreenderem a utilidade dos edifícios e reterem as suas funções.

Uma das atividades²⁶⁹ que nos ocorreu promover prendeu-se com a apresentação de um desafio aos alunos: foi solicitado que lessem um excerto de *Sátiras* (séc. II d.C.), de Juvenal, que nos descreve um pouco o que seria o dia-a-dia de um plebeu:

É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem de carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho [...] tiram o sono a qualquer um. [...] E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar os crânios [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! [...] E não falemos de outras desgraças. Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido de faca em punho

- Juvenal, *Sátiras* (séc. II d. C.)

Este documento tem uma vertente humorística e, por esse motivo, acaba por cativar mais os alunos. Depois de lido, foram apresentadas ilustrações de uma *insula* e de uma *domus*, e apresentada a seguinte questão: *em função do texto lido, onde habitará este plebeu?* Os alunos rapidamente responderam, mas o mestrando foi mais exigente, pedindo que fundamentassem a resposta. Com isto, os alunos explicaram, por palavras próprias, informações que constavam do documento textual, o qual já não era passível de ser consultado. O objetivo foi alcançado, nomeadamente que os alunos compreendessem o conteúdo do texto e que fossem capazes de mobilizar informações do mesmo para dar resposta a um desafio²⁷⁰. O mestrando não precisou de caracterizar os habitantes de cada tipo de edifício, pois os alunos, ao serem orientados, foram capazes de fazê-lo de forma autónoma²⁷¹. Nesta situação, o mestrando logrou ainda caracterizar as duas tipologias de habitação (Anexo 11), estabelecendo paralelismos com habitações contemporâneas de modo a alcançar aprendizagens mais eficazes.

²⁶⁹ Como já evidenciámos noutras aulas, operacionalizámos esta atividade que não vinha contemplada na planificação porque a sua conceção ocorreu após a entrega da mesma à Professora cooperante. De facto, algumas ideias surgiram apenas depois de produzida a planificação, mas, dada a sua relevância, não deixámos de as operacionalizar, apesar de correremos o risco de não sermos bem sucedidos.

²⁷⁰ A aprendizagem ativa foi-se revelando uma poderosa metodologia de ensino, pois a experiência adquirida nesta instituição sugeriu-nos que os alunos que a frequentam tendem a aprender melhor quando participam ativamente nas atividades.

²⁷¹ A autonomia é uma das competências contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e que muita importância tem manifestado durante o período em que vigora o Ensino à Distância (E@D) devido ao impacto da pandemia de Covid-19 de 2020 em Portugal.

Pese embora o manual não abordar as latrinas públicas, o mestrando considerou que seria interessante falar deste espaço, também ele presente nas cidades romanas²⁷². Deste modo, projetámos no quadro uma ilustração que reconstituía uma latrina pública acompanhada por uma questão provocatória: *como se limpavam os Romanos?* Os alunos poderiam saber a resposta se, como se verificou no ano anterior com outra turma, tivessem descoberto a partir da visualização de alguma série histórica, mas não foi esse o caso. Contudo, conseguimos alimentar a sua curiosidade e captar a sua atenção. Quando projetámos o pau com a *esponja* na ponta, os alunos ficaram surpreendidos e bem-humorados. A História também pode ser divertida e esse seu carácter revelou-se essencial para manter a atenção dos alunos durante esta aula.

Para desenvolver mais a diversidade de edifícios utilitários em Roma Antiga, o mestrando promoveu um debate sobre edificações utilitárias contemporâneas para que os alunos problematisassem as respetivas funções e, conseqüentemente, continuar a matéria a partir da realidade dos alunos. Foram muitas as intervenções, falaram em centros comerciais, estádios de futebol, entre outros. Após garantir que estavam todos com atenção, mostrámos um conjunto de imagens de edifícios associados ao divertimento e lazer (circo, anfiteatro, termas e teatro) e foram questionados sobre se conheciam algum, logo referiram o teatro e as suas funções. Lembraram-se do que aprenderam sobre a Civilização Grega e sobre a influência que esta teve na cultura romana. Despertada a curiosidade acerca de quais seriam os edifícios onde os romanos se divertiam, o mestrando começou por projetar uma fotografia atual do local onde se localizava o Circo Máximo (Fig. 16) para depois mostrar uma reconstituição. Para enriquecer a experiência dos alunos, o mestrando projetou ainda um excerto do filme *Bem-Hur* (2016) para melhor ilustrar a sua função e a brutalidade das corridas. Trata-se de um excerto emocionante, capaz de entusiasmar e aguçar a curiosidade dos alunos. Após a sua visualização, surgiram muitas questões sobre as corridas de quadrigas – o mestrando percebeu, neste momento, que foi capaz de cativar os alunos.²⁷³

²⁷² O Professor não deverá seguir cegamente o manual, remetendo-se apenas ao papel de porta-voz deste recurso. Precisa de ser criativo e propor atividades que se articulem com o dia-a-dia do aluno. Caso contrário, corre o risco de provocar o desinteresse dos alunos, que ficam com a sensação que poderão sempre ler no manual o que está a ser exposto pelo Professor. *Vide* CARDOSO, Jorge – *op. cit.*, p. 132.

²⁷³ De facto, pareceu-nos vantajosa a utilização de documentos audiovisuais, sobretudo quando representam cenas de ação. Talvez por não estarem sobre a pressão de responder a questões durante a visualização do excerto do filme, como aconteceu noutra aula, os alunos puderam desfrutar, levando-os a colocar mais questões. Contudo, também consideramos que a realização de exercícios durante a visualização de excertos audiovisuais contribuiu para que os alunos manifestassem neste momento maior

No caso do anfiteatro, este edifício foi caracterizado pelo mestrando num momento mais expositivo, que contrasta com um momento mais dialogado, ação que está na linha de pensamento de que é importante diversificar os métodos para não cair na monotonia e manter a atenção dos alunos. Para ilustrar a caracterização feita pelo mestrando, foi projetado um certo do filme *Gladiator* (2000), que os alunos não conheciam. Mais uma vez, o excerto escolhido promoveu a curiosidade dos alunos levando-os a colocar várias questões.²⁷⁴ Foi gratificante para o mestrando o sucesso dos documentos audiovisuais escolhidos, apesar de exigirem mais tempo da aula que não fora contemplado na planificação, pois não era previsível que os alunos colocassem tantas questões. Era possível silenciar os alunos de modo a garantir a operacionalização de todas as atividades planificadas, mas que mensagem passaríamos se se nos recusássemos a responder a questões quando estas eram motivadas pela curiosidade, interesse e espontaneidade dos alunos? Com efeito, considerou-se imperativo dar resposta às dúvidas colocadas de forma adequada, que fossem relacionadas com o documento visualizado e que promoviam uma consolidação dos conteúdos e a manutenção do interesse pelos mesmos. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, o mestrando falou sobre as termas e a importância destas para os romanos, sendo descritivo quanto às suas funções. A este propósito, projetou ainda uma imagem de um mosaico romano (Fig. 17) da *Vila Romana del Casale* (Sicília), que representa mulheres nas termas. Este documento promoveu que os alunos identificassem diferenças entre as mulheres romana e gregas, mas também a presença de atividades que lhes são familiares, como a utilização de halteres²⁷⁵ e o jogo com a bola, além do vestuário, que se parece com biquínis.

Todos os caminhos vão dar a Roma! Com esta frase o mestrando iniciou um debate acerca do seu significado. De seguida, projetou um conjunto de



Fig. 34: Circo Máximo (Roma): reconstituição e na atualidade.



Fig. 31: Mosaico romano, Vila Romana del Casale, Sicília (séc. IV).

sentido crítico enquanto analisavam o documento. Os exercícios de análise formais desenvolveram nos alunos a capacidade de não visualizarem produções cinematográficas de forma passiva e acrítica.

²⁷⁴ Uma questão prendeu-se com a presença de uma mulher gladiadora sobre um veículo de duas rodas que, à luz dos conhecimentos que tinham da civilização grega, justifica a sua pertinência. De facto, existiram e são referidas na série *Epic Warrior Women* (2018), sendo igualmente referidas por Paul Veyne. Vide VEYNE, Paul – *Sexo e Poder em Roma*. Lisboa: Texto & Grafia, 2017, p. 128.

²⁷⁵ Relativamente à utilização de alteres, ver: CARCOPINO, Jérôme – *op. cit.*, pp. 315.

documentos que deram resposta à afirmação supramencionada, corroborando algumas conclusões a que se tinha chegado no debate, a saber: uma fotografia da ponte romana de Trajano (Chaves), uma ilustração da reconstituição da edificação de uma *via romana* e outra do porto de Trajano (Óstia Antiga). Por último, abordaram-se as obras comemorativas através da caracterização do Arco de Constantino (315 d.C.) e da Coluna de Trajano (106-113 d.C.) edificados em Roma. Salientou-se o carácter comemorativo, narrativo e propagandístico, bastante visíveis nestes documentos projetados.²⁷⁶ Nos últimos minutos de aula, após quase cem minutos, prosseguimos com uma atividade que não vinha descrita na planificação: a realização de um *quiz* através da plataforma digital *Plickers*. Esta atividade, em forma de jogo, motivou imenso os alunos e criou um momento de algum ruído, mas cremos que não comprometeu a realização da atividade e o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos mostraram alguma emulação positiva, muito interesse, e a mobilização dos conhecimentos; por outro lado, ouviram com atenção o *feedback* do mestrando após cada questão e esperaram ansiosamente pelas questões que se seguiam. Apesar de não ter havido tempo para a realização de uma ficha que tinha sido produzida, consideramos que foi possível cumprir com os objetivos de aprendizagem da aula e ter pelo menos um elemento de avaliação formativa, que veio fornecer informações sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos e da qualidade do ensino do mestrando.

Não cumprimos rigorosamente a planificação, mas procurámos assegurar que os alunos adquirissem conhecimentos, desenvolvessem competências e agissem em conformidade com determinados valores.

²⁷⁶ Por limitações de tempo, o desenvolvimento destes conteúdos viu-se limitado, o que poderá justificar os resultados dos alunos na avaliação formativa que se seguiu, tendo eles obtido resultados piores quando questionados acerca das obras comemorativas. De facto, a falta de tempo – ou a sua má gestão – revela-se, certamente, um inimigo do processo de ensino-aprendizagem.

3.6.

Aulas n.ºs 9 e 10 | O Modelo Romano

Objetivos

Chegados às últimas duas aulas, era expectável que os alunos conseguissem compreender os conhecimentos transmitidos pelo mestrando ou construídos pelos próprios ao longo das últimas oito aulas lecionadas. De igual modo, era esperado que fossem capazes de revelar a complementaridade e interdependência entre conhecimentos e competências. Com efeito, destacamos os seguintes objetivos específicos para estas duas aulas (Anexo 6):

- Fazer uma revisão da matéria com os alunos através de um esquema conceptual para confirmar a sua compreensão da matéria, promovendo um momento para esclarecer dúvidas;
- Realizar uma avaliação de carácter sumativo entendida como um processo que permite determinar se os objetivos definidos ao longo das aulas foram ou não atingidos.²⁷⁷

Descrição da aula

Tratando-se da aula que antecede a realização do miniteste, foi com surpresa que percebemos que os alunos entraram paulatinamente na sala de aula sem manifestar grande nervosismo ou ansiedade. Aliás, havia alunas que pareciam muito entusiasmadas²⁷⁸ e que nos mostraram, com um certo orgulho, os apontamentos realizados no fim de semana. *Professor, escrevi muitas páginas*, disse uma aluna. *Professor, o que acha dos meus apontamentos?*, perguntou outra, enquanto nos mostrava o seu caderno.

Antes de seguir com a atividade planeada, não deixámos de corrigir a Ficha n.º 4 de trabalho realizada na aula anterior a partir da leitura das melhores respostas redigidas

²⁷⁷ Trata-se da operacionalização da interdependência que deve existir entre o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação. Vide MONTEIRO, Miguel Corrêa – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas, 2003, p. 68.

²⁷⁸ Consideramos precipitado generalizar este entusiasmo a todos os alunos, mas não podemos deixar de o referir. Se por um lado não deixamos de reconhecer a importância de motivar os alunos, também não podemos descurar o efeito positivo desta situação para a motivação daquele que ensina. Sentimos, pois, que o nosso trabalho é reconhecido e positivo quando estes jovens, inseridos num meio desfavorecido, se empenham igualmente em casa.

pelos alunos. Tal poderá ter sido tão ou mais positivo quanto os alunos sentiram que o seu empenho na atividade foi valorizado. De igual modo, promovemos uma certa emulação positiva ao enquanto fomentámos a aprendizagem partilhada entre pares, algo que poderá combater a exclusão ou insegurança dos alunos. Por outro lado, a correção também foi construtiva para aqueles que redigiram as melhores respostas, pois beneficiaram de pequenas correções, centradas sobretudo na ortografia e na sintaxe.

Após a correção da ficha, seguiu-se uma exposição do mestrando apoiada na exploração de um esquema conceptual previamente produzido sobre os conteúdos e conceitos mais relevantes da matéria lecionada ao longo da iniciação à prática profissional (Fig. 18).²⁷⁹

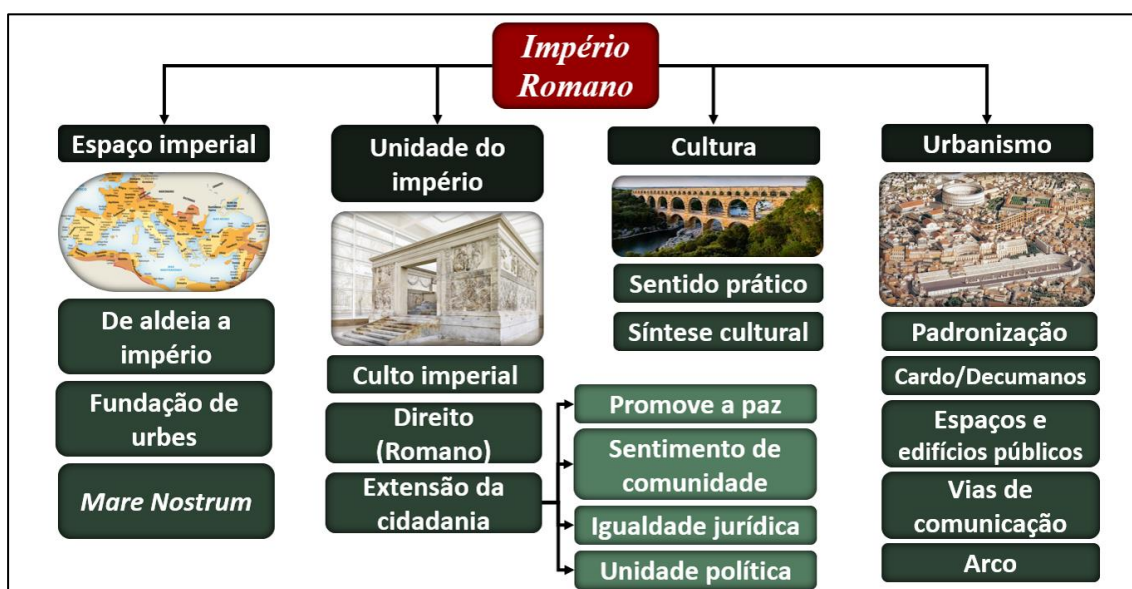


Fig. 37: Esquema conceptual: O Modelo Romano (Fábio Ricardo, 2019).

Entendemos que o esquema tal como foi apresentado poderá parecer demasiado sucinto e não referir outros pontos importantes da matéria, mas a sua produção obedeceu ao princípio de apresentar conceitos que fossem significativos para os alunos e que permitissem extravasar para outros conteúdos, ideias e conceitos, cabendo ao mestrando e aos alunos analisar o esquema, mobilizar conhecimentos adquiridos e estabelecer relações com outros conteúdos. Alguns alunos foram colocando dúvidas quando era desenvolvido algum tema que não compreendiam tão bem, dando-nos a oportunidade

²⁷⁹ Para tornar a utilização do documento mais eficaz, os conceitos não apareceram todos ao mesmo tempo. Com recurso a um ponteiro, apresentámos os conceitos paulatinamente. A compreensão dos mesmos também foi facilitada pela utilização de cores menos intensas nos conceitos que já haviam sido abordados, dando maior destaque, com cores mais aguerridas, aos que estavam no momento a servir de apoio à exposição do mestrando e compreensão dos alunos.

para esclarecê-las procurando ajustar o discurso a cada aluno e recorrer a analogias. Assim, a utilização do esquema conceptual revelou-se importante, não só para guiar a nossa exposição como para promover uma organização da estrutura cognitiva dos alunos.

Comparativamente com as restantes aulas, o número e a diversidade de atividades operacionalizadas foi claramente inferior, sendo dedicado muito tempo à exposição verbal e ao esclarecimento de dúvidas. Esta decisão terá levado o mestrando a focar o seu olhar e o seu discurso nos alunos que iam colocando dúvidas, situação que, apesar de, no geral, contribuir para o sucesso dos alunos, poderá ter estado na origem de alguns comportamentos desviantes observados, pois as características das explicações individuais acarretavam que não controlássemos a turma com o olhar durante alguns momentos. Com efeito, houve um ou outro momento em que um grupo de três alunos manteve conversas paralelas que comprometiam a comunicação entre o mestrando e aqueles que apresentavam dúvidas. Não pactuámos com este comportamento, mas também não hostilizamos os alunos. Procurámos antes sensibilizá-los para a importância de respeitarem a intervenção dos colegas e contribuírem para a manutenção de um ambiente de aprendizagem no qual os colegas podiam ouvir com atenção a nossa explicação. A situação foi resolvida, mas tornou-se evidente que alguns elementos da turma têm tendência para comprometer a aprendizagem dos colegas quando têm oportunidade de o fazer. Em retrospectiva, consideramos que esta situação pontual de indisciplina poderia ter sido prevenida se tivesse havido a oportunidade de observar a turma antes de começarmos a lecionar as aulas, pois poderíamos ter promovido atividades de trabalho em grupo em que os alunos que não respeitam as intervenções de determinados colegas tivessem de trabalhar colaborativamente com os mesmos. Eventualmente, conseguiríamos desenvolver determinados valores e competências que resultariam num maior respeito, tolerância e união dentro da turma.

Após o intervalo, os alunos entraram e, antes de lhes desejarmos boa sorte para o *Miniteste* sumativo, facultámos algumas orientações, a saber: ter sobre a secretária apenas uma caneta, um lápis e uma borracha; levantar a mão sempre que quisessem colocar alguma questão, para que nos deslocássemos ao lugar do aluno e a mesma fosse feita sem perturbar a concentração dos colegas; o tempo que faltava até ao término da aula seria escrito no quadro para minimizar as intervenções e para que os alunos pudessem gerir melhor o tempo. Assim, procurámos impor algumas regras que promovessem a obtenção de resultados rigorosos.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO

Existe uma clara interdependência entre o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação²⁸⁰. Por este motivo, não poderíamos deixar de desenvolver um capítulo dedicado à recolha de evidências das aprendizagens permitida pelos processos de avaliação formativa e sumativa. A avaliação formativa visa proporcionar ao professor e ao aluno, entre outras coisas, um *feedback* informativo sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem, tendo igualmente a função de regulação das atividades deste processo, para a sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem.²⁸¹ A avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem através de testes e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem²⁸². Trata-se de uma avaliação que mede resultados de aprendizagem que se revelam pela atribuição de notas ou expressões qualitativas, visando comunicar ao aluno e aos pais os resultados conseguidos. É a que tem mais tradição nas práticas avaliativas²⁸³. Uma analogia náutica contribui para uma melhor compreensão das diferenças entre a avaliação formativa e sumativa:

As avaliações formativas são as “correções de rumo” de um navio que navega pelo oceano. São verificadas com frequência para garantir que o navio está em curso para o seu destino. A avaliação sumativa corresponde à verificação de que todos os passageiros chegaram ao destino²⁸⁴.

Para que se processe a valoração é necessária a existência de referências, i.e., de critérios definidos a partir dos quais se processa a prática de avaliação e se procede à comparação e à reflexão entre o que foi recolhido (referido) e o referente. É por esta razão que a elaboração de critérios de avaliação constitui uma das principais etapas do processo avaliativo, porque estes estão na base da recolha estruturada e sistematizada de

²⁸⁰ MONTEIRO, Miguel Corrêa – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, p. 68.

²⁸¹ Cf. FERREIRA, Carlos Alberto – *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 2007, pp. 27-30.

²⁸² *Apud* FERREIRA, Carlos Alberto – *op. cit.*, p. 30.

²⁸³ FERREIRA, Carlos Alberto – *op. cit.*, p. 31.

²⁸⁴ LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, 2012, p. 7.

informação e da sua análise orientada, reflexiva e o mais objetiva possível,²⁸⁵ bem como da emissão de um juízo de valor. Com efeito, a consecução de cada aluno é comparada com critérios definidos, isto é, não se compara um aluno com os outros, mas o seu trabalho com um critério definido previamente.²⁸⁶

Para que os alunos melhorem a sua aprendizagem, não é suficiente o professor dizer-lhes que uma resposta é errada. Deve, pois, indicar-lhes que há uma lacuna entre o seu nível atual de desempenho e os objetivos de aprendizagem pretendidos e fornecer-lhes *feedback* específico que permita preenchê-la. O *feedback* escrito ou verbal consiste em informações sobre a aprendizagem fornecidas aos alunos com a finalidade de melhorar a aprendizagem. Se o *feedback* for corretamente fornecido e usado torna-se essencial para a melhoria contínua da aprendizagem porque possibilita reduzir a distância entre a compreensão e o desempenho atuais dos alunos e os objetivos de aprendizagem²⁸⁷.

4.1.

Ficha 1 | Aprendizagem por descoberta orientada

Objetivos

Este elemento de avaliação formativa (Anexo 12), operacionalizado no final da aula, entregue em suporte de papel e ligado aos objetivos definidos, incidia em dois domínios cognitivos da taxonomia de Bloom (Fig. 19)²⁸⁸ de complexidade superior: síntese e análise.

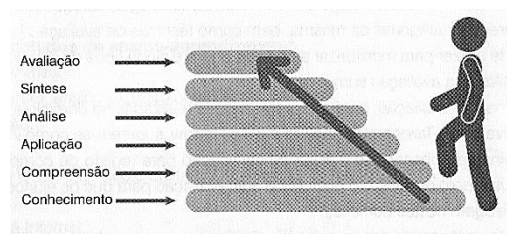


Fig. 38: Nível de complexidade das categorias da Taxonomia de Bloom (Silva & Lopes, 2015).

²⁸⁵ Todavia, a avaliação assume sempre uma certa subjetividade, porque é *mediatizada* pelos valores, crenças e conhecimento prático do professor. Vide FERREIRA, Carlos Alberto – op. cit., pp. 35 e 36.

²⁸⁶ Este tipo de avaliação visa, assim, a regulação do processo de aprendizagem dos alunos. Vide FERREIRA, Carlos Alberto – op. cit., p. 39.

²⁸⁷ LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015, pp. 99-100.

²⁸⁸ As taxonomias de objetivos educacionais consistem num conjunto de categorias gerais e específicas que incluem todos os possíveis objetivos de aprendizagem que se podem alcançar no ensino, os quais se encontram agrupados em seis categorias ou níveis: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Vide Capítulo 2 – “Como selecionar e redigir objetivos educacionais dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor?” In SILVA, Helena; LOPES, José – *Eu, Professor...* (Parte 2), p. 18.

Sabendo da existência de alunos com grandes dificuldades e das potencialidades da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, decidimos implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula durante a aplicação do método da descoberta, que consistiu em apresentar, na primeira questão, um problema para os alunos resolverem em grupo, no qual foi naturalmente estimulada a comunicação, o raciocínio e o pensamento criativo²⁸⁹; e, na segunda questão, um documento cuja análise deveria resultar na recolha de informações explícitas. Em suma, previa-se que, através dos exercícios, os alunos construíssem o conhecimento de forma ativa, colaborativa e com maior autonomia, bem como o desenvolvimento de competências consideradas essenciais, tais como a comunicação (oral e escrita), a colaboração e a criatividade.

Operacionalização

A reação dos alunos ao desafio de realizarem a ficha de trabalho em grupo foi manifestamente positiva, apesar de alguma surpresa inicial provocada também pela transição repentina entre os processos de avaliação da professora regente da disciplina e os do mestrando. Apesar do ambiente ligeiramente mais ruidoso, assistimos à partilha, discussão e clarificação de ideias, bem como à capacidade de chegar a consensos; contudo, houve também elementos da turma menos envolvidos no seu grupo, seja por falta de empenho ou timidez, seja porque não se sentiam integrados ou eram rejeitados por colegas. Em alguns alunos, as causas da falta de envolvimento eram mais evidentes: a dificuldade em comunicar em português e a falta de conhecimentos prévios e competências que são adquiridas e desenvolvidas nos primeiros ciclos do ensino português. Por não conhecermos ainda bem a turma, não fomos capazes de mobilizar estratégias para minimizar as dificuldades destes alunos, nem atribuir um papel específico a cada elemento do grupo, aumentando a interdependência, e a sua inclusão em grupos mais compreensivos e acolhedores, onde se sentissem mais seguros para intervir. Todavia, reconhecemos uma função pedagógica nesta análise que fazemos que é termos diagnosticado estas dificuldades logo na primeira aula, algo que nos permitirá ajustar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas seguintes, com benefício para

²⁸⁹ Enquadrada no domínio cognitivo Síntese, a primeira questão da ficha contemplava que os alunos produzissem uma síntese das ideias partilhadas de um modo singular e criativo. A este respeito, importa sublinhar que a capacidade de resolver problemas é dificilmente indissociável do desenvolvimento de pensamento criativo, pois passa também pela novidade na resolução de problemas. COSTA, João; COUVANEIRO, João – *op. cit.*, p. 133.

estes alunos. Neste primeiro exercício, o mestrando pôde ainda dar algumas dicas aos alunos que as solicitavam sem se alhear daqueles menos envolvidos no grupo ou com maiores dificuldades, aos quais não dávamos as respostas, deixando-os errar propositadamente, se fosse preciso, para que aprendessem através do erro.

Resultados

A avaliação das respostas dos alunos pôde ser objetiva ao serem construídos indicadores claros sobre a informação recolhida, a sua validade, a qualidade da argumentação e da escrita.²⁹⁰ Tal foi tão ou mais necessário na primeira questão porque a mesma apelava ao pensamento criativo, pelo que não poderíamos determinar qual a melhor resposta. No entanto, um argumento apenas é válido se sujeito a princípios de avaliação lógica.

As respostas redigidas por um grupo de três alunas mais empenhadas revelaram a eficácia da atividade, na medida em que, sem consultarem quaisquer documentos ou plataformas de acesso a informação, chegaram a conclusões que se prendem com a matéria a lecionar nas aulas seguintes. Fizeram-no de forma colaborativa e mobilizando aprendizagens anteriores passíveis de serem generalizadas ao contexto que lhes fora apresentado (Fig. 15).

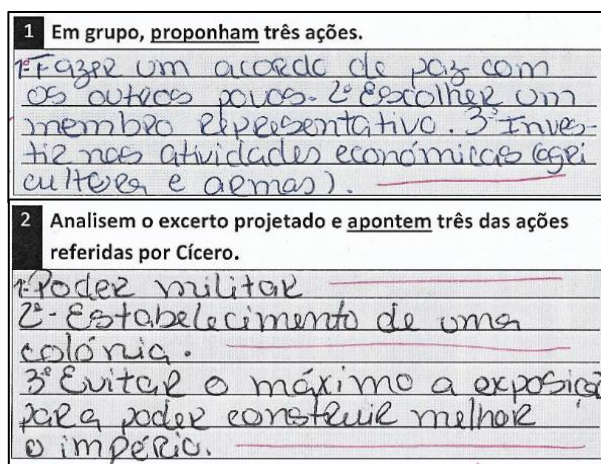


Fig. 41: Respostas das alunas Alexandra, Keila e Feliciano à Ficha n.º 1.

A partir dos resultados (Quadro 5 e Anexo 23)²⁹¹, constata-se que os alunos revelaram dificuldades sobretudo na compreensão de documentos textuais, pelo que se justifica realizar atividades que incidam neste domínio com recurso a estratégias que possibilitem oportunidades para que os alunos vejam como se analisam documentos textuais, de forma a superarem as dificuldades detetadas. Verificou-se ainda que os alunos

²⁹⁰ Sobre a avaliação da resolução de problemas e o pensamento criativo, consultar o Capítulo “9. Avaliar para além da memória” de Costa e Couvaneiro. In COSTA, João, COUVANEIRO, João – *op. cit.*, p. 133.

²⁹¹ Quadros inspirados na proposta Lopes e Silva. Vide LOPES, J.; SILVA, H. – *op. cit.*, (vol. 1), pp. 186 e 187.

tiveram maior facilidade em responder à questão de síntese, a qual parecia, *a priori*, mais difícil, pois as respostas dependiam da capacidade criativa dos alunos, os quais tinham de colaborar e pensar em voz alta para resolver um problema que lhes era colocado e para o qual não tinham estudado nem documentos para consultar. Identificámos ainda quatro alunos, a Letícia, a Iris, a Rosita e o Alexi, com necessidade de ajuda mais individualizada, passível de ser facultada por colegas mais capazes de forma a ultrapassarem as suas dificuldades.

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)	Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1	Síntese	72%	▪ Grupos mais heterogéneos.
Q. 2	Compreensão	7%	▪ Correção do exercício. ▪ Tempo suplementar.

Quadro 9: Análise dos resultados da Ficha n.º 1 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

Reflexões

Ausubel defende que para o conhecimento poder ser descoberto pelo aluno através da aprendizagem por descoberta orientada é necessária uma etapa prévia de resolução de problemas antes do significado emergir e da sua internalização (Cap. II – Teorização), afirmação que se verificou verdadeira com a realização desta atividade (Fig. 2). A atividade também veio corroborar este autor quanto à ideia de se tratar de um método mais complexo, que, ao exigir uma etapa prévia e um processo de construção de conhecimento, requer mais tempo para ser executada do que aquele necessário para a transmissão dos mesmos conhecimentos adquiridos através da aprendizagem por receção verbal significativa. Todavia, são por demais evidentes as vantagens da utilização da ficha de avaliação formativa nos moldes em que fora produzida: permitiu a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, mas também diagnosticar dificuldades sentidas pelos alunos e, conseqüentemente, conhecê-los melhor. Tratou-se de uma avaliação com uma função pedagógica, que não sancionou ou puniu o aluno, sendo os seus erros objeto de exploração e análise cujas conclusões parecem promissoras. Por este motivo, decidimos dar continuidade à utilização sistemática destes elementos numa perspetiva de diagnóstico, os quais permitem recolher informações qualitativas (ou quantitativas) e descritivas passíveis de serem alvo de reflexão e usadas para orientar e regular os processos de ensino, aprendizagem e avaliação através da adoção atempada de estratégias alternativas e adequadas à resolução das dificuldades detetados nos alunos e reforço do seu êxito.

4.2.

Ficha n.º 2 | Aprendizagens por receção e por descoberta: complementaridade

Objetivos

Pretendeu-se que os alunos fossem desafiados, num item Verdadeiro-Falso²⁹² (Anexo 13), a classificar sete afirmações que incidiam sobre os conteúdos abordados na aula e a corrigir as falsas. Desta vez, tinham um instrumento simbólico, o documento cartográfico, que podiam (e deviam) analisar para discutirem e fundamentarem, no seu grupo de trabalho, a veracidade das afirmações. Em suma, pretendia-se articular as propostas de Ausubel e Vygotsky em prol de uma aprendizagem mais rica, pelo que a ficha de avaliação formativa contemplava uma complementaridade entre os conhecimentos adquiridos através da *aprendizagem por receção verbal significativa* e aqueles descobertos pelo aluno através da instrumentalização do documento cartográfico.

Operacionalização

Tendo a ficha de trabalho sido realizada na Biblioteca, foi igualmente garantido que o espaço promovia a interação e a comunicação entre os alunos, i.e., processos de colaboração. Os quais ocorreram num clima de respeito e tolerância, mas não de total inclusão pois havia dois alunos mais excluídos. O facto de manterem dificuldades em comunicar em português revelou-se um obstáculo ao diálogo com colegas *mais competentes* e, conseqüentemente, de tirarem partido da oportunidade de trabalharem dentro da zona de desenvolvimento proximal. Deste modo, o mestrando substituiu-se aos colegas de turma e procurou ajudar estes alunos, mas alguns obstáculos mantiveram-se, tais como a dificuldade de comunicação e compreensão.

Para que se concentrassem no objetivo da tarefa, foram facultadas à turma orientações precisas, algo que terá contribuído para que os alunos trabalhassem ativamente e encarassem a ficha como uma tarefa conjunta. De igual modo, assistiu-se à partilha de ideias, algo que poderá ser uma vantagem, pois os alunos são encorajados

²⁹² Este tipo de perguntas incorpora um fator de adivinhação muito elevado, pois o aluno tem 50% de probabilidade de responder corretamente, mesmo não tendo qualquer conhecimento do conteúdo. Não obstante, a proficiência (92%) dos alunos nesta questão não pode ser justificada unicamente pela supramencionada desvantagem. Vide SILVA, Helena Santos; LOPES, José – *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015, pp. 173-174.

trabalhar colaborativamente e habituam-se a pedir ajuda a um colega (ou *par mais competente*).

Resultados

A partir dos resultados (Quadro 6 e Anexo 25), constatou-se que os alunos revelam menos dificuldades no domínio da compreensão, mas a proficiência em percentagem justificou que se continuasse a dar mais atenção a este domínio, pelo que era desejável que os alunos realizassem mais atividades que promovessem a análise de documentos de natureza diversa e que obrigassem à reprodução de informações por ideias e palavras próprias.

Comparativamente com os resultados obtidos no instrumento de avaliação anterior, os alunos aumentaram em trinta e seis por cento (36%) a proficiência no domínio da *Compreensão* e em vinte e oito por cento (28%) a proficiência na globalidade²⁹³. Tal poderá prender-se com a manutenção de uma cultura de exigência, bem como pela coerência que se procurou ter com as *Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades* elaboradas na sessão anterior [Quadro 5]. Com efeito, os resultados, analisados numa perspetiva formativa, permitiram indicar estratégias a utilizar com vista à remediação das dificuldades de aprendizagem detetadas.

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)	Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1	Análise	92%	
Q. 2	Compreensão	43%	<ul style="list-style-type: none">▪ Correção do exercício.▪ Verificação em pares.▪ Análise de documentos mais apelativos.

Quadro 10: Análise dos resultados da Ficha n.º 2 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

Reflexões

A apresentação digital produzida e utilizada na aula contemplou a análise de documentos cartográficos, situação que permitiu orientar os alunos para a forma como

²⁹³ Relativamente à dificuldade no domínio da *Análise*, houve: um aluno a classificar erradamente quatro afirmações e quatro alunos a afirmação *fj*. Nesta última, confundiram o mar Mediterrâneo com o mar Negro. Tal poderá justificar-se por dois fatores: alguns alunos vêm de sistemas educativos cujo currículo não contempla aprendizagens relacionadas com o mar Mediterrâneo e as dificuldades em compreender a comunicação que ocorre em língua portuguesa, originando-se uma perda de parte da informação transmitida. Preocupou-nos esta situação, pelo que procurámos perceber se havia disponibilidade para acompanhar os alunos fora do tempo de aula, mas a incompatibilidade horária inviabilizou esta solução. Esta avaliação formativa permitiu-nos relacionar as dificuldades do aluno com as suas causas específicas.

podiam analisar documentos desta natureza, particularmente durante a realização da ficha. Deste modo, a utilização articulada e coerente do mesmo tipo de documento nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação terá promovido de forma mais efetiva a apropriação deste instrumento simbólico, pois fora dada oportunidade aos alunos para compreenderem o método de análise e aplicá-lo num segundo momento.

A biblioteca escolar²⁹⁴ apresentou-se como mais um espaço promotor de aprendizagens e de dinâmicas de trabalho colaborativo onde o modelo de Zona de Desenvolvimento Proximal pôde ser operacionalizado, seja porque a disposição e morfologia das mesas e das cadeiras permitem uma (re)organização e utilização do espaço propícia à comunicação entre os alunos.

Tornou-se evidente que, para alguns alunos, a tarefa não se encontrava além daquilo que conseguiam realizar sozinhos, pelo que não precisaram de ajuda para realizá-la e, conseqüentemente, não trabalharam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Não obstante, foram estes mesmos alunos que, ao se encontrarem mais próximos que o mestrando do repertório de competências e conhecimentos de alunos com maiores dificuldades, conseguiram ajudá-los, tornando-se, assim, o *par mais competente*. Em alguns momentos, foi manifestamente claro que estes últimos consolidavam competências enquanto ajudavam os outros a apropriarem-se do instrumento simbólico presente na Ficha, explicando como se analisava o documento cartográfico de forma a recolher informação e a classificar as afirmações constantes na tarefa. Por outro lado, confirma-se que a Zona de Desenvolvimento Proximal está condicionada pela existência e pela eficácia do diálogo, razão pela qual a operacionalização deste modelo terá surtido poucos efeitos em alunos cuja capacidade de comunicar em português é limitada.

Em função da leitura dos resultados e da observação direta,²⁹⁵ parece-nos que os alunos gostaram da tarefa, perceberam a sua utilidade – mobilizar e consolidar os conhecimentos recém aprendidos – e empenharam-se mais.

²⁹⁴ A aula decorreu na Biblioteca, um espaço diferente que, a avaliar pelos resultados, parece não ter comprometido as aprendizagens. No entanto, os alunos desafiaram mais as regras, obrigando-nos a fazer correções pontuais ao comportamento, algo que para nós também se tornou uma aprendizagem. Por outro lado, os alunos solicitaram-nos que lecionássemos mais aulas neste espaço, pelo que concluímos que a diversificação dos espaços de aprendizagem pode ser positiva para os níveis de motivação e atenção dos alunos, mas também que, ao fazê-lo, podemos mudar a imagem que os alunos têm da Biblioteca, tornando este espaço mais aliciante e alvo de boas memórias.

²⁹⁵ A observação incidiu num momento em que os alunos estavam a mobilizar os seus recursos cognitivos com vista à resolução de exercícios. Este contexto permitiu-nos obter informações acerca das estratégias

4.3.

Ficha n.º 3 | Aprendizagem por descoberta através do documento audiovisual

Objetivos

Em função das dificuldades anteriormente identificadas, considerámos, pertinente que a avaliação incidisse novamente no domínio da *Compreensão*. Se no primeiro e segundo instrumentos de avaliação formativa recorremos um documento textual e outro cartográfico, respetivamente, considerámos importante continuar a diversificar e utilizar, desta vez, um documento audiovisual, eventualmente mais apelativo para os alunos.

Operacionalização

Os alunos reagiram com entusiasmo à utilização de um documento audiovisual que não conheciam, mesmo perante a ideia de que deveriam visualizá-lo com atenção para dele retirarem informações que, por um lado, incidiam sobre os objetivos de aprendizagem e, por outro, eram necessárias para dar resposta a questões que lhes foram apresentadas numa ficha. Subordinámos a utilização do documento audiovisual aos objetivos da aula, fazendo uma seleção prévia de excertos de diferentes episódios da série histórica *Rome* (2005-2007). Assim, reduzimos o tempo necessário à utilização deste documento e promovemos a curiosidade e o interesse, mas também a aquisição e consolidação de conhecimentos através do método de aprendizagem por descoberta.

Resultados e conclusões

Comparativamente com os resultados da ficha de trabalho anterior, os alunos aumentaram em trinta e três por cento (33%) a proficiência no domínio da *Compreensão*. Tal dever-se-á, certamente, à utilização de um documento (Anexo 14) que cativou mais os alunos, pois os conteúdos não eram significativamente mais fáceis nem as respostas lhes haviam sido dadas previamente através do método de aprendizagem por receção verbal significativa.²⁹⁶

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)		Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1	Conhecimento	75%	83%	▪ Organizadores gráficos: esquemas; mapas de conceitos.
Q. 2		91%		
Q. 3	Compreensão	76%		▪ Correção do exercício.

Quadro 11: Análise dos resultados da Ficha n.º 3 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

e do raciocínio utilizados, diagnosticar as dificuldades e as suas causas, bem como identificar ritmos de aprendizagem. Vide FERREIRA, Carlos Alberto – *op. cit.*, pp. 130-132.

²⁹⁶ A eficácia do *feedback* que foi dado aos alunos em cada ficha de trabalho realizada e o facto de começarem a estar familiarizados com este tipo de instrumentos de avaliação pode ter contribuído para a sua motivação e confiança, com benefício para os resultados do presente elemento de avaliação.

4.4.

Ficha n.º 4 | Avaliação e aprendizagem: dicotomia ou complementaridade

Objetivos

O instrumento de avaliação (Anexos 15 e 16), utilizado em diferentes momentos da aula, visava avaliar dois domínios da Taxonomia de Bloom: *Aplicação*, que ainda não fora avaliado, e a *Compreensão*, avaliado em duas questões que exigiam a análise de um documento textual de época e outro audiovisual. Se os alunos mostraram resultados mais positivos na análise de documentos da natureza deste último, também é verdade que revelaram necessidade de aquisição e desenvolvimento de competências para a análise de documentos textuais, justificando-se que se insista na sua utilização.

A utilização deste instrumento de avaliação visou ainda promover momentos de aprendizagem em que os alunos, tendo um papel ativo, transformassem a informação recolhida nos documentos em conhecimento. Com efeito, verificamos uma dualidade na avaliação formativa: por um lado, fornece um *feedback* utilizado para ajustar a planificação das aulas e a prática pedagógica às dificuldades sentidas pelos alunos; por outro lado, o processo de avaliação confunde-se com o processo de ensino-aprendizagem na medida em que são promovidas aprendizagens, mesmo que sob a orientação de um *par mais competente*.

Operacionalização

A realização da ficha de trabalho poderá ter estado condicionada por algum nervosismo dos alunos perante a presença de algumas pessoas desconhecidas dentro da sala de aula. De facto, os alunos estavam manifestamente constrangidos, mas também o mestrando, perante a presença do Coordenador do Mestrado, ali presente para o avaliar, o que aumentou o seu nervosismo na condução da aula e operacionalização da ficha de trabalho.

Resultados

Constatamos (Quadro 8) que os alunos mantiveram muitas dificuldades no domínio da *Compreensão*. A proficiência (32%) neste domínio foi superior à da primeira ficha (7%), mas inferior ao da terceira (43%) e, sobretudo, da quarta ficha (76%). Estes resultados não terão beneficiado do contexto em que o instrumento de avaliação foi

operacionalizado. Sabemos, até por experiência própria, que a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências ocorre melhor se estivermos num ambiente de aprendizagem no qual nos sentimos seguros, incluídos e sem distratores.

Se compararmos a natureza dos documentos utilizados com a proficiência dos alunos na resolução das questões a estes associados, podemos constatar que os alunos tiveram piores resultados quando analisaram documentos textuais de Cícero (7%) e do imperador Cláudio (28%), bem como o documento audiovisual que se tratava de um documentário (35%). Todavia, obtiveram melhores resultados quando o documento audiovisual utilizado era uma série histórica (76%), talvez porque a sua produção contemplou um público-alvo mais abrangente.

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)		Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1	Aplicação	55%		▪ TPC
Q. 2	Compreensão	28%	32%	▪ Correção do exercício.
Q. 3		35%		

Quadro 12: Análise dos resultados da Ficha n.º 4 e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

Reflexões

Se pensarmos na teoria de Ausubel, podemos conjecturar que os documentos textuais analisados até este momento tinham conceitos cuja compreensão poderia ver-se limitada se o mestrando não tivesse orientado e disponibilizado organizadores prévios, aumentando a significância dos mesmos e minimizando os obstáculos durante a análise dos documentos textuais. Por esta razão, somos levados a crer que a causa destes resultados no domínio da *Compreensão* se prende com um défice de literacia, o qual parece ser transversal a muitos destes alunos. Esta situação é, aliás, corroborada pelas dificuldades de leitura verificadas em diferentes momentos das aulas em que foi solicitado aos alunos que lessem pequenos excertos textuais em voz alta.

Procurámos ainda demonstrar como a articulação entre um instrumento de avaliação formativa, a orientação de um *par mais competente* e a utilização de documentos de natureza diversa pode promover, em simultâneo, momentos de aprendizagem e de diagnóstico das dificuldades dos alunos, permitindo ao mestrando dar um *feedback* imediato com benefício para os métodos de trabalho do aluno e o esclarecimento de dúvidas decorrentes da compreensão deficitária dos conteúdos. Assim, temos um processo de aprendizagem ativa que se concilia com o processo de avaliação.

4.5.

Plickers (Quiz) | Um recurso digital no processo de avaliação

Objetivos

Acreditamos ser positiva a diversificação dos suportes e dos recursos utilizados em sala de aula, seja para quebrar uma certa rotina que pode conduzir a índices de motivação inferiores dos alunos e do professor, seja porque podem contribuir para adquirir conhecimentos e desenvolver competências, bem como agilizar o trabalho do professor e facultar um *feedback* imediato aos alunos. Ao reunir estas vantagens, a plataforma *Plickers* (com questões de escolha múltipla) pareceu-nos um bom recurso a utilizar na presente aula durante o processo de avaliação da aquisição de conhecimentos.

Operacionalização

Neste instrumento de avaliação, não avaliámos a comunicação escrita, mas promovemos a comunicação oral entre os alunos que, colaborativamente, discutiram as questões e as respostas possíveis. Este processo parece-nos ter sido positivo, pois verificámos um envolvimento dos alunos na atividade e uma certa competitividade profícua. Além disso, apesar de serem alvos de uma avaliação, os alunos mostraram-se entusiasmados.

Passamos a descrever como utilizámos esta plataforma para avaliar os alunos: o mestrando registou com o seu telemóvel as respostas que os alunos davam com um cartão e no quadro eram automaticamente projetadas as respostas corretas (Fig. 21), e a percentagem de alunos que escolheu hipótese. Assim, foi possível registar e sistematizar os resultados dos alunos, para fazer um balanço da aquisição de conhecimentos e compreensão de conceitos e fazer, no mesmo momento, a correção.

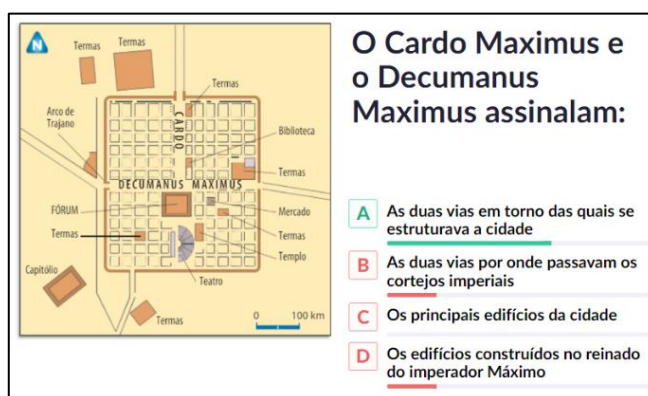


Fig. 42: Pergunta do Quiz de História A – Urbanismo romano.

Resultados e reflexões

Procurámos apresentar questões que fossem representativas de várias partes da matéria e exploradas em diferentes momentos da aula,²⁹⁷ sobretudo para obter resultados mais abrangentes. A partir da análise dos resultados (Quadro 1), percebemos que os alunos não compreenderam tão bem as características das obras comemorativas, talvez por termos dedicado menos tempo a esta parte da matéria. Tornou-se ainda evidente as dificuldades por que passam os alunos com dificuldades de comunicação em língua portuguesa. É a situação em que se encontrava uma aluna de origem guineense, a única a errar todas as questões do *quiz* (Anexo 28). Percebemos ainda que a comunicação escrita, uma competência essencial, pode ser uma limitação à mobilização dos conhecimentos, pois muitos alunos com resultados baixos nas produções escritas aumentaram o seu rendimento nesta prova, ou seja, alguns alunos adquirem mais conhecimentos que aqueles expressados nas fichas de avaliação. Com efeito, é importante que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em simultâneo.

Quadro 13: Análise dos resultados do *Quiz* e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)	Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1	Conhecimento	63%	<ul style="list-style-type: none">▪ Mais tempo para a realização das atividades.▪ TPC.
Q. 2		63%	
Q. 3		88%	
Q. 4		88%	
Q. 5		38%	

Ao identificar antes do término da aula os conteúdos cuja compreensão é mais deficitária, o mestrando pôde aprofundá-los na própria aula, promovendo a aprendizagem de um maior número de alunos e a consolidação dos conhecimentos de outros. Pensamos, ainda, que conseguimos renovar, em parte, a imagem que os alunos têm da avaliação.

Em função dos resultados obtidos, propusemos aos alunos que realizassem uma de duas fichas de trabalho em casa, uma sobre a unidade do mundo imperial e outra sobre o urbanismo, de modo a consolidarem ou adquirirem algumas aprendizagens (Anexo 18).

²⁹⁷ Contemplámos as seguintes questões e opções de resposta: 1. O *Cardo Maximus* e o *Decumanus Maximus* assinalam: a) As duas vias em torno das quais se estruturava a cidade; b) as duas vias por onde passavam os cortejos imperiais; c) os principais edifícios da cidade; d) os edifícios construídos no reinado do imperador Máximo. 2. A maioria da população romana vivia numa habitação chamada: a) *Domus*; b) *Basilica*; c) *Insula*; d) *Villa*. 3. Em que local os romanos assistiam a combates de gladiadores? a) nas termas; b) no templo; c) no fórum; d) no anfiteatro. 4. O circo, o anfiteatro e as termas são construções romanas associadas: a) à administração; b) ao ensino; c) ao lazer; d) ao culto. 5. Os arcos de triunfo e as colunas honoríficas têm uma função: a) relacionada com o ócio; b) propagandística; c) relacionada com a administração; d) decorativa.

4.6.

Ficha 6 | Avaliação sumativa

Objetivos

Com o objetivo de fazer um balanço das aprendizagens, concebemos um instrumento de avaliação sumativa (Anexos 21 e 22) que incidisse nos conteúdos trabalhados e competências desenvolvidas e estivesse de acordo com o princípio da dificuldade crescente e da proporcionalidade, nomeadamente entre o tempo dedicado a cada tema e a dificuldade das questões, mas também entre os domínios da Taxonomia de Bloom trabalhados em aula e aqueles contemplados nesta prova. Neste sentido, foram avaliados três domínios, a saber: conhecimento, compreensão e síntese – este último, pertencente às altas capacidades cognitivas.²⁹⁸

Operacionalização

Para garantir igualdade de oportunidades, um ambiente propício à realização da prova e a obtenção de resultados rigorosos, foi solicitado aos alunos que tivessem, em cima da secretária, apenas uma caneta e, caso necessitassem de esboçar respostas, de um lápis, uma borracha e uma folha de rascunho. As horas foram escritas no quadro em diferentes momentos, de modo a evitar perguntas audíveis que perturbassem os colegas. Foi ainda solicitado que todas as dúvidas fossem esclarecidas no lugar, pelo que deveriam levantar o dedo e esperar que o mestrando se deslocasse ao lugar. Em suma, procurámos ser exigentes e justos durante a operacionalização de um instrumento de avaliação que, comparativamente com os restantes, é sem consulta, individual e com a duração de cinquenta minutos.

Houve duas alunas mais empenhadas que ficaram na sala para além do término do tempo destinado à prova. No entanto, parece-nos que a dimensão e a exigência da prova foram adequadas, tendo a maior parte dos alunos entregue a mesma até ao final da aula.

²⁹⁸ O estudo da matéria foi orientado pela matriz do teste produzida e facultada pelo mestrando (Anexo 20). Consistia numa grelha com a indicação dos conteúdos passíveis de serem alvo de avaliação e apresentava colunas uma coluna (*Domínio dos conteúdos*) dividida em outras duas: (i.) *tenho dúvidas* e (ii.) *já sei*. O objetivo era que os alunos regulassem as suas aprendizagens através de um recurso que lhes permitisse identificar as suas dificuldades para as estudarem melhor através do estudo ou da ajuda do mestrando. A matriz terá contribuído para transmitir métodos de estudo e aumentar o empenho e a confiança dos alunos.

Resultados

Grande parte dos alunos (75%) obtiveram melhores resultados na média dos instrumentos de avaliação formativa realizadas com consulta e colaborativamente, mas também houve uma minoria (25%) que, pelo contrário, obteve uma média superior na avaliação sumativa, realizada individualmente e sem consulta (Anexo 30)²⁹⁹.

Comparativamente com os resultados da ficha sumativa realizada no ano letivo anterior por outra turma do mesmo ano de escolaridade, mas mais avançada na matéria, identificamos uma quantidade e qualidade das aprendizagens superior, visível nos resultados dos alunos avaliados: a percentagem de positivas subiu de 41% para 44%; a média aumentou de 8,6 para 9,7; o pior resultado foi de 35 pontos em vez dos 32 verificado no ano letivo anterior e o melhor resultado passou de 14,5 para 19,6.

Questões	Objetivos Taxonomia de Bloom	Proficiência (%)		Estratégias a utilizar com vista à superação das dificuldades
Q. 1.1.	Conhecimento	66%	48%	▪ TPC.
Q. 1.2.		38%		
Q. 1.3.		40%		
Q. 2.1.	Compreensão	75%	76%	
Q. 2.2.		76%		
Q. 2.3.	Síntese	33%	33%	▪ Resumos. ▪ Esquemas conceptuais.

Quadro 14: Resultados do miniteste e estratégias com vista à superação das dificuldades diagnosticadas.

Reflexões

No ano letivo de 2018/2019, lecionámos uma unidade didática a uma turma de 10.º ano na mesma escola e recolhemos evidências das aprendizagens num único momento, durante a avaliação sumativa referente à matéria do Renascimento. Comparando os resultados obtidos por ambas as turmas, verificamos que conseguimos promover mais aprendizagens junto dos alunos, fruto, eventualmente, dos ajustamentos que foram sendo aplicados em função das análises decorrentes das avaliações formativas. Reconhecemos que os resultados ainda se encontram muito aquém do desejado, mas são promissores, sobretudo se contemplarmos a origem destes alunos e o seu perfil.

Este instrumento de avaliação tem também um carácter formativo, pois a análise das evidências permitiu à colega de curso de mestrado ajustar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação às dificuldades individuais ou transversais à turma que foram detetadas.

²⁹⁹ Podemos acrescentar que a média (de 0 a 20) dos elementos de avaliação formativa foi de 12,7; no elemento de avaliação formativa foi de 9,7.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma síntese do relatório e algumas conclusões a que chegámos através da aplicação das teorias que guiaram a nossa prática, bem como da avaliação que fizemos das evidências das aprendizagens. Por fim, apresentamos uma reflexão global sobre a Iniciação à Prática Profissional.

5.1.

Síntese do relatório

O presente relatório obedeceu ao objetivo de apresentar atividades, métodos de ensino e instrumentos de avaliação coerentes com as teorias de Ausubel e Vygotsky e o contributo destes investigadores para um ensino mais ajustado ao perfil dos nossos alunos e, por isso, mais eficaz, com benefício para a aprendizagem significativa de conhecimentos que perduram no tempo e o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de uma cidadania democrática, solidária, consciente e inclusiva na sociedade contemporânea. Deste modo, o relatório reflete, de forma explícita ou implícita, a aplicação das teorias da *aprendizagem significativa*, da *Zona de Desenvolvimento Proximal* e da *apropriação de instrumentos simbólicos*. É a partir da combinação destas teorias que o aluno aprende mais e melhor, *aprende a aprender* com os seus pares mais competentes e compreende melhor a cultura em que está inserido para nela intervir e sentir-se incluído. A concretização destes princípios foi promovida através de uma maior responsabilização dos alunos pela construção do conhecimento, mas também da procura por um equilíbrio entre a exposição e o diálogo com a utilização de materiais pedagógicos produzidos por nós e concebidos a pensar nos interesses e dificuldades dos alunos e, em particular, nos conteúdos científicos. Por isso mesmo, a descrição das aulas é antecedida por enquadramentos científicos, os quais são o resultado de um processo que, de igual modo, antecedeu a planificação e lecionação das aulas. Este processo consistiu na pesquisa, seleção, recolha e revisão bibliográfica, obedecendo a determinados princípios: utilizar bibliografia recente, de especialistas nas áreas em apreço e recomendada por Professores durante os cursos de licenciatura e mestrado. A este propósito, Miguel Monteiro defende que o professor não deve perder de vista a importância do rigor

científico que deve ser primordial em todas as aulas.³⁰⁰ Por concordarmos com esta premissa, não nos remetemos ao papel de porta-voz do manual e procurámos fundamentar a nossa prática numa boa preparação científica. Com efeito, os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação contemplaram: matéria do manual escolar desenvolvida e fundamentada com o apoio de uma seleção bibliográfica, métodos coerentes com as teorias escolhidas e materiais pedagógicos cuja produção obedeceu a uma articulação profícua entre a preparação científica e as teorias supramencionadas.

O trabalho desenvolvido e os resultados obtidos devem ser enquadrados no contexto em que decorreu a nossa prática, ou seja, uma escola pública, com um contexto muito desfavorecido, onde mais de metade dos alunos beneficia da ação social escolar e onde a taxa de retenção no 10.º ano de escolaridade é de 31,82% e a média nos exames de História é de 5,93; encontrando-se a escola, por isso, na 500.ª posição do Ranking nacional de resultados na disciplina de História.³⁰¹ Esta pesquisa acerca da escola, apresentada no primeiro capítulo do relatório, foi fundamental para compreendermos o contexto em que ia decorrer a nossa prática letiva e refletirmos acerca da forma como poderíamos mobilizar os nossos conhecimentos e competências em benefício dos alunos. De igual modo, torna-se importante para uma leitura dos resultados e conclusões a que chegámos feita à luz de um perfil de alunos em concreto e não em abstrato. Alunos cujas dificuldades foram diagnosticadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem através do encadeamento deste com o processo de avaliação. Em simultâneo, foram recolhidas evidências das aprendizagens e interpretadas, as quais refletem os progressos e resultam no aumento da motivação dos alunos e do mestrando. As evidências das aprendizagens foram recolhidas através da observação direta e, sobretudo, de instrumentos físicos e digitais de avaliação formativa, concebidos e produzidos em função dos objetivos das aulas e das dificuldades dos alunos. Procedemos, assim, a uma avaliação contínua que nos permitiu conhecer melhor os alunos e ajustar a nossa prática.

Em suma, tentámos dar resposta às seguintes questões: Qual o contexto dos alunos? Quais as teorias mais adequadas a este contexto? Quais os objetivos a atingir? Quais as estratégias, atividades e materiais mais adequados? Como identificar os progressos dos alunos?

³⁰⁰ Cf. MONTEIRO, Miguel Corrêa – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnica, 2003, p. 65.

³⁰¹ Estas informações foram retiradas do *Ranking das Escolas 2018*. Vide <https://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola#-escola-sec-934> – Consultado a 01/06/2020.

5.2.

Algumas conclusões

Pesquisar, identificar e compreender o contexto em que decorre a nossa prática de ensino é importante para nos mobilizarmos científica e pedagogicamente em prol de aprendizagens eficazes e com impacto positivo na turma, na escola e na comunidade em que esta se insere. É tão importante como a promoção de atividades de aprendizagem que no futuro permitam aos alunos mobilizar conhecimentos de realidades históricas para fundamentar opiniões. Em ambos os casos, parece-nos inegável a importância da construção do conhecimento através da compreensão do passado e do presente para intervir de forma mais responsável, tanto no contexto educativo, como no exercício da cidadania.

A iniciação à prática profissional e, por extensão, o presente relatório, corroboram a interdependência e reciprocidade existentes entre a teoria e a prática, mas também entre o conhecimento e a competência. Da mesma forma que é importante desenvolver competências para mobilizar conhecimentos, é importante compreender a teoria para aplicá-la em prol de processos de ensino-aprendizagem ajustados às características dos alunos, aumentando a eficácia dos mesmos. Em suma, tornamo-nos mais conscientes da nossa ação pedagógica, enriquecendo-a, quando alicerçarmos a nossa prática na teoria. Todavia, seria incorreto deixarmos de referir a influência das melhores experiências como aluno e das práticas dos professores que nos marcaram na nossa ação pedagógica.

A construção do conhecimento histórico ocorre através de diferentes processos que são promovidos através do estudo dos conteúdos subordinados à unidade didática lecionada – *O Modelo Romano*. Entre estes processos, podemos sublinhar alguns cuja operacionalização é naturalmente promovida pelo *modus operandi* da disciplina de História: analisar fontes de natureza diversa; situar cronológica e espacialmente acontecimentos relevantes; identificar a relevância da ação de determinados indivíduos; utilizar conceitos específicos da História; e reconhecer a diversidade e as interações entre diferentes culturas. O processo de avaliação, por sua vez, apresenta-se como uma ferramenta para identificar as aprendizagens ocorridas e refletirmos acerca das dificuldades dos alunos e da qualidade das atividades de aprendizagem, bem como da nossa ação educativa. Com efeito, a avaliação é positiva para os alunos, mas também para uma ação pedagógica constantemente ajustada e melhorada.

5.3.

Reflexão global

Para concluirmos o presente relatório, importa apresentar uma reflexão global acerca do processo pelo qual passámos durante a Iniciação à Prática Profissional III, incidindo nas dificuldades sentidas e aprendizagens ocorridas e fazendo-o através de uma perspectiva que contemple e articule o contexto sociocultural dos nossos alunos com as dimensões científica, pedagógica e didática - indissociáveis da nossa prática de ensino e essenciais para o nosso futuro profissional.

Reconhecemos a importância de investigar o contexto histórico, social e cultural da escola onde fomos colocados e de procurar conhecer os interesses, as expectativas e as dificuldades dos alunos antes de concebermos qualquer proposta didática, pois revelou-se profícuo, para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, planificar as aulas em função de contextos e alunos em concreto. Trata-se de integrar o contexto na nossa prática pedagógica em função do conhecimento que temos dos alunos e que vamos construindo ao longo das aulas através da observação direta e de instrumentos de avaliação vários. Quando comparamos a prática de ensino descrita neste relatório com aquela ocorrida no ano letivo anterior, somos levados a crer que conseguimos obter resultados mais positivos e níveis de atenção, participação e motivação superiores devido ao facto de termos procurado conhecer melhor os nossos alunos e, conseqüentemente, apresentarmos uma proposta didática mais ajustada.

A primeira aula é importante para definir regras e cativar os alunos, mas também para os conhecer melhor, privilegiando o diálogo. Neste sentido, os alunos diagnosticaram algumas das suas dificuldades logo na primeira aula, sendo as mais recorrentes aquelas associadas às capacidades de concentração e de interpretação de textos. Com esta atividade, percebemos que a tradicional avaliação de diagnóstico pode ser substituída por momentos em que os alunos são desafiados a refletirem, identificarem, verbalizarem e partilharem com os seus pares as suas dificuldades, tornando-se mais conscientes das mesmas. Ademais, permite-nos perceber atempadamente aquilo que os deixa mais inseguros e planificar atividades e estabelecer interações que promovam a confiança e o compromisso com as aprendizagens. Igualmente desafiados a partilhar as suas expectativas com a turma, treze alunos afirmaram desejar ir para a faculdade. Alguns sabiam mesmo a área que queriam seguir. Acreditamos que, ao assumirem expectativas

elevadas, os alunos tornaram-se mais responsáveis e motivados durante o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque lhes fora inculcada a ideia de que a concretização das mesmas dependia mais dos seus próprios esforços e da persistência perante as dificuldades do que da sorte ou da ação dos outros. Pareceu-nos relevante transmitir esta mensagem a estes alunos, alguns dos quais provenientes de contextos difíceis e com muitas dificuldades, situação que podia levá-los a acreditar que não têm controlo sobre os resultados que obtêm. De facto, o contexto em que decorreu a nossa prática de ensino supervisionada foi um verdadeiro desafio a nível científico, pedagógico e didático, sobretudo devido aos inúmeros obstáculos já mencionados: as dificuldades de comunicação, a ausência de materiais escolares e de conhecimentos prévios essenciais, mas também a multiculturalidade e o baixo rendimento escolar, entre outros. Sentimos que existe um desfasamento entre as aprendizagens prévias implicitamente exigidas por um currículo uniforme que não contempla turmas mais heterogêneas, mas tal só acentua o papel fulcral do professor. Consideramos, aliás, que todos estes desafios só enriqueceram ainda mais a nossa experiência, preparando-nos melhor para o exercício da docência. Segundo William George Ward³⁰², o pessimista reclama do vento, o otimista espera que ele mude, o realista ajusta as velas. Por este motivo, consideramos positivo e uma aprendizagem termos ajustado processos, produtos e métodos de ensino aos interesses, às expectativas e, sobretudo, às dificuldades dos alunos. Assumimos, pois, um compromisso com os alunos, razão pela qual tivemos de mobilizar-nos científica e pedagogicamente para garantir aprendizagens bem-sucedidas e com impacto futuro na comunidade, pois alunos bem formados são alunos capazes de intervir para melhorar a vida coletiva.

O processo de ajustamento, por seu lado, beneficia de uma avaliação contínua rigorosa e personalizada, subordinada a critérios específicos e aos objetivos de cada aula que, por sua vez, devem contemplar as características da turma. Deste modo, o mestrando pôde monitorizar o progresso dos alunos individualmente, identificar as suas dificuldades e operacionalizar uma maior diferenciação pedagógica e inclusão ao redefinir os níveis de exigência, reorganizar atividades e aplicar medidas de reajustamento. Em suma, este processo sublinha a complementaridade e interdependência existentes entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Ademais, o *feedback* facultado aos alunos, após a realização de cada instrumento de avaliação formativa, serve ainda para estes se consciencializarem

³⁰² SOUZA, Nilo – *Segredos de uma Mente Vencedora*. Rio de Janeiro: Editora Bibliomundi, 2020, s.p.

dos seus êxitos, com benefício para o aumento da sua motivação e confiança, bem como das suas dificuldades e do papel que podem e devem desempenhar na construção do conhecimento.

Durante a nossa prática, a diversificação tornou-se um mecanismo eficaz para cativar e motivar os alunos, sendo possível aplicar este conceito aos domínios cognitivos avaliados, na tipologia de documentos, no recurso a diferentes suportes (material e digital), mas também nos métodos de ensino (expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo) e nas competências visadas, tais como a comunicação, a criatividade, o sentido crítico, etc. Por outro lado, a articulação entre as teorias de Ausubel e Vygotsky evidenciou a complementaridade entre conhecimentos e competências, ou seja, entre a compreensão de conceitos e proposições e a apropriação de instrumentos simbólicos e desenvolvimento da cooperação. A Escola transformou-se nos dias de hoje num espaço privilegiado de encontro e diálogo de culturas, de aprendizagem e de troca de vivências, de desenvolvimento do respeito, da valorização e, inclusive, da assimilação de ideias e práticas diferentes – um espaço de enriquecimento pessoal e cultural positivo para os alunos se tornarem cidadãos de pleno direito, conscientes, responsáveis, participativos, críticos e colaborativos na construção de uma sociedade mais justa.

Ao saberem que o exercício da nossa docência estava a terminar, os alunos manifestaram o desejo de continuar a ter-nos como professor da turma. Apercebendo-nos desta realidade e reconhecendo o papel do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento, não pudemos deixar de concluir que os Romanos haviam feito mais uma conquista. Tal como para este povo, foi para nós importante conduzir um processo de expansão, mas desta vez do processo de ensino-aprendizagem, procurando conquistar, não territórios, mas todos os alunos, o seu interesse e motivação para adquirir mais e mais conhecimento. Para tal, procurámos conhecê-los, compreender quais as suas necessidades, dar apoio e promover a unidade da turma através da cooperação e da partilha de conhecimentos, mas também através da aceitação de erros e celebração de êxitos. Tratou-se de um processo lento, que levou o seu tempo, mas que ocorreu de modo sistemático e enquadrado num contexto multicultural, que beneficiou de vários instrumentos e procedimentos ajustados à realidade da turma.

BIBLIOGRAFIA | Geral

- BONIFÁCIO, Maria de Fátima – *Fora da Circunstância*. Lisboa: Dom Quixote, 2019.
- MARQUES, Tatiana – *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*. S.l.; Grãonauta, 2013.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017.
- OCDE – *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- ROSAS, Maria Antónia Monterroso; MEA, Elvira Cunha de Azevedo (rev.) – *Um Novo Tempo da História Parte I – História A 10.º ano*. Porto: Porto Editora, 2017.

BIBLIOGRAFIA | Científica da área da História

- ALBERTO, Paulo – “O simbólico na construção da imagem e do programa ideológico de Augusto: os mitos da fundação da Cidade”. In *Ágora*. Estudos Clássicos em Debate 6 (2004).
- ARAÚJO, Luís; RODRIGUES, Nuno – *As Comunicações na Antiguidade*. Lisboa: Fundação Portuguesa das Comunicações, 2006.
- BEARD, Mary – *SPQR – Uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.
- BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *História de Roma Antiga. Vol. 1. Das Origens à Morte de César*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- CARCOPINO, Jérôme – *A Vida Quotidiana em Roma no Apogeu do Império*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- DAVIES, Penelope; et. al. – *A Nova História da Arte de Janson: A Tradição Ocidental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- GOLDSWORTHY, Adrian – *A Queda de Cartago. As Guerras Púnicas: 265-146 a.C.* Lisboa: Edições 70, 2019.
- GOLDSWORTHY, Adrian – *Augusto: de Revolucionário a Imperador de Roma*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2016.
- GOLDSWORTHY, Adrian – *César: A Vida de um Colosso*. Lisboa: A ESFERA DOS Livros, 2013.
- GOLDSWORTHY, Adrian – *Generais Romanos*. Lisboa: A Esfera dos Leitores, 2016.
- GRIMAL, Pierre – *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- GRIMAL, Pierre – *As Cidades Romanas*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- GRIMAL, Pierre – *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999.

LAVAN, Myles - *The spread of Roman citizenship, 14–212 CE: Quantification in the face of high uncertainty. Past & Present. University of St Andrews*. Vol. 230 (fevereiro, 2016).

MARTÍNEZ-PINNA, Jorge – “A Origem de um Império: O Nascimento de Roma”. In *National Geographic: Edição Especial: Roma, As Idades de uma Cidade*. Lisboa. s.n. (2018).

OLIVEIRA, Francisco et. al. (coord.) – *Espaços e Paisagens: Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas: Vol. II Línguas e Literaturas: Idade Média. Renascimento. Recepção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos de História da Cultura Clássica: II Volume – Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

RODRIGUES, Nuno Simões – *Mitos e Lendas de Roma Antiga*. Lisboa: Clássica Editora, 2005.

BIBLIOGRAFIA | Científica da área Pedagógico-didática

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen – *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARDOSO, Jorge Rio – *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, 2013.

CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – Desenvolvimento Cognitivo e Linguagem. In *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, 2013. ISBN 978-972-796-337-9.

COSTA, João; COUVANEIRO, João – *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz, 2019.

FERREIRA, Carlos Alberto – *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 2007.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, 2012.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos – *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015.

MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano – Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, 2013. ISBN 978-972-796-337-9.


- MERÇON, Aline *et al.* – Cultura e Educação Intercultural: A Integração das Minorias Étnicas em Portugal. *Democratizar*. Rio de Janeiro. Vol. 6, N.º 1 (Jan/Jul. 2012), s.p.
- MONTEIRO, Miguel – “[8] Ensino da História”. In VEIGA, Feliciano (coord.) – *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 241- 263.
- MONTEIRO, Miguel Corrêa – *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio – A Teoria da mediação de Vygotsky. In Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999. ISBN 85-12-32140-7. Cap. VII.
- OERS, Bert Van – “A ZDP, zona de desenvolvimento próximo”. *NOESIS*. Lisboa. N.º 77 (Abr.).
- PEÑA, Antonio *et al.* – *Mapas conceptuais: Uma técnica para aprender*. Lisboa: Asa, 1994.
- RUIZA, M; FERNÁNDEZ, T.; TAMARO, E. – *En Biografías y Vidas. La Enciclopedia biográfica* [em linha]. Barcelona (Espanha): s.e., 2004. [Consult. 24 Fevereiro 2020] *Biografia de David Ausubel*. Disponível em <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/ausubel.htm>.
- STRANDBERG, Leif – “Vigotsky, um amigo da prática”. *NOESIS*. Lisboa. N.º 77 (Abr.).
- Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – *Organizadores gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa: Diagramas em Vê e Mapas de conceitos*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2014.
- VEIGA, Feliciano (coord.) – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi, 2013.

BIBLIOGRAFIA | Eletrónica

- Escola no fim do ranking* (RTP, 2018). https://www.rtp.pt/noticias/pais/escola-no-fim-do-ranking_v1055921 - consultado a 12/01/2020.
- ESBB - Projeto Educativo 2017-2020. http://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2018/01/PROJETO_EDUCATI_VO_2017_2020_CGeral_29nov17.pdf - consultado a 13/01/2020.
- Diário da República*, 1.ª Série, N.º 19, Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro (Reorganização administrativa do território das freguesias). *Vide*: <https://dre.pt/application/conteudo/373798> - consultado a 11/01/2020.
- ESBB - Projeto Educativo e Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021. https://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2019/06/PE_e_PPM_2018_2021.pdf – consultado a 15/01/2020.

ANEXOS | Planificações

Anexo 2: Planificação das aulas n.ºs 1 e 2: O espaço imperial romano.

	Planificação a curto prazo da disciplina de História A	
Ano: 10.º Turma: LH Data: 04 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aula(s) de 50 min. Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo Professor(a) cooperante: Noémia Braz	Tema: O espaço imperial romano Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano Sumário: Apresentação e debate sobre o <i>espaço imperial romano</i>	
Conteúdos Roma, cidade ordenadora de um império urbano	Objetivos gerais 1. Apresentação 2. Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe	Objetivos específicos 1.1. Apresentação do professor e dos alunos 1.2. Calendarização das atividades 2.1 Localizar a civilização romana no tempo através da periodização clássica da História 2.2 Identificar e distinguir – de forma genérica – semelhanças e contrastes sociais, políticos, religiosos e culturais entre Atenas (<i>de Péricles</i>) e Roma (<i>de Augusto</i>)
	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS Atividade(s) - Apresentação do professor e diálogo com a turma, procurando perceber quais são os interesses, expectativas e dificuldades dos alunos. E, F. - Após ditar o sumário, o professor apresenta os conteúdos a desenvolver e objetivos de aprendizagem, bem como os elementos de avaliação e a respetiva calendarização. - Partindo do diálogo com os alunos e do desenho de uma linha cronológica, procura-se que estes mobilizem conhecimentos anteriormente adquiridos acerca da periodização da História, localizando as diferentes épocas históricas e, em particular, a civilização romana na Época Clássica. B, C, F, I. - É promovida a participação dos alunos acerca da matéria já lecionada (<i>O modelo ateniense</i>), através de perguntas orientadoras, para que sejam mobilizados alguns conceitos (<i>pólis</i> , <i>ágora</i> , <i>democracia antiga</i> , <i>cidadão</i> , <i>meteco</i> , <i>escravo</i> e <i>ordem arquitetónica</i>) e aprendizagens adquiridos, de forma a que o professor conduza uma articulação entre os conhecimentos da estrutura cognitiva dos alunos e os conteúdos a desenvolver na unidade didática <i>O Modelo Romano</i> . A, B, C, E, F.
	Recurso(s)	Tempo 15 min. 10 min. 5 min. 10 min.
	Avaliação	Comunicação escrita e oral dos alunos. Capacidade de desenvolver ideias criativas validas no contexto a que dizem que dizem respeito.
	Império	Post-its - Os alunos juntam-se em grupos de dois ou três elementos e devem propor um conjunto de ações (2 ou 3) que consideram necessárias para formar um império a partir de uma aldeia: <i>receberam uma aldeia no centro de Itália, no séc. VIII a.C., e estão rodeados de outros povos agueridos. Como fariam para transformar essa aldeia num império?</i> A, B, C, D, E, F, I.

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
	3. Localizar o espaço imperial romano	3.1 Localizar a cidade de Roma	Lenda	INTERVALO		10 min. 15 min.	
		3.2 Reconhecer as diversas fronteiras do império romano ao longo do tempo		- Cada grupo deverá partilhar e problematizar com a turma uma das ações propostas para dar resposta ao desafio apresentado. Aproveitando os contributos da turma, é abordada a localização privilegiada de Roma, introduzindo aqui a lenda da fundação da cidade por Rómulo. A, B, C, D, E, F, I.	Manual (p. 75)	10 min.	
		3.3 Identificar países da Europa contemporânea cujos territórios tivessem estado integrados no Império Romano		- Os alunos deverão analisar/interpretar um mapa - utilizando a metodologia específica da disciplina -, que surge associado a uma cronologia, de modo a localizarem o espaço imperial romano (que se vai modificando) ao longo do tempo. B, C, D, E, F, I.	Mapa da Europa (continente)	5 min.	
	4. Justificar a designação de <i>mare nostrum</i>	4.1 Compreender as razões pelas quais Roma procurou o domínio do Mediterrâneo	<i>Mare nostrum</i>	- Apresentar à turma um mapa da Europa contemporânea para que esta <i>identifique, de forma genérica, as áreas que integram o mundo romano</i> – promovendo, embora de forma indireta, a aprendizagem que se prenderá com o legado político-cultural clássico como uma das matrizes da civilização europeia. B, C, D, E, F. <i>Dimensão Europeia da Educação</i>	Manual (p. 75)	10 min.	
	5. Reconhecer o caráter urbano da civilização romana	5.1 Identificar a relevância das cidades na formação do Império Romano	Urbe	- Através da localização do mar Mediterrâneo no mapa anterior, os alunos deverão compreender a designação de <i>mare nostrum</i> após um debate acerca das potencialidades (comerciais) do domínio deste mar por Roma. Deverá destacar-se a rivalidade com Cartago. A, B, C, D, E, F, I.	Manual (p. 75)	10 min.	
				Continuação da análise e discussão acerca do mapa, com a identificação da abundância de cidades. Os alunos deverão interpretar o significado e a importância da reorganização ou criação das cidades no (I) dinamismo da economia; (II) no modo de viver romano e para (III.) o domínio exercido pela <i>urbe</i> por excelência – Roma. A, B, C, D, E, F, I.	Manual (p. 75)	10 min.	

Perfil dos alunos¹

Educação para a Cidadania²

A, B, C, D, E, F, I

Dimensão Europeia da Educação

Ano: 10.º		Turma: LH		Tema: O espaço imperial romano			
Data: 04 de novembro de 2019		Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica		Unidade didática: 2 – O Modelo Romano			
Aulas previstas: 2 aula(s) de 50 min.		Subunidade(s) didática(s): 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano		Sumário: Apresentação e debate sobre o espaço imperial romano			
Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo		Sumário: Apresentação e debate sobre o espaço imperial romano					
Professor(a) cooperante: Noémia Braz							
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
Roma, cidade ordenadora de um império urbano	1. Apresentações	1.1. Apresentação do professor e dos alunos		- Apresentação do professor e diálogo com a turma, procurando perceber quais são os interesses, expectativas e dificuldades dos alunos. E, F.		15 min.	
		1.2. Calendarização das atividades		- Após ditar o sumário, o professor apresenta os conteúdos a desenvolver e objetivos de aprendizagem, bem como os elementos de avaliação e a respetiva calendarização.		10 min.	
	2. Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe	2.1 Localizar a civilização romana no tempo através da periodização clássica da História	Período histórico Convenção	- Partindo do diálogo com os alunos e do desenho de uma linha cronológica, procura-se que estes mobilizem conhecimentos anteriormente adquiridos acerca da periodização da História, localizando as diferentes épocas históricas e, em particular, a civilização romana na Época Clássica. B, C, F, I.	Quadro e giz	5 min.	Comunicação escrita e oral dos alunos.
		2.2 Identificar e distinguir – de forma genérica – semelhanças e contrastes sociais, políticos, religiosos e culturais entre Atenas (de Péricles) e Roma (de Augusto)	Pólis	- É promovida a participação dos alunos acerca da matéria já lecionada (<i>O modelo ateniense</i>), através de perguntas orientadoras, para que sejam mobilizados alguns conceitos (<i>pólis</i> , <i>ágora</i> , <i>democracia antiga</i> , <i>cidadão</i> , <i>meteco</i> , <i>escravo e ordem arquitetónica</i>) e aprendizagens adquiridos, de forma a que o professor conduza uma articulação entre os conhecimentos da estrutura cognitiva dos alunos e os conteúdos a desenvolver na unidade didática <i>O Modelo Romano</i> . A, B, C, E, F.		10 min.	Capacidade de desenvolver ideias criativas validas no contexto a que dizem respeito.
	2.3 Propor ações necessárias ou adequadas a formação e manutenção de um império		Império	- Os alunos juntam-se em grupos de dois ou três elementos e devem propor um conjunto de ações (2 ou 3) que consideram necessárias para formar um império a partir de uma aldeia: <i>receberam uma aldeia no centro de Itália, no séc. VIII a.C., e estão rodeados de outros povos aguerriados. Como fariam para transformar essa aldeia num império?</i> A, B, C, D, E, F, I.	Post-its	10 min.	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
	3. Reconhecer o caráter urbano da civilização romana	3.1. Identificar a relevância das cidades na formação do Império Romano	Urbe	Continuação da análise e discussão acerca do mapa, com a identificação da abundância de cidades. Os alunos deverão interpretar o significado e a importância da reorganização ou criação das cidades no (I.) dinamismo da economia; (II.) no modo de viver romano e para (III.) o domínio exercido pela <i>urbe</i> por excelência – Roma. ^{A, B, C, D, E, F, I}			

Perfil dos alunos¹

A, B, C, D, E, F, I

Educação para a Cidadania²

Dimensão Europeia da Educação

¹-ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

²-Áreas temáticas da Educação para a cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dgpe.mec.pt/areas-tematicas>

Anexo 3: Planificação das aulas n.ºs 4 e 5: poder político - da República ao Império.

Ano: 10.º		Turma: LH		Tema: Poder político: da República ao Império		Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica		Unidade didática: 2 – O Modelo Romano		Subunidade(s) didática(s): 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano		Sumário: Análise comparada das instituições republicanas e da época imperial			
Data: 07 de novembro de 2019		Aulas previstas: 1 aula(s) de 50 min.		Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo		Professor(a) cooperante: Noémia Braz		Instituto de Educação		Escola Secundária da Baixa da Banheira		REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO			
Universidade de Lisboa		Instituto de Educação		Escola Secundária da Baixa da Banheira		REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		Estratégias e Metodologias		Atividade(s)		Recurso(s)			
Objetivos gerais		Objetivos específicos		Conceitos		Tempo		Avaliação							
<p>Magistraturas republicanas</p> <p>1. Abordagem às instituições na República</p> <p>2. Relacionar a crise política e as guerras civis com a mudança de regime</p>		<p>1.1. Reconhecer a existência de um Estado centralizado</p> <p>1.2. Identificar as instituições republicanas e distinguir as suas funções, bem como a sua composição</p> <p>2.1 Perceber que, durante a expansão do império, ocorrem eventos que fragilizam as instituições republicanas</p>		<p>Magistratura</p> <p>Senado</p> <p>Comícios</p>		<p>- Após ditar o sumário, o professor questiona os alunos acerca de eventuais dúvidas sobre a matéria anteriormente lecionada.</p> <p>- Retomando a temática relativa ao caráter urbano do império, em que as cidades desempenhavam um papel administrativo, o professor deverá sublinhar a existência de um Estado centralizado garante da ordem e segurança das províncias. ^{B, I.}</p> <p>- Os alunos são desafiados a analisar e comentar, com a orientação do professor, um esquema sobre as instituições republicanas (comícios, magistraturas e senado) e a definição do conceito de <i>Magistratura</i>. De seguida, (I.) o professor escolhe um grupo de alunos para <i>assumir</i> as funções dos comícios. Este, deverá (II.) <i>eleger</i> outros alunos com o papel de <i>magistrados</i>. Finalmente, para representar o senado, (III.) selecionar-se-ão alguns estudantes do grupo dos <i>magistrados</i>.</p> <p>Pretende-se que a turma, através desta pequena representação com recurso à interpretação do esquema, proponha, aprove e valide uma <i>lei</i> através das respetivas <i>instituições</i>, compreendendo assim algumas das funções das várias instituições e os trâmites que seguia a aprovação das leis. ^{B, C, E, I.}</p> <p>- O professor explica, de forma breve, o surgimento e persistência de guerras civis e revoltas que refletem a fragilidade e incapacidade das instituições anteriores, nomeadamente para darem resposta a problemas de dimensão cada vez maior. ^{A, B, I.}</p>		<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>		<p>Ficha de exercícios</p>					

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
Poder do Imperador	3. O poder do imperador e as instituições da época imperial	2.2 Compreender o papel da crise política e das guerras civis na transição da República para o regime imperial	Ditador	- Tendo em conta a exposição anterior, os alunos são desafiados a indicar que magistrado com poderes superiores a todos os outros era designado de forma extraordinária num contexto de crise como aqueles abordados anteriormente. A, B, C, E, F, I.	5 min.	Série Rome: I. S01E10 1:46 a 6:36; II. S01E12 36:37 a 39:40; III. S02E05 27:05 a 30:50.	
		3.1 Compreender de que forma Otaviano se tornou o primeiro imperador	Imperador	- Os alunos deverão analisar três excertos da série Rome (2005-2007) que retratam a (I.) nomeação de um ditador (Júlio César) e a fragilidade das instituições da república; (II.) o assassinado desse ditador; (III.) e o surgimento de Otaviano na cena política como cônsul. A, B, C, D, F, H, I.	12 min.		
O culto a Roma e ao imperador	4. Destacar a figura do imperador como elemento de coesão política.	4.1 Identificar e problematizar algumas ações do imperador e os seus poderes	Augusto	- O professor retoma a matéria sobre a figura do imperador e os seus poderes, para, através da análise de documentos textuais, problematizar com os alunos as ações deste e os seus poderes. A, B, C, D, E, F, I.	15 min.	Manual (textos das pp. 78-79)	
		4.2 Reconhecer a divinização das virtudes imperiais como uma hábil manobra de propaganda	Culto imperial	- O professor promove a análise da <i>Ara Pacis Augustae</i> e da inscrição do altar de Narbona para, através de questões orientadoras, levar os alunos a reconhecer a divinização das virtudes imperiais e o culto ao imperador Augusto. A, B, C, D, F, H, I.	10 min.	Manual (pp. 80-81)	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
A codificação do Direito		4.3 Explicar a importância do culto a Roma e ao imperador como elementos de união política entre os diferentes povos do Império		- A partir das intervenções dos alunos, o professor deverá fazer uma síntese dos vários contributos, usando-os para deles se retirarem conclusões e se destacar o papel que o culto a Roma e ao imperador tiveram na coesão dos diferentes povos do império. <i>F, I.</i>		5 min.	
	5. Salienciar a riqueza e a utilidade do Direito Romano	5.1 Identificar as razões que motivaram a criação do Direito (Romano)	Direito (Romano)	- Após o professor definir o que se entende por <i>Direito (Romano)</i> , questiona os alunos acerca da importância da existência de normas jurídicas (<i>I.</i>) nos dias de hoje e (<i>II.</i>) na Roma Antiga. <i>A, B, C, D, E, F, I.</i>	Manual (pp. 82-83)	10 min.	
				- De forma a que os alunos percebam a importância da codificação das leis, o professor começa por explicar o que era o <i>Direito Consuetudário</i> , transmitido oralmente, e a <i>Lei das XII Tábuas</i> , um conjunto de leis escritas, fazendo-o através do recurso a um (<i>I.</i>) <i>jogo do telefone</i> , em que os alunos deverão transmitir oralmente uma lei, (<i>II.</i>) e um jogo em que um aluno terá de redigir uma lei que passará pelos restantes colegas que a deverão reproduzir. Desta forma, espera-se que os alunos reconheçam que as leis são menos suscetíveis de sofrerem deturpações ou interpretações arbitrárias se forem redigidas de forma clara e concisa. <i>A, B, C, D, E, F, I.</i>		10 min.	

A, B, C, D, E, F, H, I

Perfil dos alunos¹
Educação para a Cidadania²

¹ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

²Áreas temáticas da Educação para a cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Meios; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Anexo 4: Planificação da aula n.º 6 – a unidade do mundo imperial.

Ano: 10.º		Turma: LH		Tema: A unidade do mundo imperial			
Data: 13 de novembro de 2019		Aulas previstas: 1 aula(s) de 50 min.		Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica			
Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo		Professor(a) cooperante: Noémia Braz		Unidade didática: 2 – O Modelo Romano			
Subunidade(s) didática(s): 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano		Sumário: Continuação da aula anterior sobre os elementos de unidade do império: cidadania. Realização de atividade.		Subunidade(s) didática(s): 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano			
Sumário: Continuação da aula anterior sobre os elementos de unidade do império: cidadania. Realização de atividade.							
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
A extensão da cidadania	3. Reconhecer na extensão do direito de cidadania romana um processo de integração das regiões dominadas	3.1 Compreender como se estruturava a sociedade romana nos séculos I e II 3.2 Identificar os direitos e os deveres dos cidadãos romanos 3.3 Distinguir as razões, etapas e consequências da extensão da cidadania aos diversos povos do Império	Civitas	- A professor projeta o sumário no quadro, apresentando os objetivos da aula em simultâneo.	Apresentação digital	5 min.	Ficha a realizar individualmente ou em pequeno grupo
				- Segue-se um esclarecimento de dúvidas acerca da matéria lecionada (instituições republicanas e imperiais) e a correção da Ficha 3 realizada na última aula, pedindo-se, para tal, que os alunos que responderam da forma mais adequada leiam as respetivas respostas e sirvam de exemplo aos colegas. ^{A, B.}			
				- O professor retoma a matéria da aula anterior e introduz, a partir da análise de uma representação esquemática hierarquizada da sociedade romana, um novo elemento que contribuiu para a unidade do mundo romano: a progressiva extensão da cidadania. ^{B, C, I.}	Manual (p. 84 Doc. 8) Caderno e material de escrita	5 min.	
				- É solicitado que os alunos realizem uma leitura crítica de um documento acerca dos direitos e deveres conferidos pela plena cidadania romana, de forma a compreenderem os mesmos. De seguida, deverão realizar uma breve comparação entre a cidadania romana e a atual. ^{A, D, I.}		10 min.	
				- A partir da análise de uma barra cronológica, os alunos deverão reconhecer a atitude dos Romanos face aos povos conquistados, nomeadamente a progressiva extensão da cidadania. ^{C, I.}	Manual (p. 85 Doc. 10)	5 min.	
				- O professor solicita que os alunos realizem uma pequena ficha de exercícios, que impliquem a análise de dois documentos – um textual e outro audiovisual. ^{A, B, C.}	Manua (p. 86) e Meet the Romans (2012)	13 min.	
				- Entrega das fichas realizadas pelos alunos durante as últimas aulas.		2 min	


Perfil dos alunos¹

Educação para a Cidadania²

A, B, C, D, E, F, H, I.

¹ **ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA)** – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

² Áreas temáticas da *Educação para a cidadania*: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

		Planificação a curto prazo da disciplina de História A				
Ano: 10.º Turma: LH Data: 14 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aula(s) de 50 min. Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo Professor(a) cooperante: Noémia Braz		Tema: Afirmação imperial de uma cultura urbana Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Discussão sobre a cultura romana e realização de um quiz.		Tempo	Avaliação	
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS			
			Atividade(s)	Recurso(s)		
Cultura romana	1. Caracterizar genericamente a cultura romana	1.1 Reconhecer e problematizar conceitos associados à cultura romana	- O professor dita o sumário, disponibiliza-se para esclarecer dúvidas e sublinha os pontos mais importantes relativos à matéria da aula anterior, i.e., a <i>unidade do mundo imperial</i> . - Retomando os conteúdos da aula anterior, o professor reitera o pragmatismo presente no <i>Direito Romano</i> e, de modo a sublinhar este sentido prático noutras áreas, solicita aos alunos que façam uma leitura atenta de dois documentos textuais do manual para, de seguida, fundamentarem a ideia de <i>cultura urbana pragmática</i> atribuída aos Romanos. ^{A, B, C, D, F, I}	Manual (p. 88 Doc. 11)	10 min. 10 min.	
	2. Distinguir formas de organização do espaço nas cidades romanas, relacionando-as com as suas funções cívicas, políticas e culturais	2.1 Reconhecer que a fundação ou renovação de cidades obedece a modelos 2.2 Identificar e caracterizar elementos comuns nas cidades fundadas	Pragmatismo	- Sublinhando o espírito pragmático dos Romanos, o professor solicita aos alunos que problematizem a afirmação do poeta Horácio (65-8 a. C.): <i>a Grécia conquistada conquistou o seu feraz vencedor</i> . Com isto, pretende-se evidenciar a síntese cultural greco-latina e destacar que, em função do pragmatismo, a <i>cultura romana é o resultado de influências várias</i> . ^{A, B, C, D, F, I}	Manual (p. 89)	5 min.
Padronização do urbanismo		Padronização	- O professor faz uma breve exposição através da análise de um documento textual acerca da natureza das colónias romanas e a relação destas com a cidade de Roma, bem como de um documento iconográfico, que permite avaliar e relacionar as práticas nos acampamentos militares com o planeamento subjacente à fundação de cidades. ^{C, I}	Excerto de <i>Noites Áticas</i> (Aulo Gélio) Ilustração de acampamento militar	10 min.	
		Urbanismo <i>Cardo</i> <i>Decumanus</i>	- O professor promove a análise de uma planta de uma cidade romana que permita a identificação do caráter geométrico do urbanismo, para de seguida abordar um elemento comum a todas as cidades romanas fundadas: os dois eixos viários ortogonais, o <i>cardo</i> e o <i>decumanus</i> . ^{C, I}	Planta da cidade de Timgad	5 min.	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
				utilitários nas cidades romanas e faz uma breve síntese dos conteúdos abordados ao longo da aula. A, B, C, D, F, I.			

Perfil dos alunos¹

A, B, C, D, E, F, H, I.

Educação para a Cidadania²

¹ - **ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA)** – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

²-Áreas temáticas da *Educação para a cidadania*: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10. ^o Turma: LH Data: 18 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aula(s) de 50 min. Professor(a): Fábio de Almeida Ricardo Professor(a) cooperante: Noémia Braz		Tema: O Modelo Romano Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Realização de um esquema conceptual e de uma ficha de avaliação sumativa					
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
O Modelo Romano	1. Resumir a matéria lecionada	1.1 Produzir um esquema conceptual acerca da matéria lecionada – <i>O Modelo Romano</i> 2.1 Realizar uma ficha de avaliação sumativa		- O professor começa por ditar o sumário, passando depois a construir um esquema conceptual com os alunos que traduza os pontos mais importantes da matéria lecionada e que sirva para esclarecer eventuais dúvidas que os alunos apresentem. A, B, C, E, I. -----INTERVALO----- - Os alunos deverão realizar, sem consulta, uma ficha de avaliação sumativa acerca da matéria lecionada. A, B, C, D, I.	Quadro e giz	50 min.	Ficha sumativa
	2. Avaliar os conhecimentos e competências dos alunos						

Perfil dos alunos¹

Educação para a Cidadania²

A, B, C, D, E, I.

¹-ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

²-Áreas temáticas da Educação para a cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Meios; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Anexos | Recursos utilizados na Aplicação

Anexo 7: Aulas 1 e 2: Recurso digital (F. Ricardo, 2019).



Orbis Romanum 368 d. C.
(Desperta Ferro, n.º 50)

História A | 10.º Ano

Sumário

Apresentação e debate sobre o *espaço imperial romano*.

© Professor Fábio Ricardo

Antiguidade Clássica

Entre Atenas e Roma



Política

Sociedade

Cultura

Religião

Antiguidade Clássica

Periodização

DATAS	V a. C.	n. C.	V d. C.	XV	XVIII
ÉPOCAS	Época Clássica		Época Medieval	Época Moderna	Época Contemporânea

Apresentação



Conteúdos

Império: espaço, poder político, unidade e cultura urbana.



Objetivos

Adquirir conhecimentos
(*vide Conteúdos*).
Desenvolver competências
(4 C's).



Avaliação

Trabalho realizado em aula.
Ficha de avaliação formativa
(sem consulta).

Império Romano

Atividade

Receberam uma aldeia no centro de Itália, no séc. VIII a.C., e estão rodeados de outros povos aguerridos. Como fariam para transformar essa aldeia num império?



Em grupo, proponham um conjunto de ações!

NOTÍCIAS DE ROMA ANTIGA

JORNAL ILUSTRADO

Est. 509 a. C.

Período Republicano, 51 a. C.

Preço 1 sestércio

Membro da *Jornais de Roma*
Agência para a qualidade. *Jornais de Roma* está
sempre aberta ao leitor. Um preço para
dar a conhecer a qualidade aos 30.000.

FUNDAÇÃO DE ROMA

O bom senso de Rómulo, na opinião de Cícero.

Quanto ao lugar para a Cidade, que deve ser planeado com todo o cuidado por quem tenta lançar a semente de um Estado duradouro, fez uma escolha espantosamente apropriada. Pois nem a levou para junto do mar, coisa que, com aquele poder militar, lhe era facilímo, nem avançou para o domínio dos Rútulos ou dos Aborígenes, ou para uma fundação na foz

do Tibre, sítio onde muitos anos depois o rei Anco estabeleceu uma colónia. Mas este varão dotado de excelsa prudência teve a visão de compreender que a localização no litoral não é a mais conveniente para cidades destinadas a serem o centro de impérios duradouros, sobretudo porque as cidades marítimas estão expostas, não só a perigos variados, mas até desconhecidos.





Orbis Romanum 368 d. C.
(Desperta Ferro, n.º 50)

História A | 10.º Ano

Sumário

Continuação da aula anterior e realização de uma ficha.

© Professor Fábio Ricardo

FUNDAÇÃO DE ROMA

O bom senso de Rômulo, na opinião de Cícero.

Quanto ao lugar para a Cidade, que deve ser planeado com todo o cuidado por quem tenta lançar a semente de um Estado duradouro, fez uma escolha espantosamente apropriada. Pois nem a levou para junto do mar, coisa que, com aquele poder militar, lhe era fácilimo, nem avançou para o domínio dos Rútulos ou dos Aborígenes, ou para uma fundação na foz

do Tibre, sítio onde muitos anos depois o rei Anco estabeleceu uma colônia. Mas este varão dotado de excelsa prudência teve a visão de compreender que a localização no litoral não é a mais conveniente para cidades destinadas a serem o centro de impérios duradouros, sobretudo porque as cidades marítimas estão expostas, não só a perigos variados, mas até desconhecidos.

Império Romano

Localização estratégica



Ponto estratégico: passagem Norte-Sul da Península Itálica;



Distância do mar: proteção contra piratas;



Império Romano

Localização estratégica



Ponto estratégico: passagem Norte-Sul da Península Itálica;



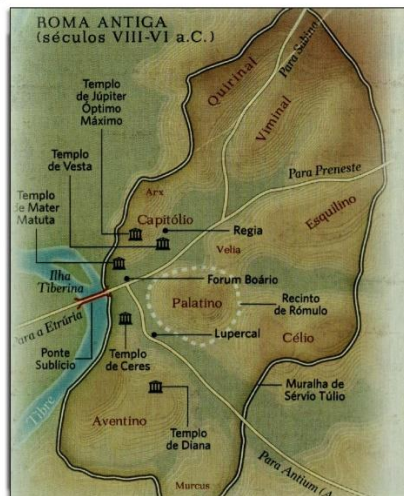
Distância do mar: proteção contra piratas;



Margem do rio: propício ao comércio;



Colinas: defesa ideal contra ataques.



Império Romano

Espaço territorial



Localização do Império



Fronteiras fortificadas



Urbes fundadas



Províncias



Aglutinador



Manual, p. 75.



Europa na contemporaneidade

Espaço territorial



Localização do Império



Fronteiras fortificadas



Urbes fundadas



Províncias



Aglutinador



Legado político e cultural clássico



Império Romano

Mare Nostrum



Espaço imperial Romano

Referências

BEARD, Mary – *SPQR – Uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

BRANDÃO, Isabel Paulos; MAIA, Cristina; RIBEIRO, Claudia Pinto – *Novo Viva a História! – História 7.º ano*. Porto: Porto Editora, 2019.

BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco (coord.) – *História de Roma Antiga – Das Origens à Morte de César*. Vol. I. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *Um Novo Tempo da História, Parte I – História A 10.º ano*. Porto: Porto Editora, 2019.

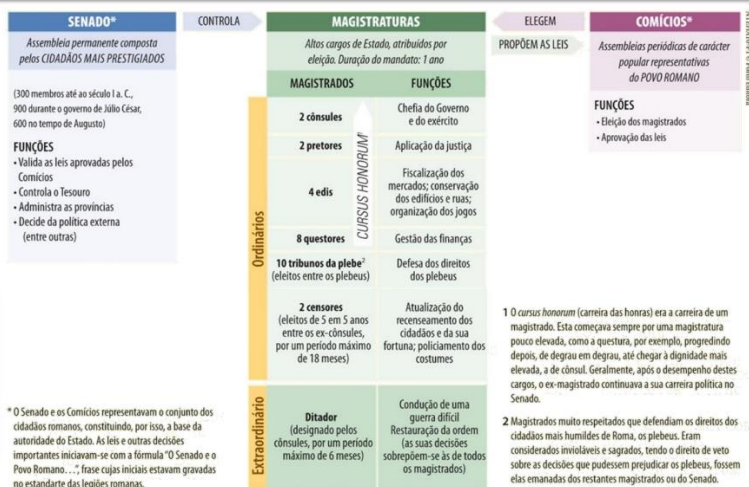
PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos de História da Cultura Clássica. II Volume – Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

Referências eletrónicas

<http://www.travel-pb.com/2013/07/ostia-antica-harbour-city-of-ancient.html> – Consultado a 1/11/2019.

<https://www.guiageografico.com/mapas/mapa-europa.htm> – Consultado a 1/11/2019.

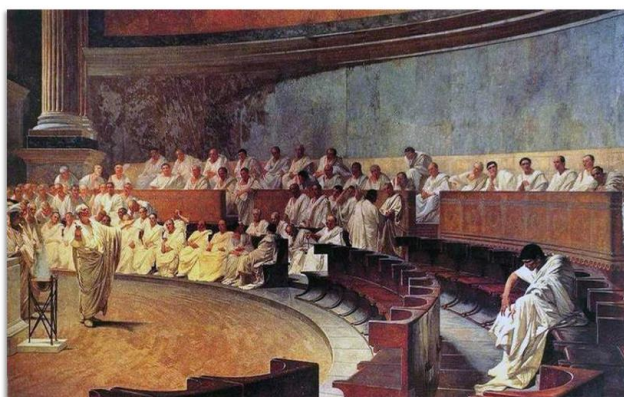
Instituições republicanas



Manual,
página 77.

Fragilidade e incapacidade das instituições

- 91-88 a.C.: Guerra social
- 83-82 a.C.: Guerra civil
- 82-79 a.C.: Ditadura de Sula
- 73-71 a.C.: Revolta de Spartacus
- 49-45 a.C.: Guerra civil
- 44-42 a.C.: Guerra civil








Considerando este contexto, que magistrado deveria ser designado?



Das magistraturas republicanas ao poder do imperador



Instituições da época imperial

-  Acumula magistraturas e poder
-  Saudado como imperador
-  Instituições republicanas esvaziadas de poder
-  Poder de modificar a composição do Senado
-  Novos cargos e instituições


Manual,
página 77.



Os poderes de Augusto

Augusto, chefe militar

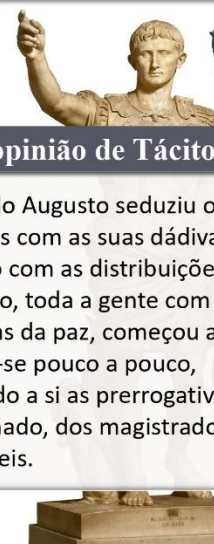
Frequentemente combati, em terra e no mar, guerras civis e guerras externas em todos os lugares e, vitorioso, perdoei aos cidadãos que me pediram perdão. [...] Nos meus triunfos foram transportados diante do meu carro nove reis ou filhos de reis. [...]

Augusto, magistrado e senador






Não aceitei a ditadura que me ofereceu o Povo e o Senado [...]. O Povo Romano e o Senado quiseram designar-me único e todo poderoso superintendente das leis e dos costumes, mas eu não quis aceitar nenhuma magistratura contrária aos costumes dos nossos antepassados.

A opinião de Tácito

Quando Augusto seduziu os soldados com as suas dádivas, o povo com as distribuições de trigo, toda a gente com as doçuras da paz, começou a elevar-se pouco a pouco, atraindo a si as prerrogativas do Senado, dos magistrados e das leis.



Ara Pacis Augustae, o Altar da Paz Augusta

-  Título *Augusto*
-  Divinização do imperador
-  Divinização das virtudes imperiais
-  Culto ao imperador e à deusa Roma
-  Unidade na diversidade de povos

 Manual, página 80.



As normas jurídicas são importantes?

Porquê?

Atividade

Jogo do telefone

*Deveremos transmitir
oralmente uma lei.*

Direito

Consuetudinário



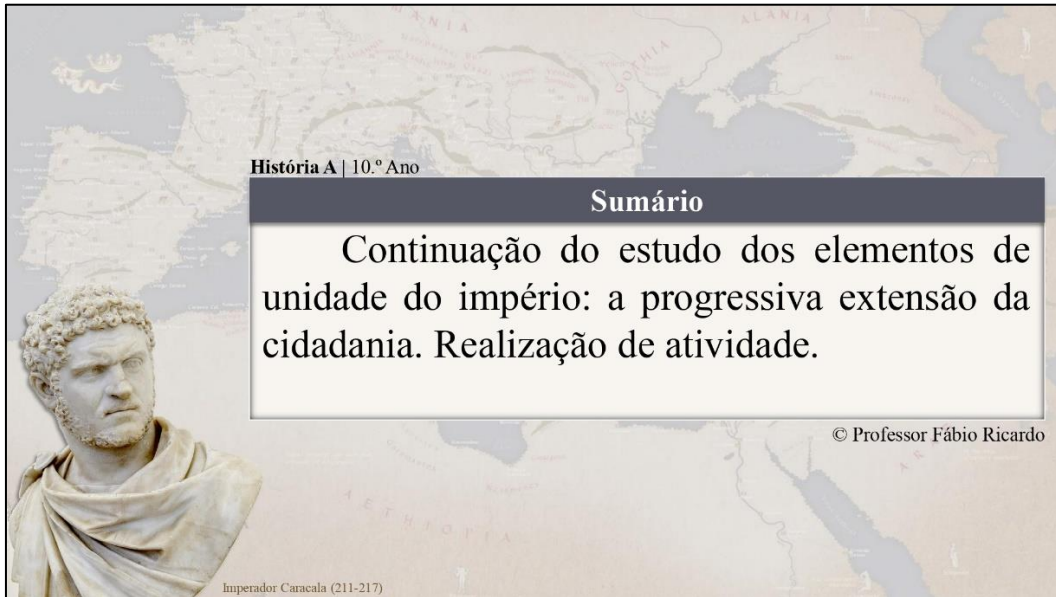
Lei das XII Tábuas

História A | 10.º Ano

Sumário

Continuação do estudo dos elementos de unidade do império: a progressiva extensão da cidadania. Realização de atividade.


© Professor Fábio Ricardo



Imperador Caracala (211-217)

Correção da Ficha 3 – História A

1. A magistratura para que Otaviano é nomeado é cônsul.
- Iris da Silva
2. O pai de Otaviano, referido no discurso, é o ditador Júlio César.
- Kaylla Maria
3. Otaviano quer honrar o seu pai, Júlio César, que foi assassinado, e a primeira coisa que faz como cônsul é criar uma moção para declarar Bruto e Cássio assassinos e quem fosse contra a moção seria morto pelos legionários.
- Nelsy Ramos



A sociedade romana

- Sociedade hierarquizada
- Dois grupos: cidadãos e não cidadãos
- Privilégios em função do grupo a que pertence



Imperador

Ordem senatorial

Ordem equestre

Cidadãos

Plebe

Não cidadãos

Escravos

Civitas: plena cidadania romana

Principais direitos conferidos pela plena cidadania romana

- **Possuir propriedades**, comprar, vender [...].
- **Contrair casamento** legítimo e [...], transmitir aos filhos a cidadania romana.
- **Participar na vida política** [...] através do voto [...].
- **Ser eleito** para [...] cargos públicos (magistraturas).
- **Instaurar um processo em tribunal**.
- **Recursos das decisões dos magistrados** e dos tribunais.
- **Não ser torturado nem condenado à morte** [...].

Principais deveres do cidadão

- **Viver honradamente** [...].
- **Participar na vida política** da cidade.
- **Servir no exército** como legionário.
- **Pagar imposto** sobre as sucessões.

Atividade (1)

1. Situação

Cometi um crime em Roma, pelo que ordenaram a minha prisão.

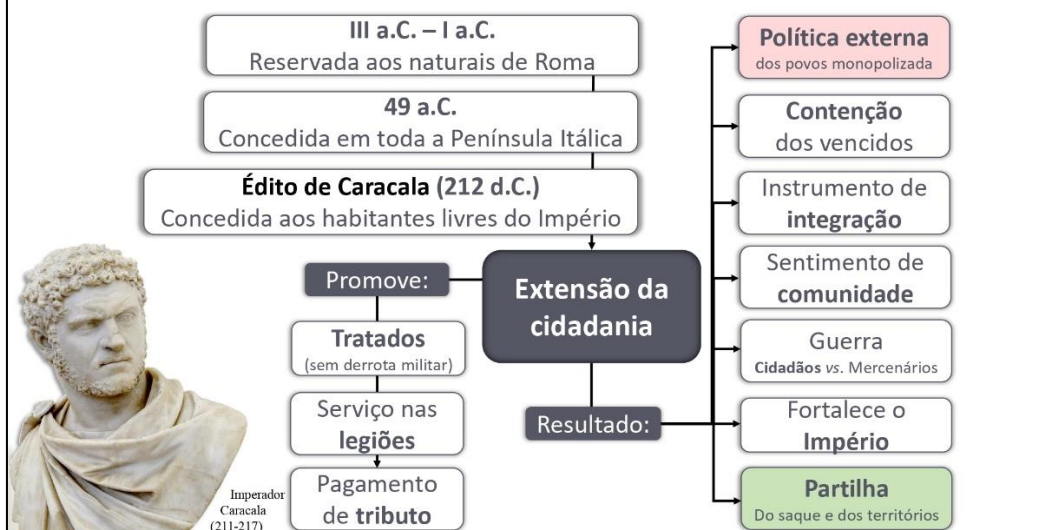
2. Consequência

Posteriormente, fui conduzido para a prisão e obrigaram-me a falar à custa de vergastadas (tortura).

QUESTÃO

Posso apelar a algum direito?
Qual/Porquê?

A progressiva extensão da cidadania: Édito de Caracala



«Para a sua mente genial, não havia latino, nem grego,
nem gaulês, nem espanhol: havia homens! Todos iguais,
todos irmãos, **todos romanos.**»

- Oliveira Martins


Atividade (2)



1. A argumentação de Cláudio

Em 48 d.C., o imperador Cláudio concede a um grupo de notáveis gauleses a cidadania completa, o que lhes permite assumir as magistraturas romanas e integrar o Senado. Ciosos dos seus privilégios, os senadores contestaram esta medida, que Cláudio justifica num discurso famoso, reproduzido pelo historiador romano Tácito.

O que causou a derrota dos Espartanos e dos Atenienses, apesar do seu poderio militar, senão o hábito de afastar os vencidos como estrangeiros? [...] Nenhuma outra guerra foi tão prontamente terminada como a da Gália e, depois disso, a paz foi contínua e sólida. Os costumes, as profissões, as alianças confundem-nos (aos gauleses) já connosco [...]. Senadores, todos os costumes que hoje consideramos herdados do passado foram novos um dia. [...]

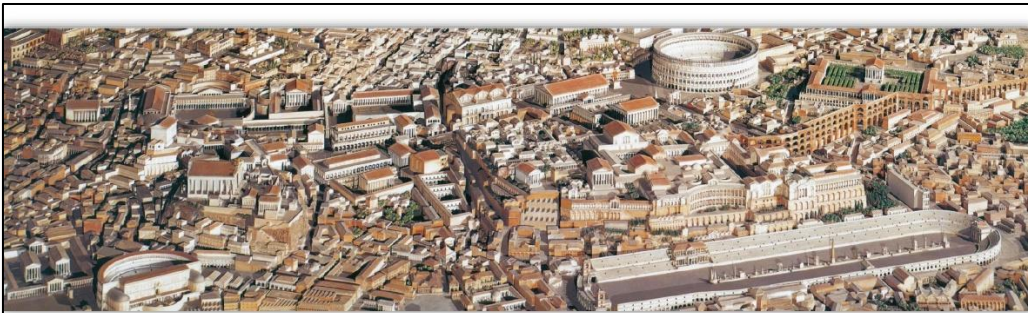
 Manual, página 86.

Atividade (3)

Meet the Romans with Mary Beard (2012)



<https://www.youtube.com/watch?v=RwvSyJh82Qc>



História A | 10.º Ano

Sumário

Discussão sobre a cultura romana e realização de um *quiz*.

© Professor Fábio Ricardo


Correção da Ficha 4 – História A

Refira três argumentos utilizados por Cláudio para justificar a extensão da cidadania aos notáveis gauleses.



cidadania completa, o que lhes permite assumir as magistraturas romanas e integrar o Senado. Ciosos dos seus privilégios, os senadores contestaram esta medida, que Cláudio justifica num discurso famoso, reproduzido pelo historiador romano Tácito.

O que causou a derrota dos Espartanos e dos Atenienses, apesar do seu poderio militar, senão o hábito de afastar os vencidos como estrangeiros? [...] Nenhuma outra guerra foi tão prontamente terminada como a da Gália e, depois disso, a paz foi contínua e sólida. **Os costumes, as profissões, as alianças confundem-nos (aos gauleses) já conosco [...]. Senadores, todos os costumes que hoje consideramos herdados do passado foram novos um dia.** [...]

 Manual, página 86.

CULTURA ROMANA

(1)



«A Grécia conquistada conquistou o seu feroz vencedor.»

- Horácio (65-8 a.C.)



Cultura romana



Pragmatismo: utilidade vs. beleza formal.



Influência.



Síntese cultural greco-latina.



PADRONIZAÇÃO DO URBANISMO (II)



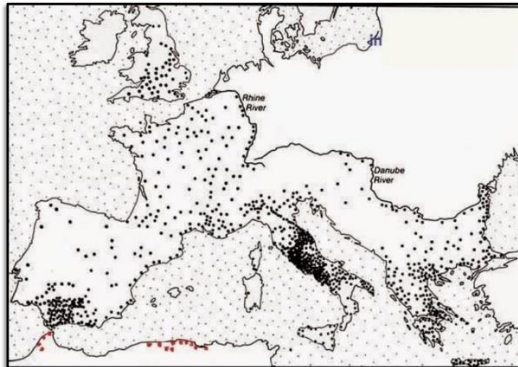
Um império repleto de colônias à imagem de Roma



Possuem todos os **direitos** e **instituições** do povo romano.



Parecem **reproduções de Roma**.



Colônias romanas
Séc. II d.C.

Acampamento romano – uma cidade em miniatura



1.º aplanava-se o terreno.



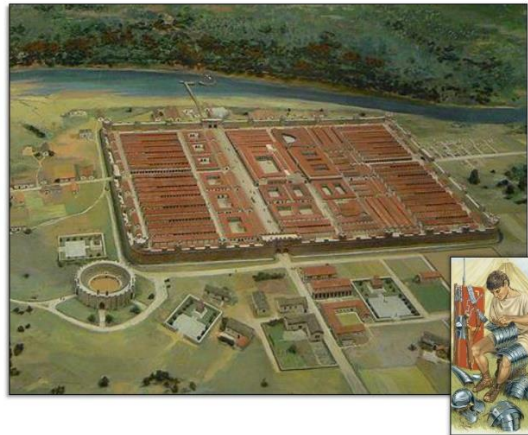
Duas avenidas principais: norte-sul e este-oeste.



Alinhadas, as tendas formavam ruas.



No centro, estava o fórum.



Romanos, construtores de cidades!



Influência dos **acampamentos militares**.



Construção que obedece a um **plano muito preciso**.



Vias: *Cardo* (sul-norte) e *Decumanus* (leste-oeste).



Construção de cidades como **afirmação do poder**.



Cidades à **semelhança de Roma**.



Manual, p. 90.



Planta de Timgad (Norte de África).

Romanos, construtores de cidades!

Onde o Império romano dominava construía.



Influência dos **acampamentos militares**.



Construção que obedece a um **plano muito preciso**.



Vias: *Cardo* (sul-norte) e *Decumanus* (leste-oeste).



Construção de cidades como **afirmação do poder**.



Cidades à **semelhança de Roma**.



Manual, p. 90.



Vista aérea das ruínas de Timgad (Norte de África).

ESPAÇOS, EDIFÍCIOS E VIAS DE COMUNICAÇÃO (III)



Fórum, o coração de Roma



No **centro da cidade**.



Principal espaço público das cidades.



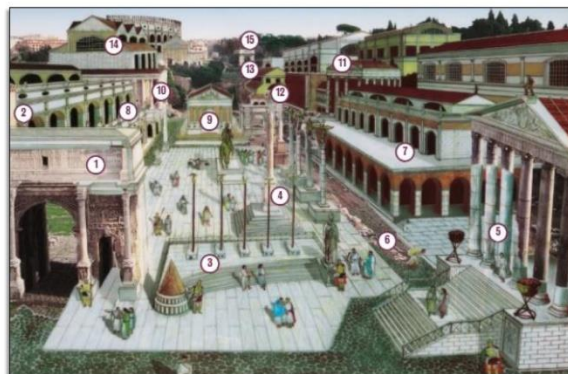
Em redor, os **templos**, a **basílica** e o **mercado**.



Centro político, administrativo e religioso.



Manual, p. 91.



Tipos de habitação romana

O que nos conta um plebeu:

É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem de carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho [...] tiram o sono a qualquer um. [...] E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar os crânios [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima! [...] E não falemos de outras desgraças. Pode acontecer também que nos apareça pela frente um bandido de faca em punho"

Juvenal, *Sátiras* (séc. II d. C.)



Onde habitará este plebeu?

Tipos de habitação romana



Insulae romana (reconstituição).



Domus romana (reconstituição).

Latrinas públicas

▣ Como se limpavam os Romanos?



Edifícios de divertimento e lazer



Sentido prático e utilitário.



Construções de uso público.

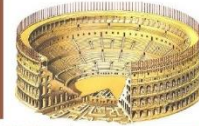


Modelos replicados em todo o Império.



CIRCO

ANFITEATRO



TERMAS

TEATRO

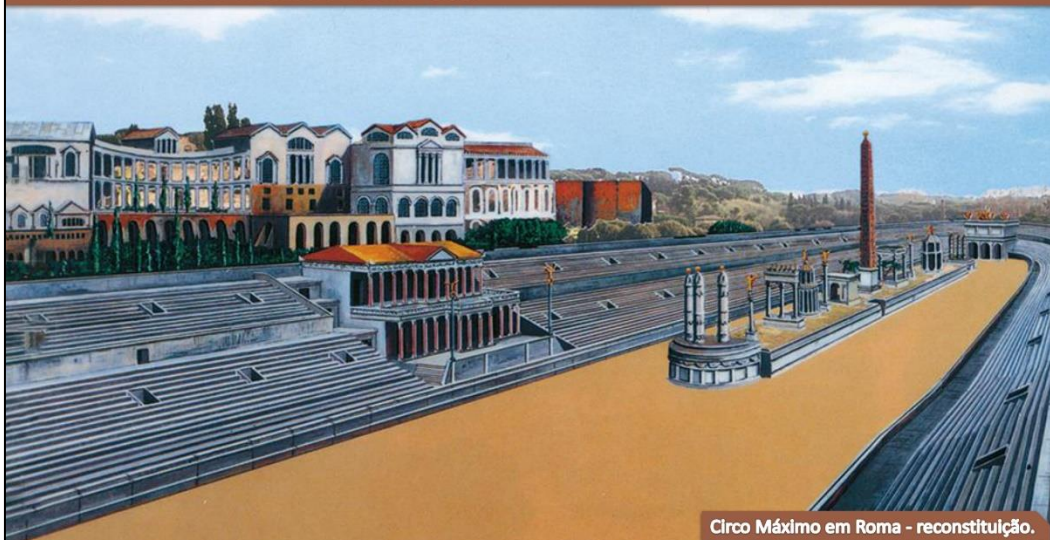


Edifícios de divertimento e lazer: o circo

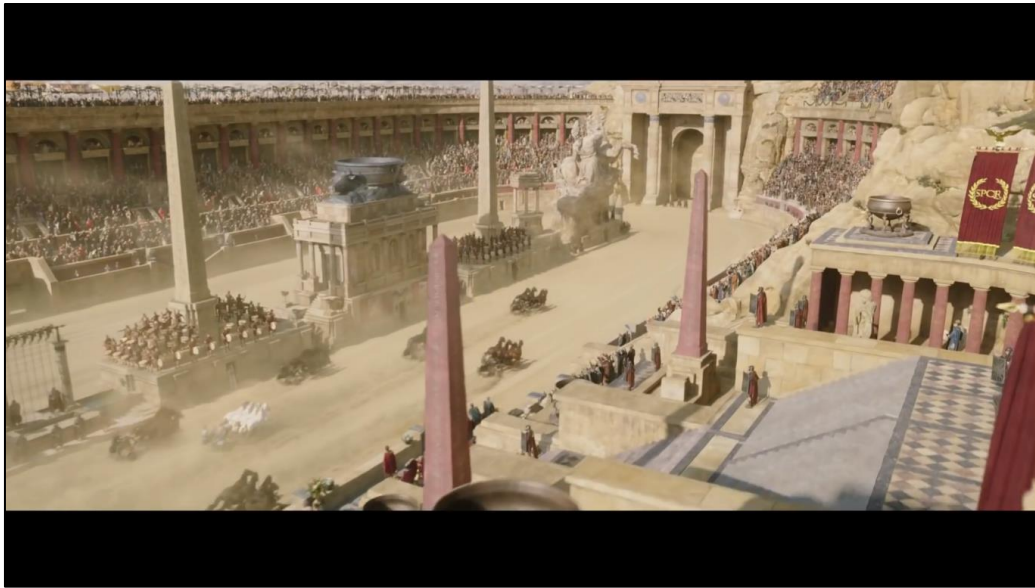


Circo Máximo em Roma - reconstituição.

Edifícios de divertimento e lazer: o circo



Circo Máximo em Roma - reconstituição.



Edifícios de divertimento e lazer: o anfiteatro



Centro agregador das várias classes e povos.



Valorização da **monumentalidade**.



Uso do **arco de volta perfeita**.



Utilização de **materiais duráveis**.



Funcionalidade sobrepõe-se à beleza formal.



Naumaquias e espécies exóticas.



Edifícios de divertimento e lazer: as termas



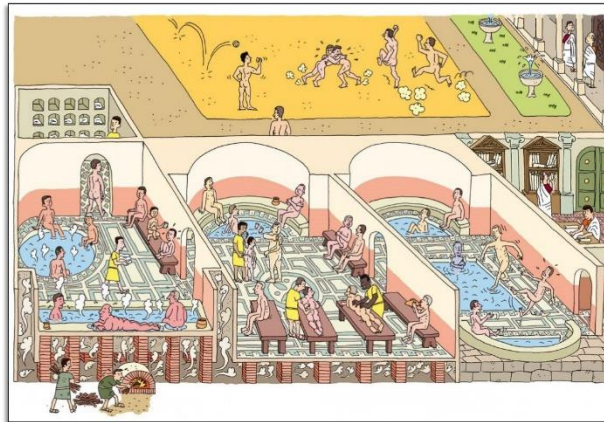
Salas de banhos
frios e quentes.



Edifício civil de
originalidade romana.



Aquedutos monumentais:
abastecimento da água.



Edifícios de divertimento e lazer: os termas



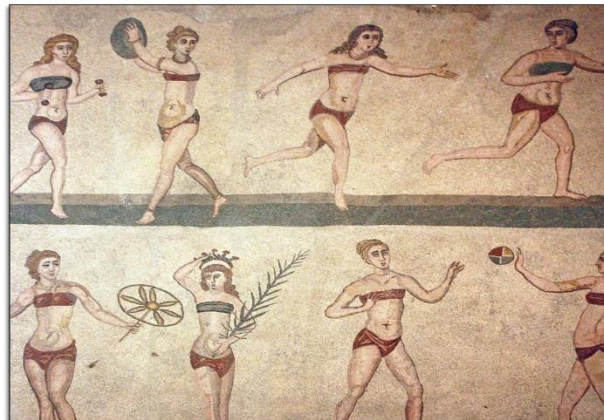
Salas de banhos
frios e quentes.



Edifício civil de
originalidade romana.



Aquedutos monumentais:
abastecimento da água.

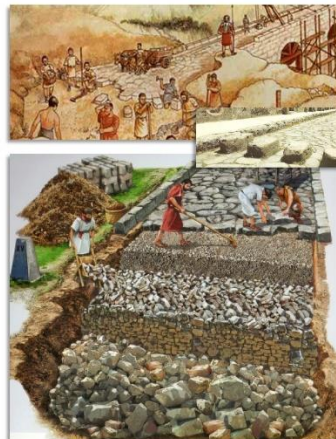


Mosaico romano, Vila Romana del Casale, Sicília (séc. IV).

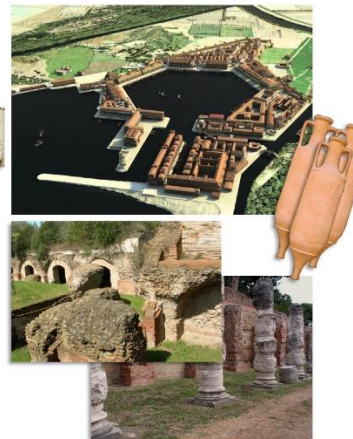
Todos os caminhos vão dar a Roma!



Ponte romana de Trajano (Chaves, sobre o rio Tâmega)



Reconstituição da edificação de uma ponte e construção de uma estrada.



Porto de Trajano (100- 112 d. C.), Óstia, Itália (reconstituição e vestígios)

OBRAS COMEMORATIVAS (IV)



Obras de caráter comemorativo e propagandístico em Roma



Arcos de triunfo.



Colunas honoríficas.



Destinados a enaltecer o Império e os seus feitos.



Fins comemorativos, narrativos e propagandísticos.



Arco de Constantino
(315 d. C), Roma.



Coluna de Trajano
(106-113 d. C), Roma.

Quiz

<https://www.plickers.com/classes/5dcc545aec7f460016cd22ae/students>

ANEXOS | Elementos de avaliação

Anexo 12: Ficha n.º 1 e critérios específicos de classificação (Fábio Ricardo, 2019).

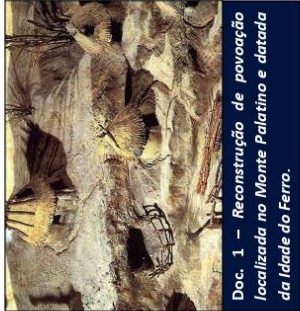
Ficha n.º 1 de História A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Nome dos elementos do grupo

Atividade

Receberam uma aldeia no centro de Itália, no séc. VIII a.C., e estão rodeados de outros povos aguerridos. Como fariam para transformar essa aldeia num império?



Doc. 1 – Reconstrução de povoação localizada no Monte Palatino e datada da Idade do Ferro.

1 Em grupo, proponham três ações.

2 Analisem o excerto projetado e apontem três das ações referidas por Cícero.

Ficha n.º 1 de História A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 10 pontos

Propor **três ações** que permitam transformar uma aldeia num império.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		
		1	2	3
3	A resposta apresenta três propostas logicamente válidas.	8	9	10
2	A resposta apresenta duas propostas logicamente válidas.	5	6	7
1	A resposta apresenta uma proposta logicamente válida.	2	3	4

Questão 2 10 pontos

Apontar **três ações referidas por Cícero no excerto.**

- Planejar com todo o cuidado o lugar para fundar a cidade – “Quanto ao lugar para a Cidade (...) deve ser planeado com todo o cuidado (...)”.
- Fundar a cidade longe do mar - “(...) fez uma escolha espantosamente apropriada. Pois nem a levou para junto do mar (...)”
- Não fundar a cidade em território dominado por povos inimigos – “(...) nem avançou para o domínio dos Rítulos ou dos Aborígines (...)”
- Não fundar a cidade na foz do rio Tibre – “(...) nem avançou (...) para uma fundação na foz do Tibre (...)”
- Fundar a cidade longe do litoral, de modo a não estar exposta a perigos – “(...) este varão dotado de excelsa prudência teve a visão de compreender que a localização no litoral não é a mais conveniente para cidades destinadas a serem o centro de impérios duradouros, sobretudo porque as cidades marítimas estão expostas, não so a perigos variados, mas até desconhecidos.”

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		
		1	2	3
3	A resposta apresenta a referência a três dos aspetos solicitados.	8	9	10
2	A resposta apresenta a referência a dois dos aspetos solicitados.	5	6	7
1	A resposta apresenta a referência a um dos aspetos solicitados.	2	3	4

Bom trabalho!
O Professor F. Ricardo

Ficha n.º 2 de História A

Nome:

Turma:



1 Assinale com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

- a) Roma foi fundada nas margens do rio Tigre.
- b) A Grécia integrava o Império romano.
- c) O Império Romano integrou no seu território a Grécia, a Hispânia e o sul de África.
- d) As cidades constituíam locais de grande dinamismo económico.
- e) A conquista de tão vasto território beneficiou economicamente o Império.
- f) As mercadorias circulavam principalmente por via marítima através do mar Negro.
- g) Os romanos chamavam *Mare Nostrum* ao mar Mediterrâneo.

2 Corrija as afirmações falsas no verso da ficha.

Bom trabalho!
O Professor F. Ricardo

FICHA N.º 2 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 14 pontos

Assinale com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

	Pontos
Marca corretamente a afirmação como sendo verdadeira (V)	2
Marca corretamente a afirmação como sendo falsa (F)	2

Questão 2 6 pontos


Corrija as afirmações falsas no verso da ficha.

	Pontos
Corrija a afirmação falsa (F) sem erros de português e em conformidade com o enunciado.	2
Corrija a afirmação falsa (F) com erros de português e/ou sem respeitar o enunciado.	1

Enunciados	Correção	Pontuação
1. Roma foi fundada nas margens do rio Tigre.	F Roma foi fundada nas margens do rio Tibre .	2
2. A Grécia integrava o Império romano.	-	2
3. O Império Romano integrou no seu território a Grécia, a Hispânia e o sul de África.	F O Império Romano integrou no seu território a Grécia, a Hispânia e o norte de África.	2
4. As cidades constituíam locais de grande dinamismo económico.	-	2
5. A conquista de tão vasto território beneficiou economicamente o Império.	-	2
6. As mercadorias circulavam principalmente por via marítima através do mar Negro.	F As mercadorias circulavam principalmente por via marítima através do mar Mediterrâneo .	2
7. Os romanos chamavam <i>Mare Nostrum</i> ao mar Mediterrâneo.	-	2

Ficha n.º 3 de História A

Nome: _____ Turma: _____



Doc. 1 – Cena da série *Roma* (2005-2007): Otaviano discursa perante o Senado.

1 **Refira** para que magistratura é nomeado Otaviano.

2 **Indique** quem é o pai que Otaviano refere no seu discurso.

3 **Explique** de que forma Otaviano persuade o Senado a aprovar a sua moção.

FICHA N.º 3 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 6 pontos

Refira para que magistratura é nomeado Otaviano.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	1	2	3
2	Refere a magistratura (cônsul), com: <ul style="list-style-type: none"> utilização adequada da terminologia específica da disciplina. integração pertinente da informação contida no documento. 		4	5	6
1	Refere a magistratura (cônsul), com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> utilização adequada da terminologia específica da disciplina. integração pertinente da informação contida no documento. 		1	2	3

Questão 2 4 pontos

Indique quem é o pai que Otaviano refere no seu discurso.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontos
	Indica o nome de Júlio César, com organização coerente do discurso.	4
	Indica o nome de Júlio César, sem organização coerente do discurso.	
	OU	
	Caracteriza/descreve Júlio César sem referir o seu nome, utilizando uma organização coerente do discurso.	3
	Caracteriza/descreve Júlio César, sem referir o seu nome e sem organização coerente do discurso.	2

Questão 3 10 pontos

Explique de que forma Otaviano persuade o Senado a aprovar a sua moção.

- Otaviano intimida os senadores com o seu discurso OU a presença de legionários (OU homens armados) no Senado.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	1	2	3
2	Explica de que forma Otaviano persuade o Senado a aprovar a sua moção, com: <ul style="list-style-type: none"> utilização adequada da terminologia específica da disciplina. integração pertinente da informação contida no documento. 		8	9	10
1	Explica de que forma Otaviano persuade o Senado a aprovar a sua moção, com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> utilização adequada da terminologia específica da disciplina. integração pertinente da informação contida no documento. 		5	6	7

Ficha n.º 4 de *História A*

Nome:

Turma:

O que causou a derrota dos Espartanos e dos Atenienses, apesar do seu poderio militar, senão o hábito de afastar os vencidos como estrangeiros? [...] Nenhuma outra guerra foi tão prontamente terminada como a da Gália e, depois disso, a paz foi contínua e sólida. Os costumes, as profissões, as alianças confundem-nos (aos gauleses) já connosco [...]. Senadores, todos os costumes que hoje consideramos herdados do passado foram novos um dia.

Doc. 1 – A argumentação de Cláudio (Tácito – *Anais*, Livro XI)

1 Se fosse escravo, poderia apelar a algum direito? Qual/Porquê?

2 Refira três argumentos utilizados por Cláudio para justificar a extensão da cidadania aos notáveis gauleses.

3 Indique em que medida os Romanos se distinguiam dos Gregos.

Bom trabalho!
O Professor F. Ricardo

FICHA N.º 4 DE HISTÓRIA A

CRIITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 5 pontos

Se fosse escravo, poderia apelar a algum direito? Porquê?

- Se fosse escravo, não poderia apelar a nenhum dos direitos conferidos pela plena cidadania romana (*civitas*) porque não seria um habitante livre do Império.

Se fosse senador/plebeu, poderia apelar a algum direito? Qual?

- Se fosse senador/plebeu, poderia apelar ao direito de não ser torturado nem condenado à morte, a não ser em caso de traição.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontos
2	Indica corretamente se poderia apelar a algum direito e justifica ou menciona qual, com organização coerente do discurso. Indica corretamente se poderia apelar a algum direito sem justificar ou mencionar qual, com organização coerente do discurso. OU Indica corretamente se poderia apelar a algum direito e justifica ou menciona qual, sem organização coerente do discurso.	5
1	Indica corretamente se poderia apelar a algum direito sem justificar ou mencionar qual; não apresenta uma organização coerente do discurso.	3
1	Indica corretamente se poderia apelar a algum direito sem justificar ou mencionar qual; não apresenta uma organização coerente do discurso.	1

Questão 2 9 pontos

Referir três argumentos utilizados por Cláudio para justificar a extensão da cidadania aos nativos gauleses.

- O hábito de afastar os vencidos como estrangeiros provoca derrotas – “O que causou a derrota dos Espartanos e dos Atenienses (...) senão o hábito de afastar os vencidos como estrangeiros”.
- A extensão da cidadania aos notáveis gauleses contribuiu para o fim da guerra e o período de paz que se seguiu - “Nenhuma outra guerra foi tão prontamente terminada (...) e, depois disso, a paz foi contínua e sólida”
- Os gauleses foram romanizados e, apesar dos costumes serem novos para os gauleses, também o foram, outora para os Romanos. – “Os costumes, as profissões, as alianças confundem-nos (aos gauleses) já conosco. (...) todos os costumes que hoje consideramos herdados do passado foram novos um dia.”

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa
3	A resposta apresenta a referência a 3 dos argumentos solicitados.	1 2 3
2	A resposta apresenta a referência a 2 dos argumentos solicitados.	7 8 9
1	A resposta apresenta a referência a 1 dos argumentos solicitados.	4 5 6
1	A resposta apresenta a referência a 1 dos argumentos solicitados.	1 2 3

Questão 3 6 pontos

Indicar em que medida os Romanos se distinguem dos Gregos.

- Os Romanos distinguem-se dos Gregos na medida em que libertavam muitos escravos e faziam destes cidadãos, já na Grécia a cidadania dependia de se ser do sexo masculino e filho de pais atenienses. – “Os gregos achavam os romanos muito estranhos por libertarem a quantidade de escravos que eles libertavam. E por fazer deles cidadãos? Sim.”.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa
2	Indica em que medida os Romanos se distinguem dos Gregos, com: • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • integração pertinente da informação contida no documento.	4 5 6
1	Indica em que medida os Romanos se distinguem dos Gregos, com: falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros: • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • integração pertinente da informação contida no documento.	1 2 3

<p>Ficha n.º 5 de História A</p>  <p><i>Ben-Hur</i> (2016)</p>	<p>Ficha n.º 5 de História A</p>  <p><i>Gladiator</i> (2000)</p>
<p>Nome dos elementos do grupo</p> <p>Investigador:</p> <p>Redator:</p>	<p>Nome dos elementos do grupo</p> <p>Investigador:</p> <p>Redator:</p>
<p>GUIA DE PROCEDIMENTO</p> <p>INVESTIGUE e obtenha informação recorrendo aos seus apontamentos, ao manual e às fontes eletrónicas.</p>	<p>GUIA DE PROCEDIMENTO</p> <p>INVESTIGUE e obtenha informação recorrendo aos seus apontamentos, ao manual e às fontes eletrónicas.</p>
<p>1 <u>Indique</u> o nome do edifício em que decorre a ação.</p>	<p>1 <u>Indique</u> o nome do edifício em que decorre a ação.</p>
<p>2 <u>Refira</u> a função do edifício.</p>	<p>2 <u>Refira</u> a função do edifício.</p>
<p>3 <u>Descreva</u>, de forma sucinta, o edifício.</p>	<p>3 <u>Descreva</u>, de forma sucinta, o edifício.</p>
<p>Bom trabalho! O Professor F. Ricardo</p>	<p>Bom trabalho! O Professor F. Ricardo</p>

Ficha n.º 6 de História A

Nome:	Turma:
-------	--------

1 Desenvolva o seguinte tema: *a padronização do urbanismo.*

ATENÇÃO

1. A sua resposta deve abordar três características do urbanismo romano.
2. Poderá integrar na sua resposta, além dos seus conhecimentos, os conteúdos do manual (páginas 90-95) e de outros recursos, a saber: livros, revistas e internet.



Bom trabalho!
O Professor F. Ricardo


Ficha n.º 6 de História A

Nome:	Turma:
-------	--------

1 Desenvolva o seguinte tema: *a unidade do mundo imperial.*

ATENÇÃO

1. A sua resposta deve abordar três elementos de união dos povos do Império.
2. Poderá integrar na sua resposta, além dos seus conhecimentos, os conteúdos do manual (páginas 80-85) e de outros recursos, a saber: livros, revistas e internet.



Bom trabalho!
O Professor F. Ricardo

FICHA N.º 6 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 20 pontos

Desenvolver o seguinte tema: a padronização do urbanismo.

- A resposta deve abordar três características do urbanismo romano.
- A resposta poderá integrar, além dos conhecimentos do aluno, os conteúdos do manual (páginas 90-95) e de outros recursos, a saber: livros, revistas e internet.

Níveis	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	1	2	3
		3	A resposta apresenta <u>três</u> características do tópico de referência, com: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • organização coerente dos conteúdos. 	16
2	A resposta apresenta <u>três</u> características do tópico de referência, com falhas em pelo menos um dos seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • organização coerente dos conteúdos. OU A resposta apresenta <u>dois</u> características do tópico de referência, com: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • organização coerente dos conteúdos. 	10	12	14
1	A resposta apresenta <u>dois</u> características do tópico de referência, com falhas em pelo menos um dos seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • organização coerente dos conteúdos. OU A resposta apresenta <u>uma</u> característica do tópico de referência, com: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada da terminologia específica da disciplina. • organização coerente dos conteúdos. 	4	6	8

Ensino Secundário

Curso de Línguas e Humanidades – 10.º Ano

Matriz		Duração:	Prof.			
1.º Miniteste de avaliação – História A		50 minutos	Fábio Ricardo			
Conteúdos	Objetivos/Competências*	Páginas	Domínio dos conteúdos Tenho dúvidas	Já sei	Estrutura e Cotações	Crítérios de Correção (gerais)
2.1 Roma, cidade ordenadora de um império urbano.	Localizar o espaço imperial romano.	74-75			Todos os itens são de resposta obrigatória. Alguns itens exigem a análise dos documentos apresentados. Um dos itens requer uma resposta longa. GRUPO I 3 Itens = 80 pontos GRUPO II 3 Itens = 120 pontos Total: 200 pontos	Adequação da resposta à questão proposta; Integração pertinente da informação contida nos documentos; Utilização adequada da terminologia específica da disciplina; Correção da comunicação escrita (ortografia e sintaxe).
	Reconhecer o caráter urbano da civilização romana.	75				
	Referir, de forma abreviada, as instituições governativas da Roma Antiga.	76-77				
	Explicar a importância assumida pelo imperador como elemento da coesão política.	80-81				
	Sallientar a riqueza e a utilidade do Direito Romano.	82-83				
2.2 A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática.	Distinguir as etapas da extensão do direito de cidadania romana um processo de integração das regiões dominadas.	84-85				
	Caracterizar genericamente a cultura romana.	88-89				
	Distinguir formas de organização do espaço nas cidades romanas relacionando-as com as suas funções cívicas, políticas e culturais.	90-95				

* Objetivos e competências trabalhados em aula sobre os quais irão incidir as perguntas do miniteste.

Anexo 21: Avaliação sumativa.

Ministério de História A | 10.º Ano

Grupo I

Roma, cidade ordenadora de um império urbano

Doc. 1 O Império Romano, em 235 d. C. (detalhe).



1.1. **Indique** por que motivo os Romanos designavam o mar Mediterrâneo de *mare nostrum* (o nosso mar).

Doc. 2 Políticas do Imperador Otávio César Augusto (63 a. C. – 14 d. C.)

Apoderou-se do consulado com vinte anos de idade [...].

Refletindo que [...] seria imprudente entregar o Estado ao arbítrio de várias pessoas, decidiu conservar o poder, [...] como fez questão de confirmar num édito: «Que me seja permitido manter o Estado são e salvo e que, em troca, tenha a recompensa que desejo: a de ser reconhecido como o fundador do melhor regime possível e a de levar, ao morrer, a esperança de que os fundamentos do Estado, lançados por mim, permanecerão inabaláveis.» [...]

Os seus jogos foram celebrados não apenas no fórum e no anfiteatro, mas também no circo e no recinto dos Comícios; limitavam-se, por vezes, a espetáculos nos quais os escravos combatiam entre si ou com feras. Proporcionou também lutas de atletas [...], assim como um combate naval [...]; mostrou condutores de carros, corredores, matadores de feras [...].

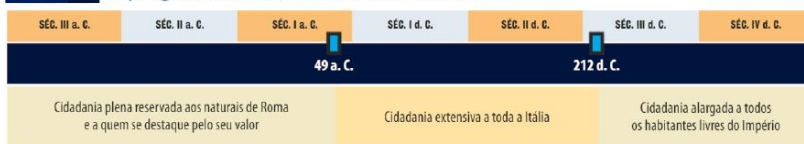
Suetónio, *As vidas dos Doze Césares – Vol. I – Júlio César, Octávio César Augusto*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005, pp. 117-139 (adaptado).

Assinale a opção correta para responder ao item 1.2. Escreva na folha de respostas o número do item, seguido da letra que identifica a opção escolhida.

1.2. Otávio César Augusto lançou os «fundamentos do Estado» imperial (linha 6), ao

- (A) manter as instituições da República, como o Senado e os Comícios, embora esvaziando-as do seu poder efetivo.
- (B) consolidar as instituições da República, como o Senado e as magistraturas, reforçando as suas funções políticas.
- (C) criar um conselho, a quem encarregou da feitura das leis e do exercício da justiça.
- (D) aceitar a autoridade suprema dos generais, a quem o Império devia a sua grandeza.

Doc. 3 A progressiva extensão da cidadania romana

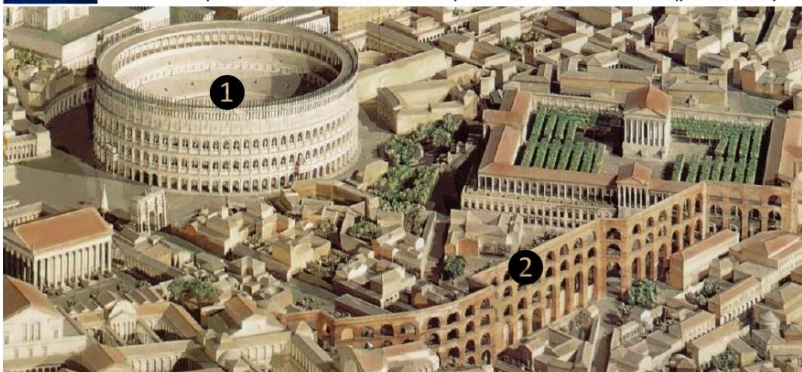


1.3. Explique em que medida a progressiva extensão da cidadania (Doc. 3) contribuiu para a unidade do mundo imperial. Apresente, pelo menos, três razões.

Grupo II

A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática

Doc. 4 Roma na época de Constantino – maquete de Italo Gismondi (pormenor)



Assinale a opção correta para responder ao item 2.1. Escreva na folha de respostas o número do item, seguido da letra que identifica a opção escolhida.

2.1. As obras públicas identificadas pelos números 1 e 2 (Doc. 4) revelam opções estéticas e técnicas originais, tais como:

- (A) a valorização da beleza formal em detrimento da funcionalidade das construções.
- (B) a preferência por construções assimétricas e por colunas da ordem dórica.
- (C) a valorização da monumentalidade através do uso do arco para elevar as estruturas.
- (D) a preferência por edificações simples e o recurso a estruturas de madeira.

2.2. **Associe** cada elemento urbanístico (Coluna A) ao respetivo significado (Coluna B).

Coluna A	Coluna B
a) Anfiteatro	1. Estrada.
b) Fórum	2. Espaço de entretenimento destinado aos combates entre gladiadores.
c) Via romana	3. Recinto destinado a corridas de cavalos.
d) <i>Domus</i>	4. Praça central da urbe.
e) Cardo e Decumanos	5. As duas vias em torno das quais se estruturava a cidade.
f) Circo	6. Casa de habitação unifamiliar.

Escreva na folha de respostas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número **apenas uma vez!**

Doc. 5 Cidade romana de Pompeios



2.3. **Desenvolva** o seguinte tema:

O mundo romano, um espaço urbanizado e unido

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, três aspetos de cada um dos seguintes tópicos de desenvolvimento:

- elementos de união dos povos do Império;
- características do urbanismo romano.

Poderá integrar na sua resposta, além dos seus conhecimentos, os Docs. 1, 2, 3, 4 e 5.

FIM						
I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.3	TOTAL
20	20	40	20	30	70	200

Bom trabalho!
O Professor Fábio Ricardo

Resolução do teste de História A | 10.º Ano

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Grupo I

Roma, cidade ordenadora de um império urbano

Questão 1.1. 20 pontos

Indicar por que motivo os Romanos designavam o mar Mediterrâneo de *mare nostrum* (o nosso mar).

- A designação dada pelos Romanos deve-se à sua expansão lenta e sistemática que resultou no domínio das duas margens do Mediterrâneo que, unido pela primeira e única vez na História, se tornou um verdadeiro lago interior. Proposta de resolução.

	Pontos
Indicar por que motivo os Romanos designavam o mar Mediterrâneo de <i>mare nostrum</i> , com organização coerente do discurso.	20
Indicar por que motivo os Romanos designavam o mar Mediterrâneo de <i>mare nostrum</i> , sem organização coerente do discurso.	15

Questão 1.2. 20 pontos

Otávio César Augusto lançou os «fundamentos do Estado» imperial (linha 6), ao

- (A) manter as instituições da República, como o Senado e os Comícios, embora esvaziando-as do seu poder efetivo.

Questão 1.3. 40 pontos

Explicar em que medida a progressiva extensão da cidadania (Doc. 3) contribuiu para a unidade do mundo imperial. Apresentar, pelo menos, três razões.

- Estabeleceu a igualdade (jurídica) entre os povos conquistados e o povo conquistador.
- Encorajou outros povos a preferir tratados ao invés de uma derrota militar certa.
- Fortaleceu o Império através da unificação política.
- Houve uma monopolização romana da política externa dos povos conquistados.
- Aumento do número de cidadãos que ingressava nas forças militares de Roma, que se reflete no crescimento da escala de guerra.
- Promovendo um sentimento de comunidade, em que todos contribuem para uma causa comum – a glória de Roma.
- Foi um instrumento de integração (OU contenção OU assimilação OU absorção OU domínio) dos povos conquistados, promovendo a paz (OU a unidade na diversidade).

1/4

- É um instrumento de integração conservação dos territórios conquistados.
- A partilha do saque e de territórios conquistados entre os cidadãos promove um elo entre Roma e os aliados.

Níveis	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	1	2	3
3	A resposta apresenta <u>três</u> razões.	31	36	40
2	A resposta apresenta <u>dois</u> razões.	18	23	26
1	A resposta apresenta <u>uma</u> razão.	5	10	13

Grupo II

A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática

Questão 2.1. 20 pontos

As obras públicas identificadas pelos números 1 e 2 (Doc. 3) revelam opções estéticas e técnicas originais, tais como:

- (C) a valorização da monumentalidade através do uso do arco para elevar as estruturas.

Questão 2.2. 30 pontos

Associe cada elemento urbanístico (Coluna A) ao respetivo significado (Coluna B).

- **Chave de resposta:** a) – 2; b) – 4; c) – 1; d) – 6; e) – 5; f) – 3.

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
6	Realiza corretamente seis associações.	30
5	Realiza corretamente cinco associações.	25
4	Realiza corretamente quatro associações.	20
3	Realiza corretamente três associações.	15
2	Realiza corretamente duas associações.	10
1	Realiza corretamente uma associação.	5

Questão 2.3. 70 pontos

Desenvolva o tema: *A cidade romana: urbanismo e arquitetura*. A resposta deve abordar, pela ordem que entender, dois aspetos de cada um dos seguintes tópicos de desenvolvimento.

Características do urbanismo romano:

- o racionalismo patente na planificação das suas cidades (Doc. 5). Estas seguiam um traçado geométrico, articulando-se em torno dos dois eixos principais (*cardo* e *decumanos*), a partir dos quais se alinhavam os arruamentos da cidade. Na interceção destes dois eixos localizava-se o fórum, a principal praça da cidade, onde se localizavam os principais edifícios públicos e religiosos.
- o carácter utilitário das construções, que visavam suprir tanto as necessidades administrativas, como as do quotidiano e proporcionar o bem-estar dos habitantes: basílica, mercados, aquedutos, anfiteatros, bibliotecas, termas... (Docs. 4 e 5).
- importância dada ao abastecimento da cidade em víveres (mercados) e em água (aquedutos) (Doc. 4).
- o carácter monumental dos principais edifícios, que projetavam a grandeza de Roma e dos seus governantes; a grandiosidade das construções romanas, nos edifícios utilitários ou em obras meramente decorativas, acusa uma clara intenção propagandística (Doc. 4 e 5).
- configuração das habitações privadas segundo dois tipos: a *domus*, casa particular onde viviam os cidadãos mais ricos, e a *insula*, espécie de prédio de andares, com várias habitações, onde morava o povo comum.

Elementos de união dos povos do Império

- densa rede de cidades com um padrão urbanístico comum e uma estrutura administrativa semelhante (Doc. 1 e 5);
- adoção progressiva dos hábitos e da cultura dos Romanos pelos povos dominados OU progressiva aculturação dos povos dominados;
- generalização do culto aos deuses romanos e, em especial, à deusa Roma e ao imperador, símbolo da autoridade máxima no Império;
- progressiva extensão da cidadania romana aos habitantes livres do Império, culminando no Édito de Caracala, em 212;
- constituição de um vasto conjunto de leis, ordenadores de todos os aspetos da vida das populações;
- vasta rede de estradas, facilitadora dos contactos entre as diversas regiões do Império;
- dinamismo comercial, unindo o Império num espaço económico unificado.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	7	A resposta apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • seis aspetos, com três aspetos de cada um dos tópicos (3/3); • organização coerente dos conteúdos; • utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida nos documentos. 	63	66	70
	6	Nível intercalar	53	56	60
	5	A resposta apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • cinco aspetos dos dois tópicos de referência; • organização coerente dos conteúdos; • utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida nos documentos. 	43	46	50
	4	Nível intercalar	33	36	40
	3	A resposta apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • quatro ou três aspetos dos tópicos de referência; • organização coerente dos conteúdos; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida nos documentos. 	23	26	30
	2	Nível intercalar	13	16	20
	1	A resposta apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • aspetos genéricos OU ausência de individualização de cada um dos aspetos dos tópicos de referência; • falhas de coerência na organização dos conteúdos; • falhas na utilização da terminologia específica da disciplina; • interpretação incipiente da informação contida nos documentos. 	3	6	10

FIM

I.1	I.2	I.3	II.1	II.2	III.3	TOTAL
20	20	40	20	30	70	200

ANEXOS | Resultados dos elementos de avaliação

Anexo 2322: Resultados da Ficha n.º 1 de História A - Fundação de Roma.

Nome do aluno	Q. 1	Q. 2	20
	Síntese	Análise	Total
	Cotações das questões		
	10	10	20
Aires Mango			
Antonieta			
Daniela Guerreiro	5	0	5
Eva Mendes	8	0	8
Iara Amaral	10	0	10
Iris Lourenço	0	0	0
Joana Vasques	10	0	10
Kaylla Dearo	10	0	10
Leonel Dias			
Letícia Neves	0	0	0
Marcelo	8	0	8
Marcos Junior			
Nelsy Ramos	9	0	9
Nikole Melo	8	0	8
Ricardo Araújo	9	0	9
Rosita Araújo	5	0	5
Cinthyá			
Felicianá	9	4	13
Alexandra Graça	9	4	13
Alexi Uolú	5	0	5
Lariça Nhobá	9	0	9
Keila Ferreira	9	4	13
Pontos obtidos	123	12	8*
Pontos possíveis	170	170	
% Domínio/ Proficiência	72%	7%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 24: Resultados da Ficha n.º 2 de História A – Espaço imperial romano.

Nome do aluno	Q. 1	Q. 2	20
	Análise	Compreensão	Total
	Cotações das questões		
	14	6	20
Aires Mango			
Antonieta			
Daniela Guerreiro	10	1	11
Eva Mendes	14	3	17
Iara Amaral	14	6	20
Iris Lourenço	14	4	18
Joana Vasques	14	0	14
Kaylla Dearo	10	0	10
Leonel Dias			
Letícia Neves	14	2	16
Marcelo	14	3	17
Marcos Junior			
Nelsy Ramos	14	3	17
Nikole Melo	14	3	17
Ricardo Araújo	14	3	17
Rosita Araújo	10	0	10
Cinthya			
Feliciana	14	5	19
Alexandra Graça	14	5	19
Alexi Uolú	6	0	6
Lariça Nhobá	14	3	17
Keila Ferreira	14	3	17
Pontos obtidos	218	44	15*
Pontos possíveis	238	102	
% Domínio/ Proficiência	92%	43%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 25: Resultados da Ficha n.º 3 de História A – Transição da República para o período imperial.

Nome do aluno	Q. 1	Q. 2	Q. 3	20
	Conhecimento	Conhecimento	Compreensão	Total
	Cotações das questões			
	6	4	10	20
Aires Mango				
Antonieta				
Daniela Guerreiro	5	4	8	17
Eva Mendes	2	2	9	13
Iara Amaral	6	4	9	19
Iris Lourenço	6	4	9	19
Joana Vasques	6	4	8	18
Kaylla Dearo	5	4	10	19
Leonel Dias				
Letícia Neves	6	4	8	18
Marcelo	5	3	5	13
Marcos Junior				
Nelsy Ramos	5	4	10	19
Nikole Melo	5	3	10	18
Ricardo Araújo	5	3	8	16
Rosita Araújo	0	4	0	4
Cinthya				
Feliciana	5	3	9	17
Alexandra Graça	5	4	9	18
Alexi Uolú	0	4	0	4
Lariça Nhobá	5	4	9	18
Keila Ferreira	5	4	9	18
Pontos obtidos	76	62	130	16*
Pontos possíveis	102	68	170	
% Domínio/ Proficiência	75%	91%	76%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 26: Resultados da Ficha n.º 4 de História A – A progressiva extensão da cidadania.

Nome do aluno	Q. 1	Q. 2	Q. 3	20
	Aplicação	Compreensão	Compreensão	Total
	Cotações das questões			
	5	9	6	20
Aires Mango				
Antonieta				
Daniela Guerreiro	3	3	5	11
Eva Mendes	3	0	2	5
Iara Amaral	5	8	5	18
Iris Lourenço	1	0	0	1
Joana Vasques	5	1	2	8
Kaylla Dearo	5	1	4	10
Leonel Dias				
Letícia Neves	3	3	0	6
Marcelo	0	1	0	1
Marcos Junior				
Nelsy Ramos	0	7	3	10
Nikole Melo	3	2	2	7
Ricardo Araújo	5	0	2	7
Rosita Araújo	0	0	0	0
Cinthya				
Feliciana	5	7	2	14
Alexandra Graça	0	3	3	6
Alexi Uolú	3	0	0	3
Lariça Nhobá	5	8	4	17
Keila Ferreira	1	0	2	3
Pontos obtidos	47	44	36	7*
Pontos possíveis	85	158	102	
% Domínio/ Proficiência	55%	28%	35%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 27: Resultados obtidos na aplicação *Plickers* – A progressiva extensão da cidadania.

Nome do aluno	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	20
	Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento	Total
	Cotações das questões					
	4	4	4	4	4	20
Aires Mango						
Antonieta						
Daniela Guerreiro	4	4	4	4	0	16
Eva Mendes	4	4	4	4	0	16
Iara Amaral	4	4	4	4	4	20
Iris Lourenço	0	4	4	4	0	12
Joana Vasques	0	4	4	4	0	12
Kaylla Dearo	4	0	4	4	4	16
Leonel Dias						
Leticia Neves	0	4	4	4	0	12
Marcelo	4	4	4	0	0	12
Marcos Junior						
Nelsy Ramos	4	4	4	4	4	20
Nikole Melo	4	4	4	4	0	16
Ricardo Araújo	4	4	4	4	4	20
Rosita Araújo	0	0	0	0	0	0
Cinthyá						
Felicianá	0	0	4	4	0	8
Alexandra Graça	4	0	4	4	4	16
Alexi Uolú	4	0	0	4	4	12
Lariça Nhobá	-	-	-	-	-	-
Keila Ferreira	0	0	4	4	0	8
Pontos obtidos	40	40	56	56	24	13,5*
Pontos possíveis	64	64	64	64	64	
% Domínio/ Proficiência	63%	63%	88%	88%	38%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 2823: Resultados da ficha de avaliação formativa de História A – O Modelo Romano.

Nome do aluno	Q. 1.1.	Q. 1.2.	Q. 1.3.	Q. 2.1.	Q. 2.2.	Q. 2.3.	20
	Conhecimento	Conhecimento	Compreensão	Conhecimento	Compreensão	Síntese	Total
	Cotações das questões						
	20	20	40	20	30	70	20
Aires Mango							
Antonieta							
Daniela Guerreiro	15	0	0	20	20	26	81
Eva Mendes	0	20	0	0	15	0	35
Iara Amaral	20	0	36	20	30	66	172
Iris Lourenço	0	0	0	20	15	0	35
Joana Vasques	15	20	0	20	20	6	81
Kaylla Dearo	20	20	36	0	20	46	142
Leonel Dias							
Letícia Neves	20	0	31	20	15	3	89
Marcelo	20	0	0	20	30	6	76
Marcos Junior							
Nelsy Ramos	20	20	40	20	30	26	156
Nikole Melo	0	0	0	20	30	3	53
Ricardo Araújo	20	0	0	20	30	26	96
Rosita Araújo	0	0	0	0	10	0	10
Cinthya							
Feliciano	20	0	31	0	30	23	104
Alexandra Graça	20	20	40	20	30	66	196
Alexi Uolú							
Lariça Nhobá	20	20	40	20	20	66	186
Keila Ferreira	0	0	0	20	20	6	46
Pontos obtidos	210	120	254	240	365	369	9,7*
Pontos possíveis	320	320	640	320	480	1120	
% Domínio/ Proficiência	66%	38%	40%	75%	76%	33%	

*Este valor representa a média da turma.

Anexo 29: Grelha de avaliação final do 10.º LH.

Nome do aluno	Avaliação Formativa					Média	Avaliação sumativa	Média
	Ficha 1	Ficha 2	Ficha 3	Ficha 4	Ficha 6**	Média (Fichas)	Miniteste	Média Final
	Cotações							
	20	20	20	20	20	20	200	20
Aires Mango								
Antonieta								
Daniela Guerreiro		11	17	11	18	14,3	81	11,2
Eva Mendes	8	17	13	5		10,8	35	7,1
Iara Amaral		20	19	18	16	18,3	172	17,7
Iris Lourenço	0	18	19	1		9,5	35	6,5
Joana Vasques	10	14	18	8		12,5	81	10,3
Kaylla Dearo	10	10	19	10		12,3	142	13,2
Leonel Dias								
Letícia Neves	0	16	18	6		10	89	9,5
Marcelo	8	17	13	1		9,8	76	8,7
Marcos Junior								
Nelsy Ramos	9	17	19	10		13,8	156	14,7
Nikole Melo	8	17	18	7		12,5	53	8,9
Ricardo Araújo	9	17	16	7		12,3	96	10,9
Rosita Araújo	5	10	4	0		4,8	10	2,9
Cinthy								
Feliciana		19	17	14	18	17	104	13,7
Alexandra Graça	13	19	18		20	17,5	196	18,6
Alexi Uolú	5	6	4	3		4,5		
Lariça Nhobá	9	17	18	17		15,3	186	16,9
Keila Ferreira	13	17	18		8	14	46	9,3
Média	7,6	15,4	15,8	7,9	16	12,7	97,4	11,3*
Pontos obtidos	107	262	268	118	80	217	1558	180
Pontos possíveis	280	340	340	300	100	340	3200	320
% Domínio/ Proficiência	38%	77%	79%	39%	80%	64%	49%	56%

*Este valor representa a média final da turma.

**Por questões de tempo, não foi operacionalizada a Ficha 5 (Anexo 17).