

**A Explicação  
no contexto da Educação Histórica**

**Pedro Vieira Martins**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no  
Ensino Secundário**

**Junho de 2020**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Marília Gago, professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho e a coorientação científica de Raquel Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A supervisão prática foi da responsabilidade de Paula Sim Santos, professora de História na Escola Secundária da Cidadela, em Cascais.

## Agradecimentos

**“The Road goes ever on and on  
Down from the door where it began.  
Now far ahead the Road has gone,  
And I must follow, if I can,  
Pursuing it with eager feet,  
Until it joins some larger way  
Where many paths and errands meet.  
And whither then? I cannot say”**

J.R.R. Tolkien, *The Fellowship of the Ring*

Aproveito esta página, oportunidade particularmente gratificante, para expressar os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que foram muito importantes durante a Prática de Ensino Supervisionada e a redação do relatório:

Em primeiro lugar, à minha companheira, a Sara, por acreditar sempre em mim e estar presente em todas as ocasiões. Este trabalho não teria sido possível sem ela.

Aos meus pais, Anabela e Hernâni, por todo o apoio demonstrado ao longo do percurso académico. À minha irmã Vanessa e irmãos, Alexandre e Guilherme, pela força que me deram durante os momentos mais difíceis.

Do ponto de vista académico, agradeço ao professor Arthur Chapman pela amabilidade demonstrada em Braga na nossa conversa acerca da causalidade histórica, a qual se revelou decisiva para este trabalho.

Ao Professor Nuno Luís Madureira pela estimulante troca de ideias sobre os contrafactuais, tema particularmente exigente e em boa hora o professor ajudou-me a compreender o caminho a seguir.

À minha orientadora, a professora Marília Gago, pelo aconselhamento permanente e indispensável na construção dos materiais e escrita do relatório.

Igualmente, à minha coorientadora, a professora Raquel Henriques, por todo o auxílio prestado e sobretudo pelos valiosos ensinamentos passados ao longo destes dois anos letivos.

Ao Rui Escalinha, um amigo em todas as horas, agradeço os conselhos e o *feedback* inicial sobre o mestrado em ensino de História.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me receberam na EBS da Cidadela, em especial aos alunos do 7º B e 10ºD e à Orientadora Cooperante, a professora Paula Sim Santos.

A todos, muito obrigado.

## Resumo

Realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade Nova de Lisboa, o relatório que se apresenta é o produto de um trabalho desenvolvido em duas vertentes: primeiro, a investigação acerca da explicação no contexto da Educação Histórica; segundo, o momento de aplicação didática durante a PES com duas turmas de ciclos de estudo diferentes (7º e 10º anos de escolaridade), com o propósito de desenvolver a compreensão histórica e o raciocínio causal dos alunos.

Os objetivos do relatório estão intimamente ligados às questões de investigação formuladas: em primeiro lugar, evidenciar os principais fundamentos teóricos da Educação Histórica que sustentam o conceito disciplinar de explicação. Em segundo lugar, referir as estratégias didáticas que se adotaram, atendendo às propostas de investigação em Educação Histórica. Finalmente, demonstrar a evolução das ideias dos alunos acerca da explicação ao longo da intervenção pedagógica.

A explicação é aqui definida, seguindo os princípios da Educação Histórica (CHAPMAN, 2018), como um conceito de segunda ordem, ou seja, pertencente ao domínio conceptual da História e articulador do conhecimento fatural. Neste contexto, constitui-se assim como uma resposta às questões “porquê” e “como”, sendo inclusive uma das tarefas da escrita da História, juntamente com a descrição, justificação e interpretação (MEGILL, 2007).

Com base na bibliografia consultada, nos documentos curriculares como as Aprendizagens Essenciais e nos princípios da teoria de ensino-aprendizagem cognitivista, gizaram-se um conjunto de estratégias didáticas (planificações e materiais) com o objetivo de ajudar a estruturar o pensamento causal dos alunos: introduziu-se o tema da explicação, em ambas as turmas, através da estória da morte do camelo Alphonse (CHAPMAN, 2018), aprofundando-se posteriormente com recurso a exercícios históricos distintos, designadamente a seleção e organização de cartões contendo factos históricos, seguindo-se a redação de uma explicação (7º ano de escolaridade) e a construção de um diagrama em formato de diamante nove (CHAPMAN, 2018) para o 10º ano de escolaridade, a partir, respetivamente, dos conteúdos “Roma e o Império” e “O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico”.

Na análise de como evoluíram as ideias dos alunos acerca da explicação, os dados consistiram nas respostas dos alunos, analisados de forma qualitativa e indutiva, e codificados tendo como inspiração as propostas *Grounded Theory* para a construção de categorias. As ideias dos alunos permitem observar uma diferença mínima entre as duas turmas, sobretudo ao nível das ideias prévias, marcadas pelo presentismo e pelo poder atribuído às causas. Igualmente, observou-se, entre os dois exercícios, uma progressão conceptual em alguns alunos, tendo duas alunas exibido já um pensamento causal mais sofisticado com elementos explicativos e raciocínios contrafactuais explícitos.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Explicação; Pensamento Histórico dos Alunos; Causalidade

## Abstract

The present report, written after finish the Supervised Teaching Practice, is the result of a continuous work developed in two ways: first, the research about the metahistorical concept of explanation in the context of History Education; second, the moment of didactic application during STP with two classes of different study cycles (7th and 10th grade class), with the aim of developing students' historical understanding and causal reasoning.

The main goals of the report are closely linked to the research questions that were formulated: first, highlight the main theoretical foundations of History Education that are the support of this second order concept. Second, describe the didactic strategies that were adopted, considering the research proposals of History Education. Finally, present the evolution of students' ideas about explanation throughout the pedagogical intervention.

In this report, following the principles of History Education (CHAPMAN, 2018), explanation is defined as a second order concept, that is, belonging to the conceptual domain of History. In this context, explanation is presented as an answer to the questions “why” and “how”, and it can be defined as one of the tasks of History-writing, together with description, justification and interpretation (MEGILL, 2007).

Based on the bibliography reviewed, the Portuguese curricular documents and the principles of cognitive learning theory, a few didactic strategies (lesson plans and pedagogic materials) were outlined with the purpose of helping structure students' causal thinking. Firstly, the concept of explanation was introduced, in both classes, through the story of the death of Alphonse the camel (CHAPMAN, 2018). Afterwards, the concept was explored using different historical exercises: the selection and organization of cards containing historical facts, followed by the writing of an explanation (7th grade class) and the construction of a diagram in the shape of a diamond (CHAPMAN, 2018) for the 10th grade class, based, respectively, on the following contents: “Rome and the Empire” and “The Portuguese space - the consolidation of an Iberian Christian Kingdom”.

Finally, regarding how students' ideas about explanation evolved, the data consisted of the students' responses, analysed in a qualitative and inductive way and coded based on the Grounded Theory proposals. The analysis allow to observe small differences between students of different ages (12 and 16), especially in terms of prior ideas, marked mainly by a common sense reasoning, a connection to the present time (presentism) and the power ascribed to causes, as if causes could make something happen (LEE; SHEMILT; 2009). Likewise, it was observed, between the two exercises, a conceptual progression in a few students and there was a special case of two students that already revealed a more sophisticated causal thinking with explanatory elements and explicit counterfactual reasoning.

**Keywords:** History Education; Explanation; Students Historical Thinking; Causation

# Índice

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Estado da Arte</b> .....	4
<b>1.1 Educação Histórica</b> .....	4
<b>1.2 Explicação e causalidade</b> .....	5
<b>1.3 A explicação enquadrada na Educação Histórica</b> .....	8
<b>1.4 O método contrafactual e a sua aplicação pela Educação Histórica</b> .....	12
<b>Capítulo II - Contexto de intervenção e metodologia adotada</b> .....	15
<b>2.1 Contexto de intervenção</b> .....	15
<b>Escola</b> .....	15
<b>Turmas</b> .....	16
<b>O professor</b> .....	17
<b>2.2 - Metodologia adotada</b> .....	18
<b>Os instrumentos utilizados no âmbito dos documentos curriculares</b> .....	18
<b>10º ano de escolaridade - Primeiro instrumento</b> .....	19
<b>7.º ano de escolaridade - Primeiro instrumento</b> .....	20
<b>10.º ano de escolaridade - Segundo instrumento</b> .....	21
<b>Capítulo III - Análise de dados</b> .....	23
<b>3.1 Análise das Ideias sobre Explicação</b> .....	23
<b>Análise das Ideias sobre Explicação - Conto da morte do camelo Alphonse (10ºD)</b> .....	23
<b>Análise das Ideias sobre Explicação - Conto da morte do camelo Alphonse (7ºB)</b> .....	28
<b>Cruzamento das ideias que emergiram</b> .....	34
<b>3.2. Análise das Ideias sobre Explicação - Primeiro Instrumento (7ºB)</b> .....	35
<b>3.3. Análise das Ideias sobre Explicação - Segundo Instrumento (10ºD)</b> .....	38
<b>Considerações finais</b> .....	48
<b>Bibliografia</b> .....	52
<b>Apêndices/ Anexos</b> .....	55

## **Lista de Siglas**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**EH** – Educação Histórica

**OE** – Orientadora Cooperante

**DE** – Diário do estagiário

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**FCSH** – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

## Índice dos anexos

Anexo 1 - Estória da morte do camelo Alphonse, redigido por A. Chapman e aqui traduzido e adaptado. ....	55
Anexo 2 - Exercício (morte de Alphonse) desenvolvido com a turma do 7º B.....	56
Anexo 3 - Resumo, em formato <i>PowerPoint</i> , do exercício realizado (Morte de Alphonse).....	57
Anexo 4 - Questões de partida lançadas ao 7º e 10º ano respetivamente .....	59
Anexo 5 - Exemplo de obras indicadas pelo docente aos alunos do 10º D.....	61
Anexo 6 - Exemplo de uma ficha de exploração.....	62
Anexo 7 - Critérios de correção dos trabalhos de grupo do 10ºD.....	63
Anexo 8 - Documento onde se define o papel e as tarefas dos elementos do grupo .....	64
Anexo 9 - Fichas de auto e hetero avaliação .....	66
Anexo 10 - Exercício de metacognição - Texto de Mary Beard .....	67
Anexo 11 - Parte final (referente à explicação) da ficha de trabalho.....	68
Anexo 12 - Exemplo de alguns cartões distribuídos pelos grupos do 7ºB .....	69
Anexo 13 - Ficha de exploração da atividade (7ºB).....	70
Anexo 14 - Síntese, em formato <i>PowerPoint</i> , realizado em conjunto com a turma do 7ºB.....	71
Anexo 15 - Ficha de trabalho – Conceitos substantivos (7º B).....	72
Anexo 16 - Exemplo de um documento de classificação final entregue a cada aluno do 7ºB .....	74
Anexo 17 - Exemplo de duas planificações das aulas do módulo 2 (10ºD) .....	75
Anexo 18 - Ficha de orientação.....	76
Anexo 19 - Exemplo de um diagrama diamante nove.....	77
Anexo 20 - Segundo etapa do exercício desenvolvido com a turma do 10ºD.....	78
Anexo 21 - Calendário dos instrumentos (exercícios) utilizados, por turma, com os respetivos objetivos.....	79
Anexo 22 - Distribuição de frequência do tipo de explicações criadas pelos alunos.....	81
Anexo 23 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram .....	81
Anexo 24 - Distribuição de frequência da orientação temporal das causas identificadas pelos alunos .....	82
Anexo 25 - Distribuição de frequência das características das explicações dos alunos a partir das categorias que emergiram .....	82
Anexo 26 - Distribuição de frequência do tipo de explicações criadas pelos alunos.....	83
Anexo 27 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram .....	83
Anexo 28 - Distribuição de frequência da orientação temporal das causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram .....	84
Anexo 29 - Distribuição de frequência das características das explicações dos alunos a partir das categorias que emergiram .....	84
Anexo 30 - Distribuição de frequência das respostas sobre as causas de longo prazo a partir das categorias que emergiram .....	85
Anexo 31 - Distribuição de frequência das respostas acerca da questão nº 5 .....	85
Anexo 32 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca da questão nº5 .....	86
Anexo 33 - Distribuição de frequência dos perfis de ideias dos alunos acerca de explicação.....	87

<b>Anexo 34 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das relações causa/consequência .....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 35 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca do tipo de agencialidade ...</b>	<b>88</b>
<b>Anexo 36 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das causas e consequências no processo de formação do reino de Portugal.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 37 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 38 - Distribuição de frequência das causas identificadas como mais importantes no diagrama diamante nove (causa colocada no topo).....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo 39 - Distribuição de frequência das causas identificadas como menos importantes no diagrama diamante nove (causa colocada na base).....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo 40 - Distribuição de frequência das causas dispostas em posições intermédias no diagrama diamante nove .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 41 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das hierarquias causais pelas categorias que emergiram .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 42 - Exemplo de dois exercícios realizados.....</b>	<b>92</b>

## Introdução

The study of history is a study of causes.  
Edward Hallett Carr, 1961, p. 87

A afirmação de E. H. Carr, porventura a mais citada da sua obra “*What is History?*” (1961), pode atualmente considerar-se hiperbólica, uma vez que a explicação é entendida como uma das tarefas do labor do historiador. Porém, os argumentos de natureza causal continuam a ser particularmente relevantes para a historiografia, até pelo frequente confronto entre diferentes explicações sobre as origens de eventos e processos históricos.

A frase serviu assim de mote para o relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em ensino de História (FCSH), cujo objeto de estudo é a explicação.

Esta palavra conduziu inclusive à mudança do título, inicialmente registado “explicação causal” e mais tarde abreviado para “explicação”. A mudança deveu-se aos vários tipos de explicação existentes, como a fatorial, a racional, a empática ou a causal, tendo a escolha recaído numa abordagem mais ampla do conceito.

Todavia, a explicação deve ser enquadrada no contexto do campo de investigação da Educação Histórica (de agora em diante EH), o que é distinto do âmbito da filosofia ou teoria da história. Ainda que se procure abordar sumariamente o conceito sob essa dupla perspetiva no primeiro capítulo, o relatório não pretende entrar no complexo debate da causalidade e muito menos detalhar todas as visões existentes no interior da historiografia.

Explicação é aqui definida como um conceito disciplinar<sup>1</sup>, diferente do conhecimento substantivo, isto é, um conceito intrínseco à natureza da própria disciplina, constituindo uma estrutura intrínseca ao conhecimento factual, como se de uma teia se tratasse.

Para os alunos, a abordagem deste conceito disciplinar pode permitir compreender os caminhos que interligam o passado ao presente, entender como e porquê certos eventos acontecem na história humana e avaliar o impacto que as decisões individuais e as ações coletivas podem ter nos diversos futuros à nossa frente.

O interesse do autor pelo tema radica precisamente de ter vivenciado, enquanto aluno do ensino básico e secundário, uma fraca articulação entre os conteúdos substantivos e os conceitos metahistórico. A sua investigação, desde o início do mestrado em ensino de História, constatou uma lacuna na investigação portuguesa, particularmente significativa no que concerne ao conceito disciplinar de explicação, embora existam já alguns estudos no âmbito da narrativa histórica.

Várias questões de investigação se foram levantando ao longo do percurso académico, mas considerou-se que a maioria seria demasiado abrangente para um trabalho desta natureza. Definiram-se então três questões para nortear o presente estudo:

- Quais os principais fundamentos teóricos da Educação Histórica que sustentam o conceito metahistórico de explicação?
- Que estratégias didáticas adotadas, atendendo às propostas de investigação em EH, parecem ser mais desafiadoras para os alunos de ambas as faixas etárias?

---

<sup>1</sup> À semelhança de Peter Lee (2005), as denominações disciplinar, meta-histórico e de segunda ordem são utilizadas de forma indiferenciada em relação ao conceito em análise.

- Como evoluíram as ideias dos alunos acerca da explicação ao longo da intervenção pedagógica?

Definam-se as balizas da investigação: em relação ao primeiro tópico, os fundamentos teóricos apresentados serão somente os traços gerais dos trabalhos de investigação mais recentes, em diálogo com algumas obras da filosofia da história, com o objetivo de capturar parte da complexidade do conceito de explicação e explicar algumas estratégias didáticas elaboradas pelos investigadores.

Como se observa, existe uma articulação entre as duas primeiras questões, uma vez que a seleção do autor tem por base algumas estratégias/tarefas elaboradas por outros investigadores, o que abrange somente uma parcela do vasto universo explorado na bibliografia existente.

O terceiro ponto constituiu o momento de aplicação em sala de aula de uma parte do produto da investigação, sendo um trabalho articulado entre o estagiário, as duas turmas (7ºB e 10ºD) e as docentes (orientadora, coorientadora e orientadora cooperante).

Com base nas três questões, concebeu-se uma estrutura tripartida para este trabalho, a qual corresponde a dois momentos distintos da PES: o da investigação (onde se inclui, também, a revisão bibliográfica) e o da aplicação (estágio).

Abre-se o relatório com o estado da arte, onde se procurou definir os conceitos de explicação e causalidade, e rever parte da vasta literatura referente à temática, com um enfoque maior nas obras de investigação em EH, tanto mais que dada a especificidade deste trabalho a operacionalização da filosofia da história no campo da EH parece corresponder de forma mais efetiva com o que se pretende.

No segundo capítulo, aborda-se a metodologia adotada, isto é, o modo como se planificaram as aulas, se operacionalizaram as ideias e se construíram as tarefas e os materiais a utilizar.

Segue-se um terceiro capítulo com a análise dos dados recolhidos, onde se dá a conhecer o modo como podemos dar sentido às ideias dos alunos, rematando o relatório com as considerações finais, onde se apontam algumas conclusões parciais e pistas de investigação para o futuro.

Como ficará patente ao longo do trabalho, a abordagem centrada em torno da EH resulta não apenas da temática escolhida, mas também da seleção dos vários instrumentos construídos ao longo do ano letivo e da sua respetiva utilização neste relatório. O autor está consciente que outros materiais poderiam ter sido incluídos, o que poderia ter permitido estabelecer diferentes reflexões e conclusões: por exemplo, ao dedicar mais espaço ao conteúdo substantivo, aos elementos de avaliação, às classificações dos alunos e à própria experiência enquanto docente, aspetos que são muito contemplados em trabalhos desta natureza. A opção tomada, ao não incluir todos os materiais, poderá ser encarada como uma limitação mas o número de páginas exigido pela instituição de ensino é o motivo principal dessa tomada de decisão e, em virtude disso, considerou-se que o relevo dado ao conceito de explicação evitaria uma dispersão desnecessária noutros domínios.

Por fim, refira-se que o relatório tem como finalidade dar um contributo modesto mas útil para a área da EH de duas formas: por um lado, chamar a atenção de futuros mestrandos e professores para os conceitos disciplinares, particularmente aquele aqui tratado; por outro,

sumariar um conjunto de conhecimentos que, ao nível da teoria e também das estratégias didáticas, poderão ser úteis em futuras investigações.

Para finalizar, uma menção aos numerosos contributos de diferentes artigos e obras, a maioria de origem anglo-saxónica. Autores como Peter Lee (2009), Arthur Chapman (2018) e Denis Shemilt (2011) têm concebido e desenvolvido instrumentos, estratégias e materiais didáticos para utilização em sala de aula. Aqui fica registado o reconhecimento e o agradecimento, dado o contributo dos autores para o presente estudo.

# Capítulo I – Estado da Arte

## 1.1 Educação Histórica

Principiar o estado da arte por uma breve síntese do que é a EH e a sua importância para alunos e professores constituiu uma decisão pessoal do autor, baseada na preocupação em enquadrar o presente relatório num campo de investigação em expansão e em demonstrar como a compreensão da disciplina de história, num sentido mais amplo, com toda a sua diversidade e complexidade, pode ser alcançada pelos alunos através de uma aprendizagem mais substanciada (PERIKLEOUS; SHEMILT, 2011, 7).

A EH, um dos ramos de investigação na área da Educação que se autonomizou nos anos setenta, em países como a Inglaterra, os E.U.A. e o Canadá, tem recebido contributos de disciplinas tão diversas como a Psicologia Cognitiva e a teoria ou filosofia da história. Por conseguinte, a bibliografia que versa sobre esta área é vasta, não sendo possível, nem desejável, abordá-la neste contexto.

Defina-se, em primeiro lugar, EH, algo que Isabel Barca, uma das pioneiras em Portugal, resume concisamente como uma disciplina cuja tarefa é estudar sistematicamente os princípios e estratégias da aprendizagem da História, a partir de dois planos: “Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, 1).

Ambos os pressupostos estão solidamente firmados em *How Students Learn*, onde Peter Lee, um dos mais reputados académicos do *Institute of Education* da Universidade de Londres, explicitou que todas as ideias trazidas pelos alunos para dentro das salas de aula, ainda que normalmente do domínio do senso comum, podem e devem ser exploradas, de modo a que os professores possam conhecer as ideias prévias e desenhar estratégias didáticas com vista à progressão conceptual (LEE, 2005, 31).

O outro princípio que Lee considera fundamental é o conhecimento histórico, subdividido em primário e secundário, ou seja, por um lado, os conteúdos substantivos (o conhecimento factual), expressos, por exemplo, no modo como as sociedades se organizam política e economicamente; por outro lado, o conhecimento metahistórico ou disciplinar, uma segunda camada que se encontra por detrás dos conteúdos substantivos e cujos conceitos são essenciais para a compreensão da própria disciplina e do labor dos seus profissionais.

É nesta última categoria que se encontra, por exemplo, o conceito de explicação sobre o qual este relatório se debruça, assim como outros conceitos como o de evidência (inferência a partir das fontes históricas), mudança, entre outros.

Ao introduzir estes conceitos disciplinares na aprendizagem, a finalidade não é treinar futuros historiadores, mas aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a natureza da história e poder desenvolvê-los num sentido progressivo, com o intuito de uma maior compreensão sobre o passado e a própria disciplina (*Idem*, 32).

A progressão conceptual dos alunos tem sido estudada por diversos investigadores através de um mapeamento das ideias dos mesmos em estudos de tipo qualitativo (BARCA, 2019, 110).

Num desses estudos, Shemilt e Lee (2009) categorizaram as ideias dos alunos em níveis de elaboração e desenharam uma progressão conceptual relativamente à explicação: 1. Mera descrição; 2. Agentes históricos e ações (quem fez o quê); 3. Cadeias causais e/ou redes (separação entre eventos e ações); 4. Condições para eventos atuais ou possíveis (pensamento de possibilidades); 5. Contextos e condições (tempo, lugar e situação são integrados na explicação); 6. Conceitos causais são construções teóricas (LEE; SHEMILT, 2009, 46-47).

Atente-se nas possibilidades que a EH abriu para a compreensão das ideias dos alunos e a respetiva categorização, articulando a parte teórica (o campo da epistemologia da história) e a vertente prática (explorando as ideias e as práticas dos alunos e professores), com a preocupação de criar não um conjunto de “propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim [...] implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, 37).

## **1.2 Explicação e causalidade**

Escrever sobre explicação e causalidade, no âmbito da filosofia da história, é uma tarefa morosa e complexa, uma vez que existem diversas correntes, representativas de várias escolas historiográficas, com visões distintas sobre a natureza e a importância da explicação em História.

Por consequência, a seleção bibliográfica para o presente estudo teve em consideração algumas obras generalistas no campo da teoria da história e outras na área da didática da disciplina.

Como será possível observar, a maior parte da literatura revista neste capítulo está alinhada com os debates promovidos pela EH (a maior parte dos títulos são amplamente citados em livros, conferências e colóquios), já que a parte didática prevalece sobre a dimensão filosófica, como seria de esperar num trabalho desta natureza.

Assim se explica como é que historiadores com olhares tão diversos sobre as questões da causalidade sejam integrados neste estado da arte. A título de exemplo, refira-se o caso de dois conceituados académicos ingleses, Richard Evans e Niall Ferguson, acérrimos adversários neste domínio (SUNSTEIN, 2014). O primeiro está ligado a uma corrente mais tradicionalista (EVANS, 1997, 111), descendente de autores como EH Carr. Já o segundo é autor de um manifesto, no final dos anos 1990, para uma nova prática - a História Virtual - defendendo a utilização de raciocínios contrafactuais explícitos (FERGUSON, 2006, 97).

Sintetizando, o que os autores no campo da EH definem é um conjunto de estratégias didáticas, cuja sustentação teórica se encontra em obras tão distintas e muitas vezes opostas como as anteriormente referidas (CHAPMAN, 2018, 177). Porém, o aspeto a salientar é o recorte teórico efetuado, o qual é posteriormente utilizado numa estratégia didática concreta (sejam as questões contrafactuais ou as hierarquias causais). Logo, não é do interesse deste relatório os vários pontos de oposição aqui citados, mas a complementaridade que se possa estabelecer entre os seus escritos, algo já concretizado por alguns investigadores da EH e cujo lastro se procura demonstrar neste capítulo.

Realizado este pequeno introito, servindo como esclarecimento, passamos em revista o conceito de causalidade. Entendido por muitos como uma relação entre dois eventos (a causa

e a consequência), identificar uma causa é já atribuir-lhe uma relação com um efeito (WOODCOCK, 2011, 125), operação realizada quotidianamente por qualquer pessoa e que permite explicar eventos, realizar projeções e tomar decisões que afetam o futuro.

Porém, tal não equivale a dizer que a causalidade é um conceito passível de ser facilmente definido e compreendido. Do ponto de vista filosófico, a sua explicação é muito mais complexa do que a singela menção anterior e implica obrigatoriamente abordar as três dimensões associadas ao debate teórico em torno da causalidade (BRADY, 2011, 2): primeira, a psicológica e linguística que se exprime pela questão “o que é que significa causalidade quando usamos o conceito?”. Segunda, a metafísica ou ontológica - “o que é a causalidade?”; e finalmente a terceira, de dimensão epistemológica - “como é que descobrimos se a causalidade é operativa?”.

Para este caso concreto, as duas primeiras são subsidiárias, sendo a dimensão epistemológica a preponderante porque as estratégias didáticas delineadas focam-se principalmente na compreensão das relações causais (como é que X causou Y).

Sublinhe-se que a separação é puramente artificial (estas categorias interagem frequentemente na prática) mas aqui serve para aclarar a poderosa carga de significados que a palavra causalidade carrega, não existindo, até ao dia de hoje, uma definição ou descrição clara e unívoca.

Assim, emergiu o pluralismo causal que, tal como o nome indica, advoga a impossibilidade de capturar completamente o conceito e propõe usar as diversas teorias da causalidade (*Idem*, 4-5), construídas ao longo dos últimos séculos, nos seus contextos próprios, ou seja, cada uma das teorias lida com diferentes aspetos da causalidade (FROEYMAN, 2009, 2), mas todas contribuem para as tarefas de detetar causas e consequências e interpretar relações causais, embora individualmente o seu emprego levante problemas de natureza diversa (*Idem*, 12).

A partir desta breve contextualização, de proveniência filosófica, é possível abordar o assunto na esfera da História, tanto mais que existe uma partilha da utilização das teorias da causalidade anteriormente mencionadas entre a filosofia, a história e as ciências sociais.

Implícita ou explicitamente, várias gerações de historiadores dedicaram-se ao que se denomina explicação ou, por outras palavras, a dar resposta à questão porquê (o que causou determinado evento ou processo histórico). As considerações de E. H. Carr são particularmente persuasivas a este respeito: “*The study of history is a study of causes. The historian [...] continuously asks the question “Why?”; and so long as he hopes for an answer, he cannot rest*” (CARR, 1990, 87).

Encarada, durante boa parte do século XX, como a principal responsabilidade da história, a importância da explicação é atualmente relativizada e enquadrada como uma das tarefas da investigação histórica. A este respeito, Allan Megill procura uma distinção, a nível abstrato, entre o que classifica como as quatro tarefas da escrita da história, a saber: a descrição, a explicação, a justificação e a interpretação (CHAPMAN, 2018, 121).

Em relação às duas primeiras, ambas estão inevitavelmente ligadas pois o ato de descrever algum aspeto da realidade histórica carrega frequentemente a vertente da explicação, apresentando-se muitas vezes numa forma narrativa com uma estrutura própria, o enredo, o qual engloba ações, acontecimentos, personagens e cenários (MEGILL, 2007, 97). E para clarificar o que apresenta como válido, o historiador deve também justificar a sua

argumentação (justificação), podendo igualmente refletir (interpretação) sobre o significado do passado para o presente e futuro (*Idem*, 103).

A preponderância de uma destas categorias depende dos objetivos e intenções do historiador que realizou a pesquisa e redigiu o texto, independentemente da estrutura textual adotada (narrativa ou outra).

Como reconhecido pela historiografia, as escolhas de um historiador refletem-se também nas asserções que se encontram por detrás dos seus textos, cuja raiz são as suas próprias tradições, as suas convicções (ideológicas e outras), interesses e experiências. Nesse sentido, a história é (em parte) sobre valores (*Ibidem*), o que implica necessariamente avaliação e juízos.

No campo da explicação, este ponto é particularmente relevante para perceber a oposição entre os historiadores que realçam as ações dos indivíduos (com as suas razões, motivos e comportamentos) e aqueles que dão relevo às características estruturais ou coletivas (organização política e económica, as mentalidades coletivas, as circunstâncias sociais ou os mecanismos institucionais). No fundo, o âmago deste antigo debate centra-se em torno de questões como as seguintes: até que ponto é que os seres humanos são condicionados e moldados pelos aspetos do ambiente que os rodeia e, por outro lado, até onde, ou sob que condições, é que o ser humano pode alterar o mundo em que nasceu (FULBROOK, 2002, 123).

Atualmente as duas perspetivas (a ação individual e as estruturas que moldam e condicionam a ação) são entendidas não como diametralmente opostas, mas como complementares, partindo-se do pressuposto que as explicações não devem ser reduzidas ao seguinte binómio: a intenções e ações individuais ou exclusivamente ao nível das práticas sociais, tendências gerais, funções de instituições, contextos estruturais e limitações (*Idem*, 124).

Não cabe aqui detalhar a profundidade desta discussão, nem apontar as suas inúmeras repercussões como, por exemplo, as duas conceções conflitantes sobre os limites da explicação: saber se é possível apenas reconstruir séries de acontecimentos únicas (as conexões causais de um determinado evento) ou se podemos ambicionar descortinar padrões gerais na história, entendidos como regularidades estatísticas (PAUL, 2015, 98), isto é, se as explicações causais se alicerçam em “leis de cobertura” (*covering laws*) ou, pelo contrário, em mecanismos causais (KINCAID, 2012, 21).

Concluindo, as explicações envolvem sempre a conjugação dos indivíduos socialmente e historicamente constituídos e as circunstâncias em que eles vivem as suas vidas, estando as decisões de todos aqueles que escrevem história, quando enfatizam um aspeto sobre o outro, ligadas às suas próprias mundividências, incluindo as conceções sobre a natureza humana (*Idem*, 139).

Procurando um balanço do que foi escrito até ao momento, é possível retirar algumas ilações: o conceito de causalidade, como nos demonstra a filosofia, é bem mais complexo do que a forma simplista como é por vezes apresentado no contexto da história e das ciências sociais. Sem uma definição clara e unívoca de causalidade, resta um conjunto de teorias da causalidade, muito distintas entre si porque tratam dimensões diferentes do fenómeno em causa, sendo partilhadas pela historiografia, filosofia e outras ciências.

A resposta à pergunta “porquê” e aos seus diversos desdobramentos (a procura pelas causas de um evento) constituiu-se inclusive como uma das tarefas fundamentais da pesquisa e da escrita da história.

Todavia, é impossível desligar o modo como os historiadores apresentam as suas explicações sem ter em conta o seu percurso, não só em termos académicos (escola historiográfica) mas também a nível pessoal (a sua mundividência).

Estas conclusões aproximam-se dos escritos da EH, tanto mais que, segundo o modelo de progressão proposto por Lee e Shemilt, apresentado no subcapítulo anterior, num nível mais elaborado, os conceitos causais são compreendidos como construtos teóricos, já que a explicação contém uma dimensão ontológica e também epistemológica (LEE; SHEMILT, 2009, 47).

### **1.3 A explicação enquadrada na Educação Histórica**

No campo da EH, a explicação constituiu-se como objeto de estudo desde os anos 1980 nos países anglo-saxónicos. Chapman (2018), na esteira de outros como Shemilt e Lee, define o conceito de explicação histórica como uma conjugação entre duas dimensões da explicação: a racional (as razões que motivaram os atores do passado a agir consciente ou inconscientemente) e a causal, caracterizada pelas interações entre as intenções dos agentes históricos e os fatores que moldam o contexto para a ação como, por exemplo, a importância dos agentes não humanos (por exemplo, as doenças), os estados de coisas (*state of affairs*) que, por sua vez, têm um impacto sobre o contexto em que certas decisões são tomadas (o caso da guerra é paradigmático) e as consequências não intencionais da ação humana (os resultados não previstos e não intencionados de uma determinada ação), porventura o fator o mais poderoso dos três (CHAPMAN, 2018, 189).

Torna-se assim possível observar, com clareza, o cruzamento entre as duas formas de conceber a causalidade pelos historiadores, referido no subcapítulo anterior. De facto, Chapman, bebendo da famosa obra de Anthony Giddens (*The Constitution of Society*), afirma “Eventos, ações e estados das coisas moldam e são moldados por esperanças individuais, intenções e crenças. As pessoas estão sempre localizadas em contextos naturais e em contextos humanos, e contextos dão possibilidades e restringem, tornam possíveis a ação e o pensar, mas também estabelecem limites para o possível e o pensável. Agência (intenção e ação) e estrutura (contexto e causalidade) são mutuamente condicionantes – agentes históricos são modelados e constrangidos por estruturas de recursos, crenças e expectativas, mas tais estruturas são, por sua vez, reproduzidas e/ou remodeladas pelas decisões dos indivíduos” (*Idem*, 190).

Para além de procurarem estabelecer definições tão precisas quanto possível, particularmente num terreno tão instável e movediço como este, os investigadores da EH realizaram um conjunto de estudos, em diferentes escolas, para aferirem de que forma é que os alunos compreendem a explicação e quais as estratégias didáticas a colocar em prática para integrar este conceito disciplinar no ensino do conteúdo substantivo.

Denis Shemilt (1980), um dos precursores nos anos 1980, concluiu que muitos alunos viam a causalidade como algo que tinha o poder de fazer acontecer algo diferente, insistindo em ver a história como um registo do que aconteceu aos seres humanos no passado, em vez do que é que eles fizeram acontecer (ONG, 2018, 50).

Refiram-se algumas pré-concepções que apontam para as dificuldades dos alunos em construir explicações causais: a tentativa de reduzir a explicação a uma única causa (monocausal), a compreensão da causalidade como uma série de eventos que interagem entre si numa cadeia linear, cumulativa e mecânica ou ainda uma mescla de fatores isolados que atuam paralelamente a algum evento-chave (WOODCOCK, 2011, 124).

A elaboração de listas de causas sem qualquer tentativa de relacioná-las entre si também foi comumente detetada, assim como a incompreensão das consequências específicas que determinadas ações, eventos ou estados de coisas podem ter no rumo dos acontecimentos (CHAPMAN, 2011, 191).

Os dados de investigação acerca do modo como os alunos lidam com a explicação parecem ter em comum o desconhecimento da sua complexidade, uma característica que Woodcock explana da seguinte forma: “*History as it happens is an infinitely tangled web of cause and effect, of reinforcement and negation, reflection and refraction, acceleration and hindrance*” (WOODCOCK, 2011, 125).

Acrescentem-se outros dados que os diversos estudos têm vindo a evidenciar ao longo dos anos (CHAPMAN, 2018, 191): por um lado, as causas são vistas como algo distinto, sem relação entre si; por outro, a tendência para personalizar as explicações históricas, no sentido de atribuir aos agentes humanos a responsabilidade única por todas as ações e os eventos; e por fim, a visão de que o que aconteceu no passado foi inevitável, eliminando a ideia de que a história (não o passado) possui contingência.

As dificuldades atrás expostas podem ser resumidas enquanto desafios de natureza conceptual, uma vez que é o conceito de causalidade e toda a aparelhagem teórica associada que parecem não ser devidamente compreendidos. Várias razões têm sido avançadas como explanação: desde a incapacidade dos alunos em dominar o conhecimento dos contextos históricos e a sua utilização até à influência dos modelos de explicação científico e matemático, estranhos à história (ONG, 2018, 51).

Para além das dificuldades atrás referidas, existem ainda desafios de natureza discursiva que se explicam pelo elevado grau de abstração e complexidade das linguagens da história e da causalidade. Nesse contexto, alguns autores defendem o desenvolvimento e refinamento do vocabulário dos alunos, uma ferramenta linguística muito importante na estruturação do raciocínio causal (WOODCOCK, 2005, 1).

James Woodcock defende que se os alunos tiverem um vocabulário diversificado e refinado, desenvolvendo mestria e confiança no seu uso, serão capazes de pensar e comunicar de um modo mais preciso, matizado e sofisticado. Tal é ensaiado nas atividades desenvolvidas, cuja principal missão é dotar os alunos de novas ideias sobre a causalidade histórica e maneiras de expressar essas ideias, a partir da introdução de novas palavras (latente, exacerbar ou gatilho) e a sua associação a categorias como o tempo cronológico, a velocidade ou a significância (*Idem*, 3-7).

Resumindo, autores como Woodcock e Coffin interligam o domínio da linguagem ao desenvolvimento conceptual, ambos essenciais para dominar todo o aparato teórico da causalidade, sobretudo em certas tarefas como a atribuição de papéis causais e a determinação do peso de uma causa com precisão (a este propósito veja-se a tabela presente em CHAPMAN, 2018, 192).

Por outro lado, autores como Lee e Shemilt (2009) alertam, na caracterização do primeiro nível (mais elementar) das ideias dos alunos, para a utilização de certos vocábulos específicos da causalidade (palavras como “porque”, “necessariamente”, “motivaram” ou “contribuíram”), a qual corresponde somente a uma mestria do género literário e não a uma compreensão efetiva da estrutura conceptual que envolve a explicação.

Identificada a natureza dos desafios e explicadas as ferramentas para superar os problemas linguísticos que se levantam, cumpre agora olhar para as estratégias didáticas, gizadas com o intuito de ajudar os alunos a construir quer o conhecimento substantivo, quer uma compreensão conceptual mais profunda e complexa.

Desta forma, parte-se da premissa que é possível conjugar o desenvolvimento do raciocínio causal explícito e o ensino do conhecimento substantivo, utilizando-se um conjunto de questões e tarefas como guia do processo de aprendizagem, o que reforça a ideia de que o conhecimento possui uma arquitetura conceptual (*Idem*, 193).

Do ponto de vista pedagógico, os responsáveis pelo desenho e execução das estratégias didáticas pautam as suas decisões atendendo à cognição situada, isto é, têm em consideração as ideias dos alunos, a faixa etária dos mesmos e igualmente os conteúdos a ensinar, o que resulta num leque muito abrangente de tarefas.

Recorrendo uma vez mais a Chapman (*Idem*, 194-199), é sugerida, primeiramente, a construção de uma crónica, ou seja, de uma narrativa linear sequencial, um exemplo inicial e acessível para os educandos poderem inventariar ações e eventos, organizando-os cronologicamente. Numa segunda etapa, a crónica é transformada em estória ao estabelecerem-se relações causais no seu interior, o que significa construir um enredo. A partir desta tarefa, muito mais complexa do que parece à primeira vista, o professor deve estimular a reflexão em torno de questões concretas sobre a própria estória, o que conduzirá ao estabelecimento de categorias para analisar as relações causais: a categorização descritiva, ligada ao conteúdo (social, económico e político) e ao tempo (curto, médio e longo prazo) e a categorização explicativa, a mais importante pois permite analisar as relações causais tendo em conta o que permite e o que determina essas relações. Por fim, a análise deve ser encaminhada para um nível mais abstrato, removendo-se a componente cronológica da estória e centrando as atenções na vertente fatorial - “a explicação fatorial não conta a estória, mas ela analisa o enredo” (*Idem*, 198).

A sequência de exercícios atrás enunciada direciona a aprendizagem de uma forma faseada, mas ainda não permite uma representação (mental, física, prática ou visual) do que está a ser analisado.

Nesse sentido, desenvolveram-se modelos para representar os complexos processos causais e para dispor visualmente a informação obtida, recorrendo-se a analogias e jogos para o efeito. Os mais simples são a utilização de cartões contendo factos, sendo a respetiva seleção e organização (com codificação de cores ou ligações físicas ou gráficas como mapas mentais ou o diamante nove<sup>2</sup>) a etapa fundamental para relacionar causas e consequências (COUNSELL, 2004, 94-95).

---

<sup>2</sup> O diamante nove é um diagrama criado por A. Chapman para representar visualmente as causas de um evento ou processo histórico. Para uma explicação detalhada veja-se Chapman, 2018, 179-182

Os mais complexos podem ser virtuais, como os fluxogramas ou diagramas animados, ou reais e num formato de jogo: o dominó tem sido escolhido para explicar o processo causal, enquanto outros como o Buckaroo, o Marble Madness e até mesmo o Jenga possibilitam a recriação de uma estratégia e a simulação do processo de decisão (WOODCOCK, 2011, 128).

Como fica patente através da literatura sobre o assunto (*Idem*, 129), existe uma percepção muito clara que todos estes modelos têm falhas e limites óbvios, não tendo a pretensão de capturar a complexidade do processo histórico. Todavia, os estudos desenvolvidos são encorajadores e aconselham os docentes a utilizarem essas barreiras em proveito próprio, debatendo com os alunos a utilidade dos jogos para explicar eventos concretos, o que poderá aprofundar a compreensão e ajudar no desenvolvimento da metacognição (CHAPMAN, 2018, 200).

Novas propostas para explorar este tema têm sido avançadas, algumas com um grau de sofisticação e dificuldade substancialmente superior como é o caso da utilização, por parte dos alunos, dos modelos de causalidade construídos pelos historiadores (WOODCOCK, 2011, 129-133). Prestando atenção a novas categorias como causas mentais (conscientes e inconscientes), culturais (as práticas sociais) e sociais (os papéis e as funções sociais), torna-se obrigatório realizar antecipadamente um estudo sobre a mentalidade e o imaginário da época em questão e possuir um conhecimento contextual muito mais profundo do que normalmente se exige.

Por fim, mencionem-se as pistas lançadas por Woodcock sobre categorias como a sorte, o acidente e o acaso na explicação histórica (*Idem*, 134). Recusando a primeira por ser um modo de interpretação ambíguo das consequências, os acidentes, as coincidências ou as consequências não intencionais têm causas e, por sua vez, consequências concretas, sendo agentes causais válidos, como por exemplo no caso das guerras.

De igual modo, Lee e Shemilt referem, no nível 2 do seu modelo de progressão, categorias como os erros e a sorte, às quais os alunos conferiam uma agencialidade própria com poderes explicativos. Apenas quando começam a separar ações de eventos (nível 3) é que os alunos compreendem que as consequências não intencionais vão para além de agencialidades artificiais como a sorte, concluindo que raramente o que ocorre em história é o produto da ação de alguém mas é uma realidade que emerge das interações entre eventos (LEE; SHEMILT, 2009, 46).

Traçando uma síntese para o subcapítulo em questão, refira-se a tentativa audaciosa em definir um conceito tão complexo como é o de explicação, indicando um conjunto de propostas a nível didático para ajudar os alunos a entendê-lo, depois de diagnosticadas as maiores dificuldades com recurso aos vários trabalhos que se debruçaram sobre o assunto desde os anos oitenta do século XX e que nos ajudam a definir um quadro mais generalizado. Os novos empreendimentos neste campo, muitas vezes mais arrojados e difíceis de concretizar, foram também contemplados porque as conclusões, as perguntas e os desafios que levantam serão úteis para este relatório e permitem estabelecer uma ponte com o último tópico do estado da arte, designadamente a utilização dos contrafactuais nas salas de aula.

## 1.4 O método contrafactual e a sua aplicação pela Educação Histórica

Reserva-se um subcapítulo final para abordar o método contrafactual por dois motivos: antes de tudo pela controvérsia e resistência que a sua utilização ainda suscita entre historiadores, pese embora os raciocínios contrafactuais implícitos estejam sempre presentes como exemplificou Richard Lebow (LEBOW, 2007, 156), e pelos usos muito distintos dos contrafactuais, como se comprova pelo diálogo multidisciplinar sobre o tema (a EH, a teoria da história, a ciência política, a psicologia, a teoria dos jogos, entre outras áreas).

Uma vez mais, à semelhança do que foi referido anteriormente, não existe a ambição de cobrir os diversos ângulos e desdobramentos do debate. O que interessa para o presente estado da arte é enquadrar devidamente o universo dos contrafactuais dentro de um debate mais amplo e demonstrar a sua apropriação e utilização pela EH, seguindo-se a mesma lógica de seleção bibliográfica do segundo subcapítulo, o que significa que se dará primazia às obras e artigos citados nos trabalhos da EH.

Iniciando por uma definição, os contrafactuais são frequentemente designados como construções mentais ou experiências de pensamento e corporizam-se no condicional subjuntivo “e se”, envolvendo um universo possível, paralelo ou alternativo, onde certos elementos-chave do que aconteceu no mundo real estiveram ausentes ou assumiram valores diferentes (LEVY, 2015, 379).

Um tipo de raciocínio familiar à ciência (se X não tivesse acontecido, Y também não), a história não possui qualquer maneira de testar experimentalmente as suas hipóteses de trabalho (FERGUSON, 2006, 91). Contudo, ao isolar um momento decisivo (*turning point*), onde as ações tomadas pelos agentes históricos geraram um impacto significativo sobre o curso dos acontecimentos, os historiadores entram numa prática que se assemelha à laboratorial, tornando possível, em teoria, modificar parte do passado enquanto o resto permanece constante através da introdução de certos elementos novos, sejam, por exemplo, escolhas ou planos que não foram adotados ou circunstâncias acidentais (MADUREIRA, 2019, 22).

O modo de testar estas experiências contrafactuais é um ponto de discórdia, indo desde a utilização da imaginação (disciplinada) do historiador, passando pela comparação entre diferentes contrafactuais até à utilização de evidência indireta (BUNZL, 2004, 857-858).

Sem minuciar o corpo teórico que emergiu do já citado debate multidisciplinar, é crucial expor os critérios, definidos pela comunidade académica, para a criação de contrafactuais cientificamente mais válidos, legítimos ou úteis, uma vez que a ramificação do curso da história, a partir de qualquer ponto de origem, é potencialmente infinita, levantando problemas na seleção dos caminhos alternativos.

Levy, a partir de uma das obras mais marcantes sobre os contrafactuais (TETLOCK; BELKIN, 1996), definiu oito regras (LEVY, 2015, 389-400), bem sintetizadas no *Security Studies Symposium on Counterfactual Analysis* (FERGUSON, 2017, 402-404): a primeira é a clareza obrigatória na especificação do antecedente-consequente, dos caminhos causais e dos mecanismos que relacionam ambos, bem como da natureza da relação (determinística ou probabilística). A segunda designa-se por reescrita mínima, entendida como o menor número de alterações possíveis ao que realmente aconteceu, sendo aconselhável os contrafactualistas focarem-se em casos onde a probabilidade *ex ante* do que aconteceu era menor do que a probabilidade *ex ante* do contrafactual. Existem numerosos exemplos relacionados com

oportunidades falhadas (ou quase) como a crise dos mísseis de Cuba na escalada de uma guerra nuclear ou o assassinato do arquiduque Francisco Fernando no começo da Primeira Guerra Mundial (LEVY, 2015, 382; 390). A terceira pode ser imprecisamente traduzida como co-sustentabilidade (*cotenability*) e afirma que o contrafactual deve ser completo, ou seja, há um conjunto de modificações obrigatórias quando se introduz um antecedente contrafactual. Por exemplo, se Al Gore tivesse sido eleito presidente dos Estados Unidos da América todo o *staff* presidencial teria sido diferente, o que poderia ter potenciais consequências na política externa dos Estados Unidos da América e, particularmente, na decisão de invadir o Iraque. Em quarto lugar, Levy aponta a consistência com as generalizações teóricas firmemente estabelecidas e reconhecidas, uma das regras mais controversas para o caso da história, já que não existem generalizações teóricas estabelecidas ou reconhecidas pela historiografia (*Idem*, 403). A quinta norma especifica que o rigor histórico na descrição das condições iniciais é fundamental, pois qualquer análise do caminho entre o antecedente e o consequente no mundo contrafactual deve ser consistente com as condições iniciais. A sexta, designada por proximidade temporal, estabelece um intervalo cronológico limitado para qualquer contrafactual, de forma a evitar especulação sobre contrafactuais que envolvam longas sequências causais, o que aumenta substancialmente a incerteza. Finalmente, a sétima diz respeito à possibilidade de um evento, endógeno ou exógeno, poder redirecionar a história de volta ao seu caminho original. Exemplificando, se o ataque Vietcongue à base militar dos Estados Unidos da América não tivesse acontecido, a guerra do Vietnã poderia ainda assim ter sucedido, já que outro evento poderia ter servido de faísca para iniciar o conflito. O último princípio, seguramente um dos mais importantes, dita o empreendimento de uma análise cruzada, de forma a testar o contrafactual produzido através da construção de um oposto, cruzando, pelo menos, três cenários (o que aconteceu e duas alternativas).

Mesmo com regras metodológicas delineadas, os possíveis usos das experiências de pensamento contrafactuais nas explicações históricas divergem: a possibilidade de obter novas e úteis perspectivas ou de servir como ferramenta para avaliar o significado causal de um dado evento ou ainda a tentativa de demonstrar que a história pode ser essencialmente caótica (MAAR, 2014, 90-103).

Neste seguimento, Megill estabelece uma distinção interessante entre dois tipos de história contrafactual, a restrita e a exuberante. A última<sup>3</sup> é definida como história imaginada pois os historiadores que entram nesta prática tentam imaginar o que poderia ter acontecido como alternativa (s) em certas situações históricas (se a Grã-Bretanha tivesse intervindo na Guerra Civil Americana por exemplo), o que pressupõe um elevado grau de especulação num terreno epistemológico particularmente instável. Já o primeiro tipo (os contrafactuais restritos) debruça-se sobre as possibilidades alternativas que existiram no passado (MEGILL, 2007, 151-153) e aqueles que o praticam estão apenas sujeitos a um tipo de especulação cujo suporte é o que aconteceu e, nesse sentido, ao imaginar como é que poderia ter sido diferente, o investigador tenta compreender melhor o que realmente aconteceu (*Idem*, 153).

Esta é a vertente mais próxima da adotada pela Educação Histórica, algo bem visível no modelo de progressão de Lee e Shemilt (nível 4), onde o pensamento das possibilidades

---

<sup>3</sup> Também designada como história virtual fazendo referência à obra *Virtual History* (1997) coordenada por Niall Ferguson

está presente: “o curso da história deixa de ser visto como uma rua de sentido único do passado até ao presente [...] alguns alunos explicam que as causas tornam possível alguns acontecimentos e outros impossíveis, validando assim os exercícios contrafactuais como uma maneira de analisar e avaliar” (LEE; SHEMILT, 2009, 45-46).

À exceção de alguns projetos (Roberts, 2011, 120) onde os alunos construíram os seus próprios contrafactuais, o que contraria uma das regras estabelecidas por Levy (os contrafactuais devem ser usados apenas por pessoas qualificadas), a sua utilização no ensino da história possui aplicabilidade limitada mas desde muito cedo foi vista como um instrumento pedagógico promissor (WRENN, 1998, 48) (JENSEN, 2005, 157).

O principal benefício apontado é a possibilidade de avaliar o peso dos vários eventos e fatores no processo causal (WOODCOCK, 2011, 128), para além de que “solicitar questões contrafactuais irá ajudar os alunos tanto a aprofundar a sua compreensão do que realmente aconteceu (uma vez que racionalizar contrafactualmente é trabalhar as implicações exatas dos vários componentes do passado real) como a reforçar as suas capacidades analíticas e a sua compreensão de condicionais ( “se ... então ...’ e ‘se não fosse ... então não ...’)” (CHAPMAN, 2018, 202).

Em voo de síntese, ao estudar a metodologia dos contrafactuais foi possível empregar e adaptar pedagogicamente um método particularmente exigente e perigoso de manusear, embora os autores que se aventuraram por estes caminhos revelem sempre os riscos e as dificuldades que se levantam (*Ibidem*).

## Capítulo II - Contexto de intervenção e metodologia adotada

### 2.1 Contexto de intervenção

#### Escola

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na escola básica e secundária da Cidadela, sede do agrupamento de escolas da Cidadela em Cascais.

Inaugurada em 1983, a escola, com uma oferta curricular desde o 5º até ao 12º ano de escolaridade, conta atualmente com cerca de mil alunos e um corpo docente de aproximadamente cem professores.

A oferta formativa é diversificada e inclui não apenas as áreas de prosseguimento de estudos em Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas mas, também, alguns cursos profissionais, como Multimédia, Turismo e Gestão de Equipamentos Informáticos.

Ao nível de instalações, tendo em consideração apenas as aulas de História a escola possui boas infraestruturas: salas de aula equipadas com um computador, ligação à internet e projetor, assim como uma pequena biblioteca com obras de carácter enciclopédico e generalista (História de Portugal, História do Mundo, Enciclopédias, entre outras).

Refira-se ainda a sala inovação pedagógica, conhecida por sala de aula do futuro, espaço que pressupõe a desconstrução da sala de aula tradicional. Os alunos dispõem de quadros interativos, cadeiras individuais com rodas e um pequeno suporte e uma ligação à internet exclusiva, de modo a que cada aluno possa utilizar o seu *tablet*.

Do ponto de vista do funcionamento da escola, as reflexões aqui apresentadas são o produto das observações efetuadas durante a PES, ultrapassando a sala de aula e a convivência com os alunos e a orientadora cooperante (O.C.), estendendo-se também à sala dos professores, espaços comuns (refeitório e reprografia) e de lazer.

De modo geral, é possível traçar uma avaliação muito positiva em relação à EBS da Cidadela, existindo um respeito mútuo entre professores e alunos, sem grandes sobressaltos ao nível disciplinar, o que vai ao encontro das indicações iniciais da O.C. aquando do início do estágio. Igualmente, existe um clima de cordialidade entre professores e os estagiários beneficiaram de uma receção entusiasta e de uma boa inserção no meio escolar.

Por fim, uma menção ao projeto educativo<sup>4</sup>, especialmente ao capítulo respeitante aos pontos positivos e negativos do agrupamento, onde dois sobressaíram nesta escola em particular. Em relação ao primeiro, foi possível constatar a “participação da escola numa diversidade de projetos que reforçam os diferentes saberes” (PE, 2016), algo fortalecido pela execução dos Domínios de Autonomia Curricular, ocupando até 25% da carga horária do currículo escolar por ano de escolaridade, combinando disciplinas e integrando no currículo projetos desenvolvidos na escola.

Já quanto ao segundo aspeto, de carácter negativo, “a antiguidade do parque informático e ligação à rede da internet” (*Ibidem*) foram uma barreira em algumas ocasiões, pese embora as obras para a melhoria da rede estarem em curso no presente ano letivo.

---

<sup>4</sup> [https://aacidadela.pt/wp-content/uploads/2019/07/Projeto\\_Educativo.pdf](https://aacidadela.pt/wp-content/uploads/2019/07/Projeto_Educativo.pdf)

## **Turmas**

A apresentação do professor estagiário às duas turmas escolhidas para a PES - 7.º B e 10.º D - deu-se logo no início do ano letivo, em setembro, coincidindo com o início do período de assistência das aulas da orientadora (cerca de vinte). Com base nas observações recolhidas foi possível traçar um primeiro perfil sobre as turmas e identificar os alunos mais participativos, distraídos e agitados.

Não se olvide o facto de serem duas turmas que iniciaram um novo ciclo de estudos (básico e secundário), logo a informação prévia sobre o comportamento e o aproveitamento escolar dos alunos era ainda muito ténue e superficial.

Desse ponto de vista, seria um truísmo caracterizar a turma do sétimo ano de escolaridade como menos concentrada e tranquila do que a do décimo ano de escolaridade. Na realidade, as observações iniciais, juntamente com as ideias recolhidas ao longo das reuniões com a O.C., apontam para mais semelhanças do que diferenças.

Principiando pela turma do sétimo ano de escolaridade, esta é composta por vinte e quatro elementos (treze do género masculino e onze do género feminino) com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos.

A nível comportamental, as aulas de História decorreram com alguma agitação, não sendo algo invulgar tendo em conta a faixa etária, embora as atividades propostas tenham sido sempre cumpridas. A esse respeito, segundo a O.C. e com base na reunião das propostas de classificação do segundo período, o Conselho de Turma reforçou os seguintes aspetos: “Relativamente ao comportamento geral da turma, os professores avaliaram-no como satisfatório, salientando que a participação nas atividades letivas decorre, amiúde, de forma desorganizada, situação que gera alguma perturbação e dispersão. A entrada em sala de aula também se processa de forma agitada”.

Em matéria de aproveitamento, a maioria dos alunos apresenta resultados muito satisfatórios, tendo o Conselho de Turma, segundo a O.C., considerado o aproveitamento global da turma como “bom, tendo em conta que, num universo de vinte e quatro alunos, dezoito não apresentam nenhum nível inferior a três”, o que numa análise detalhada desta avaliação significa que “vinte e três de vinte e quatro alunos estariam em condições de aprovação; desses, onze obtiveram nível quatro e nível cinco na grande maioria das disciplinas”.

Em relação ao décimo ano de escolaridade, os vinte e seis alunos (treze de ambos os géneros), com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos de idade, constituem uma turma mais heterogénea ao nível das nacionalidades, destacando-se os nove alunos de nacionalidade brasileira.

Globalmente, o comportamento é respeitoso e a maioria dos alunos participa ativamente nas aulas e nas atividades propostas, embora os trabalhos de grupo não tenham sido um momento de divisão de tarefas bem-sucedido.

Em sucessivas conversas com a O.C., o autor identificou o problema: certos alunos, aqueles que obtinham as melhores classificações, eram normalmente os principais responsáveis pela realização dos trabalhos. Com base no diagnóstico, tomou-se a decisão de distribuir um

documento onde se definia o papel e as tarefas de cada elemento (A8), firmando-se um acordo escrito dentro do grupo.

Todavia, através das observações efetuadas, a medida encetada não surtiu os efeitos desejados, o que poderá estar relacionado com a constituição dos grupos, tendo sido dada total liberdade aos alunos no momento da formação.

Apesar dos alunos do 10º D se terem mostrado esforçados e empenhados, as classificações não são elevadas, existindo mesmo nove alunos com classificações inferiores a dez valores, tendo o Conselho de Turma, segundo relatado pela O.C., justificado a manutenção destas classificações no final do segundo período pelo incumprimento de atividades propostas, quer em sala de aula, quer em trabalhos de casa, pela assiduidade irregular, uma postura pouco responsável e pelos resultados insuficientes nos instrumentos de avaliação realizados.

Gizar os perfis das turmas, descrevendo sumariamente os domínios do aproveitamento e do comportamento com base nos dados atrás expostos, permitiu delinear, afinar e implementar os instrumentos de trabalho, numa ótica de progressiva complexidade e dificuldade.

### **O professor**

Importa, em primeiro lugar, definir, do meu ponto de vista, o tempo educativo presente como uma tentativa de mudança: a transição de uma visão tradicionalista, de carácter comportamentalista, em que o produto do ato de ensinar é o ato de aprender para um reconhecimento cada vez maior da aprendizagem como o valor essencial, onde o aluno (o sujeito que aprende) é o elemento central do processo educativo, o que se designou por socioconstrutivismo (TRINDADE, 2002, 8).

Torna-se, por isso, fundamental valorizar os contextos, afastando-nos do preceito “*One size fits all*” que parece ter inspirado o ensino em Portugal e, também, repensar um dos elementos fundamentais que condicionam essas mesmas experiências educativas: a inventividade pedagógica, isto é, a criatividade do professor na construção de situações-problema, aqui entendido como um agente de mediação, capaz de ser o suporte ao desenvolvimento das aprendizagens, bem como o organizador de situações educativas desafiantes (*Idem*, 56).

É neste quadro teórico que se procurou moldar a atuação do docente, seguindo uma linha próxima dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado de ensino de História e do projeto educativo do agrupamento, onde se define o perfil do professor nas seguintes vertentes:

- Qualidade científica e intelectual – que obriga ao aprofundamento e atualização dos conhecimentos e ao rigor científico;
- Qualidade humana, pessoal e ética - que possibilita a abertura ao trabalho colaborativo, à realização de um trabalho versátil, capaz de responder às necessidades sociais em constante mudança;
- Qualidade profissional – que mantém uma boa gestão na sala de aula e sabe adaptar-se a situações novas; que desenvolve um espírito crítico que lhe permite mudar, de forma cientificamente fundamentada e consistentemente atualizada, o seu modo de ensinar” (PE, 2016).

Em suma, com base na teoria de ensino-aprendizagem cognitivista, em linha com o construtivismo social, o professor detém um papel de orientador/investigador e o aluno tem o

papel principal de construção do seu conhecimento de forma situada, desafiadora e orientada. Assim, desenvolveu-se uma prática educativa com o intuito de ir para além do manual escolar e promover momentos/tarefas para que os alunos compreendam como em história a questão “porquê?” é central e como podem construir as suas respostas a esta questão.

## **2.2 - Metodologia adotada**

### **Os instrumentos utilizados no âmbito dos documentos curriculares**

A conceção e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e avaliação basearam-se em três critérios fundamentais: o contexto do aluno, ou seja, as suas ideias prévias e a faixa etária, a centralidade do aluno no processo educativo e o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento histórico dos alunos, enquadrado nos documentos curriculares.

Logo no início do ano letivo, foi elaborada uma planificação anual em conjunto com a O.C., onde se definiu o início da lecionação e os diferentes momentos de intervenção, de modo a preparar atempadamente os instrumentos de trabalho, contando com o apoio das orientadoras.

Na fase de preparação, não se olvidou a distinta carga horária, uma vez que a turma do décimo ano de escolaridade, integrando o ciclo de estudos do ensino secundário, tinha cinco tempos letivos de 50 minutos por semana, enquanto a do sétimo ano de escolaridade, do terceiro ciclo, dispunha somente de dois tempos letivos de 50 minutos, respeitando as propostas legislativas centrais.

Com o começo das aulas em meados de setembro e seguindo a EBS da Cidadela um calendário escolar trimestral (três períodos letivos), a decisão conjunta ditou o começo da atividade do estagiário, no 10º D e no 7ºB, nos meses de novembro e dezembro respetivamente.

Em ambas as turmas, o primeiro instrumento foi aplicado durante o ensino dos conteúdos do Mundo Romano, focando especificamente os diferentes regimes políticos, mais concretamente o período da transição da república para o império, com o objetivo de poder estabelecer uma comparação entre as turmas.

A definição de uma situação-problema teve por base o tema da determinação das causas da queda da república romana e da emergência do império e sustentou-se em documentos curriculares como o das Aprendizagens Essenciais para o desenvolvimento de competências estruturantes como “Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço” (A.E., 2018, 3).

Se o tema foi comum, já a metodologia adotada, pelo contrário, obedeceu aos dois primeiros critérios invocados no princípio. Assim, procedeu-se a uma adaptação dos materiais construídos tendo em conta o contexto dos alunos – ideias prévias e idades, ao mesmo tempo nunca perdendo de vista o princípio orientador do aluno como o elemento central no processo de aprendizagem. Na prática, procurou-se que os alunos de ambas as turmas explorassem, com um grau de autonomia elevado, o texto distribuído, tendo o docente interferido o mínimo possível, o que nem sempre foi conseguido na turma do sétimo ano de escolaridade.

Na realidade, o tema da explicação e causalidade foi apresentado, em primeiro lugar e em ambas as turmas, através do conto da morte do camelo Alphonse, exercício construído por Arthur Chapman e analisado de formas diferentes (A1): começando pela turma do 10º ano de

escolaridade, os alunos leram o texto e responderam em casa à questão lançada (determinar as causas da morte do camelo) através da plataforma Tricider<sup>5</sup>.

Seguiu-se uma primeira aula onde foram debatidas as causas, procurando organizá-las por categorias - tempo (curto, médio ou longo prazo) e dimensões (biológicas, políticas, económicas, sociais ou culturais).

O objetivo da análise era estabelecer um primeiro contacto com a noção de explicação multicausal e alertar os alunos para a complexidade da tarefa de determinar as causas de um evento, algo reforçado pela escolha de um singelo conto imaginário e por consequência não-histórico, embora mais próximo do nosso quotidiano.

O mesmo se almejou na aula introdutória do 7º B, utilizando porém uma metodologia de análise mais orientada: os alunos leram o conto e preencheram uma ficha de interpretação em aula (A2), tendo o professor recolhido e devolvido na aula seguinte, onde se trocaram ideias e se procedeu a uma sistematização do que foi debatido (A3).

Posteriormente, as duas planificações seguiram ainda o mesmo trilho, com uma leve inspiração nos pressupostos da aula oficina: foi lançado um conjunto de questões de partida na aula seguinte para os alunos responderem por escrito (A4), com o intuito de recolher as ideias prévias sobre os conceitos mais importantes para o trabalho a desenvolver, mormente monarquia, república e império.

### **10º ano de escolaridade - Primeiro instrumento**

A partir deste momento, decidiu-se uma bifurcação na orientação das aulas: a turma do 10ºD dividiu-se em seis grupos e realizou um trabalho de pesquisa na biblioteca da escola, com recurso à internet e a obras indicadas pelo docente (A5), tendo como objetivo o desenvolvimento de competências associadas à pesquisa: “pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos” (A.E., 2018, 3).

Quando se menciona o quão importante é levar a cabo trabalhos de pesquisa, atente-se também no *Perfil dos Alunos* que identifica como uma das áreas de competências “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade e transformar a informação em conhecimento” (PASEO, 2018, 22).

Com estes pressupostos em mente, a estrutura da situação-problema lançada ao décimo ano de escolaridade foi a seguinte: a cada grupo foi fornecida uma ficha de exploração (A6) de um tema (cada um correspondendo a uma causa), com o propósito de guiar a investigação dos alunos através de questões orientadoras, norteadas para as estruturas da república romana (exército, instituições políticas e sociedade) e para a ação de alguns indivíduos (Sula, Júlio César e Otávio, por exemplo).

A avaliação dos trabalhos, tal como definida na ficha distribuída, consistiu em seis apresentações orais, auxiliadas por programas de apresentação (*Powerpoint*, *Prezi* e vídeo) e cujos critérios foram discutidos e negociados entre docente e alunos (A7).

---

<sup>5</sup> <https://www.tricider.com/admin/3007XC9NKhJ/1suPD39Tjk1>

Esta decisão visou incluir uma estratégia de autorregulação da aprendizagem, onde o aluno é um (co)participante na estruturação, acompanhamento e avaliação do processo, correspondendo este primeiro passo à fase prévia da autorregulação (ROSÁRIO, 2004, 142). Igualmente, cada grupo debateu inicialmente o papel e as tarefas de cada elemento (A8), firmando um compromisso entre todas as partes, a partir do qual foi possível analisar e avaliar as prestações individuais – *peer feedback*. É precisamente essa análise que corresponde à última fase da autorregulação, designada por autorreflexão (*Idem*, 142-143), a qual se traduziu na realização, por escrito, de auto e hétero avaliações (A9).

A classificação final atendeu a estas reflexões, às observações do professor, durante as aulas e à avaliação do desempenho dos grupos durante as apresentações orais, a qual respeitou os critérios previamente firmados entre o docente e a turma (A7).

Quanto às apresentações orais, os documentos curriculares foram determinantes nesta opção, ao colocarem a tónica neste tipo de competência: “Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados” (A.E., 2018, 4). No mesmo sentido aponta o *Perfil dos Alunos*: “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente” (PASEO, 2018, 22).

Note-se ainda que ao distribuir um tema diferente por cada grupo, o trabalho adquiriu um formato de um puzzle, cujo ponto culminante foram as apresentações orais, um momento de “construção do puzzle”, rematadas por uma síntese efetuada pelo docente com a participação ativa de todos os alunos.

No final, os alunos realizaram por escrito uma síntese das causas do fim da república, com base num texto da historiadora Mary Beard (A10) e, também, uma pequena ficha onde os conceitos presentes na introdução foram agora objeto de avaliação (A11).

### **7.º ano de escolaridade - Primeiro instrumento**

Por sua vez, com o 7º B foi desenvolvido um conjunto de aulas introdutórias sobre o período cronológico do final da república romana, para que os alunos tomassem contacto com o contexto e os agentes históricos.

Esta introdução tornou-se ainda mais premente devido ao facto de o tema não constar das A.E. do 7º ano de escolaridade, muito focado apenas no período imperial. Porém, também as A.E. do 7º ano integram como competência a desenvolver: “compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência” (A.E. referência).

Uma vez realizada a contextualização, a turma foi também dividida em seis grupos de quatro elementos, embora o exercício tenha sido desenhado de forma radicalmente distinta do anterior.

Foram distribuídos a cada grupo um conjunto de dez cartões (A12), contendo factos históricos, assim como uma ficha de exploração da atividade (A13), contendo as seguintes etapas:

- A leitura e separação dos cartões por temas (leis e reformas na república, expansão militar, extensão da cidadania romana, primeiro triunvirato e a ascensão de Júlio César e o segundo triunvirato e o triunfo de Augusto), colorindo os cartões de acordo com as indicações;

- A organização cronológica (curto, médio e longo prazo) e temática (dimensões) dos cartões, sendo consolidada na construção de um mapa mental;
- finalmente, após a realização de uma síntese levada a cabo pelo professor e pela turma (A14), foi solicitada a produção individual de um texto, uma narrativa histórica sobre as causas do fim da república, com o objetivo de aferir a compreensão do esquema realizado e a sua transformação numa narrativa.

Seguiu-se a fase de autorreflexão, onde cada aluno realizou uma auto e heteroavaliação, uma vez mais com um peso decisivo na ponderação da classificação final do trabalho de grupo.

À semelhança do décimo ano de escolaridade, a avaliação (A15) ficou concluída com a realização de uma ficha de trabalho, cujas questões incidiram sobre os conceitos introdutórios (monarquia, república e império).

No final, cada aluno obteve um documento com a classificação final (A16), que contou com os diferentes momentos de avaliação (trabalho de grupo, produção de texto e ficha de trabalho), acompanhado de um pequeno comentário sobre a prestação individual do aluno.

### **10.º ano de escolaridade - Segundo instrumento**

No segundo período letivo com base no *feedback* fornecido pelos alunos, concebeu-se uma nova estratégia didática (A17): o módulo “O espaço português - a consolidação de um reino português ibérico” foi abordado pelo docente seguindo um modelo mais convencional (doze aulas no total), seguido de um exercício sobre “a formação do reino de Portugal”.

A organização da turma em cinco grupos distintos foi o primeiro passo, a que se seguiu a distribuição de um texto historiográfico da autoria de José Mattoso, intitulado “Condições para o sucesso político da primeira formação nacional” e uma ficha (A18).

A tarefa foi organizada da seguinte forma: em primeiro lugar, foi pedido para identificarem as causas que contribuíram para a formação do espaço nacional e explicitarem a(s) consequência(s) de cada uma, arrumando ambas numa tabela. Desta forma, seria possível estabelecer um raciocínio causal mais concreto. O segundo exercício partia da estrutura já construída (tabela) e solicitava, com base nas causas identificadas e organizadas no quadro, a criação de um diagrama, em formato diamante nove (A19), colorindo cada peça de acordo com os critérios já explicados no trabalho anterior (dimensões e cronologia).

Cada causa deveria ser colocada no diagrama, de acordo com a importância que o aluno lhe conferia, seguindo uma lógica das mais importantes no topo até às menos importantes na base, sendo este porventura o passo mais importante na progressão do raciocínio causal, tal como Carr defendeu: “*Every historical argument revolves round the question of the priority of causes*” (CARR, 1990, 90). O modelo diamante nove permite, por um lado uma melhor estruturação do raciocínio causal; por outro, iniciar uma nova etapa ao atribuir um peso relativo a cada causa.

Repare-se que todos os grupos realizariam o mesmo exercício, tendo sido previamente acordado um debate final como método de avaliação, cujos critérios seriam uma vez mais debatidos (explicou-se à turma que o método de apresentações orais seria repetitivo e monótono, pois o tema era comum a todos os grupos). Quanto ao debate em si, os grupos preparariam um conjunto de argumentos com o tema “Uma análise do nascimento do reino de Portugal”. Seguindo uma ordem cronológica, o debate centrar-se-ia nos seguintes pontos: identificação das causas explicativas da formação do espaço nacional; categorização das

causas, tendo em conta as dimensões (política, económica, etc); e discussão sobre a importância de cada uma das causas.

Neste último ponto seriam introduzidas as questões contrafactuais, de modo a permitir aos alunos avaliarem o peso de cada causa e refletirem sobre a sua importância na construção do diamante nove.

Infelizmente, somente uma aula que contemplava a realização do exercício foi realizada, tendo as seguintes sido suspensas devido à epidemia Covid-19. Tal obrigou a repensar e modificar radicalmente a estrutura do trabalho, o que afetou, pensamos, a qualidade dos trabalhos produzidos, visto de forma retrospectiva.

O trabalho passou a ser individual e concentrou-se na conclusão da tabela das causas e consequências, e num segundo exercício ([A20](#)): a construção de um diagrama e produção de um pequeno texto explicativo sobre a disposição do diamante - no fundo, a avaliação do peso atribuído a cada uma das causas.

A mudança estrutural (de um trabalho colaborativo em grupos para um formato individual) justifica-se pelo começo dos trabalhos de grupo na aula de 11 de março (a última antes da interrupção – [A21](#)), o que tornou inviável o adiamento. A partir desse momento, o docente tentou estabelecer um contacto regular com todos os alunos através de e-mail e da aplicação *WhatsApp*, embora a comunicação tenha sido falha, provavelmente por estes terem sido os primeiros dias após a suspensão das aulas.

## Capítulo III - Análise de dados

A análise de dados levada a cabo ao longo deste estudo de investigação é de natureza indutiva, podendo definir-se este estudo como qualitativo com carácter descritivo, inspirado nas propostas de codificação e categorização de dados da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1997).

Esta terminologia encerra um *modus operandi* singelo: sem qualquer hipótese levantada a montante, os dados recolhidos (as respostas dos alunos), fruto da aplicação de quatro exercícios (os instrumentos da recolha de dados), foram analisados com o objetivo de detetar regularidades e oposições – núcleos de sentido. A partir daí, os dados foram categorizados e novamente examinados para retirar conclusões referentes ao universo em estudo, procurando-se estabelecer um diálogo com os estudos da mesma área científica, de modo a robustecer o estudo aqui desenvolvido e a área científica.

### 3.1 Análise das Ideias sobre Explicação

#### Análise das Ideias sobre Explicação - Conto da morte do camelo Alphonse (10ºD)

As ideias aqui analisadas correspondem ao exercício empreendido na primeira aula com a turma do 10ºD, já previamente descrito no capítulo anterior (consulte-se [o anexo 21 dos anexos](#)). Relembra-se que a leitura do conto da morte do camelo Alphonse foi realizada individualmente em casa e as respostas foram submetidas através da plataforma *online Tricider*.

O exercício teve a participação de catorze alunos, um pouco mais de metade da turma. Todos os que não participaram apontaram, na primeira aula, duas razões principais: esquecimento do trabalho de casa (9) e ausência de ligação à internet (2), o que levou o estagiário a repensar futuros exercícios realizados em plataformas *online*.

Note-se igualmente que a escolha recaiu sobre uma estória imaginária e não sobre qualquer conteúdo substantivo, dado que se trata de uma introdução a um conceito cuja complexidade e grau de dificuldade poderia ter um impacto desmotivador se fosse conjugado inicialmente com os conteúdos substantivos do programa, tendo as recomendações da bibliografia consultada sido decisivas na opção tomada (ver o capítulo do Estado da Arte).

Principia-se este subcapítulo pela análise do número de causas identificadas (explicação monocausal ou pluricausal) e pela estrutura da explicação construída por cada aluno (em forma de narrativa ou lista de causas), emergindo as seguintes categorias sustentadas por exemplos de respostas dadas (totais ou parciais):

**Monocausal** – As ideias dos alunos demonstram que estes identificam primeiramente uma causa da morte do camelo e reduzem as suas explicações a essa mesma causa. A título de exemplo, vejamos as respostas dos seguintes alunos:

“O camelo, viu como o dono só o usava para fazer trabalho sujo por isso quando teve oportunidade de tentar matar-se (a palha extra que o dono pôs em cima dele) não lutou e preferiu acabar com a sua miserável vida”.

“Alphonse, o camelo, morreu de desgosto, pois quando refletia sobre a vida percebeu que não valia mais viver, então se entregou à morte não resistindo ao excesso de carga”.

**Pluricausal – Lista de causas** - As ideias dos alunos demonstram que estes identificam duas ou mais causas e estruturam as suas explicações, elaborando uma lista de causas, mas não estabelecendo uma conexão entre elas, como é possível comprovar através dos seguintes exemplos:

“1- o problema grave que o camelo tinha desde nascença nas suas costas. 2- já não aguentava ser explorado pelo seu dono, logo quando Frank empilhou várias mercadorias nas costas do camelo este aproveitou e deixou-se levar pela morte 3- o desgosto que a vida lhe trazia 4- o cansaço de ser sobrecarregado”.

“1 causa: Alphonse nasceu com um defeito nas costas 2 causa: Frank sobrecarregou Alphonse para outra viagem pelas montanhas 3 causa: Durante os seus intervalos, Alphonse mostrava o quanto ele podia carregar ...”.

**Pluricausal – Estrutura narrativa** – As ideias dos alunos demonstram que estes identificam duas ou mais causas e estruturam as suas explicações num formato narrativo, normalmente sequencial e linear. Atente-se nos seguintes exemplos:

“Acho que o mais correto seria colocar que a causa de sua morte foi o seu esgotamento e cansaço, por conta da sua exploração. Sabemos que Alphonse sofria de problemas na coluna e para a sua infelicidade ele ainda era maltratado e explorado, então chegou a um ponto que foi a gota d’água para o camelo, e isso levou ao óbito”.

Considerou-se importante citar, na íntegra, aquela que foi porventura a resposta mais interessante do leque (o caso particular), não tanto pelo número de causas identificado, mas sobretudo pela sua originalidade e organização em termos cronológicos sem que tal tenha sido solicitado:

“Neste episódio do camelo Alphonse, é possível distinguir causas remotas (por exemplo: a evolução neolítica que levou à domesticação de animais); causas próximas (por exemplo a deficiente educação de Frank cujo o pai era um assassino em série) e finalmente causas imediatas (o alto nível de humidade atmosférica naquele dia, que provocou a morte do camelo porque o peso da palha se revelou insuportável. Num dia mais seco o Alphonse tinha sobrevivido de certeza)”.

Passando à análise da distribuição de frequência, de acordo com o anexo 22 (A22), três alunos identificaram apenas uma causa da morte do camelo Alphonse, reduzindo a sua explicação a essa única causa, enquanto a maioria (11) nomeou duas ou mais causas.

Em relação à forma como os alunos estruturam as suas explicações, o gráfico 1 indica quatro alunos cuja explicação possui um carácter narrativo (procurando realizar ligações entre as causas identificadas). Já a maioria das explicações (7) é, no essencial, uma lista de causas sem conexão entre as mesmas.

Estes dados parecem demonstrar dois aspetos determinantes: em primeiro lugar, contrariando os resultados de algumas investigações (DAVIES, 2011, 125), a maioria das explicações são pluricausais (duas ou mais causas), embora o grosso dos alunos se tenha limitado a “fornecer uma lista de causas ou fatores sem explorar como os itens na lista podem se inter-relacionar”, limitando-se a “tratar causas como se fossem coisas distintas, em vez de relações entre as coisas” (CHAPMAN, 2018, 191). E mesmo os alunos que ensaiaram um

formato narrativo (4), as explicações reduziram-se à tarefa de “modelar causas como se trabalhassem de forma unilinear, mecânica e cumulativa” (*Ibidem*).

Como é perceptível, algumas conclusões de estudos anteriores, condensadas nas obras de A. Chapman e I. Davies, sobre as características das explicações elaboradas observam-se também na presente análise, o que não constitui uma surpresa para o autor, já que as suas expectativas estavam calibradas pela bibliografia consultada e pelo facto de este ser o primeiro exercício empreendido.

De seguida, procedeu-se à categorização das causas identificadas pelos alunos de acordo com as dimensões a que pertencem (económica, cultural, ambiental, ...).

Neste ponto, as respostas foram divididas em múltiplas unidades, cada uma correspondendo a uma causa diferente, de forma a categorizar individualmente cada causa. As ideias que surgem nas respostas dadas codificaram-se nas seguintes categorias de análise:

**Causas psicológicas** - A causa está relacionada com as emoções dos indivíduos/animais da estória. Repare-se na seguinte resposta de um aluno:

“O camelo morreu [...] também pelo desgosto que tinha pelo dono por não tratar bem dele”.

**Causas biológicas** - A causa está associada à saúde e condição física dos indivíduos/animais da estória. Numerosas respostas apontaram causas de origem biológica, como por exemplo:

“A 1ª causa é o defeito de nascença do camelo”.

**Causas culturais** - A causa está relacionada quer com a mentalidade dos indivíduos/animais da estória, quer com o conjunto de práticas e normas sociais da comunidade, cujo exemplo pode ser encontrado na seguinte resposta:

“4ª causa: Os clientes de Frank não faziam nada perante as violações frequentes do camelo”.

**Causas económicas** - A causa está associada à troca de bens e produtos, como podemos verificar pela resposta de uma aluna:

“2) As mercadorias empilhadas nas costas de Alphonse...”.

**Causas ambientais** - A causa está relacionada com a influência que o meio ambiente exerce na estória. Apresenta-se um excerto de uma resposta como exemplo:

“[...] o alto nível de humidade atmosférica naquele dia, que provocou a morte do camelo porque o peso da palha se revelou insuportável”.

Como se observa pelo anexo 23 ([A23](#)), a maioria das causas identificadas são de ordem psicológica (16) e biológica (13), tendo menor expressão as culturais (7) e carácter quase residual as causas de carácter ambiental (1) e económico (1).

O predomínio da primeira categoria sugere que os alunos escolheram frequentemente causas de cariz pessoal. Tal é particularmente visível pela tese de suicídio, defendida por vários alunos, o que parece traduzir, de forma paradigmática, a tónica colocada nas decisões individuais, o que está em linha com os estudos realizados até ao momento: “Personalizar ou “agentificar” ao explicar, nos seguintes sentidos: exhibir as preferências por fatores pessoais na explicação, e, segundo, de tratar ambas as ações e eventos da mesma maneira como se tivessem

sido igualmente ‘feitas’ pela intenção de agentes humanos” (CHAPMAN, 2018). Estas ideias podem ainda sugerir que os alunos estão a lidar com ideias que utilizam no seu quotidiano, em que os fenómenos são explicados pela ação ou não ação de um agente.

A segunda categoria mais frequente (biológica) está associada à identificação do problema de costas de Alphonse, uma causa presente no texto e que pode ser considerada estrutural pois o problema genético afetou e condicionou a vida do camelo.

Por outro lado, outras categorias não tão explicitadas no conto como as culturais, económicas ou ambientais, raramente foram mencionadas, o que parece traduzir a dificuldade da maioria dos alunos em ir além do que o texto explicitamente indica.

Igualmente cada causa (individualmente tal como no ponto anterior) foi categorizada de acordo com uma ordem cronológica, isto é, o enquadramento temporal foi efetuado tendo em conta a longa, a média ou a curta duração.

Decidiu-se adotar a terminologia utilizada pelo caso particular que emergiu neste estudo e já referido (causas remotas, próximas e imediatas) no momento de debate com a turma, de forma a salientar as ideias de maior grau de sofisticação presentes na resposta da aluna, mantendo-se aqui o mesmo critério. Surgiram assim as seguintes categorias de análise:

**Causas remotas** - Causas de longo prazo, por norma enquadram-se na ordem das centenas de anos. Veja-se a seguinte resposta:

“[...] a evolução neolítica que levou à domesticação de animais”.

**Causas próximas** - Causas de médio prazo, por norma variam desde a duração de uma vida humana até uma centena de anos, como está patente na seguinte resposta:

“Alphonse nasceu com um defeito nas costas”.

**Causas imediatas** - Causas de curto prazo, por norma variam entre um instante e a duração de uma vida humana, como comprova a resposta que se segue:

“As jornadas cansativas e totalmente desnecessárias de subir e descer as montanhas”.

Através de uma leitura atenta do anexo 24 (A24), é possível vislumbrar uma predominância das causas de curta duração (causas imediatas - 23), seguidas pelas causas de média duração (causas próximas - 16) e apenas uma causa de longa duração (causas remotas).

Sublinhe-se a prevalência das explicações centradas na curta duração e, em muitos casos, no imediato, embora um número considerável de causas se situe na média duração, sobretudo aquelas relacionadas com o problema de nascença do camelo. Por sua vez, apenas surgiu uma resposta que apontava para uma causa remota. Esta situação parece indicar a dificuldade dos alunos em recuarem a tempos muito anteriores ao nascimento do camelo. Mais uma vez, o predomínio de ideias de imediatismo parece indiciar que os alunos estão a utilizar as suas ideias fruto das suas vivências e experiências de quotidiano – senso comum.

Por fim, as explicações de cada aluno foram alvo de uma análise ao nível da ênfase dada à agencialidade dos indivíduos (ações com as suas razões, motivos e comportamentos) ou às estruturas que moldam ou condicionam a ação dos mesmo (organização política e económica, as mentalidades coletivas, as circunstâncias sociais ou os problemas genéticos).

Importa realçar que quase todas as explicações combinam ambos os elementos, embora o que se pretende aqui compreender é qual a característica dominante. Deste modo, emergiram as seguintes categorias:

**Agencialidade** - A explicação centra-se nas intenções e ações individuais, sendo a seguinte resposta de um aluno disso exemplo:

“O camelo morreu por desgosto, por ser sobrecarregado pelo dono e pelos seus problemas”.

**Estrutura** - A explicação tem por base os contextos estruturais e as condições em que os indivíduos/animais da estória viveram. Note-se, a título de exemplo, a seguinte resposta de uma aluna:

“A história retratada no texto relata a vida quotidiana e sofrida do camelo e o que pode ter causado a sua morte foi a sobrecarga e demasiado esforço que tinha de fazer, mais sua fratura na coluna que só piorava de acordo como todo esse esforço e já depois de muito tempo o camelo já não aguentava”.

Observando o anexo 25 ([A25](#)), observa-se um grande equilíbrio na ênfase dada pelos alunos às causas de características predominantemente individuais (7) e àquelas de cariz estrutural (8).

Como se constatou anteriormente, a maioria das causas estruturais relacionam-se com o problema de nascimento do camelo, algo explícito no texto, e só uma minoria é alusiva a aspetos culturais (a indiferença dos clientes de Frank), ambientais (o nível de humidade naquele dia), económicos (as mercadorias que Alphonse transportava) ou no domínio das ideias/crenças (a educação do proprietário), fatores que os alunos não retiraram do texto mas foram capazes de inferir a partir da informação disponibilizada.

Do lado oposto, as causas que se concentram nas ações individuais são de índole psicológica, existindo inclusive um número elevado de alunos que defenderam o suicídio do camelo, apesar de não existir qualquer referência textual.

Em modo de balanço, é possível enunciar, com base em todos os dados analisados precedentemente, quatro pontos que parecem ser fundamentais:

- A produção escrita pluricausal é maioritária, embora a generalidade dos alunos se tenha limitado a construir uma lista de causas sem articulação entre si, ou seja, não há explicitamente uma explicação;

- A maioria das causas identificadas apontam para a primazia da ordem temporal de curta duração para explicar a morte do camelo;

- O processo de categorização causal revelou o predomínio de causas de ordem psicológica e biológica;

- A tendência para personalizar as explicações e ver os acontecimentos como subprodutos da ação individual e, por outro lado, uma inclinação para apontar causas facilmente identificáveis no texto, como é o caso do problema genético do camelo. Estas ideias parecem ser reveladoras de que nesta análise os alunos usaram, essencialmente, o seu pensamento quotidiano de senso comum.

Encerra-se agora o subcapítulo com a descrição da aula inaugural, em que o primeiro tempo (50 minutos) teve como objetivo examinar as ideias dos alunos presentes nas respostas e agrupá-las de acordo com as suas dimensões e cronologia, um exercício realizado em conjunto (professor e alunos).

Em sala de aula, a análise conjunta consistiu numa interação contínua, onde o docente

lançou questões e foi construindo esquemas no quadro, tendo focado os seguintes pontos:

- Questionar a importância da pergunta formulada no título;
- Elencar, no quadro, uma lista de causas da morte do camelo Alphonse e organizá-las cronologicamente e tipologicamente;
- Definir os conceitos de causa e efeito;
- Entender o que significa uma explicação monocausal e uma explicação pluricausal (conceito de multicausalidade).

Os registos do diário de estágio (D.E.) do autor indicam uma boa receção por parte da turma em relação ao exercício, observando-se uma participação ativa da maioria dos elementos da turma.

A elaboração de um quadro onde se procurou estruturar a informação decorreu com relativa facilidade e a organização das causas num arco temporal (curto, médio e longo prazo) e a respetiva categorização (económicas, culturais, biológicas, psicológicas, políticas, sociais ou ambientais) foram alvo de um debate frutífero.

Porém, os alunos revelaram dificuldades na definição de causa e efeito, não compreendendo inicialmente a relação obrigatória entre os dois, tendo o docente tentado construir uma pequena tabela onde a cada causa lançada um aluno deveria completar com uma ou mais consequências, de forma a explicitar uma das mais importantes premissas do raciocínio causal: para determinar uma causa é sempre necessário atribuir consequências.

### **Análise das Ideias sobre Explicação - Conto da morte do camelo Alphonse (7ºB)**

É chegado o momento de analisar os resultados do mesmo exercício, agora desenvolvido com a turma do 7º ano de escolaridade.

A aula inicial (tabela 1 em anexo) foi dedicada à leitura e exploração do texto através de uma ficha, debatendo-se, na segunda aula, as causas identificadas pelos alunos.

O segundo momento não deve ser entendido como uma correção do exercício, uma vez que as respostas não são passíveis de serem uniformizadas através de uma correção. Pelo contrário, tentou-se um debate entre os alunos, orientado pelas questões da ficha e uma apresentação em *PowerPoint* ([A3](#)) e que foi depois resumido pelo docente com recurso ao quadro.

Saliente-se que a ficha incluía mais questões do que aquelas que foram pedidas ao 10º ano de escolaridade ([A2](#)), o que conduzirá a uma análise um pouco mais detalhada.

Em relação ao critério de participação, quase todos os alunos (22) completaram o exercício, o que poderá estar relacionado com a sua realização em sala de aula e com as características da turma apontadas no capítulo anterior.

À semelhança do subcapítulo dedicado ao 10ºD, abre-se com uma análise das explicações relativamente ao número de causas identificadas (monocausal ou pluricausal).

A seguinte categoria emergiu, apresentando-se alguns exemplos das ideias dos alunos presentes nas respostas dadas:

**Pluricausal** – Nas suas respostas o aluno identifica duas ou mais causas, como é possível comprovar através da seguinte resposta de um aluno:

“1 - Infeliz acidente durante o seu nascimento

- 2 - frank sobrecarregava regularmente os seus animais
- 3 - jornadas cansativas e totalmente desnecessárias”.

Em termos da distribuição de frequência do número de causas identificadas, de acordo com o anexo 26 ([A26](#)), todos os alunos apresentaram várias causas, identificando 3 causas no mínimo e 8 no máximo.

A decisão de não explorar a estrutura das suas respostas deve-se à uniformidade das respostas, uma vez que todos os alunos optaram por listar causas e não desenvolver qualquer narrativa que estabelecesse uma conexão entre as mesmas.

Os dados recolhidos contêm alguns aspetos passíveis de serem considerados como positivos e até mesmo promissores: a capacidade demonstrada em apontar várias causas, a qual não parece ser alheia à opção tomada em elaborar uma lista.

Neste ponto, é particularmente relevante mencionar a experiência em aula do estagiário, registando-se no D.E. um conjunto de impressões aquando da realização do exercício: a turma, no seu conjunto, aderiu à estratégia de dividir o texto em diferentes partes e apontar isoladamente as causas, considerando assim mais fácil refletir sobre o que causou a morte de Alphonse.

Deixa-se então este breve apontamento que pode servir, inclusive, como uma pista para investigações futuras sobre as melhores estratégias para iniciar os alunos na procura e identificação de causas, o primeiro pilar do pensamento causal. Todavia, cumpre também alertar sobre um dos perigos do emprego de uma estratégia deste género: as respostas parece reduzir-se a uma lógica mecanicista em que os alunos isolam causas, mas não as conectam entre si. Os alunos parecem utilizar capacidades de análise textual desenvolvidas noutras áreas do saber, mas em termos de pensamento histórico e forma de compreender a realidade histórica fazendo uso das operações especificamente históricas parece existir ainda um caminho a percorrer.

Por outro lado, a rejeição da narrativa demonstra o entendimento de causas como se fossem coisas distintas, em vez de relações entre as coisas, e essa incapacidade de articulação foi detetada pelo docente neste estágio ainda num momento inicial, o que ajudou a desenvolver novas estratégias didáticas para a etapa seguinte.

O processo de categorização das causas identificadas estende-se agora às dimensões a que pertencem (económica, cultural, psicológica, ...).

Uma vez mais, as respostas dos alunos foram partidas em múltiplas unidades, cada uma correspondendo a uma causa diferente, de forma a categorizar individualmente cada causa. As causas apontadas foram categorizadas da seguinte maneira:

**Causas psicológicas** - A causa está relacionada com as emoções dos indivíduos/animais da estória. Repare-se na seguinte resposta de um aluno:

“O proprietário mau e explorador”.

**Causas biológicas** - A causa está associada à saúde e condição física dos indivíduos/animais da estória. A maioria das respostas apontou causas de origem biológica, como por exemplo:

“Infeliz acidente durante o seu nascimento”.

**Causas culturais** - A causa está relacionada com o conjunto de práticas e normas sociais de uma comunidade, cujo exemplo pode ser encontrado na seguinte resposta:

“Clientes que não se importam”.

**Causas económicas** - A causa está associada à troca de bens e produtos, como podemos verificar pela resposta de uma aluna:

“Excesso de mercadoria nas costas do camelo”.

**Causas ao nível das ideias/crenças** - A causa está relacionada com a mentalidade dos indivíduos/animais da estória, como se comprova por esta resposta de um aluno:

“Exigência excessiva do proprietário”.

Atendendo ao anexo 27 ([A27](#)), a maioria das causas são de origem biológica (71), sempre em torno do problema de nascença de Alphonse que afetou as suas costas ao longo da vida.

A uma distância considerável estão as causas psicológicas (24), quase sempre focadas na personalidade do proprietário e do camelo, embora duas alunas tenham mencionado a “indiferença” e a “falta de amor e compaixão” como causas explicativas.

Por fim, as causas culturais (12), económicas (6) e ideias/crenças (2) completam o grupo, exclusivamente concentradas na indiferença dos clientes de Frank, nas mercadorias empilhadas nas costas do camelo e na exigência excessiva do proprietário.

Uma leitura mais atenta permite tecer as seguintes considerações: primeiramente, os alunos só identificaram causas que estavam textualmente presentes e só muito raramente estabeleceram ligações com os contextos económicos, culturais e mentais, o que obrigava à inferência de informação.

Igualmente, verifica-se uma tendência para considerar o problema de nascença de Alphonse (causa biológica) como o fator mais importante na determinação da sua morte, aspeto que será esmiuçado na análise cruzada das ideias que surgiram nos alunos das duas turmas.

Seguindo a mesma lógica do subcapítulo do 10º ano de escolaridade, as 115 causas identificadas por todos os alunos foram analisadas tendo em conta um critério de ordem cronológica, ou seja, o seu enquadramento temporal foi efetuado tendo em conta a longa, a média ou a curta duração. Também aqui se manteve a mesma terminologia (causas remotas, próximas e imediatas).

Foram adotadas as seguintes categorias de análise:

**Causas remotas** - Causas de longo prazo (por norma enquadram-se na ordem das centenas de anos). Veja-se a seguinte resposta:

“Problemas genéticos - Talvez os seus antepassados foram sobrecarregados e começaram a ter problemas nas costas e isso passou para Alphonse”.

**Causas próximas** - Causas de médio prazo (por norma variam desde a duração de uma vida humana até uma centena de anos), como está patente na seguinte resposta:

“Defeito de nascença”.

**Causas imediatas** - Causas de curto prazo (por norma variam entre um instante e a duração de uma vida humana), como comprova a resposta que se segue:

“A palha suja que o proprietário atirou para cima das costas do camelo”.

De acordo com o anexo 28 (A28), somente duas alunas apontaram causas remotas, avançando a possibilidade do problema de costas de Alphonse ser genético e estar assim ligado aos seus antepassados.

As causas próximas (52) estão sobretudo relacionadas com o problema de nascença e com a indiferença dos clientes aos maus tratos, enquanto as causas imediatas (61) estão conectadas maioritariamente com o gatilho<sup>6</sup>, isto é, a palha que o proprietário atirou para as costas do camelo antes do momento da morte.

Estes dados revelam um raciocínio causal marcado pelo imediato e um pendor para um tempo de curta duração, o que significa que foram contemplados quase exclusivamente os acontecimentos ocorridos dentro do tempo de vida do camelo, ignorando possíveis fatores estruturais de longa duração. Saliente-se que esta leitura está de acordo com um pensamento de senso comum ou quotidiano e não com o pensamento histórico que aponta para uma compreensão contextualizada, alargada em termos de dimensões e escala temporal.

Neste ponto, reexaminam-se as as respostas ao nível da ênfase dada à agencialidade dos indivíduos (ações com as suas razões, motivos e comportamentos) ou às estruturas que moldam ou condicionam a ação dos mesmos (organização política e económica, as mentalidades coletivas, as circunstâncias sociais ou os problemas genéticos). Deste modo, as seguintes categorias de análise foram codificadas:

**Agencialidade** - A explicação centra-se nas intenções e ações individuais, sendo a seguinte resposta de um aluno disso exemplo:

- “1- Frank era um proprietário explorador e mau
- 2 - Era demasiado exigente
- 3- Os clientes eram indiferentes ao sofrimento dos camelos”.

**Estrutura** - A explicação tem por base os contextos estruturais e as condições em que os indivíduos/animais da estória viveram. Note-se, a título de exemplo, a seguinte resposta de uma aluna:

- “1 - Problema nas costas de nascença
- 2 - Viagens totalmente desnecessárias e cansativas
- 3 - Excesso de mercadorias empilhadas nas costas”.

Tendo em conta o anexo 29 (A29), constata-se que a maior parte das explicações apresentadas (17) sustenta-se mais em causas de cariz estrutural do que na agencialidade dos indivíduos (5). Em boa medida, tal deve-se à causa de tipo biológico referida anteriormente, o mesmo sucedendo no domínio da agencialidade, já que as características emocionais do proprietário foram quase sempre apontadas como causas em contraste com as suas ações.

Tenha-se em consideração também a presença do gatilho nas explicações de alguns alunos (6), o que demonstra uma valorização da última ação de Frank. Como consequência, foi lançada uma questão extra no final da aula sobre a importância deste ato, de forma a entender qual o peso que os alunos conferiam a tal acontecimento.

---

<sup>6</sup> Por gatilho entende-se o último acontecimento antes de o evento em estudo ocorrer

Devido à realização de uma ficha de trabalho, a turma do 7ºB efetuou cinco questões a mais para além da única que foi pedida ao 10º ano de escolaridade (as quais foram debatidas em aula).

As duas perguntas aqui analisadas foram aquelas que se consideraram mais reveladoras:

4 - Quais são algumas das causas de longa duração que não constam da história do camelo?

5- Foi a palha que quebrou a coluna do camelo? Porquê?

Relativamente à questão nº4, cumpre explicitar o que ficou registado no D.E. sobre as dificuldades encontradas pela maioria dos alunos na realização do exercício, o que levou o docente a dar maior liberdade para falarem e trocarem ideias entre si (decisão que seguramente influenciou os resultados).

As ideias que surgiram nas respostas dadas foram uma vez mais divididas em várias unidades que, por sua vez, foram contabilizadas individualmente e codificadas dando corpo às seguintes categorias de análise:

**Incoerentes/vazias** – O aluno não respondeu à questão colocada ou escreveu algo sem sentido, como se comprova pelo seguinte exemplo:

“A forma exata de como ele nasceu”.

**Maus tratos** – A causa apontada refere-se aos maus tratos sofridos pelos camelos ao longo dos tempos, como estas respostas ilustram:

“Os maus tratos que outros camelos sentiram antes de Alphonse”.

“Maus tratos de gerações de camelos passadas”.

**Problemas genéticos** – A causa apontada refere-se aos problemas genéticos do camelo, herdados dos seus antepassados, como o seguinte aluno refere:

“Problemas genéticos transmitidos pelos antepassados”.

**Proprietários exploradores** – A causa apontada refere-se às gerações de proprietários exploradores, sendo disso exemplo as seguintes respostas:

“Hábitos maus dos donos dos camelos ao longo da história”.

“O dono foi à Arábia e queria andar de camelo mas o animal barafustou e ele ficou com raiva de todos os camelos”.

“Violação dos direitos dos camelos ao longo dos tempos”.

Os dados apresentados no anexo 30 ([A30](#)) colocam em evidência a dificuldade, referida inicialmente, de uma parte considerável dos alunos (10) em darem resposta à questão colocada. As razões podem estar relacionadas com a hegemonia do tempo de curta duração e a consequente dificuldade em retroprojetar o pensamento séculos antes de um acontecimento, continuando numa lógica de aplicar as conceções do presente ao passado (sem considerar os conhecimentos substantivos necessários para o efeito). Shemilt aponta nessa direção quando afirma: “*If the prior conceptions [...] appear prosaic and inconsequential it is because, in the main, they are not about the past at all. They are prior conceptions about the present which students project upon the past in order to make sense of it*” (SHEMILT, 2011, 77).

Nota-se igualmente a mesma tendência para os alunos se apegarem aos elementos textuais, partindo de causas já previamente identificadas, embora procurando contextualizá-las num horizonte temporal mais alargado, como é o caso dos maus tratos sofridos pelos camelos

(6), dos problemas genéticos (5) e da existência de proprietários exploradores ao longo da história (4).

Por fim, a última pergunta (nº5) foi escrutinada sob uma dupla perspectiva: qual o número de alunos que respondeu negativamente ou afirmativamente à primeira parte da questão e que tipos de ideias exibem os alunos sobre a justificação das suas respostas.

Em relação à parte inicial, podemos observar pelo anexo 31 ([A31](#)) que a resposta “não” foi maioritária (18), tendo apenas um aluno respondido “sim” e três não responderam.

A maioria das respostas está perfeitamente alinhada com o predomínio de ideias de multicausalidade, já realçado no início deste subcapítulo. Assim, não é surpreendente que quase todos os alunos neguem a importância da palha colocada nas costas do camelo como a causa determinante para o colapso das costas e consequente morte do animal.

Já a segunda parte da pergunta relaciona-se com as justificações das respostas, tendo estas sido codificadas da seguinte maneira:

**Ideias vagas ou incoerentes** – O aluno apresenta uma justificação redundante, normalmente associada a outras causas que definiu como as mais importantes, como é possível inferir das seguintes respostas:

“Não, foram os maus tratos e a sobrecarga de mercadorias nas costas”.

“Sim, o camelo quebrou a coluna por causa da palha que o proprietário meteu nas suas costas”.

**Justificação sem explicação** – A resposta do aluno apresenta ideias que apontam para uma justificação sem elementos explicativos (relação causa-consequência). As seguintes respostas são disso exemplo:

“Não, porque a palha por si só não o matou”.

“Eu acho que não porque se ele continuasse assim durante mais tempo a coluna iria quebrar na mesma”.

**Ideias aproximadas** – A resposta do aluno aponta para uma justificação muito próxima da ideia de que existe um conjunto de causas que explicam a morte do camelo, embora ainda não apresente uma compreensão global sobre o papel de cada causa.

“Não, várias causas explicam a morte, incluindo problemas genéticos e maus tratos”.

“Não, porque foram várias causas que explicam o colapso das costas”.

Como se constata pelo anexo 32 ([A32](#)), uma boa parte das ideias (9) sobre a justificação da palha ter ou não quebrado a coluna do camelo eram vazias ou incoerentes, enquanto apenas 4 foram consideradas como justificação sem explicação e 6 apresentaram-se, inesperadamente, como aproximadas.

Os resultados são surpreendentes para o autor, uma vez que o grosso dos alunos compreendeu que o acontecimento gatilho não é suficiente para explicar a morte do camelo e alguns alunos conseguiram inclusive compreender que outras causas, algumas mais distantes cronologicamente, ajudam a explicar o evento em questão.

## **Cruzamento das ideias que emergiram**

Encerra-se o subcapítulo com uma análise que pretende estabelecer um paralelo das ideias que surgiram entre os alunos das duas turmas já referidas, com o objetivo de evidenciar as semelhanças e as diferenças das características das ideias dos alunos relacionadas como explicam em história. Ainda que as faixas etárias sejam distintas, este tipo de paralelo ou cruzamento de dados poderá ajudar a constatar a existência ou ausência de uma diferença entre o nível das ideias sobre explicação por parte de alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, em linha com a investigação em EH.

Não esquecendo também a maior participação da turma do 7º ano de escolaridade, é possível apontar algumas ideias que emergiram:

- Constata-se o predomínio da multicausalidade nas tentativas dos alunos em construir uma explicação, embora surpreendentemente tenham sido três alunos do 10º ano de escolaridade a avançar somente uma causa explicativa para a morte de Alphonse. A esmagadora maioria dos alunos compreendeu, neste estágio inicial, que não é possível elaborar uma explicação apontando apenas uma única causa;

- A listagem de causas foi geralmente predominante, mas alguns alunos (4) do 10º ano de escolaridade tentaram escrever uma pequena narrativa, num nível ainda pouco sofisticado (relato), embora tentando relacionar as causas. Porém, a maioria dos alunos de ambas as turmas, elaborou listas de causas sem qualquer conexão entre si, argumentando que esta estratégia era a mais benéfica para isolar e identificar causas;

- As dimensões predominantes no décimo ano de escolaridade foram as de origem psicológica, focadas em torno das emoções e personalidades do proprietário e de Alphonse, existindo inclusive alguns alunos que apontaram para o suicídio do camelo. Por sua vez, o 7º ano de escolaridade destacou sobretudo causas de ordem biológica, ligadas ao problema de nascença;

- Ambas as turmas atribuem mais importância a fatores de ordem estrutural, ligados à genética do camelo, embora parte da turma do décimo ano de escolaridade tenha também focado causas mais “pessoalistas”. No geral, pouca importância foi dada a fatores económicos, sociais e ideológicos, embora alguns aspetos culturais tenham sido apontados (a indiferença dos clientes de Frank);

- Em termos cronológicos, ambas as turmas exibem a mesma preferência por causas de curta duração, tendo um número considerável apontado também para causas de média duração, embora muito raramente os alunos tenham recuado as suas explicações centenas de anos, incluindo a longa duração. Esta conclusão está em linha com as lógicas de presentismo e imediatismo referidas anteriormente (SHEMILT, 2011, 77), não se enquadrando no domínio do raciocínio histórico/causal.

Finalmente, é relevante referir que poucos alunos expressaram já, nesta fase, um pensamento de possibilidades, o que conduziu a “tratar o que aconteceu como inevitável” (CHAPMAN, 2018, 191) ou, nas palavras de Lee e Shemilt, a ver o passado como uma rua de

sentido único: “*the tendency to view history as a one-way street leading from past to presente*” (LEE; SHEMIDT, 2009, 46)<sup>7</sup>.

Estes dados sugerem ainda que os alunos, em geral, não compreendem que a explicação pressupõe a interconexão de diversos acontecimentos. A maioria dos alunos ainda assume que certas causas como o problema de nascença do camelo possam, por si só, determinar a sua morte, como se de um agente humano se tratasse (personalização de fatores de ordem estrutural): “[...] *students assume that they ‘do stuff’ and ‘make or break things’ much like human agents. The power ‘to cause’ is thus construed as a property of a thing or a person not as a connection between two or more events*” (*Ibidem*).

Em suma, como ficou anteriormente explícito, não existe uma diferença substancial entre ambas as turmas no que concerne ao raciocínio causal e às ideias sobre explicação. Considera-se pertinente, por isso, deixar uma sugestão em relação ao estudo deste conceito metahistórico: a explicação deverá ser explorada preferencialmente a partir de uma faixa etária mais jovem e progressivamente desenvolvida em anos letivos posteriores, de modo a procurar um desenvolvimento conceptual crescente.

### **3.2. Análise das Ideias sobre Explicação - Primeiro Instrumento (7ºB)**

O exercício referente ao módulo 2.2 (Roma e o Império) realizou-se entre as aulas de 20 e 27 de janeiro de 2020 (tabela 1 em anexo). Inicialmente organizados em seis grupos, os alunos leram, categorizaram tematicamente e organizaram cronologicamente os cartões distribuídos (correspondentes a factos) (A13), seguindo uma lógica semelhante ao exercício anterior.

A construção de um mapa mental no final visava auxiliar a produção de um texto individual sobre as causas do fim da república romana, depois de uma síntese realizada pelo professor com o auxílio da turma.

Tendo em consideração que os trabalhos de grupo se apresentam uniformes (A42), uma vez que o docente foi circulando ao longo da sala para tirar dúvidas e os próprios grupos trocaram ideias entre si, a análise aqui apresentada incidirá sobre a produção textual, a última etapa de um exercício concebido para orientar o pensamento causal dos alunos.

Note-se o desafio que constituía a tarefa sobretudo pelo facto de não ser habitual, já que se trata de explicar o fim de um regime político e o começo de um novo. A decisão de desafiar os alunos, individualmente, a escreverem um texto no âmbito da disciplina, pelas suas próprias palavras, apenas com a orientação fornecida pela síntese, deveu-se à curiosidade do docente em compreender qual seria o patamar em que se encontravam as explicações, depois da opção dos alunos, no exercício anterior, por uma estrutura de listagem de causas.

Por outras palavras, algumas interrogações começaram a tomar forma: será que os alunos eram capazes de elaborar explicações que iam para além de meras tentativas de descrição? Emergiria uma orientação temporal (utilizando categorias como curto prazo ou

---

<sup>7</sup> Observaram-se algumas exceções, como, por exemplo, o caso particular de uma aluna do 10º ano: “o alto nível de humidade atmosférica naquele dia, que provocou a morte do camelo porque o peso da palha se revelou insuportável. Num dia mais seco o Alphonse tinha sobrevivido de certeza).”.

causas imediatas)? Que tipo de aparato conceptual demonstrariam os alunos ao nível da explicação?

A última questão proposta na ficha foi assim utilizada para tentar responder às interrogações que se levantavam nesta fase: “Finalmente, depois da síntese realizada com o professor, devem produzir um pequeno texto onde apontem as causas do fim da República romana”.

A partir da leitura e exame dos textos produzidos foi possível codificar categorias de análise com vista a agrupar as ideias dos alunos em diferentes níveis.

Esta codificação teve como sustentáculo a presença ou ausência de uma orientação temporal (causas remotas, próximas ou imediatas), a estrutura narrativa e a mobilização dos conteúdos substantivos.

Nas seguintes categorias de análise apresenta-se, em primeiro lugar, a descrição de cada uma e posteriormente a sua sustentação com um conjunto de ideias exemplificativas que surgiram nas respostas dos alunos:

**Listagem de eventos** – As explicações permanecem no âmbito da identificação e listagem de causas, não estabelecendo qualquer relação entre as mesmas, observando-se, por vezes, alguns erros ou imprecisões no domínio dos conteúdos substantivos. A ausência de um fio condutor é a característica principal na estrutura da explicação.

“As causas que explicam o fim da república romana foram sobretudo a expansão romana, o aumento da população e a dificuldade em governar o território. Um dos motivos também foi por todos os povos quererem disputar os direitos da cidadania romana e por último as ditaduras militares que queriam resolver os problemas de Roma.”.

**Relato** – As explicações assumem um carácter de relato, surgindo por vezes algum contexto temporal e espacial e uma tentativa, ainda ténue, de encetar algumas ligações entre causas, ainda que com erros substantivos.

“Algumas causas da queda da república foram: várias tentativas de reformar o sistema político, como por exemplo a reforma dos irmãos Graco. A expansão militar dificultou o governo e o controlo de territórios tão dispersos. Em 91-88 a.C. houve a Guerra dos Aliados e é dado o direito de cidadania aos aliados, para acabar esta guerra.

Houve também guerras civis: a do 1º triunvirato, em que César venceu, é nomeado ditador vitalício (44 a.C.) e é assassinado nesse ano; e a do 2º triunvirato, em que Octávio vence. O fim da república será então em 27 a.C., sendo Octávio o primeiro imperador”.

**Descrição** - As explicações têm por base uma descrição de como se desenrolaram os acontecimentos, apoiando-se nos contextos temporal e espacial, e centradas nas causas consideradas como mais importantes, existindo algumas imprecisões a nível substantivo, por vezes.

“Uma das razões do fim da República em Roma foi a tentativa de reformar o sistema e instituições políticas que tinham sido pensadas para cidades Estado. Tudo isto aconteceu através dos irmãos Graco, em 133 e 122 a.C. respetivamente.

Outra das razões para o fim da república foi a existência de um vasto império, ou seja, tornou-se difícil de governar um território tão extenso. Para tentar facilitar a governação do império, usaram-se mecanismos mas sem efeito.

Agora, eu vou dizer o que foi para mim o mais importante: os cidadãos do Império Romano não eram todos considerados cidadãos e isso levou a guerras civis e revoltas populares. A guerra mais marcante foi a guerra dos Aliados que acabou com a vitória dos romanos mas fez com que todos os cidadãos do império romano se tornassem cidadãos”.

**Descrição com elementos explicativos** - As explicações combinam descrição com elementos explicativos, exibindo uma clara contextualização temporal e espacial, bem como uma mobilização dos conteúdos substantivos.

“As causas do fim da República dividem-se em três partes: o longo prazo, onde existiram tentativas falhadas de reformar as instituições políticas. Na expansão militar, onde o império territorial que os romanos conquistaram se expandiu, dominando territórios com vitórias como por exemplo as guerras que terminaram com a destruição total da cidade de Cartago, chamadas de guerras púnicas e levou à incapacidade das instituições em controlar tantas terras.

Depois temos o médio prazo, em que se deu a guerra dos Aliados onde Roma enfrentou as cidades italianas que pediam a cidadania romana e isso criou pressão sobre as instituições.

No curto prazo, no primeiro triunvirato César e Pompeu competem pelo poder, criando uma forma de governo chamada triunvirato, tendo Júlio César se tornado ditador vitalício. Ele foi depois assassinado por um conjunto de senadores que temiam que a república desaparecesse. Após o assassinato de César, Otávio, o seu sobrinho, lutará pelo poder e vencerá a disputa em 27 a.C. tornando-se o primeiro imperador. Isso marca o fim da república romana”.

Como se pode notar observando o anexo 33 ([A33](#)), a maioria das explicações (14) encontra-se ainda no domínio da listagem de eventos, 4 como relatos, enquanto apenas 1 pode ser considerada como descrição e 1 resposta exhibe já alguns elementos explicativos.

Atente-se também no facto de os alunos apresentarem consistentemente causas políticas (reformas da república), militares (a expansão do território da república e as guerras civis) e sociais (a pressão das cidades italianas pela cidadania romana). Tal é facilmente atribuível à decisão do docente em focar factos políticos, militares e sociais, não abrangendo ainda outros domínios, uma vez que se considerou ser demasiado complexo para um estágio inicial, já de si bastante rigoroso.

Em relação à progressão dos alunos no que concerne aos dois exercícios realizados (camelo Alphonse e causas do fim da república romana), parece claro que se mantiveram ainda as características fragmentárias do discurso, pese embora alguns alunos já tenham conseguido articular algumas conexões causais.

À semelhança do referido no subcapítulo anterior, a lógica mecanicista de isolar e identificar causas parece prevalecer e a maioria dos alunos (18) mantém-se nesse registo, bem como no mero relato, o que parece estar relacionado com a fase ainda inicial (apenas dois exercícios realizados) e talvez também com a estratégia adotada (a categorização e ordenação dos factos num mapa mental são elementos úteis para o raciocínio dos alunos mas não deixam de ser esquemáticos e por consequência rígidos).

Do ponto de vista do aparato conceptual, ficou claro que os alunos ainda se encontram distantes da terminologia requerida para elaborar uma explicação histórica, embora alguns tenham exibido já uma contextualização espaço-temporal assinalável.

Contudo, mesmo nesses casos excepcionais, observa-se um efeito mimético, ou seja, os alunos procuram imitar a terminologia utilizada pelo docente em aula mas não parecem ainda compreendê-la, como se pode constatar pelas ideias presentes no seguinte trecho de uma das respostas: “[...] o longo prazo, onde existiram tentativas falhadas de reformar as instituições políticas”. Esta conclusão entronca precisamente numa das características do Perfil 1 criado por Lee e Shemilt: “[...] *demonstrate mastery of a literary genre without being aware of, let alone understanding, the conceptual apparatus underpinning historical explanation*” (LEE; SHEMILT, 2009, 46).

Finalmente, o docente ficou satisfeito quer com a capacidade da turma em separar as causas em diferentes dimensões e cronológicas, quer com a mobilização dos conteúdos substantivos, particularmente difíceis, pelo nível de pormenor.

A partir daqui, tornou-se clara a necessidade de pensar uma nova estratégia para encaminhar os alunos na sua progressão: primeiramente, seleccionar um tema de mais fácil compreensão, para que se sintam menos dificuldades na área do conteúdo substantivo e da compreensão das relações causa-efeito.

Porventura mantendo ainda um formato que envolva a manipulação de cartões, seria interessante incorporar, nesta fase, uma nova estratégia para enfrentar os desafios discursivos (WOODCOCK, 2005)<sup>8</sup> e a rigidez da lógica mecanicista verificada, o que se traduz na diversificação do vocabulário “causal” dos alunos de forma mais reflexiva (pensar e debater o significado de cada novo termo), até para evitar o fenómeno de mimetismo.

### **3.3. Análise das Ideias sobre Explicação - Segundo Instrumento (10ºD)**

Os resultados que aqui se apresentam descritos e escrutinados dizem respeito ao último exercício (dividido em duas partes) realizado com a turma do 10ºD. Iniciando-se na aula de 11 de março de 2020 ([anexo 21](#)), foi posteriormente desenvolvido e concluído a distância devido à suspensão das aulas por decisão governamental face à Pandemia do Covid-19.

A primeira parte do exercício contou com a participação de 21 de um total de 26 alunos, tendo o prazo sido alargado a pedido dos próprios.

Relembra-se que o exercício decorreu no período de transição das aulas presenciais para o novo formato a distância, tendo a estrutura do trabalho sofrido alterações significativas para acompanhar a mudança verificada (capítulo II).

A divisão do exercício em duas fases obriga a analisar, em primeiro lugar, os resultados da parte 1 ([A18](#)): “Deverás identificar, ao longo do texto, um conjunto de causas e arrumá-las na coluna da esquerda, na tabela que se segue. Para cada causa identificada deves explicar a respetiva consequência/efeito para o processo da formação do reino de Portugal”.

---

<sup>8</sup> Na minha opinião, a figura 5 da página 11 do artigo citado é um bom exemplo a adotar pois permite uma reflexão aprofundada sobre o vocabulário causal, embora tenha de ser adaptada para esta faixa etária, podendo reduzir-se o número de palavras a utilizar.

Através da questão colocada pretendia-se que os alunos iniciassem um percurso reflexivo sobre as condições que permitiram a formação e a manutenção (numa primeira fase) do reino de Portugal,

Não se ignorou o facto de o texto historiográfico selecionado ser um produto acabado e conter, já em si, uma explicação elaborada e refinada. Porém, o objetivo definido, com base nas ideias apresentadas no período letivo anterior, era focalizar a identificação de causas e a atribuição de consequências (compreensão da relação causa-consequência).

Confessa-se que a expectativa, da parte do professor, de que os alunos demonstrassem ideias sofisticadas na resolução deste exercício era modesta, dada a exigência do tema e a menor possibilidade de acompanhamento individual. Porém, os resultados, como se observará, foram surpreendentes.

Saliente-se o facto que algumas das ideias, fruto de alguns excertos das respostas mais sofisticadas, foram utilizadas na “correção” do exercício, a qual foi enviada antes de se iniciar a segunda fase. O autor está consciente que outras relações causa-consequência poderiam ter sido estabelecidas para além daquelas apontadas pelos alunos, mas aplicou-se o critério de interferência mínima por parte do professor.

As ideias que os alunos exibem quanto às relações causa-consequência foram categorizadas da seguinte maneira:

**Relação simples (causa-consequência)** – O aluno estabelece uma relação causa/consequência de forma linear. Veja-se, a título de exemplo, a resposta de uma aluna:

“A conquista de Lisboa e de Santarém - permitiu obter mais recursos económicos”.

**Processo** – O aluno estabelece uma sequência causa/consequência (causa/consequência-causa consequência), como se pode observar através da resposta seguinte:

“Deslocamento de Afonso Henriques de Guimarães para Coimbra - Com o deslocamento da capital do condado, D. Afonso Henriques assumiu a chefia da guerra contra o Islão, que se tornou num processo gradual para conquistar mais territórios”.

Através do anexo 34 ([A34](#)), constata-se, em primeiro lugar, que a maioria dos alunos (19 dos 21 que participaram) conseguiu estabelecer, pelo menos, uma relação causa-consequência explícita e adequada. Em segundo lugar, cada aluno conseguiu identificar, em média, 5 causas e com base nessa contagem a maioria das relações identificadas (88) apresenta-se como simples, ou seja, a cada causa é atribuída apenas uma consequência. Uma minoria (16) caracteriza-se por uma sequência de causa/consequência, ou seja, a cada causa corresponde duas ou mais consequências.

Os números apresentados permitem compreender que as ideias da maioria dos alunos acerca da relação causa/consequência encontram-se ainda encerradas numa lógica mecanicista (a uma causa corresponde uma consequência). Algumas ideias já se apresentam mais complexas quando existe mais do que uma relação causa/consequência, o que parece indicar um raciocínio causal mais elaborado, visto que o aluno é capaz de relacionar mais do que dois pontos simultaneamente. Realce-se o primeiro aspeto mencionado (19 alunos estabeleceram, pelo menos, uma relação causa/consequência), pois a ligação entre causas e consequências é um dos pilares mais importantes da progressão conceptual dos alunos: “[...] *to identify something as a cause is to ascribe to it a relationship with another thing [...] things (beliefs,*

*actions, events and circumstances) are identifiable as causes only when one can identify a resulting consequence” (WOODCOCK, 2011, 125).*

Ainda no que concerne às causas identificadas pelos alunos e com base no artigo de Lee e Shemilt (2009), onde se apresenta o conceito de agencialidades sem sentido (“*senseless agencies*”), foi empreendida uma outra leitura que permitiu identificar um conjunto de agencialidades distintas nas respostas dadas, tanto a nível individual como coletivo. A partir das causas identificadas pelos alunos, emergiram as seguintes categorias, apresentando-se uma resposta para exemplificar:

**Agencialidade indeterminada** – As causas identificadas possuem uma agencialidade indefinida ou sem rosto, não sendo possível identificá-la. Atente-se na seguinte resposta de um aluno:

“A conquista de Lisboa e Santarém e a posse dos seus respetivos alfozes consolidou a capacidade autonómica de Portugal pois foi uma solução para o excedente demográfico do Entre-Douro-e-Minho se concentrar, a partir desse momento, nas cidades”.

**Agencialidade individual** – As causas identificadas possuem uma agencialidade individual, normalmente associada à figura de alguém com poder, como um rei ou nobre. Repare-se na seguinte resposta de uma aluna:

“Fixação de Afonso Henriques em Coimbra – Chefia e participação direta do rei na guerra da Reconquista.”.

**Agencialidade coletiva** – As causas identificadas estão centradas num agente coletivo, maioritariamente associado ao grupo social da nobreza. A seguinte resposta é disso exemplo:

“A formação de poderes senhoriais de âmbito local (Entre-Douro-e-Minho) - Garantiu um suporte social aos condes de Portucale e foi muito importante para Afonso Henriques”.

**Agencialidade mista** – As causas identificadas possuem duas agencialidades distintas, a individual e a coletiva, como se observa pela resposta de um aluno:

“A vitória de Afonso Henriques e dos barões portugalenses na Batalha de S. Mamede (1128) - Levou à expulsão do condado Fernão Peres de Trava e da rainha D. Teresa, relegando para segundo plano a atuação da aristocracia galega. Confirmou-se a separação do Condado Portucale e da Galiza”.

Como se constata no anexo 35 ([A35](#)), a agencialidade indeterminada ou sem rosto foi predominante (45), sobretudo nas causas relacionadas com a conquista de Lisboa e Santarém, na montagem do aparelho burocrático e na guerra externa (“Reconquista”). É possível compreender que os alunos transferem o conceito de agencialidade do senso comum para a História, como se as causas, por si só, tivessem o poder de fazer acontecer algo e não fosse pela relação entre elas. Lee e Shemilt, no nível 2 do seu modelo de progressão conceptual, apontam precisamente nesse sentido: “[...] *The power ‘to cause’ is thus construed as a property of a thing or a person not as a connection between two or more events*” (LEE; SHEMILT, 2009, 46).

Em relação às agencialidades coletiva (31), individual (19) e mista (9), numa análise mais aprofundada, é possível compreender que os agentes históricos normalmente identificados pertencem, a nível coletivo, a um dos grupos sociais dominantes (nobreza), enquanto a nível individual, a figura do monarca (Afonso Henriques sobretudo) é

frequentemente identificada. Uma vez mais, estas ideias vão ao encontro do que a literatura refere: “*A common-sense corollary of agency-based explanations is that history is made by a minority of rich, powerful and famous individuals, not by the mass of ordinary ‘losers’*” (Idem, 44).

Assim, a maioria dos alunos parece estar limitada a um modelo de agencialidade único, como se tudo pudesse ser explicado da mesma forma. E para ultrapassar estas barreiras, os autores do artigo (LEE; SHEMILT, 2009) indicam um conjunto de medidas com vista a retirar os alunos da sua zona de conforto. No âmbito do relatório, acredita-se que é relevante deixar registadas estas indicações, as quais teriam sido adotadas se o trabalho com a turma do 10º D tivesse continuidade. Em primeiro lugar, ambos os investigadores dedicam alguma atenção à questão discursiva, recomendando a utilização disciplinada da linguagem causal (distinguir razões para ações de causas de eventos), devendo os docentes ensinar a diferença entre modelos de ação racional e modelos de conexão causal. Ainda mais interessante, pela natureza socio-construtivista da medida (centrada no aluno), devem lançar-se questões que contrariem este modelo único dominante: “*Why do things turn out differently from what anybody (even rock stars) want? Why are intended outcomes accompanied by so many unintended ones? Why can the unco-ordinated actions of large numbers of individuals have consequences contrary to what anyone intends, e.g. transport systems collapsing on sunny bank holidays? Why did so many people in the past want and do things that seem so wrong, weird and crazy?*” (Ibidem).

A partir da leitura das respostas, do ponto de vista do conteúdo substantivo, apuraram-se um conjunto de causas e consequências recorrentemente identificadas pelos alunos e que foram utilizadas na correção da primeira parte do exercício. Estas ideias foram categorizadas como:

**Formação de uma elite local** - Os alunos apontaram a relevância da formação da aristocracia portugalense devido ao seu apoio aos condes de *Portucale*, como se constata pela seguinte resposta:

“Formação de elites sociais portugalenses - Apoio político e militar da nobreza aos condes de *Portucale*”.

**Batalha de S. Mamede** - Os alunos apontaram este acontecimento militar como uma das causas da autonomia devido à separação definitiva do condado portugalense da Galiza. A seguinte resposta é disso exemplo:

“A vitória de Afonso Henriques e dos barões portugalenses na Batalha de S. Mamede (1128) - Levou à expansão do condado Fernão Peres de Trava e da rainha D. Teresa, relegando para segundo plano a atuação da aristocracia galega. Confirmou-se a separação do Condado Portugalense e da Galiza”.

**Deslocamento da “capital” do condado** - Os alunos evidenciaram a decisão de Afonso Henriques em deslocar-se de Guimarães para Coimbra devido à capacidade que o rei adquiriu em chefiar a guerra da Reconquista, como nos indica a seguinte resposta:

“Deslocamento de Afonso Henriques de Guimarães para Coimbra - Com o deslocamento da capital do condado, D. Afonso Henriques assumiu a chefia da guerra contra o Islão, que se tornou num processo gradual para conquistar mais territórios”.

**Conquista de importantes centros urbanos** - Os alunos destacaram as conquistas de Santarém e Lisboa devido à dimensão destes centros urbanos e consequentes recursos económicos, exemplificado na resposta desta aluna:

“A conquista de Lisboa e de Santarém - permitiu obter mais recursos económicos”.

**Guerra externa (“Reconquista”)** - Os alunos relacionaram a guerra externa com a possibilidade de adquirir novas terras a sul do território, de acordo com a seguinte resposta:

“A guerra da Reconquista - Permitiu expandir os territórios para sul”.

**Chefia militar suprema do rei** - Os alunos identificaram a figura de Afonso Henriques como comandante militar e relacionaram-na com o facto de o rei se tornar paulatinamente a figura suprema da justiça e da paz. Veja-se a seguinte resposta como exemplo:

“Atribuição da autoridade militar suprema a Afonso Henriques - Torna-o progressivamente responsável pela justiça e paz”.

**Papel desempenhado pela chancelaria régia** - Os alunos realçaram a formação da chancelaria régia devido à criação de diplomas legais onde o monarca é identificado como rei dos portugueses. A resposta seguinte foi considerada como o melhor exemplo:

“Criação de uma chancelaria régia - Os funcionários da chancelaria foram os primeiros a identificar D. Afonso Henriques como rei dos portugueses e mais tarde como rei de Portugal, consequentemente foi o início de uma consciência de um território de dimensão nacional e não apenas regional ou local”.

**Montagem de um aparelho burocrático** - Os alunos salientaram as leis de Afonso II como a criação de um aparelho que auxiliasse o rei na governação do território, como é possível inferir a partir desta resposta:

“Leis de Afonso II - O princípio de um organismo político capaz de assegurar uma administração impessoal e uma autoridade responsável pela manutenção da justiça, acima dos concelhos e dos senhores”.

**Absorção dos excedentes populacionais do Entre-Douro-e-Minho** - Os alunos apontaram o excesso de população na região do Entre-Douro-e-Minho e a sua deslocação em direção a sul, o que é possível constatar na seguinte resposta:

“O afluxo ao Litoral português da população do núcleo inicial do condado - reprodução das estruturas implantadas no Entre Douro e Minho”.

No anexo 36 ([A36](#)) observa-se que a maioria dos alunos (17) identificou “a formação de uma elite social” como uma das causas que possibilitaram o surgimento do reino de Portugal, seguido das “conquistas de importantes centros urbanos” (16) e o “deslocamento da “capital” do condado de Guimarães para Coimbra” (9).

O primeiro dado relevante é precisamente a identificação de mais de uma causa, o que parece indicar a compreensão de multicausalidade. Como referiu R. Evans: “No final [...] tudo é provavelmente ‘multideterminado” (CHAPMAN, 2018, 174).

Todavia, note-se a mistura de unidades temporais distintas como certos acontecimentos (batalha de S. Mamede) e alguns processos que se estendem ao longo do tempo (formação de uma elite local) sem uma distinção explícita, o que transmite ainda uma falta de compreensão sobre o conceito de causa.

Do ponto de vista temporal, não existe um enquadramento temporal preciso de certos acontecimentos e processos que se verificaram antes do “nascimento” do reino de Portugal,

como por exemplo a batalha de S. Mamede e a formação da nobreza portugalense. Poder-se-ia argumentar inclusive que os alunos parecem demonstrar ideias que apontam para uma distorção retrospectiva, por não contextualizarem devidamente os acontecimentos e processos no momento em que ocorreram e sobreavaliarem a sua importância em momentos posteriores.

Igualmente, os alunos mesclaram com frequência causas de cariz pessoal como certas decisões individuais (a mudança de Guimarães para Coimbra) com outras causas de raiz estrutural (montagem de um aparelho burocrático), pessoalizando até mesmo estas últimas quando, por exemplo, atribuem um papel decisivo aos reis Afonso II e Afonso III, ignorando a importância dos homens que rodearam os monarcas e das próprias estruturas (chancelaria por exemplo). Nesta linha, o investigador Denis Shemilt salienta o destaque dado à agencialidade de líderes e protagonistas, capazes de determinarem o rumo da história (SHEMILT, 2011, 77).

Por último, salienta-se uma ideia que emergiu do conjunto das respostas: uma aluna revelou já um pensamento de possibilidades quando refletiu contrafactualmente no seguinte caso: “Se Portugal não tivesse conquistado territórios para Sul, o mesmo não ia ter condições económicas para ser um território independente”. Esta tentativa contrasta com muitas afirmações lidas em numerosos trabalhos, como por exemplo “a independência de Portugal tornou-se um processo irreversível”. Em suma, a ideia de inevitabilidade dos acontecimentos no processo histórico foi hegemónica, à exceção do caso apontado, o que significa que a maioria dos alunos ainda não vislumbra as possibilidades e as contingências que a história encerra.

Uma vez mais, os dados parecem sugerir o que Lee e Shemilt designaram como “*History as a one-way street of over-determined landmarks on the route from then to now*” (LEE; SHEMILT, 2009), ou seja, os alunos entendem que as causas têm capacidade de fazer acontecer algo, o que por sua vez conduz à ideia de que o que aconteceu tinha de acontecer (a ideia de inevitabilidade referida anteriormente).

A organização de causas e consequências numa tabela revelou ainda o domínio da lógica mecanicista anteriormente descrita. Muitos alunos procuraram isolar causas a partir do texto, apresentando listas de consequências, não relacionando explícita e adequadamente as duas. Por outro lado, como foi possível observar, alguns alunos já demonstraram um entendimento da relação entre causas e consequências, aspeto que não havia sido conseguido no exercício anterior.

Por último, foi possível categorizar individualmente as causas mais identificadas de acordo com a dimensão a que pertencem (política, militar, social, etc), tendo cada aluno identificado mais do que uma causa do mesmo tipo. Estabeleceram-se assim as seguintes categorias de análise:

**Políticas/ Individuais** - As causas estão relacionadas sobretudo com as decisões individuais e as capacidades políticas dos diferentes reis.

**Militares** - As causas associam-se às batalhas e conquistas mais importantes na formação do reino de Portugal.

**Sociais** - As causas relacionam-se com a composição do grupo social dominante, a nobreza, e o seu papel.

**Económicas** - As causas estão ligadas aos recursos económicos encontrados na conquista dos centros urbanos do sul.

**Demográficas** - As causas estão associadas à deslocação dos excedentes populacionais do Entre-Douro-e-Minho para sul.

**Institucionais** - As causas estão focalizadas no papel desempenhado pela chancelaria régia e na construção de um aparelho burocrático.

Observando-se atentamente o anexo 37 ([A37](#)), as causas militares (30), políticas (24) e sociais (23) são identificadas em maior número pelos alunos, em contraste com as causas económicas (12), institucionais (10) e demográficas (5).

Repare-se no predomínio das causas de tipo militar e político, o que parece reforçar as pistas anteriores sobre a relevância dada à agencialidade de indivíduos detentores do poder político e económico.

Por outro lado, tal como se vislumbrou anteriormente, os alunos raramente identificaram causas associadas à organização política e económica, às mentalidades coletivas, às circunstâncias sociais ou aos mecanismos institucionais.

Neste ponto, avança-se uma possível interpretação para os dados apresentados: é possível que estejam associados ao tipo de explicações que os alunos encontram frequentemente nos manuais escolares e que o próprio currículo enfatiza muitas vezes, designadamente as vertentes política e militar.

Concluída a primeira fase do exercício, o professor selecionou as ideias mais sofisticadas que surgiram nas respostas dos alunos e construiu uma nova tabela, devolvendo-a à turma para que pudesse ser utilizada na segunda parte: “Nesta etapa, a partir da tabela do exercício n. °1 (causas/consequências), devem construir um diagrama, de acordo com o exemplo abaixo indicado”.

Seguindo as indicações de Chapman, procurou-se dar mais um passo, talvez o mais importante, no desenvolvimento do pensamento causal. Pela primeira vez durante o ano letivo, foi pedido aos alunos que organizassem as causas segundo a importância que atribuíam a cada uma.

Este passo, como afirmou Carr, pode ser considerado como decisivo na elaboração de uma explicação em história: “O verdadeiro historiador, confrontado com uma lista de causas ... sentiria uma ... compulsão para reduzi-las à ordem, para estabelecer alguma hierarquia de causas que iria fixar a relação de uma com as outras, talvez para decidir qual causa, ou qual categoria de causas, deve ser considerada como, em último recurso ou em última análise, como a causa derradeira” (CHAPMAN, 2018, 176).

Em relação à participação da turma na última fase do exercício, cerca de pouco mais de metade dos alunos (16) enviaram os seus diagramas, uma discrepância em relação à etapa anterior com um impacto nos resultados apresentados. Quase todos os alunos (14) apresentaram como razão a enorme quantidade de trabalhos pedidos pelos docentes das diferentes disciplinas, enquanto uma aluna alegou não ter ainda um computador com ligação à internet.

Inicia-se esta última parte do capítulo III por uma análise da disposição das nove causas nos diversos diamantes nove, de modo a compreender a produção das hierarquias causais e os denominadores comuns das mesmas.

No anexo 38 (A38) observa-se quais as causas colocadas mais vezes no topo do diamante, aquilo a que se poderia designar como a mais relevante aos olhos dos alunos. Os resultados demonstram que a “Guerra externa (“Reconquista”)” é apontada pela maioria (9) como a mais importante, seguida por outras três: “formação de uma elite local” (4), “conquista de importantes centros urbanos” (2) e “montagem de um aparelho burocrático” (1).

Relativamente à causa mais vezes colocada na base do diamante, ou seja, aquela que foi considerada como a menos relevante, no anexo 39 (A39) é possível observar os seguintes resultados: “absorção dos excedentes populacionais” (4), “papel desempenhado pela chancelaria régia” (3), “conquista de importantes centros urbanos” (3) e “chefia militar suprema do rei” (3) são consideradas como as de menor relevância, seguidas da “montagem de um aparelho burocrático” (1) e da “formação de uma elite social” (1).

Por último, o anexo 40 (A40) mostra as causas que mais vezes foram dispostas em posições intermédias nos diamantes: o “deslocamento da capital do condado” (10), o “papel desempenhado pela chancelaria régia” (9) e a “montagem de um aparelho burocrático” (6).

É particularmente visível que as causas militares e políticas são predominantemente identificadas como as mais relevantes, enquanto pouca relevância é atribuída a causas de tipo demográfico e económico. Estes resultados estão em consonância com as causas mais identificadas na fase anterior.

No que concerne às posições intermédias, observam-se maioritariamente causas de tipo institucional e político, o que se revelou surpreendente dadas as dificuldades reveladas, na fase anterior do exercício, em compreender aspetos relacionados com a chancelaria régia e o aparelho burocrático primitivo que se formou na primeira fase da monarquia portuguesa, ainda marcadamente guerreira e feudal.<sup>9</sup>

Uma possível interpretação, com base nos dados recolhidos, prende-se com os alunos pensarem a história como uma súpula de partes e não inscreverem as dimensões institucionais na “*big history/big picture*” da realidade medieval portuguesa. A esse respeito, Shemilt explicita claramente: “[...] *even when students know a great deal about the past, they fail to structure and organize it in ways that render it usable. Concerns about the fragmentation of students’ knowledge, about their inability to stitch discrete facts and topic-sized stories into ‘bigger pictures’ of what was going on across broad swathes of time and space [...]*” (SHEMILT, 2011, 72).

Para além da realização do diamante nove, cada aluno produziu também um pequeno texto para justificar a disposição das causas: “- É obrigatório redigirem um texto no final com a justificação da disposição do vosso diamante - no fundo, justificar a importância atribuída a cada uma das causas”.

Para compreender as ideias dos alunos acerca da construção das hierarquias causais, encerra-se o subcapítulo com uma análise dos textos. As ideias que surgiram foram categorizadas da seguinte maneira:

**Vazias ou Incoerentes** - O aluno não explica a disposição do diamante, apresentando justificações redundantes, confusas, imprecisas ou incoerentes. Por exemplo:

---

<sup>9</sup> Algumas dúvidas foram enviadas por *email* ao docente

“Na minha opinião a causa mais importante foi o apoio da nobreza em relação a Afonso Henriques em S. Mamede pois se não fosse isso não teria existido um reino de Portugal”.

**Tentativa** - O aluno apresenta ideias elementares sobre a importância de cada causa, embora já procure contextualizar temporalmente. Veja-se a seguinte resposta:

“No primeiro diamante, comecei por citar a guerra externa (Reconquista), correspondente a um conflito político-militar a longo prazo, que foi bastante importante na formação de Portugal, pois possibilitou que o seu território se expandisse para sul”.

**Aproximadas** - O aluno apresenta ideias que demonstram algum conhecimento sobre a importância de cada causa, procurando inclusive conectar temporalmente diferentes causas e os respetivos efeitos. Vejam-se a seguintes respostas:

“A montagem de um aparelho burocrático e o papel desempenhado pela chancelaria régia estão intimamente ligados e coloquei-as numa posição intermédia porque sem ambas a administração do Reino tornar-se-ia praticamente impossível, já que é pouco provável que um único homem seria capaz de administrar um território de tamanha proporção sozinho, tendo isso em consideração é mais do que justo dizer que essas causas devem ter importância”.

“O deslocamento da capital do condado de Guimarães para Coimbra teve também um forte peso porque permitiu que o rei escapasse à influência dos nobres do Entre-Douro-e-Minho e assumisse a liderança na guerra contra o Islão”.

**Históricas** - O aluno apresenta ideias que demonstram conhecimento sobre a importância de cada causa, exibindo um pensamento aberto às contingências e possibilidades. Ilustra-se com as seguintes respostas:

“Como elemento mais importante, posicionei a formação dos poderes senhoriais de âmbito local, já que esta causa foi o suporte inicial para as outras causas. Sem ela outras seguintes não aconteceriam como é o caso da batalha de S. Mamede, na qual Afonso Henriques saiu vitorioso, graças ao apoio da nobreza nortenha. Também posicionei a batalha de 1128 num nível superior de importância porque se o desfecho fosse diferente o condado Portucalense teria tido um relacionamento positivo com a Galiza, o que levá-lo-ia noutra direção”.

“A Batalha de S. Mamede foi muito importante porque Afonso Henriques conseguiu travar as tropas do conde galego Fernão Peres de Trava que se tentava apoderar do governo do Condado Portucalense e se Afonso Henriques não tivesse vencido essa batalha muito provavelmente a Galiza e o condado portucalense teriam sido uma mesma unidade política”.

Os resultados obtidos e apresentados no anexo 41 ([A41](#)) são encorajadores e espelham um número considerável de alunos (6) que já apresentam ideias conceptualmente mais sofisticadas acerca das hierarquias causais e, por consequência, das relações causa-consequência e do enquadramento temporal das causas. Nesse sentido, registrou-se uma ligeira evolução positiva em relação ao exercício do camelo Alphonse, pese embora as diferenças significativas ao nível da complexidade (estória e história).

Relembrando a dificuldade do processo histórico em análise (a formação do reino de Portugal), é possível traçar algumas conclusões:

- A maioria dos alunos foi capaz de estabelecer corretamente relações causa-consequência e, por vezes, sequências de relações, o que parece indicar uma compreensão da natureza relacional das causas.

- As causas identificadas demonstram agencialidades distintas (indeterminada, individual, coletiva e mista), estando a maioria ainda presa a uma lógica única de explicação: as causas, por si só, têm a capacidade fazer acontecer algo e, por consequência, detêm um poder explicativo único.

- A partir das causas identificadas no texto pelos alunos, foi elaborada a tabela que serviu para uniformizar o exercício número 1 e passar à fase seguinte, o que constitui um dado relevante devido à sofisticação das ideias de alguns alunos e pela coerência com o critério de interferência mínima por parte do docente definido no princípio;

- Ainda que as causas de tipo político e militar tenham sido as mais identificadas, alguns alunos conseguiram apontar outras de natureza económica, institucional e demográfica;

- Alguns alunos revelaram ideias mais sofisticadas quanto à importância de cada uma das causas para o processo da formação do reino de Portugal, com uma consciência temporal assinalável;

- Tendo em conta o vocabulário utilizado nos dois últimos exemplos de resposta, correspondentes às categorias mais sofisticadas, é possível constatar uma lógica de contrafacualidade. Reparem-se nas seguintes expressões: “muito provavelmente”, “se o desfecho fosse diferente”, “levá-lo-ia noutra direção”, “esta causa foi o suporte inicial” e “outras seguintes não aconteceriam”, o que parece revelar um pensamento causal aberto às possibilidades e contingências na história, recetivo ao que poderia ter acontecido mas não aconteceu, existindo já uma base para, numa etapa seguinte, introduzir-se raciocínios contrafactuais explícitos por parte do docente.

Atendendo ao desenvolvimento de ideias a que assistimos, a cognição situada dos alunos, poder-se-ia avançar para a conceção de novas estratégias didáticas. Porém, ainda antes, seria frutífero realizar novamente o mesmo tipo de exercício (tabela e diamante nove) com um tema diferente e de menor complexidade para poder cruzar os resultados obtidos.

Posteriormente poder-se-ia complexificar o diamante, introduzindo setas de ligação entre causas e criando novas categorias relativas ao peso causal como as de causas necessárias e suficientes.

A maior vantagem deste exercício, para além de poder ser realizado tanto em papel como em formato digital, é precisamente a sua enorme plasticidade, no sentido de poder ser adaptado a diferentes situações e ajudar os alunos a organizarem o seu raciocínio antes de elaborarem uma explicação em formato de narrativa. Todavia, como qualquer modelo teórico é excessivamente rígido (as nove causas por exemplo), seriam necessários novos exercícios, envolvendo a escrita de explicações, para compreender em que medida estes alunos beneficiam ou não deste tipo de estratégia didática.

## Considerações finais

“Desconfio das concepções teológicas da História, porque não acredito que o futuro se encaminhe fatalmente para o progresso ou para o Apocalipse, para a democracia liberal ou para a sociedade sem classes. A História é contingente, reversível, tem becos sem saída, estagnações, acelerações, e em muitos casos parece reger-se mais pelo acaso do que por Hegel”.

Pedro Mexia, 2019

Tecer as considerações finais implica, em primeiro lugar, refletir sobre o valor e a pertinência de trabalhos desta natureza. Neste caso, a temática em estudo, o percurso investigativo e os momentos de aplicação das estratégias didáticas são encarados como o verdadeiro produto do relatório.

Esta tríade enquadra-se nas questões de investigação formuladas na introdução, cujas respostas não devem ser encaradas como definitivas, embora seja possível esboçar algumas conclusões parciais.

No capítulo I, procurou-se indicar os fundamentos teóricos que sustentam o conceito metahistórico de explicação através de uma revisão bibliográfica. Colocando a tónica no campo da EH, os investigadores cruzam frequentemente correntes distintas da filosofia da história com um objetivo comum: a elaboração de estratégias didáticas que permitam o desenvolvimento do pensamento causal dos alunos.

Neste campo, podem ser apontadas duas tendências principais na abordagem ao conceito de explicação: em primeiro lugar, os desafios conceptuais que a causalidade levanta, identificados em numerosos estudos com base nas ideias dos alunos.

Algumas conclusões do presente relatório estão em linha com esta vertente da investigação: a lógica mecanicista de isolar causas, sem relacioná-las entre si; a inevitabilidade dos acontecimentos no processo histórico; a tendência para personalizar as explicações e conferir um poder explicativo às causas, como se estas fossem as responsáveis pelos acontecimentos.

Em segundo lugar, os desafios a nível discursivo com que os alunos se debatem são também contemplados, já que a linguagem da explicação é abstrata e complexa. Apesar de o autor não ter construído materiais a este nível, reconheceu-se, no último capítulo, a necessidade de desenvolver uma estratégia que abarcasse novas palavras do domínio causal e um debate sobre as mesmas, de modo a evitar o fenómeno de mimetismo identificado e, simultaneamente, tentar introduzir novas ideias e maneiras de expressar as mesmas.

No que toca ao segundo capítulo, o autor selecionou algumas estratégias didáticas para empregar nas suas aulas, atendendo às propostas de investigação em EH, e que pareciam ser mais desafiadoras para os alunos de ambas as faixas etárias, nomeadamente o conto da morte do camelo Alphonse, utilizado como introdução à explicação; o exercício envolvendo cartões na turma de 7º ano de escolaridade e a construção de um diagrama em formato diamante nove na turma do 10º ano de escolaridade, ambos os exercícios muito focados na identificação e organização de causas, dispensando-se alguma atenção ao peso causal.

Cumpre recordar que um dos fatores considerados como mais importantes, desde o momento da planificação e construção de materiais até à aplicação em sala de aula, foi a cognição situada dos alunos. Daí a importância do primeiro exercício realizado com ambas as

turmas (estória do camelo Alphonse) para aferir as ideias prévias dos alunos no domínio da explicação e delinear as etapas seguintes.

Nesse sentido, foi decisiva a articulação entre os papéis de professor e de investigador, pois na construção dos materiais tiveram influência não apenas a bibliografia consultada, as ideias e a faixa etária dos alunos, como também a constante monitorização pelo professor das atividades realizadas, ao utilizar as respostas dos alunos na sistematização dos exercícios (aproveitando inclusive vocabulário utilizado), o que permitiu moldar e afinar constantemente a atuação do professor atendendo aos dados recolhidos.

Por outro lado, pensar e construir desafios com um grau de dificuldade ajustado à cognição situada dos alunos (nem muito fáceis nem demasiado complexos) revelou-se um desafio e implicou uma reflexão constante ao longo da PES, tanto mais que o autor tinha consciência de que o sucesso educativo e o desenvolvimento do pensamento dos alunos dependiam, em larga medida, deste fator.

As maiores dificuldades sentiram-se sobretudo nos momentos de aplicação das estratégias didáticas, ou seja, em ambiente de sala de aula, longe da segurança do planeamento dos materiais. As dinâmicas de ocasião fecharam algumas possibilidades de explorar temas como se havia planificado, embora se tenham aberto novas vias que não se tinham imaginado (à medida que a PES decorreu o docente ganhou confiança e destreza nestes cenários).

Finalmente, no capítulo III, tentou-se compreender como evoluíram as ideias dos alunos acerca da explicação ao longo da intervenção pedagógica. Esta é talvez a questão de investigação mais difícil de responder, já que os dados apresentados correspondem somente a quatro momentos de recolha de dados, sendo necessário um número muito superior, porventura enquadrado num estudo longitudinal, para sustentar solidamente afirmações sobre os modos de evolução.

Ainda assim, parece ser possível afirmar, com base nos dados apresentados, uma progressão nas ideias de alguns alunos, tanto do 7º como do 10º ano de escolaridade, ao nível da identificação e organização de causas, o que corresponde a um desenvolvimento, no sentido estrutural, do pensamento causal. Nalguns casos excecionais inclusive, observou-se uma capacidade para avaliar o peso de causas, com raciocínios contrafactuais explícitos. Em suma, existiram alunos que exibiram elementos explicativos no seu raciocínio, como se constatou com as duas alunas de 7º e 10º anos de escolaridade.

Na opinião do autor, as duas conclusões principais que os dados permitem retirar são as diferenças marginais que existem entre alunos de faixas etárias distintas (12 e 16 anos) e a progressão conceptual num domínio tão complexo, aqui ainda tímido e possivelmente mais robusto se existisse continuidade.

Esta última conclusão não é despicienda se forem tidos em conta dois fatores essenciais: primeiro, os momentos de intervenção pedagógica foram curtos e espaçados no tempo, constituindo uma pequena percentagem do total das aulas de ambas as turmas. Segundo, os manuais e os documentos de gestão curricular (programas, Perfil dos Alunos e Aprendizagens Essenciais) só indiretamente fazem referência à causalidade, embora não exista nenhum enquadramento curricular do conceito disciplinar de explicação.

Ainda assim, seria um truísmo afirmar que o trabalho desenvolvido, durante o estágio, carece de melhorias. Olhando retrospectivamente, o autor teria feito outras escolhas, especialmente no que concerne aos conteúdos substantivos. Mais do que o grau de dificuldade,

a condicionante principal foi a falta de tempo para desenvolver temas complexos como a queda da república romana ou a formação do reino de Portugal, os quais exigem um intenso esforço de contextualização histórica. Seria preferível optar por temas menos complexos ou solicitar mais tempo para cada exercício, embora se levantem problemas de outro tipo como a gestão curricular.

Esta chamada de atenção para o conteúdo factual liga-se a uma das conclusões fundamentais que, na opinião do autor, este estudo reforçou: a ideia de que os conceitos metahistóricos sem o conteúdo substantivo se tornam incompreensíveis para os alunos; contudo, o contrário corresponde apenas a algumas velhas máximas do ensino tido como mais “tradicional”, como, por exemplo, “ensinar a matéria” e “cumprir o programa”. Em suma, ambos são necessários para empreendimentos desta natureza, onde se pretende aliar a cognição histórica e o conhecimento factual.

Reserva-se agora um pequeno espaço para as sugestões relativamente a futuros estudos de investigação no domínio deste conceito disciplinar: como se apontou no capítulo II, uma grande parte da investigação de origem anglo-saxónica ainda não foi explorada e muitas estratégias didáticas continuam a ser desconhecidas no nosso país. Seria interessante abrir uma linha de investigação, em Portugal, na área do conceito metahistórico de explicação e aplicar algumas das estratégias didáticas já concebidas por outros investigadores, na esperança de um dia os investigadores portugueses poderem gizar as suas próprias.

Outra sugestão interessante, apenas parcialmente aqui explorada, é a utilização dos contrafactuais em sala de aula, onde os alunos pudessem, sob a supervisão do docente, desenvolver novas experiências de pensamento no domínio da causalidade histórica. Anteriormente referiu-se como as questões contrafactuais podem auxiliar os alunos a determinar a importância das causas, mas os docentes poderão ir mais além e explicar as regras da construção de um contrafactual robusto, o que permitiria debater o assunto com os alunos e quiçá absorver os seus comentários e sugestões para gizar uma nova estratégia didática (CHAPMAN, 2018, 324-325).

Finalmente, numa última nota, de tom pessoal, efetua-se um balanço final da PES, terminando com os devidos agradecimentos. A importância da PES não é fácil de resumir em poucas linhas. O seu maior contributo foi provavelmente em termos humanos, não só pelo trabalho desenvolvido com as duas turmas mas, também, por toda a experiência e conhecimento adquiridos neste contexto.

Ao longo do ano letivo, através da observação das aulas da O.C., sempre estimulantes, e do *feedforward* providenciado, foi possível ao autor colher inúmeros ensinamentos, como por exemplo, pequenos conselhos sobre a entoação de voz, formas de interagir com os alunos, novos critérios de correção, sempre debatidos e aperfeiçoados, e novas aplicações digitais direcionadas para o ensino da História.

Do ponto de vista da preparação para o futuro, o estágio, apesar de ter sido uma mais-valia, poderia ser ainda mais completo se os estagiários fossem integrados no corpo docente e responsáveis pela lecionação, sendo devidamente remunerados por isso. Por consequência, as responsabilidades e o tempo dedicado teriam de ser muito superiores e creio que tal seria muito positivo para os futuros docentes poderem iniciar a profissão com uma transição mais estruturada e menos precária.

Antes de encerrar, seria prudente lembrar que as especificidades deste estudo, nomeadamente a sua natureza qualitativa com análise indutiva, não permitem nem pretendem generalizar as conclusões apresentadas, sendo estas apenas parciais e nunca definitivas.

Igualmente, a seleção das estratégias didáticas, os temas escolhidos e as categorias criadas a partir das ideias dos alunos, sendo da inteira responsabilidade do autor, devem ser enquadrados no contexto em que a PES decorreu, nomeadamente a escola e os alunos em questão. Por outras palavras, os resultados não devem ser vistos de modo inflexível pois todo o contexto é determinante na sua obtenção, assim como as qualidades e as limitações do próprio autor tiveram também um peso substancial na qualidade do estudo.

Por último, atendendo aos diferentes momentos de lecionação do estagiário, resumidos na tabela 1 (em anexo), facilmente se verifica que a análise de dados, concentrada no capítulo III, incidiu somente sobre a parte específica da explicação de três exercícios realizados, deixando de lado os conteúdos substantivos, as classificações obtidas e as auto e hétero avaliações dos alunos. O sacrifício de todos estes elementos, indiscutivelmente importantes e enriquecedores, deve-se exclusivamente à limitação do número de páginas.

Para encerrar, o autor gostaria de endereçar os seus agradecimentos à escola da Cidadela que o acolheu calorosamente, a todos os alunos com quem teve o privilégio de conviver e em especial à O.C., a professora Paula Sim Santos pela partilha de conhecimento e orientação durante o ano letivo. Igualmente, os meus sinceros agradecimentos à orientadora, a professora Marília Gago e à coorientadora, a professora Raquel Henriques, pelo auxílio inestimável na preparação dos materiais didáticos, na elaboração das estratégias didáticas e na escrita do presente relatório.

## Bibliografia

Barca, Isabel (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. [Em linha]. N. 3, pp. 13-21. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Consultado a: 01/12/2019

Barca, Isabel (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*. [Em linha]. N. 17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Consultado a: 03/12/2019

Barca, Isabel. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista* [Em linha]. N. 74, pp. 109-126. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332972289\\_Investigar\\_em\\_educacao\\_historica\\_em\\_Portugal\\_opcoes\\_metodologicas](https://www.researchgate.net/publication/332972289_Investigar_em_educacao_historica_em_Portugal_opcoes_metodologicas). Consultado a: 13/12/2019

Brady, Henry E. (2011). Causation and Explanation in Social Science. In Goodin, Robert E. *The Oxford Handbook of Political Science*. Oxford: Oxford University Press

Bunzl, Martin. (2004). Counterfactual History: A User's Guide. *The American Historical Review*. [Em linha]. N. 109, pp. 845-858. Disponível em: <https://academic.oup.com/ahr/article-abstract/109/3/845/24173?redirectedFrom=fulltext>. Consultado a: 20/09/2019

Carr, E. H. (1990). *What is History?*. Londres: Penguin Books

Chapman, Arthur (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico. Abordagens conceituais e estratégicas didáticas*. Curitiba: W.A. Editores

Counsell, Christine (2011). *Generating Historical Argument about Causation in the History Classroom: Exploring Practical Teaching Approaches*. [Em linha]. Disponível em: [http://search.shamaa.org/PDF/Books/Lb/LAESs7/2012\\_counsellc\\_a14741\\_011-085\\_eng\\_authsub.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Books/Lb/LAESs7/2012_counsellc_a14741_011-085_eng_authsub.pdf). Consultado a: 28/11/2019

Evans, Richard. (1999). *In defense of history*. Nova York: WiW Norton & Company.

Ferguson, Niall. (Ed.) (2006). *História Virtual*. Lisboa: Tinta-da-China

Ferguson, Niall. (2017). How Not to Counter Counterfactuals. *Security Studies*. [Em linha]. N. 24, pp. 9-17. Disponível em: <https://issforum.org/ISSF/PDF/ISSF-Forum-15.pdf>. Consultado a: 25/06/2019

Fulbrook, Mary. (2002). *Historical Theory*. Londres: Routledge

Froeyman, Anton. (2010). Concepts of Causation in Historiography. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*. [Em linha]. N. 42, pp. 116-128. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/HMTS.42.3.116-128?journalCode=vhim20>. Consultado a: 13/10/2019

Jensen, Bernard. (2005). Counterfactual History and its Educational Potential. In *History in Education: Proceedings from the Conference History in Education Held at the Danish University of Education*. Copenhagen: Denmark's Paedagogiske Universitets Forlag

Kincaid, Harold (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of philosophy of social science*. Oxford: Oxford University Press

Lebow, Richard Ned (2007). Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool. *The History Teacher*. [Em linha]. N. 40, pp. 153-176. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30036985>. Consultado a: 10/10/2019

Lee, Peter. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In Donovan, Suzane M.; Bransford, John D. (Ed.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. pp. 31-77. Washington DC: The National Academies

Lee, Peter; Shemilt, Denis. (2009). Is any explanation better than none?. *Teaching History*. [Em linha] N. 137, pp. 42-49. Disponível em: [https://www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee\\_and\\_Shemilt.pdf](https://www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee_and_Shemilt.pdf). Consultado a: 02/09/2019

Levy, Jack S. (2015). Counterfactuals, Causal Inference, and Historical Analysis. *Security Studies*. [Em linha]. N. 24, pp. 378-402. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09636412.2015.1070602?journalCode=fsst20>. Consultado a: 15/06/2019

Maar, Alexander. (2014). Possible Uses of Counterfactual Thought Experiments in History. *Principia*. [Em linha]. N. 18, pp. 87-113. Disponível em: [https://www.academia.edu/12762030/Possible\\_Uses\\_of\\_Counterfactual\\_Thought\\_Experiments\\_in\\_History](https://www.academia.edu/12762030/Possible_Uses_of_Counterfactual_Thought_Experiments_in_History). Consultado a: 01/08/2019

Madureira, Nuno Luis. (2019). Hyperfactuals. *Journal of the philosophy of history*. [Em linha]. N. 13, pp. 21-41. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/jph/13/1/article-p21\\_3.xml?language=en](https://brill.com/view/journals/jph/13/1/article-p21_3.xml?language=en). Consultado a: 01/06/2019

Megill, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press

Ong, Noel T P (). Rethinking the Approach to Teaching Causation in the History Classroom. *HSSE Online*. N. 7, pp. 50-58. Disponível em: <https://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume->

[7-issue-2-2018/rethinking-approach-teaching-causation-history-classroom](#). Consultado a: 01/12/2019

Paul, Herman. (2015). *Key issues in historical theory*. Nova York: Routledge

Perikleous, Lukas; Shemilt, Denis. (2011). *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Chipre: UNDP-ACT.

Roberts, Scott L. (2011). Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies*. [Em linha]. N. 102, pp. 117-123. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2010.525547>. Consultado a: 20/12/2019

Rosário, Pedro; Soares, Serafim; Rubio, Marta; Núñez, José Carlos; González-Pienda, Júlio (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e regulação escolar no ensino básico. *Psicologia Educação e Cultura*. [Em linha]. Vol. 8, pp. 141-157. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11911>. Consultado a: 20/02/2020

Sunstein, Cass R. (2014). What If Counterfactuals Never Existed? Studying history with hypotheticals. *The New Republic*. [Em linha]. Disponível em: <https://newrepublic.com/article/119357/altered-pasts-reviewed-cass-r-sunstein>. Consultado a: 20/11/2019

Tetlock, Philippe E.; Belkin, Aaron (Ed.). (1996). *Counterfactual Thought Experiments in World Politics: Logical, Methodological and Psychological Perspectives*. Nova Jersey: Princeton University Press

Trindade, Rui. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem - novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA

Woodcock, James. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History*. [Em linha]. N. 119, pp. 5-14. Disponível em: <https://www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-the-conceptual-helpin>. Consultado a: 13/11/2019

Woodcock, James (2011). Causal explanation. In Davies, Ian. (Ed). *Debates in History Teaching*. pp. 124-136. Londres: Routledge

Wrenn, Andrew. (1998). What if. . . What if . . . What if we had all been lass sniffy about counterfactual history in the classroom?. *Teaching History*. [Em linha]. N. 92, pp. 46-48. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43258742?read-now=1&seq=2>. Consultado a: 29/11/2019

## Apêndices/ Anexos

### Anexo 1 - Estória da morte do camelo Alphonse, redigido por A. Chapman e aqui traduzido e adaptado.

#### **Texto introdutório à explicação histórica - A história anedótica do camelo Alphonse**

Lê a estória que se segue e produz uma análise fundamentada das causas da morte de Alphonse, a partir da questão colocada no título

#### **Foi a palha que quebrou a coluna do camelo?**

Era uma vez um camelo (chamado Alphonse). Por várias razões (relacionadas com um infeliz acidente durante o seu nascimento) o camelo tinha graves problemas nas costas.

Este não era o fim do seu infortúnio, porque ele tinha um proprietário mau e explorador (chamado Frank, o Matador de Camelos) que sobrecarregava regularmente os seus animais antes de levá-los em jornadas cansativas e totalmente desnecessárias, acima e abaixo, no caminho para entregar produtos aos clientes.

Esses clientes, surpreendentemente, eram indiferentes a estas violações frequentes e graves dos direitos dos camelos e achavam irrelevante o Frank e as suas maldades.

Bem, uma sexta-feira, Frank tinha acabado de terminar o carregamento de Alphonse e dos seus pobres semelhantes explorados, para mais uma rodada de viagens cansativas e totalmente desnecessárias, de subir e descer as montanhas.

Frank tinha empilhado, empilhado e empilhado mercadoria nas costas de Alphonse, decidindo fazer uma pausa e refletir presunçosamente sobre a vida, mastigando uma palha. Por capricho, ele decidiu acrescentar a palha suja que tinha sido mastigada no topo da carga do camelo. Ao fazê-lo, Alphonse gemeu gentilmente. Ele olhou para o seu dono com desgosto e tombou, morrendo de um colapso das costas, radical e irreversível.

## **Anexo 2 - Exercício (morte de Alphonse) desenvolvido com a turma do 7º B**

### **Texto introdutório à explicação histórica - A história anedótica do camelo Alphonse**

Após a análise fundamentada das causas da morte do camelo Alphonse procura, com a ajuda do professor, responder às seguintes questões:

1- Organiza cronologicamente as causas identificadas em longa, média e curta duração.

2- Classifica cada uma das causas de acordo com a categoria a que pertence (biológica, psicológica, política, económica, cultural ou social).

3- O que é que a lista de causas que construiste não explica?

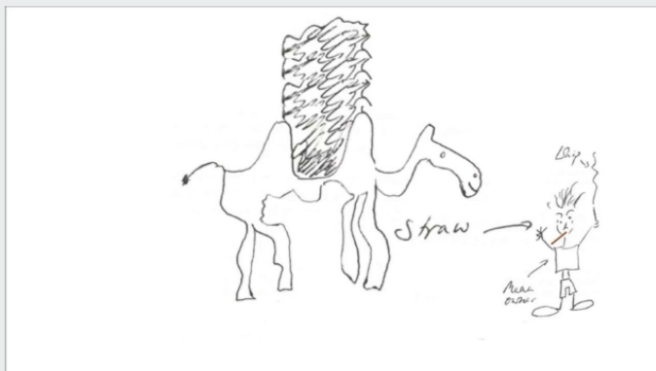
4 - Quais são algumas das causas de longa duração que não constam da história do camelo?

|

5- Foi a palha que quebrou a coluna do camelo? Porquê?

## Anexo 3 - Resumo, em formato *PowerPoint*, do exercício realizado (Morte de Alphonse)

### Estória do camelo Alphonse



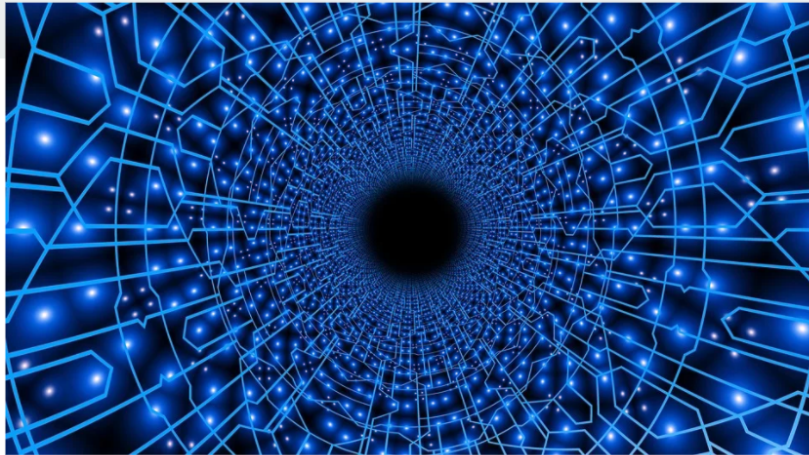
Numa explicação procuramos responder às perguntas “porquê” e “como”.

### Colocando as causas em diferentes categorias: Tempo

- Gatilho\* - Causa imediata ou último acontecimento antes de um evento ocorrer
- Curto prazo - De um instante até à duração de uma vida humana
- Médio prazo - De alguns anos até uma centena de anos
- Longo prazo - De centenas de anos até milhares

## Colocando as causas em diferentes categorias: Papel

- **Económica** - Estas causas relacionam-se com a troca de bens e serviços
- **Cultural** - Estas causas relacionam-se com as normas e as práticas de uma comunidade
- **Psicológicas** - Estas causas relacionam-se com a mentalidade de um indivíduo na nossa história
- **Biológicas** - Estas causas estão ligadas à condição física de um indivíduo/animal na nossa história



Uma explicação histórica, à semelhança de qualquer simples explicação, não pode apresentar apenas uma causa. Uma explicação é uma teia de causas e efeitos que produzem um acontecimento.

## Anexo 4 - Questões de partida lançadas ao 7º e 10º ano respetivamente

# Roma no apogeu do império



Figura nº1 - O coliseu de Roma na atualidade

O que te recorda este edifício?

Que época te faz lembrar?

Qual o legado que a civilização romana deixou?

## Módulo 2 - O Modelo romano

### 2.1. Roma, cidade ordenadora de um império urbano



Figura nº2 - Maquete da Roma Antiga, encomendada em 1933 por Mussolini para comemorar o nascimento de Augusto

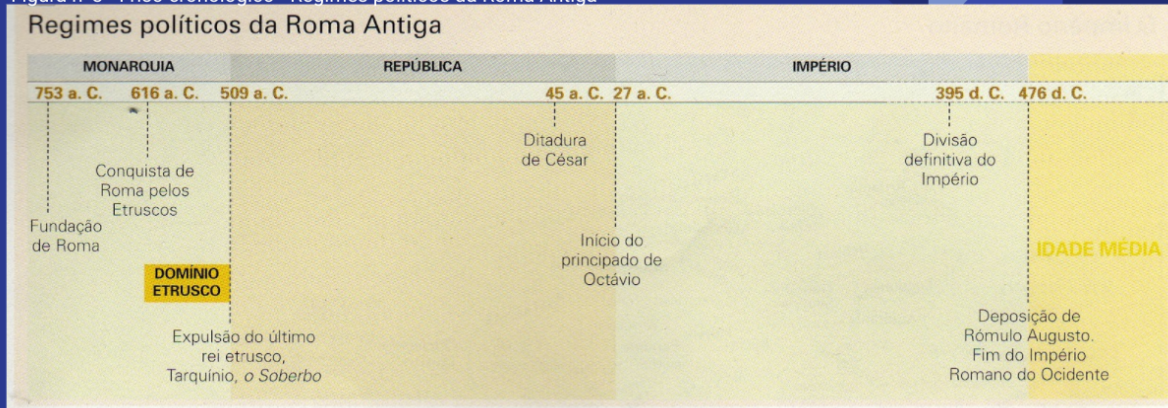
O que te recorda esta imagem?

Que época **te faz** lembrar?

O que sabes sobre a civilização romana?

# O Tempo

Figura nº3 - Friso cronológico - Regimes políticos da Roma Antiga



1. Em que século podemos situar o nascimento mítico de Roma?
2. Quais foram os regimes políticos que Roma conheceu?
3. Distingue os diferentes regimes políticos

## Anexo 5 - Exemplo de obras indicadas pelo docente aos alunos do 10º D

### Bibliografia existente na biblioteca escolar

#### ● Instituições republicanas

História Universal - *O Homem nas suas Origens/ O mundo pré-clássico/ Antiguidade Clássica*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1989. Cota: Estante A, 94 (100)

- Instituições republicanas - pp. 260-263/ tentativas de reformar o sistema - 273-275.

História Universal - *Da Pré-História ao Império Bizantino*. Lisboa: LIARTE, 1992. Cota: Estante A, 94 (100)

- Instituições republicanas - pp.227-228/ tentativas de reformar o sistema republicano - pp.228-229; pp. 234-235.

Giardina, Andrea (dir.) - *O Homem Romano*. Lisboa: Editorial Presença, 1992. Cota: Estante B, 930.85 (37)

- Instituições republicanas (problemas) - pp.39-42; pp. 46-48.

#### ● A expansão militar romana

História Universal - *O Homem nas suas Origens/ O mundo pré-clássico/ Antiguidade Clássica*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1989. Cota: Estante A, 94 (100)

- A expansão militar romana - pp.263-273.

História Universal - *Da Pré-História ao Império Bizantino*. Lisboa: LIARTE, 1992. Cota: Estante A, 94 (100)

- A expansão militar romana - p.229-234.

História do Mundo - *No tempo da grandeza de Roma*. Lisboa: Quetzal, 1996

- A expansão militar romana - pp.30-35.

## Anexo 6 - Exemplo de uma ficha de exploração

# As instituições republicanas

Grupo nº 1 - Realiza um trabalho de pesquisa na biblioteca da escola, tendo por base as questões orientadoras que se seguem:

- Quais são as instituições da República?
- Que problemas enfrentaram estas instituições?
- Quais as tentativas de reformar o sistema republicano?

Deves ter em atenção quais as fontes de informação que consultarás para o teu trabalho porque nem todas são fiáveis.

É obrigatório referir a bibliografia consultada no final do trabalho.

Com base no trabalho de pesquisa que realizaste, preenche o quadro que se segue. Indica, pelo menos, uma causa da queda da República e a respetiva consequência.

<b>Roma - O fim da República e o início do Império</b>	
<b>Causa</b>	<b>Consequência</b>

**Avaliação:** A avaliação incidirá sobre uma apresentação oral à turma em formato digital (PowerPoint, Prezi, Emaze, Canvas ou outro programa), iniciando-se no dia 12/11 (segunda metade da aula).

CrITÉRIOS de avaliação serão debatidos em conjunto (professor e alunos) - tempo máx.: 10 a 15 minutos.

Nota: deves incluir um diapositivo com uma pequena reflexão sobre as dificuldades e os problemas que encontraste na realização do trabalho.

## Anexo 7 - Critérios de correção dos trabalhos de grupo do 10ºD

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
1			<b>HISTÓRIA</b>			Data de apresentação:						
2			Ano Letivo 2019-2020			18/11/2019						
3			10ºD			Prof: Paula Santos/ Pedro Martins						
4	<b>Avaliação da Apresentação Oral/Trabalho Final apresentado</b>											
5	<b>Tema escolhido</b>			A expansão militar romana								
6	<b>Domínio</b>	<b>Experiências educativas</b>	<b>Cotação</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Nome dos Alunos</b>							
7					Matheus	Gabriel	Bernardo	Matilde				
8	<b>C O N H E C I M E N T O</b>	<b>Seleção dos dados mais significativos do Trabalho</b>										
9		A seleção da informação não se adequa ao tema e ao trabalho	0									
10		A seleção da informação não se adequa totalmente ao tema	1									
11		A seleção da informação adequa-se ao tema e ao trabalho	3	x								
12		<b>Rigor científico</b>										
13		Com erros científicos	0									
14		Com poucos erros científicos	1	x								
15		Sem erros científicos	3									
16		<b>Exploração de todas as questões e identificação da causa</b>										
17		Não abordou todos os aspetos/objetivos propostos	0									
18		Abordou a maioria dos aspetos/objetivos propostos	1									
19		Abordou todos os aspetos/objetivos propostos	2	x								
20		<b>Apresentação/Organização</b>										
21		Pouco clara e desorganizada	0									
22		Clara, mas pouco rigorosa e pouco organizada	1	x								
23		Rigorosa e organizada	2									
24		<b>Comunicação oral</b>										
25		Desajustada	0									
26		Salienta alguns pontos principais	1									
27	Salienta os pontos principais, mas não domina o tema	2										
28	Salienta os pontos principais e revela domínio do tema	3	x									
29	<b>Criatividade</b>											
30	Não revela criatividade	0										
31	Revela alguma criatividade	1	x									
32	Revela criatividade na maior parte do produto e originalidade em todo o produto	2										
33	<b>Gestão do tempo (10 a 15 min)</b>											
34	Não cumpriu de todo o tempo previsto	0										
35	Cumpriu quase integralmente o tempo (5 min extra)	0.5										
36	Cumpriu totalmente o tempo previsto	1	x									
37	<b>Empenho</b>											
38	Não se envolveu na discussão/realização do debate	0										
39	Envolveu-se na discussão/realização do debate	0.5										
40	Participou ativamente na discussão/realização do debate	1		x	x	x	x	x				
41	<b>Cooperação</b>											
42	Não cooperou, nem respeitou o esforço do grupo	0										
43	Cooperou com o grupo de forma pouco relevante	0.5										
44	Cooperou com o grupo implementando dinâmica	1		x	x	x	x	x				
45	<b>Comportamento</b>											
46	Não respeitou o esforço do grupo e/ou tem uma postura incorreta	0										
47	Acompanhou algumas atividades do grupo e tem uma postura correta	1				x	x	x				
48	Acompanhou todas as atividades do grupo e a postura projeta confiança e segurança	2										
49	<b>Total</b>			<b>20</b>		<b>16</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>			
50	<b>Observações:</b> O trabalho foi bem desenvolvido, embora o vosso tema exigisse uma outra apresentação em termos visuais, com a											

## Anexo 8 - Documento onde se define o papel e as tarefas dos elementos do grupo

### Definir os papéis dos diferentes membros do grupo

Nome do elemento	Função	Tarefas
	<u>Coordenador</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza o trabalho de equipa.</li> <li>- Motiva os membros do grupo a avançar na aprendizagem.</li> <li>- Determina a atribuição de tarefas quando alguém falta.</li> <li>- Controla o tempo.</li> <li>- <b>Auxilia a pesquisa através de obras generalistas.</b></li> <li>- Assegura o cumprimento de prazos.</li> <li>- Relembra as funções de cada um.</li> </ul>
	<u>Especialista digital</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Auxilia a pesquisa na internet com um dos investigadores.</b></li> <li>- Responsável pela existência dos materiais necessários.</li> <li>- Faz com que todos tragam os materiais necessários.</li> <li>- Cuida, organiza e guarda os materiais.</li> <li>- <b>É responsável pela produção do produto digital (powerpoint, prezi ou outro).</b></li> </ul>
		▼

### Avaliação dos outros elementos do grupo - Heteroavaliação

Classifica de 1 a 4

1 - Insatisfatório; 2 - Satisfatório; 3 - Bom; 4 - Muito bom

<b>Indicador de cooperação</b>	<b>Membro da equipa</b>	<b>Membro da equipa</b>	<b>Membro da equipa</b>
Alinhou-se/manteve-se em linha com os outros membros			
Soube ouvir e debater com os restantes colegas			
Cumpriu prazos			
Demonstrou disponibilidade para cooperar			
Correspondeu ao papel definido no início do trabalho			
Contribuiu para os resultados da equipa			

**Reflexão final sobre o funcionamento do grupo:**

---

---

---

---

## Anexo 9 - Fichas de auto e h etero avalia o

### Trabalho de grupo - O meu papel (autoavalia o)



1. Este   o momento de te autoavaliar. Deves refletir e classificar (de 1 a 4) a tua presta o no trabalho de grupo, tendo em conta os quatro critérios definidos na imagem.

---

---

---

---

2. Realiza uma reflexão final, partilhando os pontos positivos e negativos do trabalho em grupo. Podes têm também incluir sugestões para futuros trabalhos de grupo.

---

---

---

---

---

## Anexo 10 - Exercício de metacognição - Texto de Mary Beard

### Da República ao Império - Concordas ou discordas da opinião de Mary Beard? Porquê?

É também uma história [da transição da república para o império] que os historiadores, tanto antigos quanto modernos, contam com todas as vantagens e desvantagens da retrospeção. Uma vez conhecido o resultado, é fácil apresentar o período como uma série de passos irrevogáveis e brutais em direção à crise ou como uma lenta contagem decrescente tanto para o final do estado livre como para o regresso do governo de um homem só. Mas o último século da República foi mais do que um mero banho de sangue. Como sugere o florescimento da poesia, da teoria e da arte, foi também um período em que os romanos lutaram com questões que minavam o seu processo político e avançaram com algumas das suas maiores invenções, incluindo o princípio radical de que o estado tinha alguma responsabilidade em garantir que os seus cidadãos tinham o suficiente para comer. Pela primeira vez, enfrentaram a questão de como deveria ser administrado e governado o império, e não apenas obtido, e elaboraram códigos de conduta complexos para o domínio romano. Por outras palavras, este foi também um período extraordinário de análise e inovação política. Os senadores romanos não ficaram sentados enquanto as instituições políticas mergulhavam no caos, nem se limitaram a agitar as chamas da crise em proveito próprio (embora isso tenha, sem dúvida, acontecido). Muitos deles, oriundos de diferentes extremos do espectro político, tentaram encontrar remédios eficazes. Não deveríamos deixar que o nosso olhar retrospetivo, o seu derradeiro falhanço ou a sucessão de guerras civis e assassinatos nos cegue aos seus esforços...

Excerto retirado da obra *SPQR Uma História da Roma Antiga*  
(p. 241), da autoria de Mary Beard

Partindo da questão colocada no título, elabora uma pequena explicação sobre o período da transição da República para o Império (refere o trabalho que realizaste como suporte da tua opinião) - Máximo de uma página.

## Anexo 11 - Parte final (referente à explicação) da ficha de trabalho

9. **Observa** com atenção o documento que se segue:

**Documento n.º3** - Pintura de Vincenzo Camuccini retratando um acontecimento em 44 a.C.



9.1. Partindo do documento n.º3, **explicita** a importância deste acontecimento para o fim da República romana, tendo em consideração o elemento imprevisibilidade

---

---

---

---

---

10. **Lê** atentamente a seguinte afirmação:

Se queremos procurar a causa explicativa para o fim da República, basta apontar a vitória de Octávio na batalha de Áccio, uma vez que foi esta vitória que permitiu a Octávio ultrapassar o seu rival, dominar a vida política romana e tornar-se senhor do mundo.

10.1. **Refere** se estás, ou não, de acordo com a explicação histórica apresentada no texto e **justifica** a tua opinião com, pelo menos, duas causas explicativas.

**Bom trabalho**

<b>Questões</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Pontos</b>	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

## Anexo 12 - Exemplo de alguns cartões distribuídos pelos grupos do 7ºB

I

Por volta de 133 A.C., um **tribuno da plebe** chamado Tibério Graco apresentou um conjunto de leis onde pretendia distribuir lotes de terra pelos cidadãos mais pobres e limitar a ocupação dos grandes proprietários. Em consequência, Tibério foi assassinado pelos patrícios que recusavam abdicar dos seus direitos.

As Leis das XII Tábuas, escritas em torno de 450 a.C., são um conjunto de doze tabuinhas em bronze nas quais se encontravam gravadas as primeiras regras e regulamentos romanos. Estas tábuas demonstram, pela primeira vez, o compromisso dos **patrícios** em divulgarem e partilharem publicamente um conjunto de leis com os **plebeus**.

Caio Graco tenta, depois da morte do seu irmão Tibério, reformar o sistema republicano (122 a.C.). Através de diversas medidas, tentou reduzir o poder do **Senado** e atribuir o **direito de cidadania** romana a outras cidades italianas.

Na **Guerra dos Aliados** (90 a.C-88 a.C.), Roma enfrentou uma coligação de cidades italianas que pediam a cidadania romana. No final, Roma terá de fazer concessões para vencer a guerra: em 88 A.C. é publicada a lei *Iulia* que concedia a cidadania romana plena a todas as cidades latinas e italianas.

## Anexo 13 - Ficha de exploração da atividade (7ºB)

### Atividade em grupo - Quais as causas da queda da república romana?

Verifica se o teu grupo tem, em sua posse, dez cartões. Ao longo desta atividade precisarás sempre deles, por isso não os percas. Deverás encarregar um membro do teu grupo de guardá-los e trazê-los sempre para a aula.

Esta atividade está dividida em diferentes etapas:

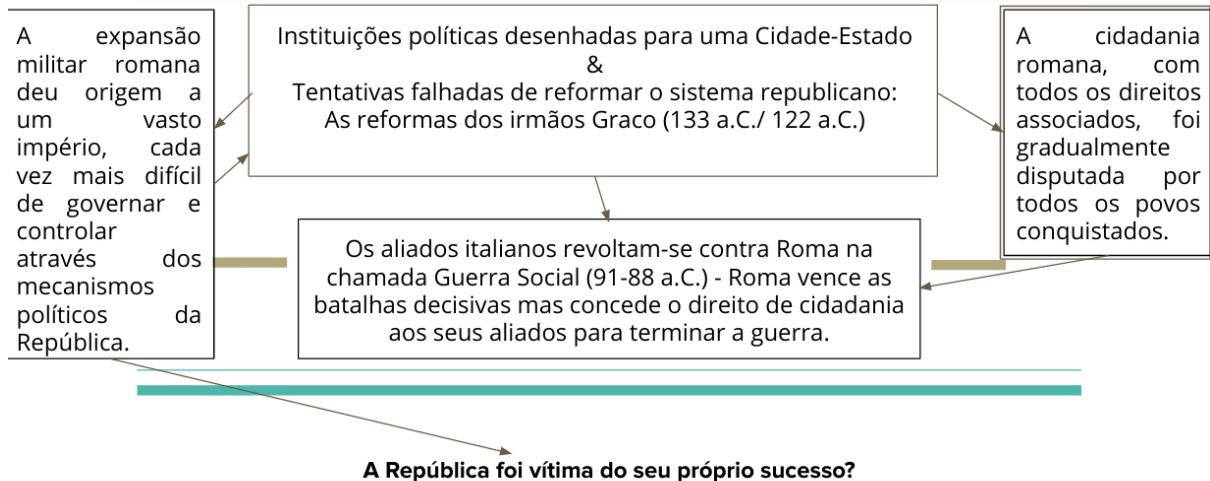
1. A primeira etapa consiste em ler todos os cartões e separá-los pelos seguintes temas:

<b>Temas</b>	Leis e reformas na República	Expansão militar	Extensão da cidadania romana	Primeiro triunvirato e a ascensão de Júlio César	Segundo triunvirato e o triunfo de Augusto
<b>Cores</b>	Vermelho	Verde	Azul	Roxo	Amarelo

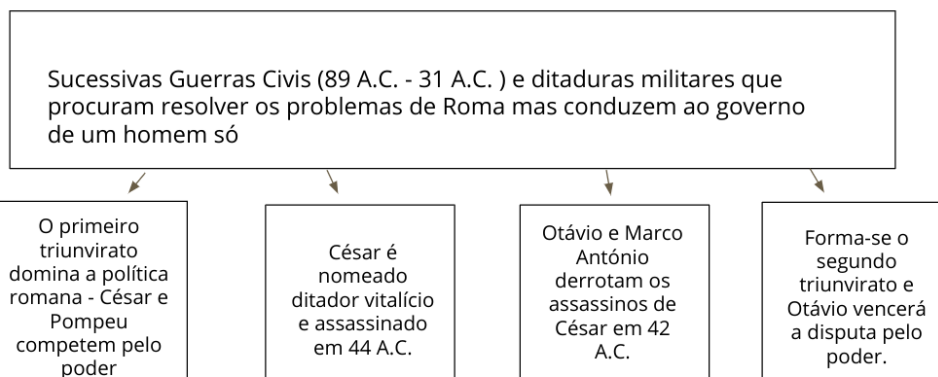
2. Na segunda etapa devem colorir os cartões de acordo com as cores indicadas na tabela.
3. A terceira etapa pressupõe ordenar cronologicamente os cartões e apontar, na parte de trás do cartão, se se trata de uma causa de longa, média ou curta duração.
4. Na quarta etapa, escrevam, novamente no verso de cada cartão, o tipo de causa em que se enquadra cada cartão - política, económica, militar, cultural, ambiental, tecnológica ou ideias/crenças.
5. A quinta etapa é a construção de um mapa mental, numa folha à parte, de forma a organizar os factos que constam nos cartões e a respetiva ligação com os temas.
6. Finalmente, depois da síntese realizada com o professor, devem produzir um pequeno texto onde apontem as causas do fim da República romana.

Anexo 14 - Síntese, em formato *PowerPoint*, realizado em conjunto com a turma do 7ºB



## As causas do fim da República



## As causas do fim da República



## Anexo 15 - Ficha de trabalho – Conceitos substantivos (7º B)

	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CIDADELA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA CIDADELA Ficha de trabalho em História - 7º ano Ano letivo 2019/2020	
Aluno: _____ n.º _____		
Turma: 7.ºB    Data: 30 de Janeiro de 2020    Duração: 20 minutos    Classificação: _____		
Observações: _____		
O Professor: _____ O Encarregado de Educação: _____		

### Ficha de trabalho - Monarquia, República e Império



**1. Assinala no mapa:**

- com um círculo, a península Itálica;
- com um x, a cidade de Roma;
- com um traço (-), o mar mediterrâneo.

**2. Selecciona** a opção correta em cada uma das questões de escolha múltipla:

**2.1.** As leis romanas foram muito importantes porque:

- a) permitiram aos povos conquistados acederem a um conjunto de direitos facilmente;
- b) atuaram como um importante fator de pacificação e união dos povos do Império;
- c) possibilitaram a afirmação dos romanos sobre os povos conquistados;
- d) traduziram a superioridade das instituições romanas.

**2.2.** A monarquia romana (753 a.C.-509 a.C.) caracterizou-se por:

- a) um conjunto de instituições que foram pensadas para uma partilha de poder e para evitar o governo de um homem só;
- b) por um rei com amplos poderes, apoiado pelos patrícios que se reuniam num órgão de carácter consultivo (Senado);
- c) um conjunto de novas instituições que dependiam da figura do príncipe;
- d) por uma instituição (Senado) que dominava a vida política.

**2.3.** A República (509 a.C.-27 a.C.), enquanto regime político, caracterizou-se por:

- a) um conjunto de instituições que foram pensadas para uma partilha de poder e para evitar o governo de um homem só;
- b) um conjunto de instituições diversas, embora o poder estivesse concentrado no Senado, que dirigia a vida política romana;
- c) uma instituição consultiva (Senado) que servia de apoio ao monarca de Roma;
- d) um conjunto de instituições (Senado, Comícios e Magistraturas) que dependiam da figura central do príncipe

**2.4.** O Império (27 a.C.-476 d.C.), enquanto regime político, caracterizou-se por:

- a) um conjunto de instituições diversas, embora o poder real estivesse todo concentrado nas figuras dos cônsules, que dirigiam a vida política romana;
- b) um conjunto de novas instituições que dependiam da figura do príncipe;
- c) uma instituição consultiva (Senado) que servia de apoio ao monarca de Roma;
- d) um conjunto de instituições tradicionais da República (Comícios, Senado e Magistraturas) e um Conselho Imperial, todos sob o controlo de um príncipe.


**2.5.** A maior parte dos territórios conquistados do império territorial romano deu-se no período:


- a) imperial;
- b) monárquico;
- c) republicano;
- d) ditatorial.

**Anexo 16 - Exemplo de um documento de classificação final entregue a cada aluno do 7ºB**

<b>Cassandra Capraru</b>	
Trabalho de grupo	90
Texto (causas)	70
Ficha de trabalho	55
<b>Nota final</b>	<b>76.3</b>
Considerações finais	Estiveste muito bem nos diferentes momentos de avaliação, sobretudo no trabalho de grupo. Participaste ativamente e demonstraste interesse, colaborando com os teus colegas.

## Anexo 17 - Exemplo de duas planificações das aulas do módulo 2 (10ºD)

 <b>Agrupamento de Escolas da Cidadela</b>		<b>Planificação de aula</b>		<b>História - 10º D</b>	
Sumário: Introdução ao estudo do módulo "O espaço português - a consolidação de um reino português ibérico". O processo da Reconquista.					<b>Aula nº1 29/01</b>
Duração: 50+50 minutos					
<b>Já definiu a motivação nesta altura, presumo. O que fez?</b>					
<b>Questão-problema: Em que contexto se define o espaço português?</b>					
Conteúdos	Aprendizagens relevantes	Competências - Aprendizagens Essenciais	Actividades	Recursos	
2. O espaço português - a consolidação de um reino cristão ibérico 2.1.1. A fixação do território	- O processo da Reconquista - Do Condado Portucalense ao reino de Portugal	- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram - Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local - Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial	-----	Powerpoint de introdução	
<b>Avaliação:</b> - Observação contínua e registo do desempenho dos alunos na sala de aula e nas tarefas propostas.					
<b>Bibliografia de consulta:</b> ANGEL, Vicente; Palenzuela, Álvarez - Historia Universal de la Edad Media. Barcelona: Ariel Historia, 2002 CHAPMAN Arthur - Desenvolvendo o pensamento histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas. MATTOSO, José - História de Portugal, vol. II. Lisboa: Editorial Estampa, 1997 MATTOSO, José - identificação de um País, 5ª ed., Vol. 1 e 2. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001					

 <b>Agrupamento de Escolas da Cidadela</b>		<b>Planificação de aula</b>		<b>História - 10º D</b>	
Sumário: Início do trabalho de grupo sobre as causas da formação do espaço nacional.					<b>Aula nº13 11/03</b>
Duração: 50 minutos + 50 minutos					
<b>Motivação:</b>					
<b>Questão-problema: Como nasce o reino de Portugal?</b>					
Conteúdos	Aprendizagens relevantes	Competências - Aprendizagens Essenciais	Actividades	Recursos	
2. O espaço português - a consolidação de um reino cristão ibérico	- Causas explicativas da formação do espaço nacional;	- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos; - Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista; - Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local.	Trabalho de grupo: 5 grupos deverão realizar um conjunto de tarefas com base numa fonte secundária escrita. O exercício sobre a análise de causas da formação do espaço nacional pressupõe a construção de um diagrama (diamante nove).	Fonte secundária escrita - Texto do historiador José Mattoso sobre a formação da nacionalidade.	
<b>Avaliação:</b> - Observação contínua e registo do desempenho dos alunos na sala de aula - Grelha de observação dos alunos durante o trabalho de grupo: cooperação/colaboração entre os diferentes membros do grupo para a resolução das tarefas propostas.					

## Anexo 18 - Ficha de orientação

1. Deverás identificar, ao longo do texto, um conjunto de causas e arrumá-las na coluna da esquerda, na tabela que se segue.

Para cada causa identificada deves explicar a respetiva consequência/efeito para o processo da formação do espaço nacional.

2. A partir da tabela, constrói um diagrama em formato de diamante nove, de acordo com o exemplo fornecido pelo professor.

3. Tendo o diagrama já finalizado, prepara um conjunto de argumentos para um debate a realizar entre os grupos, cujo tema é “Uma análise do nascimento do reino de Portugal”.

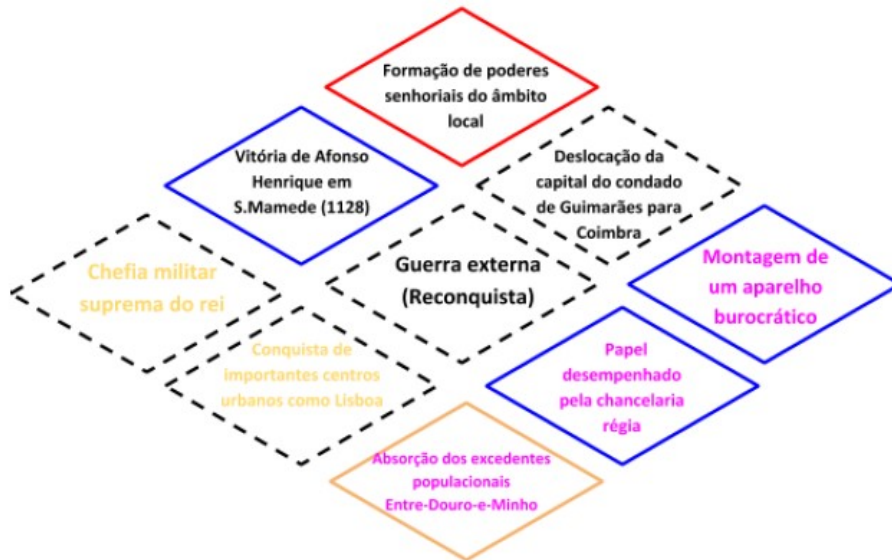
Seguindo uma ordem cronológica, o debate centrar-se-á nos seguintes pontos:

- Identificação das causas explicativas da formação do espaço nacional;
- Categorização das causas, tendo em conta a tipologia e o tempo;
- Discussão sobre a importância de cada uma das causas.

Nota: No debate serão nomeados 3 alunos como secretários para registar o que foi discutido, produzindo uma ata no final. A moderação ficará a cargo dos dois professores.

<b>O nascimento do reino de Portugal: Análise das causas e consequências</b>	
<b>Causa</b>	<b>Consequência</b>

## Anexo 19 - Exemplo de um diagrama diamante nove



### Análise de Tempo (cor da letra)

- Longo prazo
- Médio prazo
- Curto prazo

### Análise de Tipo (cor de diamante)

- Político
- Económico-social
- Político-social
- Político-militar

## Anexo 20 - Segundo etapa do exercício desenvolvido com a turma do 10ºD

### **Exercício n.º2 - Construção de um diagrama e produção de um texto**

**Prazo de entrega: 22/03 (Domingo)**

Nesta etapa, a partir da tabela do exercício n.º1 (causas/consequências), devem construir um diagrama, de acordo com o exemplo abaixo indicado.

Passo então a explicar:

**1-** Cada uma das causas deve ser encaixada em cada pequeno diamante, por ordem de importância, ou seja, devem colocar as causas mais importantes no topo e as menos importantes na base do diamante.

**2-** Devem igualmente categorizar cada uma das causas, de acordo com a sua tipologia (se são causas políticas, militares, sociais, entre outras). Se estão recordados, já realizamos este tipo de exercício no primeiro período (camelo Alphonse).

**3-** É obrigatório redigirem um texto no final com a justificação da disposição do vosso diamante - no fundo, justificam a importância que conferiram a cada uma das causas.

Os objectivos que se pretendem atingir ao construir um diagrama deste tipo são: por um lado, organizar a informação que consta da tabela; por outro lado, avaliar o peso de cada causa, estabelecendo uma hierarquia de importância.

Por fim, apelo uma vez mais para que os trabalhos sejam da autoria de cada um e relembro que trabalhos copiados não serão classificados.

Como certamente repararam, o prazo foi alargado até Domingo e assim terão o tempo necessário para realizar a tarefa.

Em caso de dúvida, não hesitem em enviar um email para que possamos conversar individualmente (neste momento é o único meio de que dispomos para dialogar). Quanto mais discutirmos as vossas ideias e/ou dúvidas melhor será o resultado final, como se comprovou pelo primeiro exercício (os alunos que mais procuraram dialogar e esclarecer as suas dúvidas foram os que produziram os melhores trabalhos).

**Anexo 21 - Calendário dos instrumentos (exercícios) utilizados, por turma, com os respetivos objetivos**

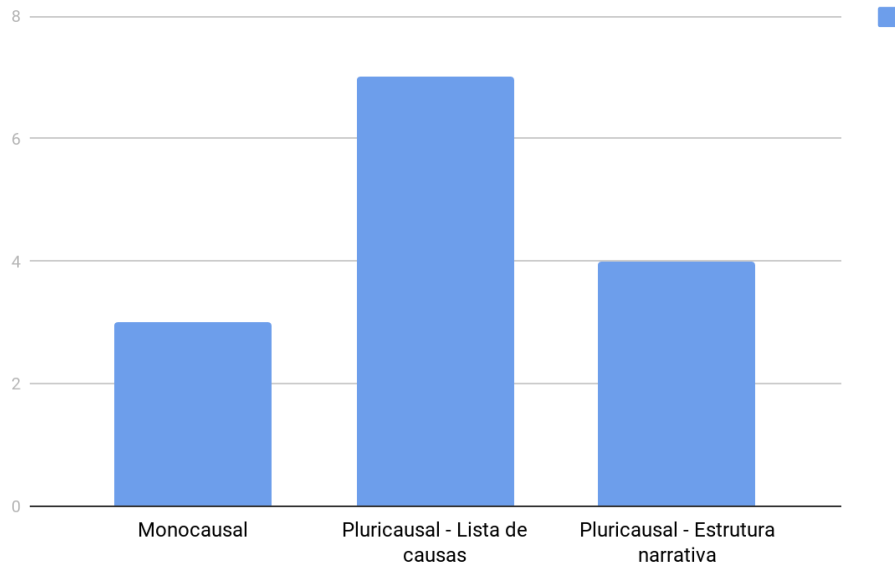
<b>1º Período</b>				
<b>Turma</b>	<b>Instrumento</b>		<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
10ºD	<b>Exercício de análise do conto do camelo Alphonse</b>	Individual	06/11/2019	Introduzir os conceitos de explicação, causa/efeito e categorias (tempo e papel).
10ºD	Levantamento de ideias prévias - Roma Antiga	Individual	06/11/2019	Recolher as ideias prévias dos alunos sobre os diferentes regimes políticos que Roma conheceu e a diferença entre eles.
10ºD	Construção de uma explicação histórica - Da República ao Império	Grupo	12/11/2019 13/11/2019 18/11/2019	Desenvolver os conceitos de explicação, causa/efeito e categorias (tempo e papel) Realização de trabalhos sobre as causas da queda da República romana.
10ºD	Construção de uma explicação histórica - Da República ao Império	Individual	27/11/2019	Metacognição - Produção individual de textos sobre as causas do fim da República romana.
10ºD	Ficha de trabalho - Os diferentes regimes políticos	Individual	27/11/2019	Metacognição - Ideias finais sobre os diferentes regimes políticos que a Roma Antiga conheceu e as diferenças entre eles.
7º B	<b>Exercício de análise do conto do camelo Alphonse</b>	Individual	09/12/2019 11/12/2019	Introduzir os conceitos de explicação, causa/efeito e categorias (tempo e papel).
7º B		Individual	12/12/2019	Recolher as ideias prévias dos alunos sobre os diferentes regimes políticos

	Levantamento de ideias prévias - Roma Antiga			que Roma conheceu e a diferença entre eles.
7º B	<b>Construção de uma explicação histórica - Da República ao Império</b>	Grupo	20/01/2020 22/01/2020 23/01/2020	Desenvolver os conceitos de explicação, causa/efeito e categorias (tempo e papel) Realização de trabalhos de grupo sobre as causas do fim da República romana.
7º B	<b>Construção de uma explicação histórica - Da República ao Império</b>	Individual	27/01/2020	Metacognição - Produção individual de textos sobre as causas do fim da República romana.
7º B	Ficha de trabalho - Os diferentes regimes políticos	Individual	30/01/2020	Metacognição - Ideias finais sobre os diferentes regimes políticos que a Roma Antiga conheceu e as diferenças entre eles.

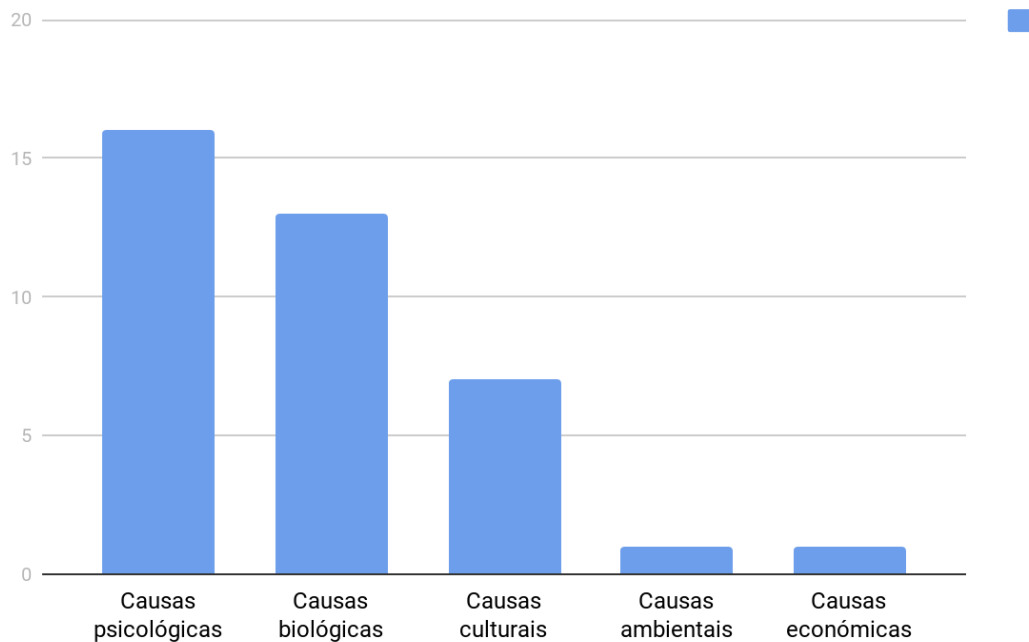
## 2º Período

10ºD	<b>A formação do espaço nacional - Identificação de causas e consequências</b>	Grupo/ Individual	11/03/2020 17/03/2020	Desenvolver os conceitos de explicação, causa/efeito, categorias (papel e tempo) e contrafactuais. Identificação de causas e consequências no processo de formação do reino de Portugal.
10ºD	<b>A formação do espaço nacional - Produção de um diagrama e de um texto</b>	Individual	23/03/2020	Desenvolver os conceitos de explicação, causa/efeito, categorias (papel e tempo) e contrafactuais. Produção de um diagrama para organizar a informação obtida a partir do exercício anterior.

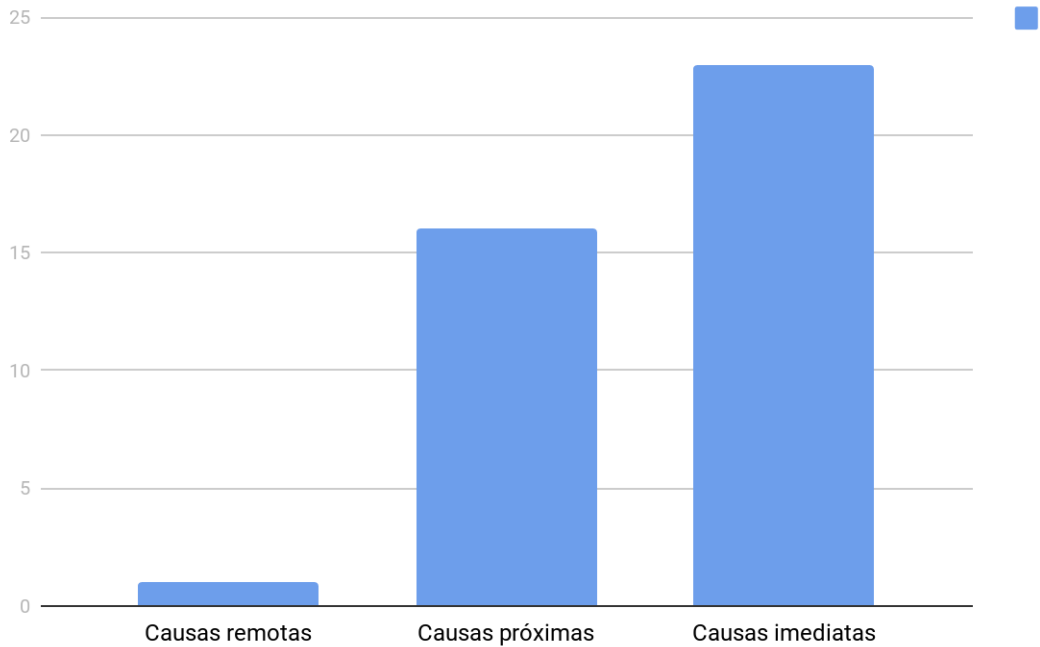
## Anexo 22 - Distribuição de frequência do tipo de explicações criadas pelos alunos



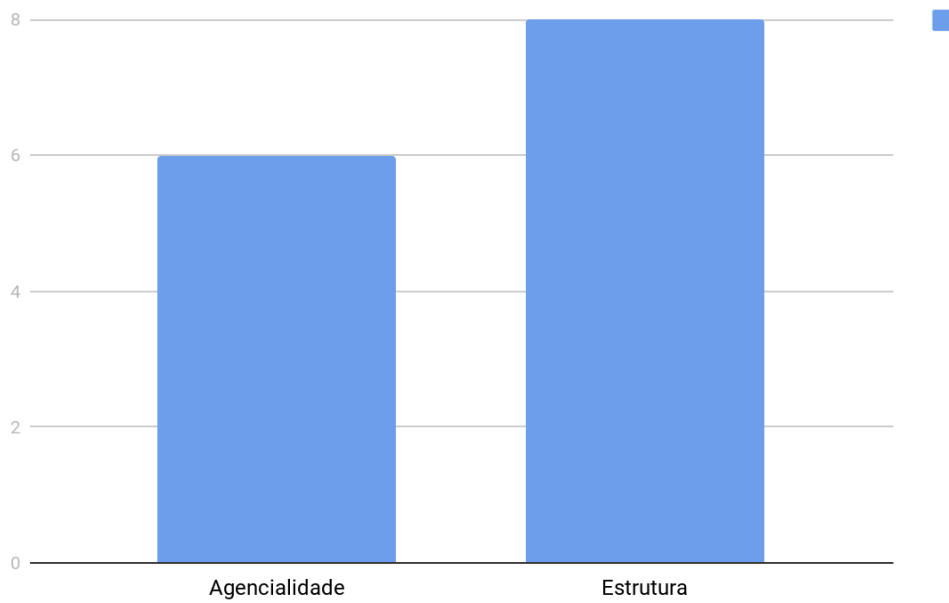
## Anexo 23 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram



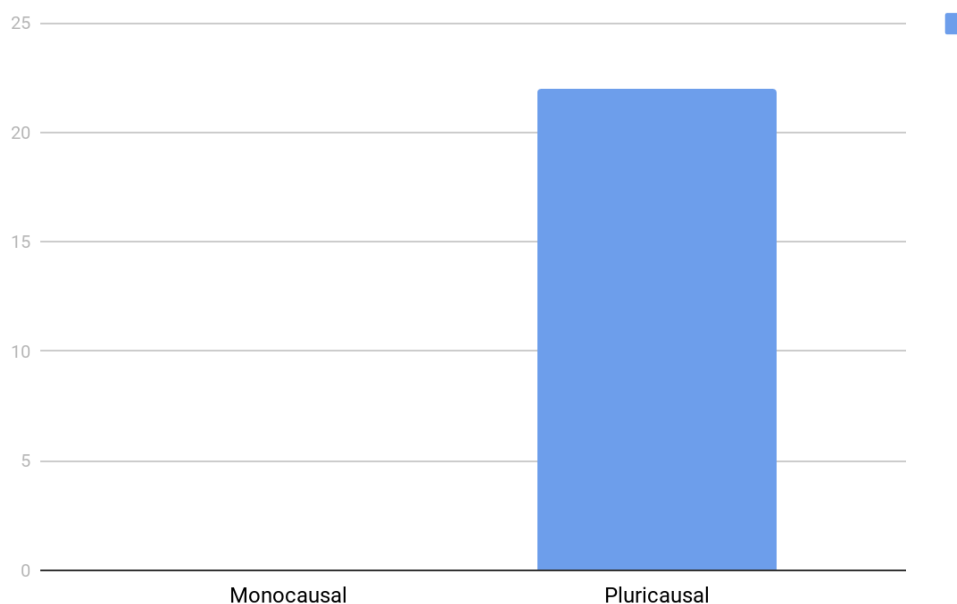
**Anexo 24 - Distribuição de frequência da orientação temporal das causas identificadas pelos alunos**



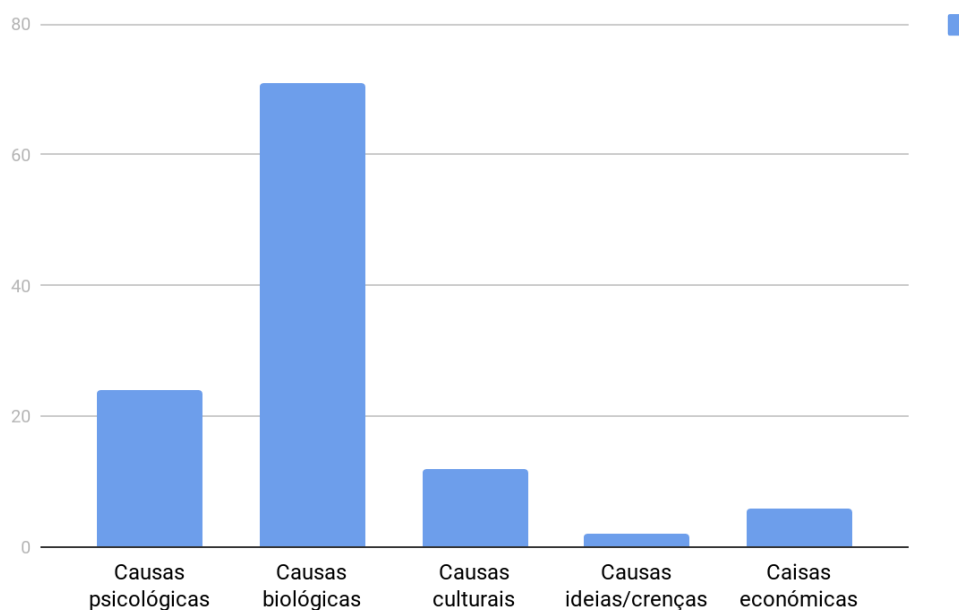
**Anexo 25 - Distribuição de frequência das características das explicações dos alunos a partir das categorias que emergiram**



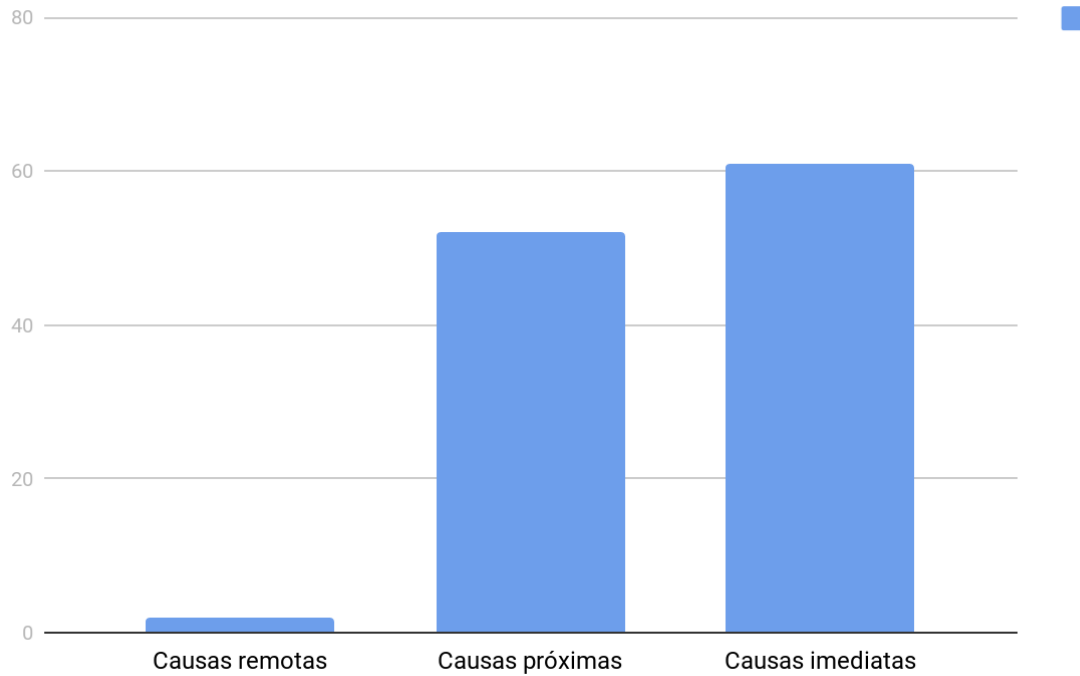
### Anexo 26 - Distribuição de frequência do tipo de explicações criadas pelos alunos



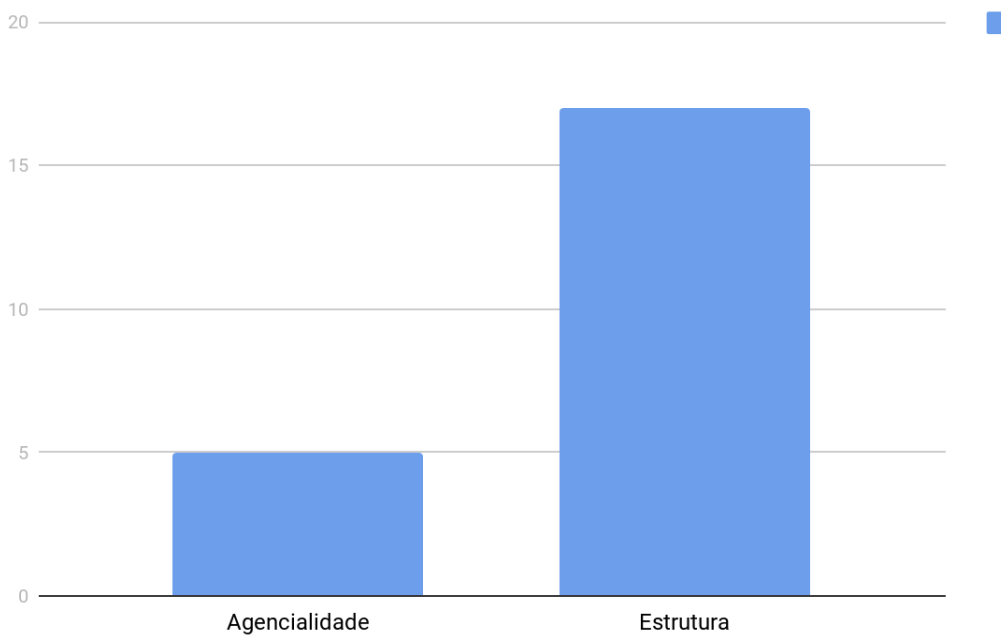
### Anexo 27 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram



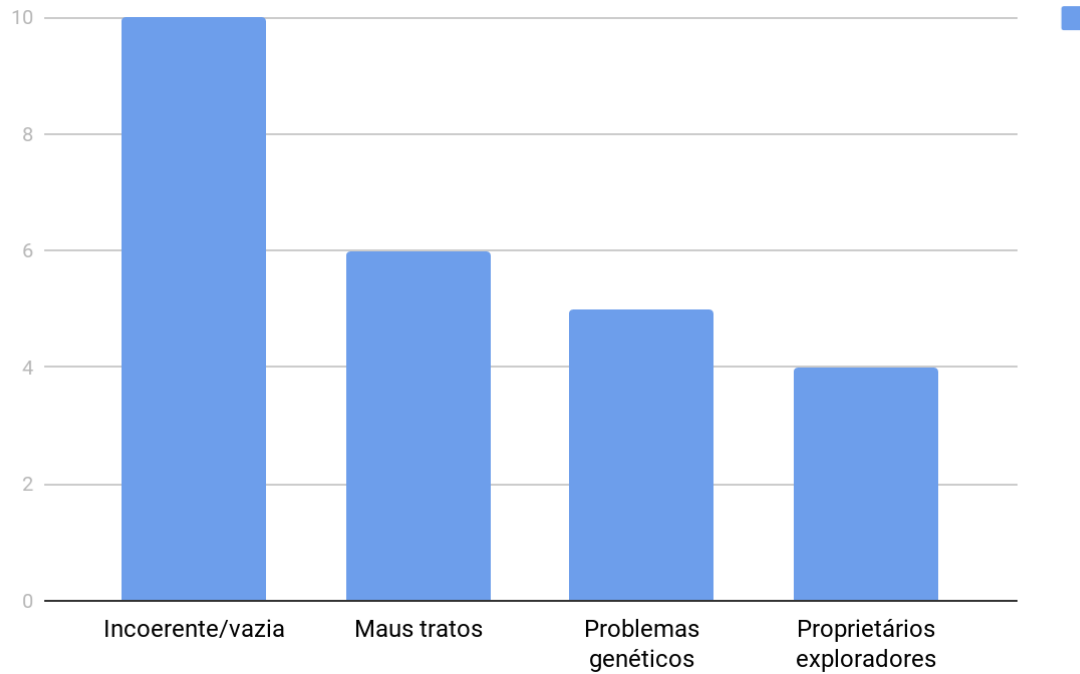
**Anexo 28 - Distribuição de frequência da orientação temporal das causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram**



**Anexo 29 - Distribuição de frequência das características das explicações dos alunos a partir das categorias que emergiram**

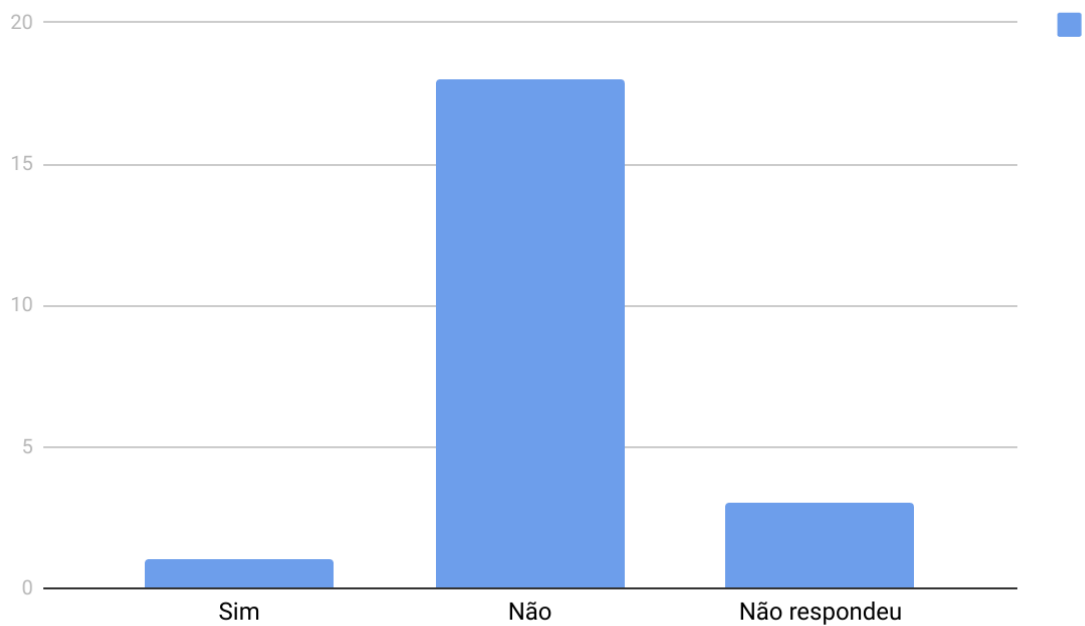


### Anexo 30 - Distribuição de frequência das respostas sobre as causas de longo prazo a partir das categorias que emergiram



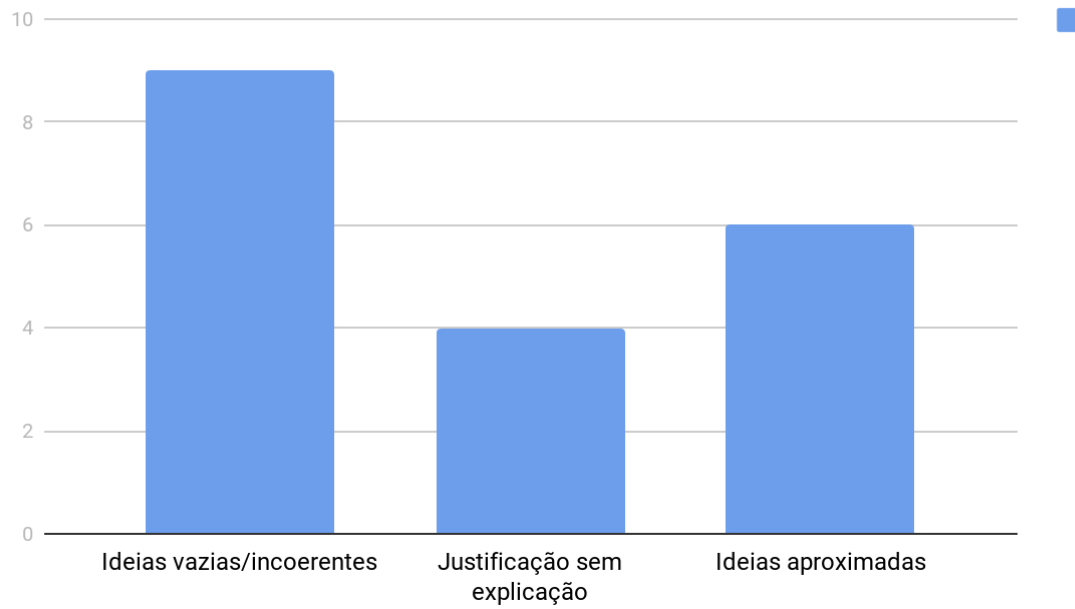
### Anexo 31 - Distribuição de frequência das respostas acerca da questão nº 5

Foi a palha que quebrou a coluna do camelo?

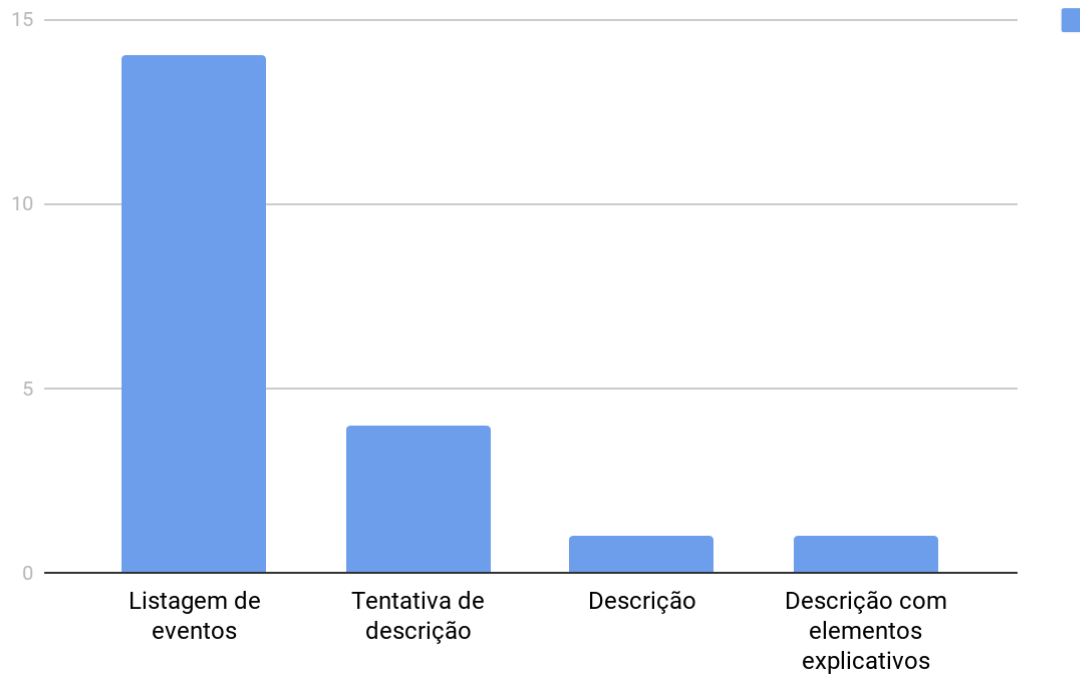


## Anexo 32 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca da questão nº5

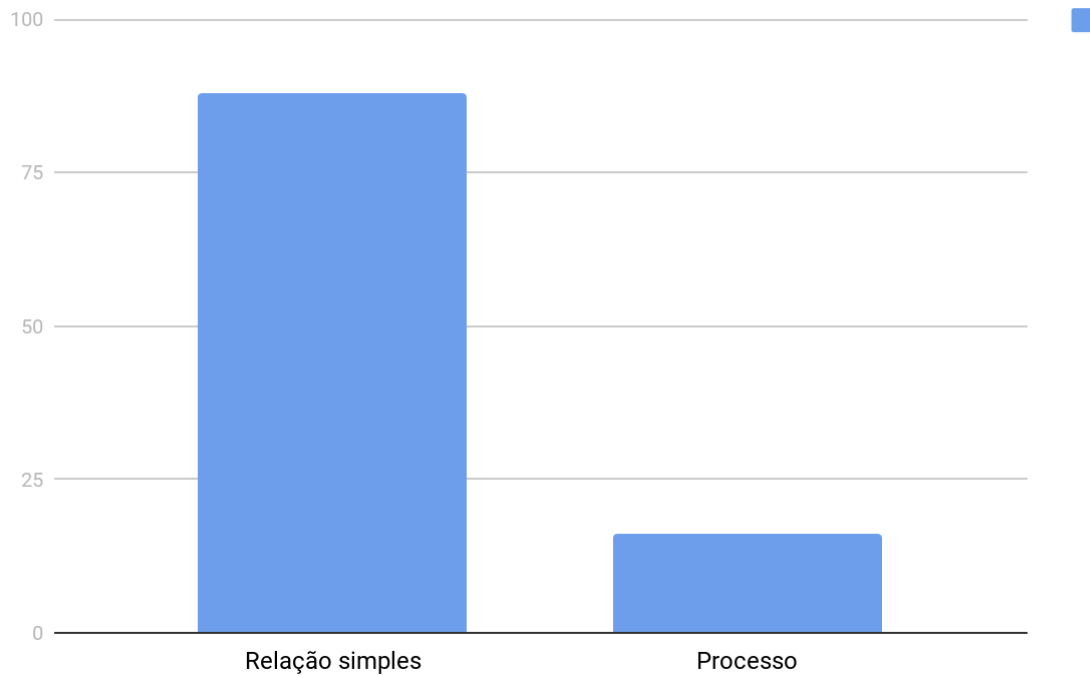
Porquê?



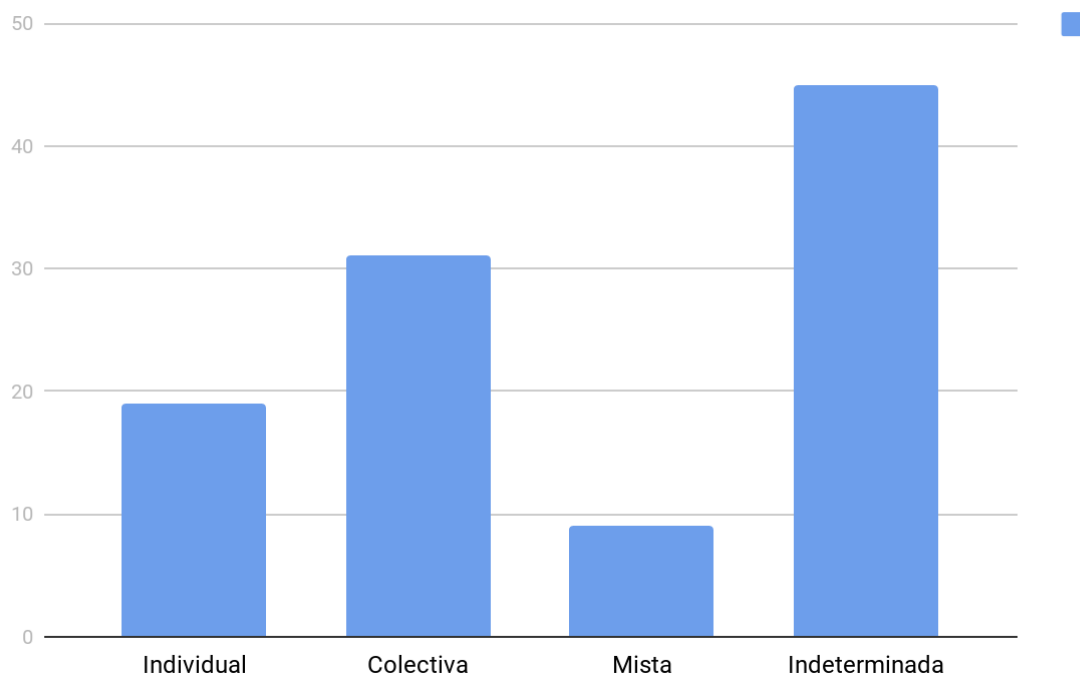
### Anexo 33 - Distribuição de frequência dos perfis de ideias dos alunos acerca de explicação



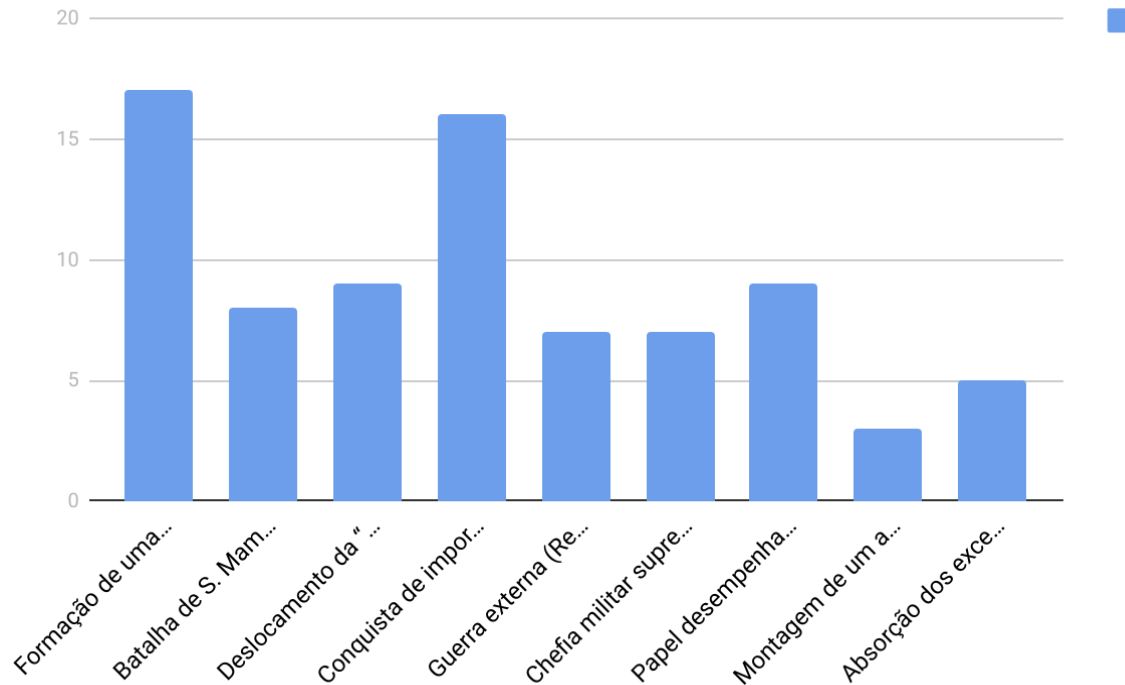
### Anexo 34 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das relações causa/consequência



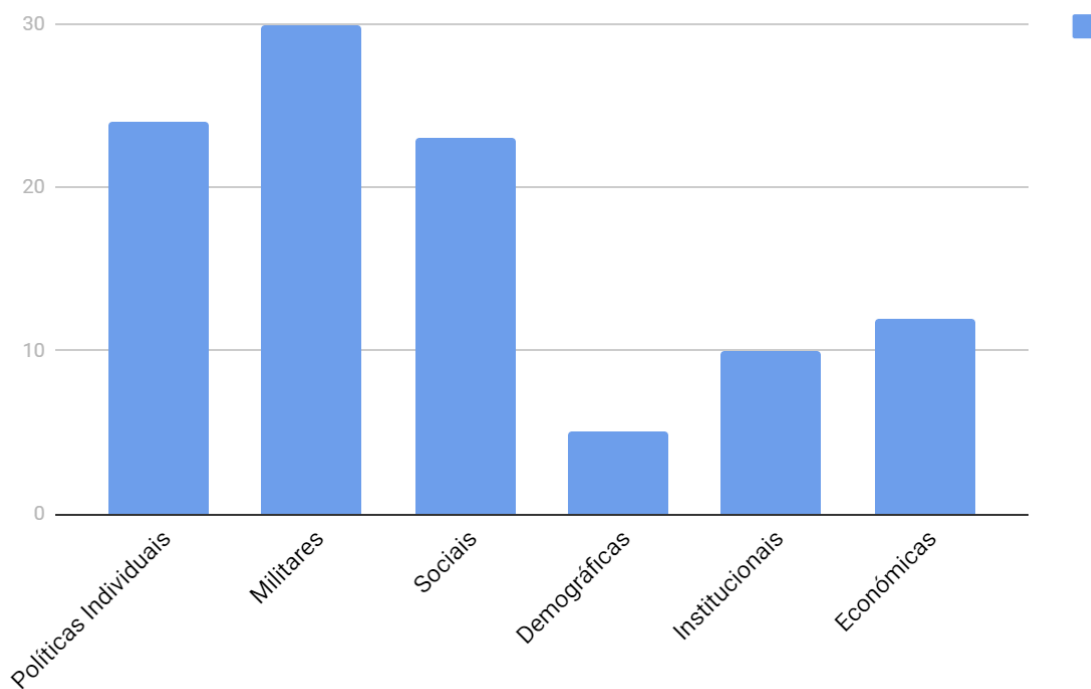
### Anexo 35 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca do tipo de agencialidade



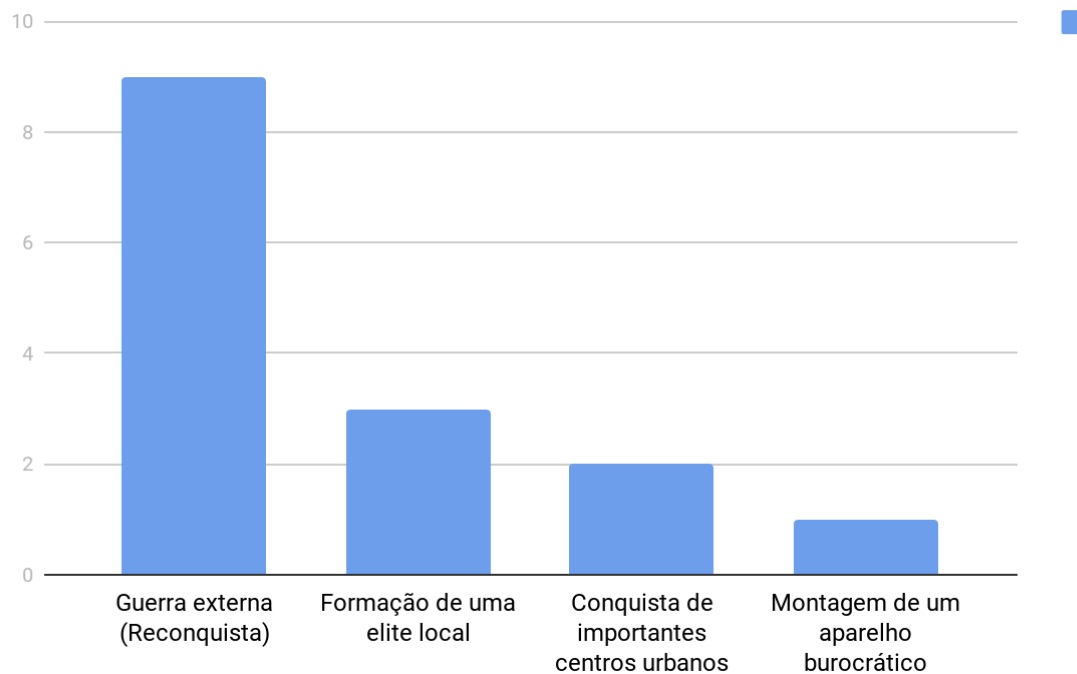
**Anexo 36 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das causas e consequências no processo de formação do reino de Portugal**



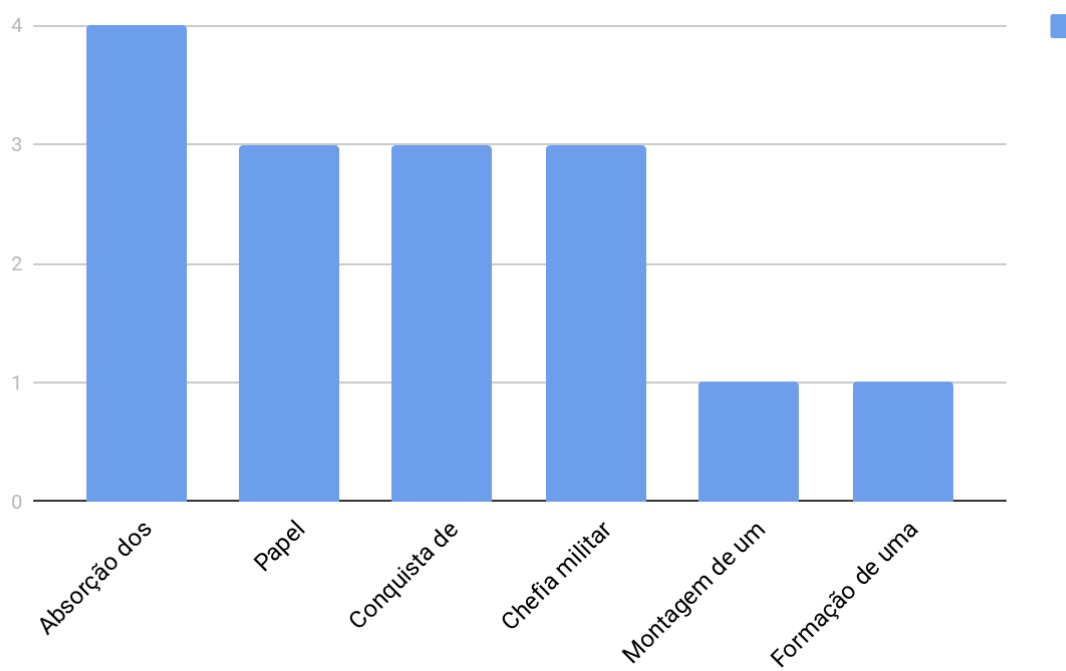
**Anexo 37 - Distribuição de frequência do tipo de causas identificadas pelos alunos a partir das categorias que emergiram**



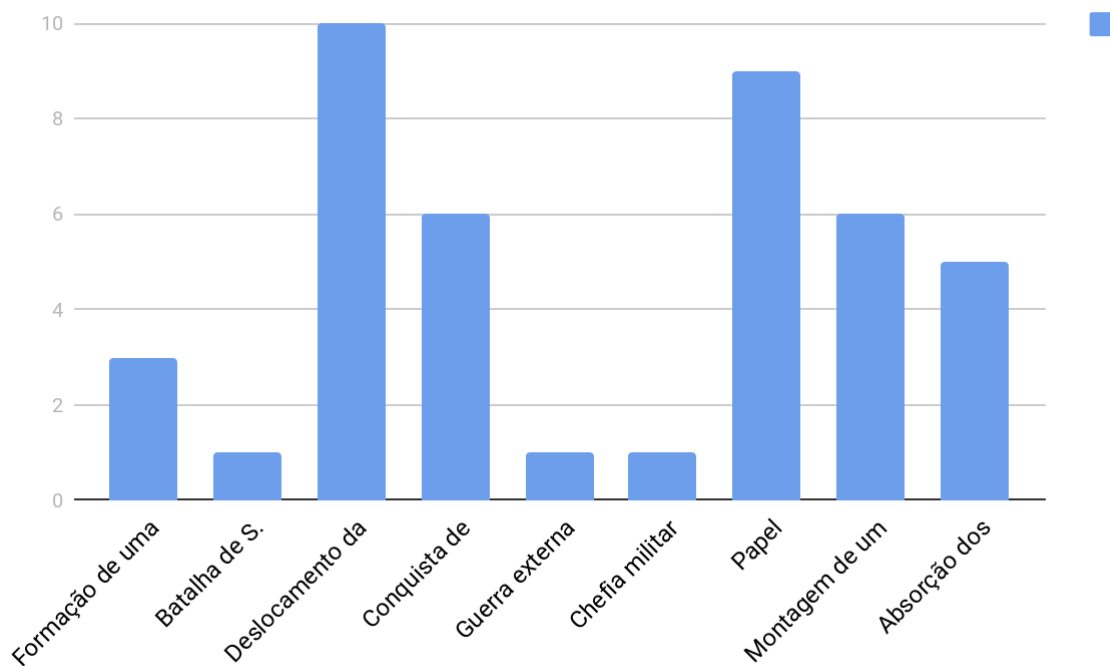
### Anexo 38 - Distribuição de frequência das causas identificadas como mais importantes no diagrama diamante nove (causa colocada no topo)



### Anexo 39 - Distribuição de frequência das causas identificadas como menos importantes no diagrama diamante nove (causa colocada na base)



**Anexo 40 - Distribuição de frequência das causas dispostas em posições intermédias no diagrama diamante nove**



**Anexo 41 - Distribuição de frequência das ideias dos alunos acerca das hierarquias causais pelas categorias que emergiram**

