



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Natália Maria Pereira e Silva

**O papel do Mosteiro na Idade Média e a percepção espacial da Europa por alunos do 7º ano de escolaridade**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Natália Maria Pereira e Silva

**O papel do Mosteiro na Idade Média e a  
perceção espacial da Europa por alunos  
do 7º ano de escolaridade**

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

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo**

Nome: Natália Maria Pereira e Silva

Endereço electrónico: natalia.silva.91@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13943293

Título Relatório de Estágio:

O papel do Mosteiro na Idade Média e a percepção espacial da Europa por alunos do 7º ano de escolaridade.

Orientadora:

Professora Doutora Maria do Céu Melo

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado:

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao meu pai!



## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à Universidade do Minho por se ter revelado efetivamente a minha casa do conhecimento.

Agradeço à minha professora e supervisora Maria do Céu Melo, por todo o crescimento que me proporcionou ao longo deste período. Por toda a disponibilidade, paciência e confiança. Obrigado pela sua incomparável dedicação aos alunos e pelos esforços que sempre encetou para que a realização deste Mestrado e, em particular, para que este Relatório de Estágio se concretizasse na melhor forma possível.

Agradeço à Escola Secundária Carlos Amarante por me ter acolhido para a realização do meu Estágio mas, sobretudo, por me ter dado as melhores supervisoras. À professora Teresa Ribeiro e à professora Isabel Lopes, o meu obrigado por todos os ensinamentos que me transmitiram, por toda a disponibilidade, pela compreensão, pela ajuda prestada e, sobretudo, pela amizade. Agradeço também à professora Isabel Martins.

Ao meu colega e principalmente amigo João, por tanto que o tempo e o espaço disponíveis não seriam suficientes para lhe agradecer. Contudo destaco a humanidade que sempre colocou nas suas realizações, a exigência, o rigor e a boa disposição. Obrigado por muitas vezes acreditares mais em mim que eu própria, obrigado por me fazeres crescer e obrigado por, juntos, termos sido ‘caminheiros’ nesta longa jornada.

À Sara, à Olga e, em particular, ao Luís por todo o companheirismo e por toda a ajuda ao longo deste processo.

À Milene, pelas longas horas passadas na biblioteca. Pelo tempo que dispensou para me ajudar, pelas palavras de incentivo nas horas mais difíceis e por ser um exemplo de força de vontade e determinação.

Ao João Pedro, à Vânia, à Carla, à Raquel e à Calais pelos diferentes, mas indispensáveis, contributos que deram para a realização deste Relatório. Sem vocês a concretização desta tarefa não teria sido conseguida com o devido rigor.

Agradeço à Rita Ferreira, pela exemplar revisão do estudo e por ter despendido do seu tempo para me ajudar.

À Sara e à Catarina, por, mesmo longe, estarem sempre presentes.

Aos meus amigos, colegas de curso e de universidade pelos 5 anos que partilhamos. São vivências e recordações que levo para a vida.

À AAUM, por me ter permitido sonhar mais alto.

Por fim, mas com toda a gratidão possível, à minha família, por ter tornado tudo isto possível. Aos meus pais pelos valores que me inculcaram e por compreenderem, muitas vezes, a minha ausência, ao meu irmão Pedro por estar sempre ao meu lado e entender algumas das minhas motivações e à Kika por me fazer sentir sempre em casa, mesmo quando isso não era possível, e pela sua doçura e apoio nesta fase da minha vida.



## **Resumo**

O presente relatório resulta de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado, desenvolvido em contexto real de aprendizagem, nas disciplinas de História e de Geografia em turmas do 7º ano de escolaridade, na Escola Secundária Carlos Amarante em Braga, Portugal.

O relatório contém uma dupla vertente: a pedagógica e a de investigação. Elegemos como temas de estudos, os Mosteiros Medievais e os mapas mentais dos alunos sobre a Europa. Deste modo pretendemos dar resposta às seguintes perguntas, respetivamente:

***Que tipos de compreensão os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam sobre os Mosteiros na Idade Média?***

***Qual a perceção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?***

Convictos de que a avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental no processo de ensino aprendizagem, estes estudos compreendem dois momentos principais: o antes e o depois do estudo dos conteúdos programáticos. Num momento inicial, procedemos à recolha dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, com recurso a diferentes instrumentos, adequados a cada área disciplinar (Questionário – História; Mapa mudo da Europa – Geografia). Num segundo momento, analisámos as ideias dos alunos, com recurso a instrumentos distintos (Ficha de Trabalho – História; Mapa mundo da Europa – Geografia), de forma a perceber se os conhecimentos foram consolidados.

Pretendemos, pois, analisar os conhecimentos que os alunos transportam para a sala de aula dentro de cada um dos temas referidos, sabendo da sua importância num contexto construtivista e no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Esperamos, também, que as nossas conclusões contribuam para uma melhoria das práticas pedagógicas no ensino.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Conhecimentos prévios; Educação Geográfica; Mapeamento Mental; Progressão das Ideias.



## **Abstract**

This report is the result of a Pedagogical Intervention Project, developed in an actual learning environment of History and Geography classes from the 7<sup>th</sup> grade, in Carlos Amarante High school, Braga, Portugal.

It pursues an educational and investigation purposes. We elected as subjects the Medieval Monasteries, and the students' mental maps of Europe. Thus, we want to answer to the following questions, respectively:

***What do 7<sup>th</sup> grade students understand about Middle Age Monasteries?***

***Which is the perception of 7<sup>th</sup> grade students about the European space?***

Believing that a systematic evaluation of knowledge is crucial in a teaching-learning process, this study has two main steps: before and after the studying of the program contents. In the first step, we collect the previous knowledge that students brought to the classroom, using different instruments according to the area of studying: a questionnaire (History class) and a map of Europe (Geography class). In a second step, we analyzed the students' ideas using a worksheet for History students, and an European map for Geography students, in order to verify if new acquirements were made.

Therefore, we intended to analyze students' previous knowledge in the referred theme, given their importance in a constructive context of a teaching learning process. We hope that our conclusions also contribute to an improvement in teaching pedagogical practices.

**Key words:** History education; Previous Knowledge; Geography education; Mental mapping; Ideas progression.



## Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	5
1.1 - O conhecimento tácito na aprendizagem da História .....	6
1.2 - Os mapas mentais na aprendizagem da Geografia .....	11
Capítulo 2 - Metodologia de Investigação.....	19
2.1 – Contextualização escolar.....	19
2.2 - Caracterização das turmas.....	21
2.3 - O estudo na aula de História: Perguntas, implementação e instrumentos e metodologia de análise.....	22
2.4 - Estudo na aula de Geografia: Perguntas, implementação, instrumentos e metodologia de análise.....	27
Capítulo - 3 - Análise Dos Dados .....	33
3.1- A compreensão dos alunos sobre o Mosteiro.....	33
3.2 - A perceção dos alunos do espaço europeu.....	52
Reflexões Finais.....	71
Bibliografia .....	79
Documentos Oficiais .....	84
Apêndices .....	85

## Índice de Quadros

Quadro 1: Desenho do Estudo - História.....	22
Quadro 2: Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História – Instrumentos.....	23
Quadro 3: Desenho do estudo – Geografia .....	27
Quadro 4: Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de Geografia – Instrumentos .....	29
Quadro 5: Características mencionadas pelos alunos na identificação dos países no contexto sala de aula.....	30
Quadro 6: Modelo de tabela de recolha de dados do M1 e M2 .....	32

## Índice de Mapas

Mapa 1: Mapa da Europa (M1 e M2) .....	31
Mapa 2: Países mencionados no M1 (TP=48) .....	53
Mapa 3: Países mencionados no M2.....	61
Mapa 4: M2 preenchido pelo aluno 10.....	69
Mapa 5: M2 preenchido pelo aluno 19.....	69

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição das respostas pelas categorias - Definição (N=26).....	34
Tabela 2 - Distribuição das respostas pelas categorias - Relevância (N=26).....	34
Tabela 3 - Distribuição das respostas pelas categorias - Contacto com o 'mundo de fora' (N=26) .....	36
Tabela 4 - Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades realizadas nos mosteiros (N=26) .....	37
Tabela 5: Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades (N=26) .....	40
Tabela 6: Distribuição das respostas por categorias – Perguntas feitas aos monges (N=26).....	41
Tabela 7: Distribuição das respostas pelas categorias- Motivos do surgimento dos mosteiros (N=26).....	43
Tabela 8: Distribuição das respostas pelas categorias - Outros locais dos mosteiros e funções (N=26) .....	48
Tabela 9: Distribuição das respostas pelas categorias – Confinação dos ofícios no mosteiro (N=26) .....	49
Tabela 10: Distribuição das respostas pelas categorias – O papel do mosteiro (N=26).....	50
Tabela 11: Elementos geográficos e nº de ocorrências / M2 (TAIs=26).....	68
Tabela 12: Títulos e nº de ocorrências / M2 (TAIs=26).....	70

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades proibidas (N=26).....	38
Gráfico 2: Distribuição das respostas pelas categorias - Funções do mosteiro (N= 26) .....	44
Gráfico 3: Distribuição das respostas pelas categorias - Atividades (N=26).....	46
Gráfico 4: Países mencionados no M1 (TP= 48; TAIs=26) .....	52
Gráfico 5: Capitais mencionadas no M1 (TC= 48; TAIs=26).....	54
Gráfico 6: Países localizados corretamente no M1 (TP= 48; TAIs=26).....	56
Gráfico 7: Capitais identificadas corretamente no M1 (TC= 48; TAIs=26).....	57
Gráfico 8: Países localizados incorretamente no M1 (TP=48; TAIs=26) .....	57
Gráfico 9: Capitais identificadas incorretamente no M1 (TC=48; TAIs=26) .....	58
Gráfico 10: Países mencionados no M2 (TP=48; TAIs=26) .....	60
Gráfico 11: Capitais mencionadas pelos alunos no M2 (TC=48; TAIs=26).....	63
Gráfico 12: Países localizaram corretamente no M2 (TP=48; TAIs=26) .....	64
Gráfico 13: Capitais identificadas corretamente no M2 (TC=48; TAIs=26).....	66
Gráfico 14: Países identificados incorretamente no M2 (TP=48; TAIs=26).....	66
Gráfico 15: Capitais identificadas incorretamente no M2 (TC=48; TAIs=26) .....	67

## **Índice de Imagens**

Imagem 1: Reconstituição do mosteiro medieval.....	48
----------------------------------------------------	----



## **Introdução**

O Relatório de Intervenção Pedagógica aqui apresentado insere-se na Unidade Curricular *Estágio Profissional*, parte integrante do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, lecionado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Tendo por base o que estudámos ao longo do Mestrado e as dificuldades que os alunos foram demonstrando no decorrer da observação da prática pedagógica, sentimos a necessidade de explorar as conceções que alunos mobilizam para a sala de aula.

Esta necessidade é ainda mais reforçada se olharmos à emergência de uma nova corrente pedagógica, o construtivismo. Esta corrente defende que os alunos devem ser o centro do processo de ensino aprendizagem e que as suas considerações devem não só ser tidas em conta, mas também devem influenciar os recursos e as estratégias adotadas pelos professores.

Neste sentido e enquanto professores/investigadores, propusemo-nos a procurar respostas às seguintes perguntas:

***Que tipos de compreensão os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam sobre os Mosteiros na Idade Média?***

***Qual a perceção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?***

Importa explicar que dada a natureza das disciplinas, as diferenças verificadas nos programas e as especificidades de cada turma, procedemos à realização de duas investigações distintas.

No que diz respeito ao estudo levado a cabo na disciplina de História, temos como objetivo perceber qual a compreensão que os alunos têm sobre os Mosteiros: *Que conceções apresentam? Que ideias associam a estes? Que atividades consideram que neles se desenvolvem? Qual a origem do seu surgimento?* Para alcançar estes objetivos utilizaram-se fichas de trabalhos da nossa autoria.

Quanto ao estudo da Geografia, o nosso objetivo é averiguar qual é a perceção espacial que os alunos têm da Europa: *Que países e que capitais reconhecem? Que elementos geográficos identificam? Que grau de familiaridade tem com o continente europeu?* Para avaliarmos esta perceção socorremo-nos de mapas mudos, que foram completados pelos discentes.

Este projeto foi desenvolvido na Escola Secundária Carlos Amarante, em contexto real de aprendizagem das disciplinas de História e Geografia em duas turmas de 7º ano de escolaridade. Os conteúdos temáticos contemplados foram: “A Europa do século VI ao XII”, em História; e “A Terra: Estudos e Representações”, em Geografia.

O relatório que agora apresentamos está organizado em quatro capítulos.

No capítulo 1, iremos debruçarmo-nos sobre os contributos teóricos dados por investigadores, fazendo uma contextualização e um enquadramento dos conteúdos a que nos propomos, nomeadamente os conhecimentos tácitos e os mapas mentais. Importa também referir que alargamos o nosso discurso ao contributo de investigadores para o Ensino e, sobretudo, à importância que uma boa aplicação destas práticas pode trazer à ação pedagógica. No que diz respeito ao ensino da Geografia, os mapas mentais “desempenham um papel fundamental na formação e na informação dos futuros cidadãos acerca da Europa e do mundo, enquanto sistemas compostos por factos diversos que interagem entre si e se alteram constantemente.” (ME, 2002b: 6). No que ao ensino da História diz respeito consideramo-lo como nuclear na promoção de “competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos metodológicos, que são a base da atividade histórica interpretativa, ou seja, lidar com as características das fontes históricas. Deve promover, além disso, competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos descritivos, explicativos e críticos e mobilizarem linguagens diversas (orais, escritas e multimodais), necessárias à compreensão, interpretação da História e à partilha da sua aprendizagem. O ensino da História deve considerar o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares anteriormente adquiridos, de forma a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada, de um quadro narrativo histórico global” (Melo, 2008c: 36).

No capítulo 2 descrevemos em que escola se realizou o estudo, percorrendo um pouco sobre o seu contexto, as turmas onde foram desenvolvidos os estudos, e, por fim, explicamos como decorreu a implementação deste estudo, os instrumentos utilizados e a metodologia de análise adotada. Dadas as especificidades de cada disciplina, o capítulo encontra-se subdividido em duas partes, uma dedicada ao estudo desenvolvido na aula de História e outra ao desenvolvido na aula de Geografia.

No Capítulo 3 é realizada a análise e a discussão dos dados recolhidos, dando a cada pergunta uma atenção particular. Mais uma vez, o texto encontra-se dividido em dois momentos, sendo cada um deles destinado a cada pesquisa.

Por fim, concluímos com uma reflexão sobre os dados recolhidos, os contributos que a presente investigação pode fornecer para o desenvolvimento da Educação Histórica e Geográfica, as marcas que podem influir na relevância dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e que os professores devem saber potenciar. Sublinhar-se-á ainda a importância do conhecimento tácito substantivo e dos mapas mentais na aprendizagem da História e na Geografia, respetivamente, uma vez que permitem averiguar as perceções que os alunos demonstram. Apresentar-se-á também, algumas limitações encontradas durante o desenvolvimento dos estudos. Finalmente, atentaremos ao contributo que a realização do Estágio e deste Relatório de Estágio tiveram na nossa formação.

Tendo em conta os objetivos a que nos propomos, consideramos importante trazer aqui o contributo de Ausubel (1978), que defende que a aprendizagem só será significativa se a nova informação se “ancorar” naquela que os alunos já encerram. Este contributo pressupõe o que está na base de uma nova corrente epistemológica – o construtivismo, onde o conhecimento não é “dado” mas construído, implicando que o aluno assuma um papel mais ativo, um papel de “sujeito interpretativo” (Santos, 1998). Com efeito, são estes pressupostos que estão na base de todo o trabalho que aqui apresentamos.



## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Numa sociedade cada vez mais voltada para um fácil e rápido acesso à informação, é fundamental perceber como se pode transformar essa informação em conhecimento. Para que este processo ocorra, importa focar a nossa atenção nos alunos, uma vez que, a eles chegam informações de variados contextos que são absorvidas de modo involuntário, já que dispõem de vários mecanismos que lhes permitem chegar à informação que pretendem. Neste sentido, é imperativo colocarmos os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem e explorar, valorizar e compreender as ideias que trazem consigo para o espaço de aprendizagem.

*“ No nosso país, o discordo escolar sobre a cognição e aprendizagem continua a centrar-se em ideias estereotipadas e abstratas sobre o desenvolvimento cónico, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e dos adolescentes em pensamento abstrato, como se não ocorressem variâncias. A riqueza de significados múltiplos que os aprendentes constroem sobre a realidade, mesmo antes de situações de ensino formal, é desprezada, desperdiçando-se assim um capital cultural preciso para a transformação de senso comum em pensamento científico.” (Barca, 2001:7).*

Neste sentido, e por considerarmos que este é um problema que afeta grande parte do ensino em Portugal, iremos discorrer um pouco sobre este assunto e tentar apresentar algumas soluções para contornar este problema, de acordo com cada uma das especificidades das disciplinas - História e Geografia.

As antigas teorias da aprendizagem defendiam que o professor era um transmissor “de ideias pensadas por si próprio ou por outros (conteúdos) aos alunos que as armazenam sequencialmente no seu cérebro (recetáculo) ” e desta forma os alunos deveriam ser capazes de “acumular, armazenar e reproduzir” os conteúdos – visão behaviorista da aprendizagem (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002:141). Todavia, esta ideia de que os alunos são uma ‘tábua rasa’ em que o professor deposita os conhecimentos, está a mudar. Cada vez mais, há a consciência que o aluno deve ser o centro de toda a aprendizagem, devendo ser o próprio discente a transformar informação em conhecimento. Para que este processo seja possível é imperativo olhar para a sala de aula como uma mini sociedade ‘’, uma comunidade de alunos empenhados na atividade, no debate, na reflexão. A hierarquia tradicional do professor como possuidor autocrático do conhecimento, e do aluno como sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a esvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de mediadores e facilitadores e os alunos adquirem maior domínio sobre o seu processo de aprendizagem. De facto, a autonomia; a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização são aqui os objetivos.” (Fosnot,1999:9); implicando assim um

olhar para o processo de ensino aprendizagem como “... um processo de construção que inclui conflitos, integrações, e sobretudo interferências que resultam das interações necessárias entre concepções e contextos de aprendizagem, entre concepções e conceitos e sobretudo entre os múltiplos elementos que constituem as concepções...” tal como referem Cachapuz, Praia & Jorge (2002: 167). Para garantir que o processo de ensino aprendizagem decorra da melhor forma possível é, ainda, necessário ter em atenção alguns princípios de boas práticas educativas. Neste sentido Fosnot (2009:10) dá-nos um contributo essencial, defendendo:

- a) A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento, requerendo auto-organização por parte dos alunos. Os professores devem permitir que os alunos coloquem as suas questões, formulem as suas hipóteses e modelos;*
- b) Os erros não devem ser evitados, mas sim entendidos como resultado das suas próprias concepções;*
- c) A abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os seres humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional;*
- d) O contexto sala de aula deve ser entendido como uma comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversão;*
- e) A progressão da aprendizagem faz-se em direção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçarem para criar significado, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva, que tomam o nome de grandes ideias. Estas ideias são mais do que princípios que os alunos constroem e que por vezes exigem a anulação ou até mesmo a reorganização dos conceitos anteriores.”*

Neste sentido, o professor tem a exigente função de tornar o ensino esclarecedor e atrativo, e principalmente, ser capaz de criar e aplicar estratégias pedagógicas funcionais, estimulantes e adaptadas a cada contexto, a cada disciplina, a cada turma e às especificidades de cada aluno. Deste modo, assistimos ao nascimento do conceito de professor-investigador que reflete sobre as suas ações. Assim, “.... o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento...(...) e o professor deverá “aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos” (Barca, 2004: 133), de modo a dar respostas as exigências solicitadas.

### **1.1 - O conhecimento tácito na aprendizagem da História**

Aprender e perceber a História é, no nosso entendimento, fundamental uma vez que o domínio desta disciplina e das competências a ela associadas contribuem para a formação de seres humanos aptos e intervenientes no seu tempo e no seu lugar. Contribui, ainda, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos face às diversas situações que vão vivenciando e que acompanham o seu dia-a-dia. Neste sentido, e para potenciar as características acima referidas é importante que a História seja vista e entendida numa confluência interdisciplinar, uma vez que é “uma reflexão epistemológica fundamentada e atualizada, sobre o que significa, por exemplo, descrever, explicar e narrar em História, interpretar fontes (para lá da simples

informação), exercitar a imaginação ou atribuir significância ao passado” (Barca e Melo, 2009: 252). Estas são algumas das valências que o estudo da História pode dar ao indivíduo. Neste sentido, refletimos sobre as palavras de Mattoso (cit. in Alves, 2009: 20, 21)

*“O que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...), é na História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a destetar por que razão, sob aparências diferentes se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...).”*

Assim, urge rever e repensar a importância que é dada à História e ao ensino da mesma, ainda mais tendo em consideração o novo paradigma de ensino (construtivismo) e a sua influência na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Neste sentido e considerando o facto de que os alunos não são ‘tábuas rasas’ e transportam consigo, para a sala de aula, informações que adquiriram nos mais diversos contextos, é necessário que o conhecimento tácito seja desconstruído e confrontado com o conhecimento científico, já que se reconhece a influência do primeiro na aquisição e na compreensão do segundo.

Melo (2009: 5) define o conhecimento tácito (ideias tácitas) deste modo:

*“Um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular”.*

Barbosa (2005: 10) ajuda-nos a reforçar esta ideia, dizendo que o conhecimento substantivo relacionado com a história é “um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições”, ou seja é um conhecimento que está presente mesmo sem darmos conta dele. É adquirido nos mais diversos contextos: nas nossas experiências, vivências, relações, em qualquer circunstância, resultando, no fundo, da história de vida do indivíduo. Mortimer (1995) explica que os alunos, a partir das suas experiências de vida constroem várias teorias sobre os diversos fenómenos, que estão de acordo com o seu ponto de vista pessoal, mas que estão incorretos no ponto de vista científico. Deste modo, é necessário que o ensino formal tente organizar e corrigir essas ideias.

O conhecimento tácito, quando adquirido e “arrumado” na mente, permanece lá de forma inconsciente. Portanto, quando os alunos chegam à sala de aula,

*“... o conhecimento tácito substantivo está organizado em núcleos semânticos, referências relevantes, capacidades e procedimentos que se explicam, e funcionam como uma teoria pessoal confirmatória. A inevitável diferença entre este conhecimento tácito e os ‘acontecimentos reais’ se reconhecida, pode*

*provocar o nascimento dos novos sentidos que interagem com os já existentes, provocando a sua evolução e ou reelaboração.” (Melo, 2003:34).*

Polanyi (1983) esclarece a presença de dois tipos de conhecimentos: os conhecimentos tácitos e os conhecimentos explícitos. Os tácitos são os conhecimentos da experiência, do físico e do subjetivo, sendo criados “aqui e agora” num contexto prático. Por outro lado, os conhecimentos explícitos são os conhecimentos relacionados com racionalidade, tendendo a ser explícitos e objetivos, aproximando-se de acontecimentos passados e sendo orientados por uma teoria independente do contexto. A consciência de que os alunos importam conhecimentos tácitos para a sala de aula implica que os professores devam adequar as suas estratégias e recursos de aprendizagem no sentido de fomentar o confronto entre essas ideias e os conhecimentos substantivos, e promover a mudança conceptual e uma consequentemente consolidação dos conhecimentos científicos. Assim, importa atentar às estratégias de persistência (Melo, 2003) que os alunos utilizam no momento desta “comparação”: a *adição*, que implica que o aluno vai apenas somar algo ao seu conhecimento, sendo esta a estratégia mais utilizada; segue-se a *procura de correspondência entre os conhecimentos tácitos e os conhecimentos escolares*, onde o aluno procura estabelecer qualquer tipo de relação entre um e outro; depois surge a *busca de evidências confirmatórias* que efetivamente contrariem o seu conhecimento tácito; a *seleção enviesada*, em que o aluno rejeita as contra evidências que contradizem o seu conhecimento tácito substantivo; temos, também, a *aceitação de contra evidências*, mas que são vistas como ‘exceções à regra’; seguidamente, a *criação de novas variáveis* em que o aluno cria novas variáveis; e por fim *o uso do silêncio* que pode significar uma desvalorização do conhecimento face a uma sobrevalorização do seu conhecimento tácito. Tendo em conta todas estas estratégias de persistência, é fundamental que os professores se familiarizem com o saber do aluno, prestando-lhe atenção, sendo curioso, ouvindo-o, e atuando de forma a descobrir as razões que levam as crianças a dizer determinadas coisas (Melo, 2009).

Enfatizamos que “aprender será a capacidade de ‘construir’ uma representação pessoal da realidade e, simultaneamente responder aos desafios nascidos no encontro com novos fenómenos e situações” (Melo, 2009: 5). Quanto às ideias tácitas dos alunos, estas resultam de interferência, não apenas de artefactos ficcionais mediáticos como os livros de aventura, filmes e programas de televisão, mas também da realidade. Elas são o resultado das experiências quotidianas exteriores à escola, nomeadamente em contexto social de que fazem parte as

influências familiares e da comunidade em que estão inseridos. Esta conjugação permite aos alunos criar e construir as suas ideias que em determinadas situações são convocadas, geralmente em sala de aula, quando determinado conteúdo é lecionado. Santos (1992:40) acrescenta que “a aprendizagem do saber é condicionada por estas representações, na medida em que iludem, deformam ou permanecem isoladas dos conceitos científicos que a escola se propõe transmitir”. Millar (1989: 588)) relembra ainda que

*“o facto da aprendizagem ser um produto da interação entre conceções pré-existentes e novas experiências não implica, necessariamente, que as estratégias de ensino baseadas nesse modelo tenham que apresentar os mesmo passos no processo de instrução: explicitar as ideias prévias, clareá-las através de trocas e discussões em grupo, promover situações de conflito e construção de novas ideias, e, finalmente, efetuar a revisão do progresso no entendimento, através da comparação entre as ideias prévias e as recém-construídas.”*

Os professores não devem, pois, ignorar a presença destes conhecimentos, pois é na sala de aula, por excelência, que devem escutar os alunos, estimular o debate, o confronto e a explicitação de ideias, sendo estes mecanismos essenciais neste processo. Melo (2003: 52), num estudo realizado com três grupos de estudantes concluiu que “a cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve ser considerada apenas como o primeiro passo do professor. Aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados.” Assim, reforçamos a ação dos professores neste processo, que, para além de cartografarem os conhecimentos tácitos dos alunos, devem redefinir e ajustar as suas estratégias de modo a promover uma discussão entre ambos os conhecimentos.

Com o objetivo de percebermos claramente o potencial dos conhecimentos tácitos, recuperamos uma ideia essencial de Polany (1983:101):

*“A parte visível do iceberg assemelha-se ao conhecimento que pode ser descrito, o conhecimento explícito. A parte submersa é o conhecimento tácito, com volume bem maior do que a parte visível. Existe, no entanto, uma constante troca de conteúdos entre as duas partes do iceberg, uma vez que o que foi explícito um dia passou a funcionar tacitamente, e que a qualquer momento podemos explicitar alguns (mas não todos), fatores que atuam tacitamente no nosso conhecimento”.*

Corroboramos ainda uma ideia do mesmo autor quando enfatiza “que um conhecimento de natureza tácita pode ser aprendido, mas não é (só) ensinado por meio de declaração ou explicitação dos discursos escolares ... nós sabemos sempre mais do que aquilo que podemos (ou conseguimos) dizer.” (Polandy, 1983 cit. in Melo, 2009:15).

Assim, a capacidade de trazer à superfície os conhecimentos tácitos é fundamental para estes possam ser trabalhados e discutidos, evoluindo, deste modo, para conhecimentos substantivos.

Melo (2003: 33) refere que a palavra *tacitus* quando utilizada no discurso educacional se refere “ao conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo do veiculado e adquirido no ensino formal”. Trata-se, segundo a autora, de um conhecimento que se baseia em experiências que requerem um “nível primário de abstração” onde incluem um conjunto de esquemas conceptuais e afetivos, organizados por associações espaciais e temporais quase sempre inquestionáveis, na medida em que são ancorados na própria matriz cultural dos indivíduos, podendo estar presentes, implícita ou explicitamente, nos discursos e nos atos dos sujeitos. Melo (Op. cit.) indica, também, que a persistência destas ideias explica-se pela ausência de momentos de meta-compreensão do processo de construção do conhecimento preferindo basear-se na legitimação dos seus pares e/ou contexto social. Já Barbosa (2005) sublinha o conhecimento tácito aparece na consciência sem estarmos cientes disso, já que construído através da sua experiência de vida, dos conhecimentos adquiridos, dos seus interesses, sendo portanto considerado um conhecimento que reside em cada um de nós. Efetivamente “reconhece-se que o importante é, (...), reconhecer o papel desse saber no quotidiano das nossas salas de aulas e ... em todos os outros espaços onde nos colocarmos como sujeitos históricos” (Melo, 2009: 39).

De facto, é imperioso alinhar os esforços no sentido de percebermos qual é a real importância dos conhecimentos tácitos na construção dos conhecimentos históricos, tendo a consciência de que os primeiros implicam uma forte influência no desenvolvimento dos segundos. É importante que os alunos saiam das salas de aulas com os conhecimentos históricos corretos e com a noção da sua verdadeira dimensão e importância nos contextos mais globais. Os estudantes devem ser capazes de compreender toda a abrangência dos conhecimentos históricos e não se limitarem à definição dos conceitos ou à memorização das datas mais marcantes. Importa que consigam relacionar todos os conceitos e visualizar as suas consequências nos mais diversos cenários.

Por fim, e dado que o nosso estudo vai incidir acerca do Mosteiro no mundo medievo, considerámos pertinente lembrar o estudo de Isabel Fernandes (2012) realizado no âmbito deste mesmo Mestrado, que procurou descobrir as ideias dos alunos acerca da Idade Média. Efetivamente, o estudo centrou-se ao nível da demografia, da economia e da sociedade na época

medieval. Esta investigação permitiu concluir que os alunos demonstraram fraco domínio dos conhecimentos e grandes dificuldades de interpretação dos conceitos; realizaram generalizações dicotômicas; revelaram-se carentes no que diz respeito aos conteúdos substantivos históricos; e evidenciaram alguns erros e persistência das ideias tácitas.

## **1. 2 - Os mapas mentais na aprendizagem da Geografia**

“Os mapas transportam consigo uma carga simbólica que lhes advém sobretudo, da sua própria conceção, do modo de construção e do conhecimento que encerram o mundo” (Campar et al, 2003: 11). Esta frase “obriga” os professores a refletir sobre a sua importância no ensino-aprendizagem da Geografia.

Cada vez mais, na sociedade atual, é exigido que os indivíduos dominem esta fonte de informação pois ela está presente em diversas realidades, seja nos Sistemas de Navegação por Satélite, seja na exploração de um mapa quando partimos à descoberta de uma nova cidade, enfim, na mobilidade que nos é cada vez mais exigida. O domínio dos mapas é uma competência essencial para estarmos integrados na sociedade atual, sendo por isso, um fator essencial na construção de cidadãos geograficamente competentes. Para que isso aconteça é imperioso que, desde cedo, nas aulas de geografia, se comece a trabalhar esta fonte. Orlando Ribeiro (2012, compilação) defendia que os mapas devem assumir um papel muito relevante na aula de Geografia, considerando que um mapa é como uma “representação gráfica, geralmente plana, de toda ou parte da superfície da Terra ou do Universo e de fenómenos, concretos ou abstratos, aí localizados” (Dias, 2007: 27).

Castellar (2005: 221) esclareceu-nos, dizendo:

*“Os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permite ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para convencioná-los”.*

Importa, agora, centrar a nossa atenção naquilo que são as percepções que os alunos apresentam sobre espaço da Europa, ou seja, tentar perceber que imagens, informações e conhecimentos demonstram os alunos acerca da Europa física e política. Enfim, que concepções alternativas os alunos têm sobre o “velho continente”. Posto isto, consideramos necessário explicar um pouco o conceito de concepção alternativa para que não possamos esclarecer qualquer dúvida. Segundo Santos (1992: 37):

*“...o termo “Conceção” refere-se a uma representação pessoal, de raiz afetiva, mais ou menos espontânea, mais ou menos dependente do contexto, mais ou menos solidária de uma estrutura que é partilhada por grupos de alunos. Além disso “ Alternativa” reforça a ideia de que tais concepções não têm estatuto de conceitos científicos, que diferem significativamente destes, quer a nível do produto quer a nível do processo de construção e que funcionam, para o aluno, como alternativa aos conceitos científicos correspondentes.”*

Na Geografia, estas concepções são frequentemente expressas em *mapas mentais* que os alunos constroem sobre determinados aspetos, neste caso particular, sobre a Europa. Segundo Wright (1966: 528), eles são um “reflexo de realidades objetivas e de elementos subjetivos”. Moscovici (2008: 74) reforça esta ideia dizendo que as “representações sociais são enterradas sobre camadas de palavras e imagens formadas por uma sociedade globalizada com um campo pluralista de representações e práticas (políticas, filosóficas, religiosas e artísticas)”. Por sua vez Pedro, Costa & Cuz defendem que um mapa mental é o modo de exprimir imagens e associações existentes no cérebro e o modo de entendermos como é que as pessoas entendem o espaço. Para além destes contributos, consideramos importante referir o que disse Silva (2012: 10), “os mapas que nós fazemos nas nossas mentes incorporam uma experiência exatamente como a fazem os mapas em papel”, acrescentando que os mapas mentais são “representações do vivido, são mapas que construímos ao longo da nossa história com os lugares de vivência. Os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido” (Op. cit: 13), ou seja, segundo esta autora, os mapas mentais representam algo que o sujeito tenha vivenciado, estabelecendo alguma relação com o local, não esquecendo pois a atribuição simbólica que lhe é dado. Os mapas mentais estão relacionados com aspetos emblemáticos e pessoais e, assim sendo, há sempre um lado subjetivo associado. Sousa (Sousa cit in Pedro, 2011: 26) corrobora, dizendo que “O mapa mental refere-se ao processo no qual a mente humana adquire, codifica, relembra e descodifica as informações advindas do ambiente espacial, ou seja, a representação interna que o individuo faz do ambiente que o cerca”.

Rocha (cit. in Silva, 2012: 10) define mapa mental como

*“... um signo, é linguagem que transmite uma mensagem, através de uma forma verbal e/ou gráfica. Num mapa mental seu autor regista, via regras, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com as quais mais de idêntica, ou elementos dos quais mais faz uso no seu dia-a-dia ou, ainda aqueles elementos que mais lhe chama a atenção por serem exóticos, ou por seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade”.*

Para Yves André (Yves cit. in Silva, 2012: 11), um dos principais estudiosos destas matérias, “as cartas mentais são a representação do real e são elaboradas por um processo na

qual se relacionam percepções próprias: visuais, auditivas, olfativas, as lembranças, as coisas conscientes ou inconscientes, ou pertencer a um grupo social, cultural: assim, mediante e seguida de filtros, nasce uma reconstrução: a carta mental”. Ainda que as definições em torno do conceito dos mapas mentais sejam variadas, cabe-nos destacar que o comportamento espacial humano depende do mapa mental individual do ambiente espacial. Deste modo, o facto do espaço ser representado de forma diferente por diferentes indivíduos pode ser explicada por este motivo.

Quanto ao ensino da Geografia é urgente e consensual que este tem de ser revisto e, sobretudo, fortalecido, sendo necessário que ocorra uma aproximação entre a disciplina e a sociedade, que só será conseguida caso haja uma valorização e um carácter prático associado aos conceitos. Neste sentido é importante articular a linguagem científica com as práticas pedagógicas, e que os alunos se sintam parte integrante do meio que estão a estudar, onde os fenómenos ocorrem mesmo ao seu lado e são, muitas vezes, consequência das suas ações. Callai (cit. in Neto e Dias, 2011:3) sublinha que “o aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem com um facto a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.” Silva (2012: 14) alerta para o fato de que

*“... o ensino da Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Ora, perante isso, é nosso dever enquanto (futuros) professores de geografia mudar essa realidade, é preciso fazer com que os alunos percebam qual a importância do espaço, na constituição da sua individualidade e da sociedade de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc. )”.*

A presença dos mapas no ensino da Geografia, no nosso entendimento, deveria ser uma constante, pois, nas palavras de Orlando Ribeiro (2012: 75, compilação):

*“... tendo os mapas permanentemente debaixo dos olhos, professores e alunos vão-se habituando á expressão cartográfica, e evocar, com a lembrança de um facto, a da sua área e localização, a comportar fenómenos e regiões diferentes e a recolher os ensinamentos que essa comparação oferece. Vantagens educativas da geografia, ciência de coisas concretas e concretamente consideradas na sua repartição e em relações locais.”*

Por sua vez, a utilização dos mapas mentais no Ensino da Geografia, ainda é uma realidade pouco frequente, todavia, salientamos que estes são um excelente recurso que permite a articulação das práticas pedagógicas com os conceitos da linguagem geográfica. Estes mapas mostram-se um meio muito útil na sala de aula pois permitem ao docente saber algo mais acerca dos seus alunos, uma vez que para produzir um mapa mental os alunos têm de ter

algumas noções de geografia. Caso não tenham essas noções básicas, o professor fica com essa informação podendo, assim, planejar e preparar melhor as suas aulas.

Consideramos também fundamental referir a importância do desenvolvimento da competência de noção espacial, ou seja, a capacidade de percepção e reconhecimento espacial. Para tal, é necessário que adquiram alguns saberes na área da cartografia, como por exemplo elementos de um mapa, orientação e escalas. Para alcançarmos esse objetivo sugerimos que se incorporem os mapas mentais no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a elaboração destes desenvolve várias competências nos alunos como: a capacidade de ler a realidade de forma mais atenta, a observação das dinâmicas espaciais, a organização da sociedade, e o próprio reconhecimento dos locais.

Para além do desenvolvimento destas capacidades, a realização de mapas mentais permite ao professor ter acesso a algumas informações sobre os alunos, tanto a nível pessoal como a nível escolar, permitindo aos professores aceder às suas representações e, simultaneamente, colmatar as suas principais lacunas. Assim, o estudo dos mapas mentais construídos pelos alunos “permitirá ao professor corrigir anomalias ou preencher lacunas da informação geográfica dos alunos, tudo isto num nível ambiental atrativo, em que cada um se sente como participante na construção da sua própria Geografia” (Gaspar & Marian, cit. in, Teixeira & Nogueira, 1999: 242).

A elaboração de mapas mentais dota ainda os alunos de melhores capacidades para trabalharem com mapas tradicionais. Com o objetivo de sublinhar as potencialidades dos mapas mentais nas aulas de geografia que já vimos referindo, consideramos pertinente acrescentar o seguinte:

*“Ajudam os alunos a aprender a utilizar os mapas, bem como os seus principais elementos, como a orientação, título, escala, legenda; Ajudam a perceber e a utilizar símbolos de diferentes fenómenos e factos geográficos; Contribuem ainda para melhorar a imagem espacial do mundo. Por outro lado, os mapas mentais são importantes para os professores, pois permitem ao professor o acesso às representações mentais e espaciais dos alunos; Ajudam a perceber quais os fatores que influenciam as representações espaciais dos alunos; São uma prática fonte de informação, pois não necessitam de condições especiais para a sua realização: basta uma folha de papel; A análise não é complicada, desde que o objetivo seja bem definido; Os alunos podem eles próprios, fazer a sua análise e comparar os seus mapas com os mapas escolares; podem ser redesenhados sempre que se quiser e para fins muito variados.” (Magro cit. in, Silva, 2012: 18).*

Assim, consideramos fundamental pensar numa aposta mais forte no uso dos mapas mentais em sala de aula como recurso pedagógico, tudo dependendo da imaginação dos professores que devem esforçar-se para proporcionar as melhores experiências possíveis aos seus alunos.

Neste sentido, importa olharmos para as várias técnicas de mapeamento existentes. O mapa sketch de uma área (Blades, 1990) é uma técnica que consiste no desenho total do mapa, ou seja, o indivíduo desenha numa folha em branco um mapa do que lhe é solicitado. Por outro lado, Kitchin (1996) solicitava a localização de determinados pontos no mapa. Já Day (1976 cit. in Pedro, 2011) pedia a estimativa de distâncias e direções. Por fim, Matthews (1984) procedia ao pedido de reconhecimento de fotografias aéreas. Como vemos, o mapeamento mental é simples, e pode ser usado em vários contextos e situações.

Os estudos sobre os mapas mentais contam já com grandes contributos, sendo que durante a década de 70 e 90 passaram pelos seus melhores períodos. Compreender a perceção do espaço por parte das pessoas e mostrar um conjunto de informações e fatores que influenciam a construção dos mapas mentais, foram alguns dos principais objetivos destes estudos.

Um dos primeiros investigadores a estudar esta temática foi Charles Trowbridge em 1913. O seu interesse surgiu depois de constatar que existiam algumas pessoas com um bom sentido de orientação e outros que ficavam completamente confusos quando saíam do metropolitano e dos edifícios públicos.

Lynch (1960) ficou conhecido pela Teoria da Imagem dos Lugares. Este inquiriu um conjunto de sujeitos sobre os seus sentimentos relativamente a alguns pontos de referência nas cidades de Boston, New Jersey e Los Angeles. Com base nos resultados criou uma imagem geral das cidades que destacava determinados elementos da paisagem. Outros autores também realizaram estudos idênticos, adicionando outras técnicas com o objetivo de compreender valores, significado e significância dos elementos da cidade numa perspetiva sociocultural (Gould e White, 1986).

Saarinen (1988) pediu a alunos de turmas espanholas para desenhar sobre um mapa mudo as cidades e os países que conheciam. Os seus mapas foram pontuados por uma multidão de lugares na Europa até ao Báltico e à Rússia, mas com grandes espaços vazios no outro lado do Mediterrâneo. Tal como Pedro (2011:29) refere “os mapas mentais desenhados pelas populações geograficamente próximas mostram claramente que a perceção que têm do mundo é socialmente construída e reflete a cultura na qual estão inseridos”. Aqui, importa referir que, para além da formação e da cultura, também os comportamentos de orientação e a maneira de encontrar caminhos são elementos que implicam a variação dos mapas mentais.

Howard Metz (1990) promoveu uma investigação desenvolvida com jovens do 8º ano de uma escola norte-americana. No decorrer do ano letivo os alunos foram convidados a construir mapas mentais (no início, no meio e no final do ano letivo). A pesquisa visava perceber o desenvolvimento ao longo do tempo do conhecimento acerca da dimensão, da posição relativa dos continentes e oceanos. Os primeiros mapas evidenciaram grandes dificuldades na localização dos continentes e dos oceanos. No segundo momento, realizado a meio do ano, desenharam um mapa-mundo, assistindo-se a uma grande progressão, bem como ao uso do Equador e o Meridiano de Greenwich como pontos de referência. No último período letivo os alunos trabalharam, novamente com mapas e globos, e localizaram factos geográficos físicos e culturais. Depois da aplicação do terceiro mapa, percebeu-se uma evolução notável por parte dos alunos em múltiplas dimensões, como o tamanho, a localização ou a forma dos continentes. Este estudo veio comprovar a relevância do ensino da Geografia para a compreensão do mundo pelos alunos.

O estudo de Archela, Gratão & Trostdorf (2004) no Brasil reflete acerca do papel dos mapas mentais na representação do lugar, bem como a sua importância e significado no ensino. A pesquisa desenvolvida com alunos, com idades compreendidas entre os nove e os quinze anos, focou-se na representação do centro de Cambé. Depois de ter sido pedido aos estudantes que representassem este lugar, procedeu-se a um conjunto de conversas informais, bem como à leitura, interpretação e avaliação das representações criadas pelas crianças e adolescentes. Este estudo permitiu compreender se os alunos apresentam uma percepção efetiva dos fenómenos ocorridos no espaço e como desenharam essa informação no papel.

Santos (2010) procurou compreender o tipo de leitura e interpretação que os alunos desenvolvem perante mapas. O estudo revelou que os discentes apresentam francas dificuldades na leitura e interpretação de mapas, o que os leva a realizar uma leitura mais simplista e linear. O investigador concluiu que os estudantes conseguem reconhecer os elementos formais de um mapa, todavia, demonstram grandes dificuldades em responder a questões que solicitem a interpretação de uma cartografia.

Pedro (2011) teve como principal objetivo apresentar as diferentes representações da Europa no Mundo traçadas pelos estudantes universitários portugueses. Os instrumentos criados para a recolha de dados incluíram a elaboração de mapas mentais evidenciando a importância do conhecimento sobre os elementos económicos, sociais, culturais, religiosos e políticos dos países para formulação das imagens por parte dos estudantes. Concluiu que, apesar dos

estudantes apresentarem um certo conhecimento geral do mundo, mostram uma visão eurocêntrica que pode ser explicada por uma vivência relativamente limitada no contacto com outros países e realidade. Por isso, a autora refere que a condição socioeconómica, bem como as experiências e vivências dos estudantes, condicionam a imagem que têm do meio que os rodeia.

Para concluir, a pesquisa de Silva (2012), no âmbito da exploração dos mapas mentais na aula de Geografia, tentou perceber a importância destes como ferramentas de aprendizagem. Para isso, criou um ficha intitulada “Vamos desenhar um mapa mental das serras portuguesas” que, tal como o nome indica, visava compreender o conhecimento dos alunos depois do conteúdo lecionado através de um mapa mental. É de realçar que, na execução da ficha, os alunos seguiam passos orientadores. Todos os alunos conseguiram desenhar o perfil de Portugal Continental e identificar diversas serras, constatando-se que os discentes compreenderam os conteúdos, levando a autora a concluir que os mapas mentais constituem uma ferramenta de aprendizagem fundamental.

No que aos mapas, em geral, e aos mapas mentais, em particular, diz respeito, tem-se agora uma compreensão muito mais completa para a qual contribuíram todos estes e outros estudos. Um mapa mental é transportar para o papel, sob a forma de desenho, as ideias ou concepções que se tem de determinado espaço, que são definidas pela significância que se atribui aos lugares (a recordação de uma determinada rua, um largo...) que em algum momento da nossa vida nos “marcaram”, caso contrário, serão ignorados apesar de continuarem a existir.

Os resultados da sua utilização a nível pedagógico são também significativamente gratificantes, pois colocar os alunos em contacto com estes exercícios, desperta-os para uma sensibilidade diferente face ao mundo em que estão inseridos. Permite ainda que, se familiarizem mais facilmente com a linguagem geográfica e com as suas técnicas e métodos, principalmente no que diz respeito aos mapas.



## **Capítulo 2 - Metodologia de Investigação**

O presente estudo, no âmbito da Educação Histórica e Geográfica, segue o paradigma construtivista do processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo destacar os conhecimentos tácitos e os históricos dos alunos sobre os mosteiros medievais e a perceção do espaço europeu. Para isso apresentamos as perguntas da nossa investigação:

***Que tipos de compreensão os alunos do 7<sup>o</sup> ano de escolaridade apresentam sobre o papel da Mosteiro na Idade Média?***

***Qual é a perceção do espaço europeu dos alunos do 7<sup>o</sup> ano de escolaridade?***

Dada a diversidade temática dos temas dos estudos, algumas das seções deste capítulo serão organizadas de acordo com os saberes disciplinares, exceto as seguintes referentes à caracterização do contexto escolar e as composições das turmas.

Importa referir que esta investigação teve início no primeiro período do ano letivo, em que começamos um longo tempo de observações que nos permitiram perceber e avaliar o contexto pedagógico em que atuámos. Para além de estabelecermos desde logo o contacto com a escola, foi possível entender o seu contexto e as suas origens.

### **2.1 – Contextualização escolar**

A Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA) é a herdeira da Escola de Desenho Industrial que foi criada por decreto régio de D. Luís, a 11 de Dezembro 1884, sendo inaugurada pelo mesmo rei, no ano seguinte. Localiza-se na Rua da Restauração, freguesia de S. Victor, na zona central da cidade de Braga.

Em 2010, a população escolar, em regime diurno era de 1468 alunos, distribuída por 67 turmas, 79,2% nos cursos científico-humanísticos (48 turmas), 16,2% nos cursos profissionais (16 turmas) e 4,6% nos cursos tecnológicos (3 turmas). No regime noturno frequentavam a Escola 314 alunos, distribuídos por oito turmas do ensino secundário recorrente e dez turmas dos cursos de educação e formação de adultos (EFA). De todos os alunos da

escola, cerca de  $\frac{1}{4}$  usufruiu de apoio económico por parte da Ação Escolar. Também é importante destacar que aproximadamente 50% dos alunos possuem computador em casa, e que deste, 91% dispõem de ligação à internet. É importante mencionar que, recentemente e com a criação do Mega - Agrupamento Carlos Amarante, a ESCA passou a oferecer o 3º ciclo do Ensino Básico. Atualmente existem seis turmas do 3º ciclo, sendo que duas são do 7º ano de escolaridade, 3 do 8º ano e uma do 9º ano. No que ao pessoal discente respeita, também é importante dizer que não existem casos graves de indisciplina, sendo que na generalidade, os alunos cumprem o regulamento interno da escola. Em geral, os alunos gostam da ESCA e participam na elaboração e discussão dos documentos que orientam os projetos da escola.

Relativamente às habilitações dos pais e encarregados de educação, pode-se dizer com base nos dados disponíveis em 2010, 20,5% concluíram o 1º ciclo, 22,4% o 2º ciclo, e 20,5% o 3º ciclo. Dezassete por cento dos pais e encarregados de educação têm o ensino secundário e 17,8% dispõem de formação superior. Profissionalmente, a maioria (47,6%) trabalha no sector terciário, sendo que 28,5% são quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais e 19,1% trabalham nos serviços e no comércio, (30,3%) são operários, artifices e trabalhadores da indústria, ou seja, pertencem ao sector secundário. Encontramos ainda técnicos ou profissionais do nível intermédio e trabalhadores não qualificados. Há um número residual (1,2%) que trabalha no sector primário.

No que concerne ao corpo docente, em 2010, era constituído por 236 professores, sendo que 70% pertenciam ao quadro de Escola. A maioria destes ostenta uma idade superior a 40 anos e 20 ou mais anos de serviço. Aqui, há que destacar que nos últimos três anos, a Escola viu diminuído o corpo docente fruto de medidas implementadas a nível nacional, bem como à reforma antecipada de outros. Em relação ao pessoal não docente, mais uma vez, os dados de 2010 indicam que trabalhavam na ESCA, 62 funcionários.

Um outro aspeto muito relevante que devemos destacar é a intervenção levada a cabo pela “Parque-Escolar” na escola que permitiu a existência de modernas instalações e equipamentos que oferecem melhores condições de ensino e aprendizagem. Efetivamente, os edifícios existentes foram remodelados, e construíram-se dois novos edifícios, garantido a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade.

Através do Relatório de Avaliação Externa da Escola do ano de 2010, podemos apresentar outros dados para aprofundar esta caracterização. Assim, desde logo, podemos dizer que esta avaliação se procede em cinco domínios. Ora, em 4 deles, a ESCA apresenta a

avaliação mais elevada (Muito Bom), e apenas num domínio (Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) consegue o segundo nível mais elevado, um Bom. Convém sublinhar que o sucesso académico faz parte da marca identitária da escola, reconhecendo-se taxas de sucesso mais elevadas que as taxas nacionais. Esta situação permite à escola comparar-se com outras escolas da região e os resultados nacionais, fazendo gala dos resultados obtidos. Neste âmbito, convém destacar o sucesso dos resultados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais permanentes, e dizer que ele é a premissa essencial desta escola, é para este objetivo que norteiam o seu trabalho e dinâmica.

A abertura à inovação é uma das tónicas da escola, como se comprova pela participação no projeto etwinging, bem como pelas várias parcerias e protocolos que enceta. Em relação ao domínio que a escola apresenta uma classificação inferior (Capacidade de Autorregulação) é importante notar que apesar de participar de há uns anos a esta parte no programa AVES (Avaliação Externa de Escolas) e de apresentar um grupo de trabalho que pretende autoavaliar a instituição, bem como conhecer sectorialmente os pontos fortes e fracos da mesma, todas estas informações não estão materializadas num Relatório de Autoavaliação.

Por fim, e em traços gerais, podemos dizer que a ESCA é uma escola que privilegia o sucesso e os resultados obtidos, alcançando estes objetivos. Além disso, apresenta uma gestão eficaz dos recursos disponíveis, gozando de uma imagem positiva. Esta imagem advém dos resultados obtidos, da motivação e empenho dos profissionais e das parcerias estabelecidas.

## **2.2 - Caracterização das turmas**

A turma onde foi desenvolvido o projeto de ***História*** é do 7º ano de escolaridade composta por 27 alunos, sendo que 19 alunos são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Todos os alunos têm entre 12 e 13 anos, não existindo repetentes, nem alunos com Necessidades Educativas Especiais, e provêm de variadíssimas escolas (2º ciclo). De salientar, que apenas 6 alunos recebem apoio social. Do ponto de vista do aproveitamento, revelam elevado nível de sucesso. Mostram-se bastante preocupados com os seus resultados e esforçam-se para atingirem os melhores níveis. Quanto ao comportamento esta turma é bastante agitada, contudo os alunos são muito interessados e participativos.

Por sua vez, a turma onde foi desenvolvido o projeto de ***Geografia*** é do 7º ano de escolaridade e composta por 26 alunos, sendo que 18 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A média das idades está situada nos 13 anos. Verificámos que existem dois alunos

repetentes. Ao nível dos resultados, a turma mostra um bom desempenho. São igualmente preocupados com as classificações e isso é notório nas aulas. Quanto ao comportamento, são uma turma calma, mas por vezes demonstram falta de atenção.

### **2. 3 - O estudo na aula de História: Perguntas, implementação e instrumentos e metodologia de análise**

Com este estudo pretendeu-se recolher as ideias tácitas que os alunos têm sobre o Mosteiro, e os conhecimentos históricos aprendidos sobre o seu papel na Idade Média. Utilizando as informações recolhidas e de modo a dar resposta a pergunta de investigação, construímos um desenho de implementação (V. Quadro 1):

**Quadro 1: Desenho do Estudo - História**

<b>Momentos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Tipo de informação a obter</b>
<b>1</b>	<i>Que tipos de compreensão os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam sobre o papel do Mosteiro na Idade Média?</i>	1. Ficha de trabalho 1: Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o mosteiro (N= 26)	Ideias tácitas dos alunos sobre o mosteiro
<b>2</b>		2. Ficha de Trabalho: O papel do mosteiro na Idade Média (N= 26)	Conhecimentos históricos aprendidos sobre o mosteiro e seu papel na Idade Média

Este estudo desenvolveu-se tendo em conta as finalidades, objetivos gerais/competências e os temas/conteúdos programáticos indicados pelo Ministério da Educação. É no 3º ciclo que o ensino da História se torna autónomo. A disciplina de História, visa transmitir ao aluno um conhecimento globalizante que lhe permita construir «uma visão global de uma sociedade complexa em permanente mudança no tempo, numa dimensão mais abrangente e plural do mundo» (ME, 2002a). O Ministério da Educação elege um conjunto de competências diversificadas que, no Ensino Básico, se encontram oficialmente agrupadas, nomeadamente, o Tratamento da Informação/Uso de fontes, a Compreensão Histórica (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização), e Comunicação em História. Por isso, durante a prática letiva, recorreremos a uma grande variedade de discursos, de materiais e de estratégias, que sustentados por fontes escritas, iconográficas e multimodais, possibilitaram a compreensão por parte dos alunos do ofício do historiador. Importa também referir que toda a

nossa intervenção pedagógica teve em consideração as Metas Curriculares apresentadas pelo ministério da Educação. No caso particular do tema do estudo as Metas propostas eram:

- “1. Descrever o aumento do prestígio da Igreja durante as invasões bárbaras, perante a incapacidade do poder civil em defender as populações.
2. Salientar a importância da religião cristã como elemento de unificação entre os bárbaros e as populações romanizadas
3. Descrever o movimento de renovação da Igreja a partir do século VI, destacando a divisão entre clero regular e clero secular” (MEC, 2013)

Estes objetivos estavam enquadrados na Unidade 3 “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” e no subtema “A Europa do século VI ao XII”.

A implementação do estudo foi feita durante a lecionação do subdomínio 3.1 “*A vivência religiosa no Ocidente Europeu entre os séculos VI e XII*”. Os planos das aulas foram estruturados intencionalmente de acordo com os objetivos do estudo, de modo a estarem presentes fichas de trabalho. De modo a proporcionar uma visão mais ampla do contexto disciplinar onde esta investigação foi desenvolvida, apresenta-se seguidamente um quadro-síntese das aulas de História (V. Quadro 2).

**Quadro 2: Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História – Instrumentos**

<b>Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Recursos/ Instrumentos</b>
1ª /90 ‘	Sociedade ateniense Educação ateniense Democracia ateniense	Mapa da expansão grega; Imagem da polis grega. Ficha de trabalho: “A sociedade ateniense”; PowerPoint: “O mundo grego”; Manual escolar adotado
2ª /90 ‘	A romanização O poder imperial A vida quotidiana A arte Romana	Manual escolar adotado PowerPoint: “A Civilização Romana”; Ficha de trabalho: “ O mundo romano no apogeu do império”; Imagem do Urbanismo
3ª /90’	As invasões bárbaras	Mapa das invasões bárbaras; Manual escolar adotado; PowerPoint: “Invasões bárbaras”; Novo mapa político da Europa; Pergunta de desenvolvimento
4ª /90’	A igreja cristã no ocidente Europeu	Ficha de trabalho (FT1): “ <b>O que já sabes sobre os mosteiros?</b> ”; Manual escolar adotado PowerPoint: “A Igreja Cristã no Ocidente europeu” Imagem de um mosteiro medieval Ficha de trabalho (FT2): “ <b>O mosteiro medieval</b> ”
5ª /90 ‘	A sociedade Medieval	Manual escolar; adotado; PowerPoint: “A Sociedade Medieval”; Imagem dos grupos sociais

A sua implementação iniciou-se, num **1º momento**, com a realização, por parte dos alunos, de uma primeira ficha de trabalho (**FT1**) (V. Apêndice 1), intitulada “*O que já sabes sobre os mosteiros?*” onde se pretendia fazer o levantamento dos conhecimentos tácitos que aos alunos tinham sobre os mosteiros. Salientamos que este questionário foi aplicado antes de

qualquer conteúdo programático ter sido lecionado (V. Quadro 2), daí podermos afirmar que os resultados obtidos com estas perguntas refletem os conhecimentos tácitos que alunos tinham sobre os mosteiros.

As questões que constituíram o corpo do questionário (FT1) foram: Q1. *O que é um mosteiro?* – Com esta questão pretendíamos que os alunos escrevessem livremente sobre aquilo que entendem por mosteiro, ou seja, qual a concepção que têm do mesmo; Q2. *Porque é que os mosteiros foram importantes no passado?* - Neste caso, o objetivo era que os alunos explicassem a relevância dos mosteiros, e quais as tarefas ou funções que detinham para ocupar um lugar de destaque na sociedade; Q3. *Os frades tinham contactos com o mundo 'de fora'? Justifica a tua resposta.* Com esta questão, pretendíamos entender quais eram as relações que os alunos pensavam que os monges estabeleciam, aliás, num primeiro momento, o objetivo era entender se os alunos consideravam que existiam ou não essas relações, caso existissem esperava-se que encontrassem uma justificação para isso. Neste caso, atribuímos a designação de 'mundo de fora' a tudo que era fisicamente exterior ao mosteiro; Q4. *Como seria o dia-a-dia nos mosteiros?* Através desta pergunta, gostaríamos que os alunos indicassem as principais atividades a que os monges se dedicavam, tentando perceber se davam destaque a alguma atividade em especial; Q5. *Que atividades os monges e as freiras não podiam fazer nos mosteiros?* Esta questão prende-se com o mundo imaginário dos alunos e com aquilo que eles têm como certo e como errado e neste sentido desejávamos saber que atividades consideram incorretas para os monges; Q6. *Que serviços os mosteiros prestavam á comunidade?* A finalidade desta pergunta era perceber quais as perceções que os alunos ostentavam acerca dos serviços e das atividades que os monges prestavam às comunidades; Q7. *Que perguntas gostarias de fazer aos frades?* Com esta questão procurámos saber que perguntas colocariam os alunos aos monges, nomeadamente quais eram as maiores curiosidades e dúvidas dos discentes. Note-se que esta foi a pergunta mais aberta de todo o questionário, permitindo aos alunos abordarem os temas que mais lhes interessavam. Todas as outras questões eram de índole mais restrito não permitindo esta abertura ao interesse dos alunos.

**O 2º momento** do nosso estudo concretizou-se após a abordagem dos conteúdos com os alunos – A vivência religiosa no Ocidente Europeu entre os séculos VI e XII – (V. Quadro 2). Nesta abordagem explorámos conteúdos relacionados com a progressiva cristianização do mundo bárbaro, nomeadamente como se iniciou essa cristianização; a difusão do monaquismo e das ordens religiosas; que papel foi desempenhado pelos mosteiros neste período; como se

vivia nos mosteiros e que principais atividades eram desenvolvidas. Escrutinámos ‘conceitos’ como Igreja Católica; Clero regular e secular e Ordens religiosas.

Então, foi aplicada a **FT2** – O Mosteiro Medieval que continha perguntas de vários tipos (abertas e fechadas) e de diferentes tópicos dos conteúdos lecionados (relevância do mosteiros; o seu surgimento; constituição física; ordens religiosas) (V. Apêndice 2). Note-se que com esta FT pretendia-se que os alunos respondessem às questões colocadas com os conhecimentos históricos aprendidos na sala de aula e não com as suas ideias tácitas (1º momento). Ela apresentava documentos escritos, imagens e pequenos excertos, indo, deste modo, de encontro às competências que devem ser exigidas aos alunos, “... no domínio da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretações da história, pesquisa histórica (interpretação de fontes) e comunicação...” (Barca, 2004: 136). Contudo, e tal como já referido, tivemos de ter em atenção a faixa etária dos alunos e adequar/adaptar o grau de exigência das mesmas.

Assim as questões que constituíram a ficha de trabalho (FT2) (V. Anexo 2) foram: Q1. *Porque surgem os mosteiros?* Com esta questão pretendia-se que os alunos indicassem o motivo que está na base do surgimento dos mosteiros. Quais foram as razões que levaram ao seu aparecimento; Q2. *Qual era a sua principal função?* Nesta pergunta os alunos deviam indicar qual era a principal ou as principais funções do mosteiro, ou seja, qual era a sua missão, a razão da sua existência; Q3. *Tendo em conta o Documento 1, que atividades se desenvolviam nos mosteiros?* (Regra Beneditina, Cap. XLVIII, Século VI, adaptado). O objetivo era que os alunos, através da leitura do texto apresentado, mencionassem as principais atividades realizadas nos mosteiros. Esperava-se que indicassem, pelo menos, as tarefas sugeridas pelo documento. Aqui mais que uma simples resposta, pretendia-se o desenvolvimento da sua capacidade crítica e principalmente de interpretação; Q4. *O que é a regra Beneditina?* Os alunos deveriam explicar, por palavras suas, o que era a regra beneditina. Sublinhamos que esta questão era um pouco mais desafiadora, podendo os alunos revelar dificuldades em responder à mesma; Q5. *Explica a expressão retirada do doc. 1: “A ociosidade é inimiga da alma”.* Aqui pretendia-se que os discentes explicassem a expressão destacada, tendo em conta o que tinham aprendido sobre a Regra Beneditina. Mais uma vez, reconhecemos que esta questão é um pouco mais desafiadora para os alunos devido ao seu carácter abstrato; Q6. *Com base no documento 2 [Reconstituição de um mosteiro medieval] preenche as seguintes frases. a. A \_\_\_\_\_ era o local onde os monges prestavam assistência aos doentes; b. A \_\_\_\_\_ era a Casa de Deus onde se realizava o ofício*

religioso; c. A \_\_\_\_\_ era a residência do responsável do mosteiro; d. O \_\_\_\_\_ era a sala onde os monges tomavam as suas refeições; e. O \_\_\_\_\_ era o edifício onde se localizavam as celas onde dormiam os monges; f. A \_\_\_\_\_ era o local que servia de abrigo a quem precisasse de pernoitar no mosteiro; g. O \_\_\_\_\_ era o espaço ao ar livre reservado à meditação, à oração e ao passeio. Esta pergunta era simples, apenas de indicação que implicava a observação da imagem que por si, já ajudava a preencher as frases solicitados. Esta pergunta estava apenas relacionada com a constituição física do mosteiro; Q7. *Identifica outros locais do mosteiro e suas respectivas funções.* Esta pergunta estava relacionada com a questão anterior, e pretendia-se que os alunos indicassem mais algum local que constituísse o mosteiro. Era uma questão bastante simples e direta e tinha a funções de assegurar que os alunos observaram a imagem com atenção, captando toda a informação transmitida; Q8. *Com base no que já aprendeste, explica a afirmação: “Que todos os ofícios estejam no mosteiro para que os monges não tenham necessidade de sair. Isso seria perigoso para as suas almas”. (excerto da Regra de S. Bento).* O seu objetivo era que os alunos conseguissem explicar, fazendo as devidas associações, porque é que todos os trabalhos/atividades deveriam estar disponíveis nos mosteiros. Ela já exigia uma resposta mais complexa que se relacionasse com os pressupostos da regra de S. Bento; Q9. *Na tua opinião, que papel desempenhou o mosteiro, ao longo da Idade Média? Justifica a tua resposta.* Para finalizar a ficha de trabalho apresentámos/escolhemos esta questão mais aberta em que os alunos deveriam referir sobre qual foi a importância dos mosteiros ao longo da Idade Média. Não se esperava uma resposta muito desenvolvida, dado o perfil dos alunos, mas sim uma resposta que focasse os aspetos essenciais e principalmente aqueles que já tinham sido abordados na sala da aula.

A ficha de trabalho que acabámos de apresentar, para além das preocupações relacionadas com o nosso trabalho de investigação, teve de ser construída e aplicada sem interferir com o normal funcionamento da aula, isto é, foi realizada em contexto sala de aula e portanto também tivemos de ter em conta o tempo letivo de apenas 90 minutos (V. Conclusões Finais). Antes de procedermos a uma análise mais cuidada das respostas dadas às perguntas das duas FTs, é importante referir que estas foram formuladas tendo em atenção a faixa etária dos alunos e o seu grau de escolaridade, necessariamente a sua compreensão e capacidade de interpretação ainda não é a mais elevada e por isso tivemos algum cuidado na composição das perguntas.

## **2.4 - Estudo na aula de Geografia: Perguntas, implementação, instrumentos e metodologia de análise**

Por entendermos que a capacidade de observação e de análise de mapas é uma competência fundamental da disciplina de Geografia e por termos consciência das dificuldades que os alunos têm a desempenhar essa tarefa, consideramos fundamental discorrer sobre esse assunto. Assim entendemos que “os mapas são a forma eficaz de representar espacialmente a informação e, por isso, constituem a ferramenta de trabalho mais importante da Geografia. A linguagem cartográfica é desenvolvida à medida que os alunos, em conjunto com os seus professores, vão convertendo as diferentes informações e ideias geográficas em mapas” (ME, 2002b: 7). Reforçando esta ideia com as convicções de Orlando Ribeiro (2012:71, compilação) “o mapa, companheiro indispensável do geógrafo, deve estar-lhe sempre à mão, no campo, na aula, ou na preparação das lições” por isso entendemos que urge rever a importância dos mapas na sala de aula. Deste modo, com este estudo que em seguida apresentamos, esperamos dar resposta à seguinte pergunta:

### ***Qual é a percepção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?***

De modo a dar resposta a esta pergunta apresentamos uma tabela que demonstra como iremos implementar este estudo nas aulas de Geografia.

**Quadro 3: Desenho do estudo – Geografia<sup>1</sup>**

<b>Momentos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Tipo de informação a obter</b>
<b>1</b>	Qual é a percepção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?	Preenchimento de um mapa da Europa – países e capitais. (M1) (T=26)	Percepções espaciais alternativas
<b>2</b>		Correção de M1 pelo seu autor, dando origem a um novo mapa (M2) (T=26)	Composição da Europa: países, capitais e elementos geográficos.

<sup>1</sup> Este estudo foi realizado em simultâneo com outra investigação levada a cabo pelo outro professor estagiário do núcleo de estágio. Assim, a sua investigação centrou-se na percepção do espaço mundial. Estes dois estudos serão apresentados na Conferência da International Research Association for History and Social Sciences Education, O ensino e a aprendizagem do tempo e do espaço, Braga, 2016.

No primeiro momento, os alunos começaram por preencher um mapa da Europa (**M1**), livre de qualquer tipo de informação geográfica (V. Apêndice 3). O preenchimento do referido mapa consistiu nos alunos identificarem, livremente, os países e as capitais da Europa. Nesta fase, o objetivo era observarmos quais os conhecimentos que os alunos tinham deste continente, que países e capitais é que conseguiam identificar, almejando saber quais eram as suas perceções espaciais, ou seja, qual o mapa mental que conseguiam criar da Europa. No segundo momento, após os conteúdos serem lecionados, foi distribuído um mapa igual (**M2**), tendo sido pedido que, para além dos países e das capitais, referissem os elementos geográficos presentes no mapa e que atribuíssem um título ao mesmo. Desta forma, ser-nos-ia possível perceber e analisar o seu percurso, sendo espectável uma evolução no domínio dos conteúdos e, conseqüente, um mapa mental mais completo. Depois, e tendo perante si os dois mapas, os alunos puderam confrontá-los e constatar os seus erros, corrigindo-os posteriormente.

A implementação deste estudo teve em consideração que a Geografia se caracteriza pelo facto de só aparecer como disciplina autónoma no 3º ciclo do Ensino Básico, apesar de fazer parte do currículo nos ciclos anteriores na Área de Estudo do Meio no 1º ciclo, e na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2º ciclo. Não nos podemos esquecer que a Geografia é uma disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, por isso apresenta uma dupla dimensão: uma mais voltada para a vertente concetual, e outra mais direcionada para uma vertente instrumental. Esta dupla dimensão permite que “a geografia desempenhe um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania” (ME, 2002b: 5). Assim, o estudo da Geografia, aliado ao desenvolvimento de competências essenciais, “permite que as crianças e jovens completem educação básica com o conhecimento sistematizado do seu próprio país, de outros e do Mundo.” (ME, 2002b: 5). Consideramos fundamental referir que, segundo o Ministério da Educação, no final do ciclo, os alunos devem dominar as seguintes competências: localizar Portugal e a Europa no Mundo, completando e construindo mapas, assim como localizar espaços utilizando plantas e mapas de diferentes escalas. As Orientações Curriculares (ME, 2002b) propõem algumas experiências educativas que os professores devem promover, nomeadamente: completar mapas de Portugal, da Península Ibérica, da Europa e do Mundo, localizando países, capitais e outras cidades; localizar lugares em globos, planisférios e mapas; desenhar mapas mentais. As metas curriculares acrescentam que os alunos devem ser capazes de: “1. Identificar os limites dos continentes; 2. Localizar países e cidades nos

continentes; 3. Localizar as principais formas de relevo e os grandes rios; 4. Mencionar informações relevantes de âmbito demográfico, cultural e económico (...).” (ME, 2013: 4).

**A implementação do estudo** foi feita durante a lecionação do Tema 1 “A Terra: Estudos e Representações”, no Subtema 4 “À Descoberta do Mundo”. Os planos das aulas foram estruturados intencionalmente de acordo com os objetivos do estudo, de modo a permitir que os mapas estivessem presentes. Com o objetivo de permitir uma visão mais ampla do contexto disciplinar onde esta investigação foi desenvolvida, apresenta-se de seguida um quadro-síntese das aulas de Geografia (V. Quadro 4).

**Quadro 4: Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de Geografia – Instrumentos**

<b>Aulas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Recursos/ Instrumentos</b>
1ª 90'	Europa: Países, Capitais e principais características.	Manual adotado PowerPoint: “Descobrimo a Europa” Mapa-múndi Ficha de trabalho: “Descobrimo a Europa” <b>“Mapa da Europa – 1” (M1)</b>
2ª 90'	Espaços geográficos da Europa. Os micro estados da Europa	Manual adotado Prezi: “Espaços Geográficos da Europa” Mapa político da Europa Mapa das Ilhas Britânicas Mapa com os microestados da Europa <b>“Mapa Europa – 2 (correção)” (M2)</b>
3ª 90'	Zonas Climáticas. Estado do Tempo e Clima. Elementos do Clima.	Manual adotado PowerPoint: “Estado do tempo e clima” Ficha de trabalho: “Zonas Climáticas” Ficha de trabalho: “Estado do tempo e elementos do clima” Imagens de satélite Cartas sinópticas
4ª 90'	Movimento de Rotação e Translação da Terra	Manual adotado PowerPoint: “Movimento de Rotação e translação da Terra” Imagem da previsão meteorológica em Portugal Imagens relacionadas com o movimento de rotação e translação da terra.
5ª 90'	Humidade atmosférica. Fatores que influenciam a humidade atmosférica. Distribuição da precipitação no mundo e em Portugal.	Manual adotado PowerPoint: “Humidade atmosférica”

**Os instrumentos de recolha de dados** foram aplicados no contexto da nossa intervenção pedagógica, na aula em que iniciamos esse processo. Importa dizer que os mapas utilizados fazem parte dos recursos pedagógicos do manual adotado pela escola. Pareceu-nos

pertinente a utilização destes mapas, já que os alunos iriam contactar com mapas semelhantes no decorrer das aulas, quer no manual, quer no caderno de atividades, pois como defende Wiegand (1998) é importante para a construção de uma percepção espacial sólida. A aula de implementação iniciou-se com a projeção de um mapa-múndi com os continentes e os oceanos, onde se pretendia que os alunos retirassem informações relevantes, nomeadamente os eixos de referência. Logo após esta introdução, distribuímos o primeiro mapa (M1) para que os alunos o preenchessem. Após este primeiro momento de recolha de dados passamos à exploração dos conteúdos propriamente ditos. Para o efeito, optámos por utilizar uma apresentação, realizada por nós, onde a exploração dos conteúdos foi feita tendo por base uma imagem de cada país, onde se pretendia que os alunos indicassem o país e a capital em causa e que referissem algumas das suas características. Importa acrescentar que esta exploração foi feita oralmente e que, paralelamente, os alunos tinham um quadro (semelhante ao abaixo apresentado) (V. Quadro 4) onde iam registando os contributos dados pelos colegas. Desta forma, conseguimos que os alunos ficassem com uma base completa dos países e das capitais da Europa. Consideramos, também, importante falar um pouco acerca das características que os alunos mencionaram, pois estas espelham algumas das suas ideias/conceções sobre os referidos países. Estas prendiam-se com diferentes motivos: culturais, geográficos, gastronómicos e económicos. Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 5: Características mencionadas pelos alunos na identificação dos países no contexto sala de aula**

<b>País</b>	<b>Capital</b>	<b>Características/ Curiosidades</b>
Portugal	Lisboa	Fado, Futebol, Fátima
Espanha	Madrid	Picasso, Tourada
Andorra	Andorra-a-Velha	Neve, Pirenéus, Micro Estado
Itália	Roma	Massa, Pizza, Arte, Papa
Vaticano	Cidade do Vaticano	Papa, Praça de S. Pedro, Micro Estado
San Marino	San Marino	Micro Estado, Praia
Grécia	Atenas	Pártenon, Santorini, Jogos Olímpicos, Democracia,
França	Paris	Torre Eiffel, Museu Louvre, croissants, portugueses
Mónaco	Cidade do Mónaco	Pista de Formula 1, Circo de Monte Carlo, Micro Estado
Irlanda	Dublin	Trevo e Duendes
Luxemburgo	Luxemburgo	Portugueses
Países Baixos/Holanda	Amesterdão	Moinhos, flores, Canais
Alemanha	Berlim	Muro de Berlim, Einstein, Cerveja
Áustria	Viena	Orquestra, Mozart
Suíça	Berna	Alpes, Chocolates, Relógios
Dinamarca	Copenhaga	Pequena Sereia, Hans Cristian Anderson
Suécia	Estocolmo	Ikea

Para uma melhor compreensão de todo este processo apresentamos seguidamente o instrumento de recolha de dados utilizado:

**Mapa 1: Mapa da Europa (M1 e M2)**



**A metodologia de análise** foi realizada em três momentos distintos, todos com uma tônica comum: a identificação e registo dos elementos referenciados pelos alunos. Assim, o 1º momento consistiu na análise e registo dos países e capitais mencionados, não tendo em conta a sua correta localização e identificação; o 2º momento incidiu no registo dos países localizados corretamente e das capitais identificadas corretamente; Por fim, o 3º momento implicou o registo dos países localizados corretamente e das capitais identificadas incorretamente. Ressalvamos que, no que diz respeito às capitais, apenas analisaremos a sua identificação e correspondência ao respetivo país. Dado o tempo e o espaço destinado a esta investigação não nos é possível ter em conta a sua precisão geográfica dentro do respetivo país. Esta questão poderá representar um futuro estudo.

Este processo foi aplicado tanto no M1 como M2. Todo este processo foi realizado recorrendo à ajuda de tabelas, de modo a simplificar e organizar a análise dos dados (V. Quadro 6).

**Quadro 6: Modelo de tabela de recolha de dados do M1 e M2**

Países e Capitais		A1	A2	A3	A4	...	A26	Mencionados	Identificação/ localização correta	Identificação/ localização incorreta	
Portugal	Identificação										
	Capital: Lisboa										
Espanha	Identificação										
	Capital: Madrid										

Como se pode observar, na primeira coluna, foram elencados os países que constituem a Europa. A segunda coluna foi subdividida na capital do respetivo país e na sua identificação. As restantes colunas acomodam os dados recolhidos em cada um dos mapas dos alunos para estas duas variáveis. De modo a facilitar a análise dos dados e potenciando as funcionalidades dos programas informáticas, atribuímos um código distinto para cada uma das situações possíveis. Assim:

- Zero (0) é atribuído quando os alunos não mencionam o país ou a capital;
- Um (1) é atribuído quando os alunos localizam corretamente o país;
- Dois (2) é atribuído quando os alunos identificam a capital no seu respetivo país;
- Três (3) é colocado quando o país é mencionado mas localizado incorretamente;
- Quatro (4) é inserido quando a capital indicada pelos alunos não corresponde à capital efetiva do país em questão.

É importante referir que durante este processo, elaboramos algumas anotações que nos pareceram importantes para melhor entendermos a perceção espacial dos alunos, informação que nos ajudou a destacar tendências e tentar encontrar fatores explicativos que retomaremos nas páginas finais.

## Capítulo - 3 - Análise Dos Dados

Concluída a fase da nossa intervenção pedagógica na Escola Secundária Carlos Amarante com o levantamento dos dados referidos, procedemos, de seguida, à análise dos mesmos de modo a dar resposta às perguntas que foram colocadas no início deste projeto de investigação. Importa referir que dada a diversidade dos estudos, pela natureza das disciplinas envolvidas, História e Geografia, este capítulo será também dividido em dois distintos. O estudo foi feito olhando sobretudo à componente substantiva das respostas dadas pelos alunos, por isso a nossa análise será de conteúdo. O conteúdo substantivo dos enunciados foi o critério utilizado para definir as várias categorias. Dada a multiplicidade de perguntas que tivemos de observar, e principalmente a variedade de respostas, optámos por criar categorias específicas para cada pergunta, ainda que algumas delas, de alguma forma, se repitam.

Importa ainda referir que a análise, que seguidamente se apresenta, teve em consideração, sobretudo, os conteúdos que foram lecionados durante as aulas, bem como as informações presentes nos manuais adotados. Esta opção deve-se ao facto dos alunos os consultarem para a elaboração das fichas de trabalho aplicadas. Por último, foi igualmente considerada a faixa etária em que os alunos se inserem.

Espera-se que algumas das conclusões obtidas com o presente estudo, naturalmente contribuam de forma positiva, inserindo-se num processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como também para uma valorização destas áreas disciplinares.

### 3.1- A compreensão dos alunos sobre o Mosteiro

A aplicação da **FT1 - O que já sabes sobre os mosteiros?** teve como objetivo iniciar a abordagem da temática procurando que os alunos **(A)** explorassem e construíssem algumas conceções e dúvidas no âmbito dos mosteiros medievais. Agrupámos as respostas dos alunos segundo a sua distribuição por categorias de análise que compreendem um conjunto de critérios (descritores) que nos permitiu estabelecer níveis de resposta em termos de interpretação de fontes. Esta análise seguirá ordem pela qual foram aplicadas as duas fichas de trabalho **(FT)** e as questões **(Q)** que cada uma colocou aos alunos. Para uma melhor compreensão do capítulo que se segue, que será dividido em dois momentos (um para cada ficha de trabalho),

relembramos a nossa pergunta de investigação: *Que tipos de compreensão os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam sobre o papel da Mosteiro na Idade Média?*

Na **Q1** *O que é um mosteiro?* pedia-se que os alunos explicassem, por palavras suas, as conceções que tinham sobre ele. Com as respostas dadas foi possível construir uma tabela (V. Tabela 1) que expressa a sua distribuição pelas categorias propostas:

**Tabela 1: Distribuição das respostas pelas categorias - Definição (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº ocorrências</b>
Todos os enunciados que atribuem ao mosteiro local de <b>práticas religiosas</b>	<b>14</b>
Todos os enunciados que atribuem ao mosteiro função de <b>castelo</b>	1
Todos os enunciados que atribuem ao mosteiro função de <b>habitação religiosa</b>	<b>18</b>
Todos os enunciados que atribuem ao mosteiro função de <b>centro de acolhimento</b>	<b>12</b>
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo	

Como resposta a esta pergunta, os alunos centraram as suas respostas em quatro grandes categorias, nomeadamente, a associação do mosteiro às práticas religiosas, à habitação religiosa, a centros de acolhimento e por fim associação dos mosteiros a castelos. Podemos, de imediato, constatar que a função de castelo é apenas referida por um aluno. Por sua vez, verificámos um elevado número de respostas nas restantes categorias. Destaca-se, desde já, a função de habitação religiosa com 18 alunos a definirem mosteiro como local de habitação religiosa. Seguidamente, aparecem as práticas religiosas e os centros de acolhimento. Para além da pluralidade de respostas, conseguimos observar que há alunos que dão respostas bastantes completas, por exemplo:

Um mosteiro é uma casa para frades onde eles rezam e vivem lá, (...), e tratavam e recebiam os peregrinos, A11

O mosteiro é um sítio onde os frades, freiras e monges viviam, rezavam, e davam abrigo e comida aos mais necessitados (podres e doente), A20

Deste modo conseguimos observar que as ideias tácitas que os alunos têm relativamente ao conceito de mosteiro, não estão muito longe da realidade, aproximando-se da ideia de um “abrigo” e centro de desenvolvimento da vida cristã. Com efeito, eles tendem a

associar a sua imagem a um local de culto da fé e da caridade, ideia também manifestada por Gomes (2000: 358) quando refere que “O mosteiro é um centro de caridade evangélica, acolhendo os viajantes e peregrinos, dando esmolas aos pedintes, ajudando todos os quem precisam e lhe tocam a porta.”. Apesar de apresentarem uma explanação aproximada da ideia dos mosteiros, não revelam conhecimentos aprofundados, entre os quais, se pode salientar: o papel ativo e determinante no povoamento do território português; o destino de muitos membros da nobreza, nomeadamente filhos segundos que por vezes ocupavam o cargo de abades; o serem alvos de imensas dotações, gerando centros de riqueza, tanto a nível material como imaterial, que se traduzem através de tesouros artísticos de grande valor. Sem dúvida que os mosteiros foram grandes centros de intelectualidades (desde a escrita à pintura), já que muitos foram os regantes que nos deixaram legados artísticos belíssimos. Muitas das obras de arte sacra que hoje existem foram o resultado de doações dos padroeiros aos mosteiros dos quais eram naturais.

Na **Q2** questão perguntamos aos alunos porque é que os mosteiros foram importantes no passado. As respostas dadas permitiram a seguinte tabela (V. Tabela 2):

**Tabela 2 - Distribuição das respostas pelas categorias - Relevância (N=26)**

<b>Categorias / Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que indicam que os mosteiros foram importantes, devido á <b>prestação de assistência</b> (militar e de ajuda)	<b>18</b>
Todos os enunciados que indicam que os mosteiros foram importantes, devido á prestação <b>serviços religiosos</b>	<b>11</b>
Todos os enunciados que indicam que os mosteiros foram importantes, devido á realização de <b>trabalhos artesanais</b>	9
Vagos/Imprecisos	1
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

Na construção das respostas a esta pergunta os alunos foram um pouco mais concisos, destacando-se o serviço de assistência e os serviços religiosos, e com menor destaque surgem os trabalhos artesanais. Verifica-se que a prestação de assistência é claramente o motivo mais evidente para a importância dos mosteiros. Segundo os discentes, “os mosteiros foram importantes no passado, porque recebiam e cuidavam dos mais necessitados (peregrinos) ” (A8). Todavia, a função de assistência que os alunos atribuem não está só relacionada com a vertente de assistência ‘médica’, mas também com a assistência relacionada com a proteção,

com o abrigo, tal como refere o A2: “...pois protegiam os frades, os monges, e as freiras contra as batalhas, contra os inimigos e contra os protestantes,”. O A9 corrobora, dizendo que os “mosteiros foram um local seguro durante as batalhas ...”.

Efetivamente, os mosteiros desempenharam um papel fundamental ao representarem simultaneamente um espaço de salvação eterna da alma e do amparo espiritual, um espaço de apoio assistencial através da hospedaria a peregrinos e viajantes, exercendo a caridade aos pobres e mendigos, e o de proteção em situações bélicas. Assim, reconhece-se que os alunos atribuem importância aos mosteiros no passado devido à sua função de proteção (militar e assistencial), pela prestação de serviços religiosos e pela produção (distribuição e venda) de produtos artesanais (agrícolas, artefactos .... e conservação e/ou produção de manuscritos). O A18 escreve que os mosteiros foram importantes “devido à religião e devido aos livros que os monges copiavam.”

Na **Q3**, que perguntava se os monges estabeleciam contactos com o ‘mundo de fora’ observa-se uma dispersão dos resultados curiosa. Dez (10) alunos reponderam que de facto os monges estabeleciam contactos com o mundo exterior, e oito (8) alunos referiam que não havia qualquer contacto. Percebemos também que um significativo número de alunos não responderam a esta pergunta, podendo este facto ser reflexo das dificuldades ou dúvidas com que os alunos se defrontaram para responder a esta questão. Podemos eventualmente dizer que esta não é uma realidade muito próxima dos estudantes, e portanto as suas ideias tácitas quanto a este assunto são mais vagas, ou mesmo confusas, com as diferentes realidades do contexto religioso (V. Tabela 3).

**Tabela 3 - Distribuição das respostas pelas categorias - Contacto com o ‘mundo de fora’ (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que responderam <b>afirmativamente</b> <i>Justificações:</i> 1. A necessidade de realizar contatos exteriores 2. A necessidade de serviços	<b>8</b>  4 4
Todos os enunciados que responderam <b>negativamente</b> <i>Justificações:</i> Clausura Mundo de fora igual a pecado Autossuficiência	<b>10</b>  8 1 1
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

Por sua vez, tanto os alunos que responderam de forma afirmativa como negativa, justificaram as suas respostas com motivos distintos. Os alunos que respondem afirmativamente apresentam como justificação à necessidade de contactar com o mundo exterior, de estabelecer relações com os viajantes, com os senhores e com a população, ou justificam essas relações com a necessidade de prestarem serviços ao exterior e usufruírem dos serviços que o exterior dispõe. Importa, apenas, esclarecer que quando nos referimos ao ‘mundo de fora’ ou ao ‘mundo exterior’ estamos a referir-nos a toda a realidade que não está abrangida pelos mosteiros, quer as barreiras físicas, quer as barreiras morais.

Na **Q4**, os alunos mencionaram as atividades que ocupavam o dia dos monges. Segundo os alunos a atividade que mais ocupa os monges era o serviço religioso, com um número de 25 respostas, destacando-se como uma das tarefas que mais ocupa os monges. Todavia, há alunos que mencionam mais atividades, nomeadamente relacionadas com a prestação de cuidados assistenciais, atividades relacionadas com o artesanato, com a agricultura e também tarefas do quotidiano, como por exemplo comer e dormir. A12 refere que “em maior parte do seu tempo os monges e todos os habitantes do mosteiro rezavam, alguns passavam dia e noite a escrever e pintar gravuras nos livros”, e o A6 acrescenta que “era comer, rezar e dormir” (V. Tabela 4).

**Tabela 4 - Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades realizadas nos mosteiros (N=26)**

<b>Categorias/Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que indicavam que nos mosteiros se praticavam <b>serviços religiosos</b>	<b>25</b>
Todos os enunciados que indicavam que nos mosteiros se praticavam <b>serviços assistenciais</b>	<b>10</b>
Todos os enunciados que indicavam que nos mosteiros se praticavam <b>trabalhos artesanais</b>	<b>11</b>
Todos os enunciados que indicavam que nos mosteiros se praticavam <b>tarefas do quotidiano</b>	8
Todos os enunciados que indicavam que nos mosteiros se praticavam <b>trabalhos agrícolas</b>	5
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

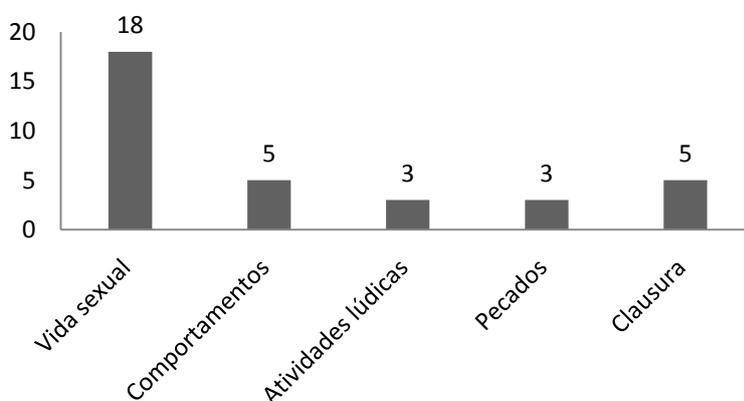
Efetivamente, “dentro dos mosteiros a grande ocupação dos monges era os encargos com os múltiplos ofícios da casa e dos deveres de capelas ou missas fundadas por benfeitores

defuntos, bem como os atos litúrgicos que davam origem às avenças e pitanças, comidas e bebidas suplementares sempre cobiçadas.” (Dias, 1993: 100). Para além destas tarefas “O dia do monge seria passado em humildade, abnegação, silêncio, trabalho manual e intelectual, como também na oração comum e coral ou individual. A linguagem, sendo clara e simples, é profusamente enriquecida de significados simbólicos...” (Gomes, 2000: 358)

Globalmente, os alunos responderam a esta pergunta de uma forma descritiva e em jeito de enumeração, como se estivessem verdadeiramente a descrever a um dia dos monges nos mosteiros. É curioso ver algumas atividades que os alunos vão mencionando, como é o caso da prática desportiva que decidimos agrupar na categoria de ‘Quotidiano’, e que consideramos merecer o devido destaque, pois espelha, claramente, uma ideia tácita dos alunos, fazendo uma espécie de atualização da realidade. O A2 é exemplo disso mesmo dizendo que “nos mosteiros os seus habitantes rezavam, aproveitavam do lazer, liam, praticavam desportos, ...”. Para melhor compreendemos esta ideia dos alunos é necessário não esquecer que hoje em dia a prática de uma atividade física, a prática desportiva é mais frequente, mas sobretudo é mais discutida e incentivada por isso está mais presente na cabeça das crianças, explicando-se, assim o facto que elas associarem a prática desportiva às atividades realizadas nos mosteiros. Com efeito, confirma-se a tendência a assemelhar geralmente a função dos mosteiros à vida religiosa, ideia permanentemente explícita.

Com a **Q5** pretendíamos atingir quais as ideias tácitas dos alunos em relação às atividades que os monges e as freiras não podiam fazer nos mosteiros. O estudo das respostas recolhidas deu origem ao seguinte gráfico.

**Gráfico 1: Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades proibidas (N=26)**



Esta é talvez das perguntas onde obtivemos as respostas mais interessantes. Perceber o que os alunos pensam que não se pode fazer nos mosteiros, sabendo das restrições religiosas associadas, é no mínimo surpreendente. Os anacronismos são uma constante. Os alunos olham para a realidade da época medieval, com os olhos de hoje e isso influencia largamente as suas ideias, ou seja, analisam o período em questão através do seu quadro de valores. Antes de atentarmos nas respostas dos alunos, convém trazer à discussão Dubby que nos recorda que “os monges tinham alguns constrangimentos inerentes à posição que ocupavam e por isso deviam ser modelos de vida cristã, tinham de dar o exemplo da pobreza, da castidade, renunciar ao luxo cavaleiresco e despedir as suas concubinas”. (1979: 66)

A categoria que mais vezes se repete (18) é a que está relacionada com as restrições relacionadas com a *vida sexual*. Este ponto é, sem dúvida, o mais mencionado pelos alunos: “...eles não podiam (...) ter relações sexuais, A21”, “...não podiam ter relações entre os outros....., A82, “...os monges e as freiras não podiam namorar, nem casar, nem ter filhos, A9”. Subentende-se, portanto, que para os alunos os monges estavam de facto proibidos de estabelecer qualquer tipo de relação amorosa. Estas ideias prendem-se com a questão da castidade e celibato eclesiásticos que está consideravelmente estigmatizada na sociedade atual.

Para além deste comportamento, os alunos referem ainda outros comportamentos que os monges não podem fazer, nomeadamente, aquilo a que designamos de *atividades lúdicas*. Os alunos atribuem-lhe outro nome, por exemplo, A16 diz que os monges não podiam “brincar” nem “correr”. Mais uma ideia onde está subjacente o olhar atual, que os alunos colocam no passado. Brincar e correr são atividades regulares e frequentes para as crianças, todavia, na sua mente esta era uma atividade proibida para os monges. Talvez aqui as crianças não quisessem dizer proibida, mas sim desadequada. A par das atividades lúdicas, surge a categoria que chamamos de *comportamento*, ou seja, nesta categoria entram as respostas que os alunos deram que estão relacionadas com atitudes e valores, designadamente “... faltar ao respeito.”, A14; “... fumar ...”, A20 e “... dizer palavrões.”, A7.

Surge também a categoria de *clausura*. Alguns dos alunos referiram que “ter contacto com o mundo exterior...”, A14, e sair dos mosteiros era algo prejudicial. Consideramos, assim, que os alunos, utilizando estas expressões estariam a referir-se à clausura, ou seja, os monges não podiam sair dos mosteiros, eram obrigados a permanecer sempre no seu interior. Esta é uma ideia defendida por 5 alunos que, não sendo, evidentemente, um número muito significativo, é de sublinhar que esta noção paira nas suas conceções. Por fim, conservamos

uma ideia original dos alunos que os próprios designaram como “*pecados*”, onde, segundo o seu pensamento os monges e as freiras não podiam pecar. O A1 refere que “Não podiam fazer qualquer tipo de pecado.”. Prendendo-nos a esta designação, podemos estar a correr o risco de não entender o verdadeiro significado de pecado dos alunos. Este seria certamente mais um caminho a percorrer no âmbito desta investigação. Que significados atribuem os alunos ao conceito de “pecado”? O que entendem eles por pecar? “Pecado” pode ser um grande conceito onde caberiam todas as outras categorias por nós criadas, ou pode ser uma dimensão distinta que os alunos não conseguem expressar de uma forma mais clara? Consideramos necessário referir que há 9 alunos que não responderam a esta questão.

À Q6 - “Que serviços os mosteiros prestavam á comunidade?” a resposta dos alunos é bastante clara. Dezasseis (16) alunos responderam que os monges prestam serviços de assistência à comunidade. Registámos umas respostas que mencionam também serviços religiosos e serviços educativos. Todavia, destaca-se o serviço de assistência. O aluno 26 referiu que “os frades cuidavam das pessoas doentes”. Esta ideia de assistência é também reforçada pelo aluno 23 que disse “acolhimento, davam alojamento a pessoas como os peregrinos.” (V. Tabela 5)

**Tabela 5: Distribuição das respostas pelas categorias – Atividades (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que indicavam que os mosteiros prestavam serviço de assistência à comunidade	<b>16</b>
Todos os enunciados que indicavam que os mosteiros prestavam Serviços religiosos à comunidade	5
Todos os enunciados que indicavam que os mosteiros prestavam serviços de Educação (religiosa) à comunidade	4
Vagos/ imprecisos	2
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo	

Com a análise das respostas a esta pergunta percebemos que as ideias aqui apresentadas vão de encontro a conhecimentos já aqui abordados. Na Q2, que questionava os alunos sobre o motivo da importância dos mosteiros no passado, a categoria com maior número é a prestação de serviços de assistência. Tendo em conta esta situação pode-se inferir que a

questão da ajuda, do apoio aos mais necessitados é uma noção que os alunos têm muito presente, como se ela fosse a ‘missão’ dos mosteiros. Consideramos que esta consciência pode estar relacionada com as atuais preocupações sociais, não que na Idade Média os mosteiros não tivessem essa função ou dever, contudo, essa realidade é reforçada com as preocupações atuais.

Para finalizar a FT1 surge a **Q7** em que propomos que os alunos lancem algumas perguntas que gostariam de fazer aos monges. Abrimos assim um espaço para eventuais dúvidas que os alunos tenham em relação à vida religiosa. Os resultados conseguidos com esta questão são muito interessantes. As dúvidas/questões dos alunos estão relacionadas com diversos assuntos, mas destacamos as perguntas relacionadas quer com as razões da escolha da vida religiosa, quer com o tipo de trabalho que os monges realizavam (V. Tabela 6).

**Tabela 6: Distribuição das respostas por categorias – Perguntas feitas aos monges (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre as suas <b>tarefas e funções</b>	<b>9</b>
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre a sua <b>formação religiosa</b>	6
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre a ocupação dos seus <b>tempos livres</b>	2
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre as razões da <b>escolha da vida religiosa</b>	<b>9</b>
Todos os enunciados que questionavam os monges as <b>mudanças</b> que fariam as suas vidas	3
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre as suas <b>características físicas</b>	2
Todos os enunciados que questionavam os monges sobre as suas <b>‘regras’</b>	4
Vagas/ Imprecisas	2
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo	

Consideramos importante lembrar que esta é a última questão da atividade, e portanto algumas das perguntas aqui colocadas pelos alunos podem estar influenciadas pelas perguntas anteriores. Outras resultam da pura curiosidade dos alunos, como é o caso das perguntas relacionadas com as características físicas e com as regras morais/ eclesiásticas dos monges. O A11 perguntou “porque usas roupas fora de moda?”, ou o A12 que interrogou se “eles tinham de rapar o cabelo?”. Este interesse com o aspeto físico pareceu-nos bastante normal tendo em

atenção a idade dos nossos alunos. É também interessante perceber com A11 coloca a pergunta ao dito frade, a utilização de segunda pessoa do singular coloca-os numa relação de muita proximidade, não existindo a barreira do 'você'. Consideramos também merecedor de comentário, as perguntas relacionadas com as regras eclesiásticas: Porque os frades não podem casar e ter filhos? A15; Tinham de rezar todos os dias? A18; Que direitos e privilégios tinham? A19. Longe das categorias, e no meio da enorme lista de perguntas que tínhamos, houve uma que se destacou pela sua profundidade: "Porque acreditavam tanto em Jesus? Tem provas?", A16. Uma pergunta que nos deixa a pensar, dada a sua profundidade, principalmente quando comparada com as questões que os colegas colocaram.

O **2º momento** de recolha de dados consistiu na implementação da **FT2** que pretendia, como já referido, verificar se tinha ocorrido uma evolução ou consolidação dos conhecimentos lecionados em sala aula, no contexto da nossa intervenção pedagógica (V. Anexo 2). Relembramos que o primeiro momento do nosso estudo (FT1) foi aplicado antes de se fazer referência a qualquer conteúdo que compunha a ficha de trabalho (V. Quadro 2). Importa referir que a FT2 foi concebida de um modo diferente de FT1, adotando fontes diversificadas, constantes no manual, que pretendia lançar os alunos no tema e conduzi-los para a compreensão do passado através da inferência cruzada de fontes históricas, e portanto a sua análise será, conseqüentemente, diferente.

A **Q1** questionava os alunos sobre o motivo que estava na *origem do surgimento dos mosteiros*. Neste sentido, e tendo em conta as respostas que fomos encontrando, apenas se considerou uma opção de resposta como sendo a mais consolidada, desde que indicassem verdadeiramente a razão que está na base da existência dos mosteiros. As restantes foram alocadas nas restantes categorias. (V. Tabela 7)

**Tabela 7: Distribuição das respostas pelas categorias- Motivos do surgimento dos mosteiros (N= 26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que referiram como motivo do surgimento dos mosteiros a <b>expansão das ordens religiosas e a conversão dos bárbaros</b>	<b>19</b>
Todos os enunciados que referiram como motivo do surgimento dos mosteiros a <b>prestação de serviços religiosos</b>	3
Todos os enunciados que referiram como motivo do surgimento dos mosteiros a <b>prestação de assistência</b>	3
Todos os enunciados que referiram como motivo do surgimento dos mosteiros a serem <b>local de habitação</b>	3
Todos os enunciados que referiram como motivo do surgimento dos mosteiros serem ' <b>centro de vida religiosa, económica e cultural</b> '	2
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

A análise das respostas permitiu-nos perceber que num total de 26 alunos, 19 responderem acertadamente a esta questão, tal como é visível na tabela. Constatámos, no entanto, que havia respostas mais 'elaboradas' que outras, isto é, certas respostas demonstravam um maior grau de complexidade e domínio dos conteúdos (A16) ou outras mais incompletas (A19):

Os mosteiros surgem devido à difusão do monaquismo e à criação e ordens religiosas, pois as comunidades de monges viviam sob uma regra às quais deviam obedecer e a fundação de mosteiros juntos das populações, A16

Os mosteiros surgiram porque os bárbaros estavam a converter-se ao cristianismo logo o papa mandou missionários para ajudar na conversão, A19.

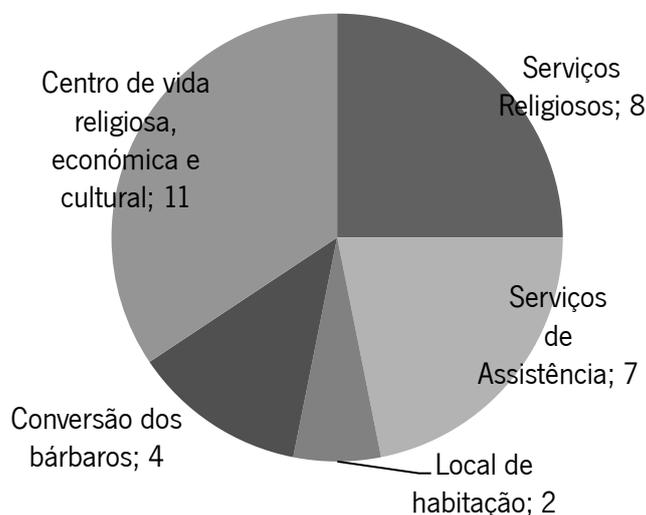
Todas as outras opções de resposta que se vislumbraram fogem à questão colocada, contudo consideramos relevante mencioná-las. Estas respostas acabam por ir de encontro a outras perguntas que são colocadas ao longo de toda a ficha de trabalho. Isto revela as dificuldades que os alunos têm em perceber corretamente os enunciados das perguntas. Julgamos que aqueles não deram a resposta correta, não por não dominarem os conteúdos, mas por não terem entendido corretamente a questão.

Porém, esta categorização das respostas não é assim tão linear. Há alguns alunos que indicam dois ou mais motivos para o surgimento dos mosteiros, como é o caso de A1 que diz "os mosteiros surgiram para expandir a religião cristã e prestar serviços religiosos", que menciona a questão da expansão religiosa e também refere que estes surgiram devido à

prestação de serviços religiosos, demonstrando assim alguma confusão nos seus conhecimentos. A prestação de serviços religiosos é uma atividade realizada nos mosteiros mas não a origem do seu surgimento. Há também alunos que deram respostas menos sólidas, como é o caso do A8 que disse que “os mosteiros surgiram para ajudar as pessoas e também um lugar para morar os monges.”. Nesta resposta temos presente a categoria de prestação de assistência e a de local de habitação dos monges, contudo nenhuma destes motivos são os motivos pela qual surgiram os mosteiros. Importa referir que, de facto, “A eles se ficará a dever, para além da sobrevivência da cultura cristã clássica, a interpretação deste elementos como o material humano formado pelos bárbaros” (Maciel: 1995, 25). Aliás, “os mosteiros terem sido o abrigo onde a vida cristã, no que tinha e tem de mais puro, se refugio” (Gomes cit. in Maciel 1995:25). Assim, sublinhamos que os mosteiros tiveram um papel fundamental na expansão da religião cristã.

A **Q2** foi “*Qual era a sua principal função?*”. Obtivemos várias respostas, que estão organizadas no gráfico que se segue (V. Gráfico 2)

**Gráfico 2: Distribuição das respostas pelas categorias - Funções do mosteiro (N= 26)**



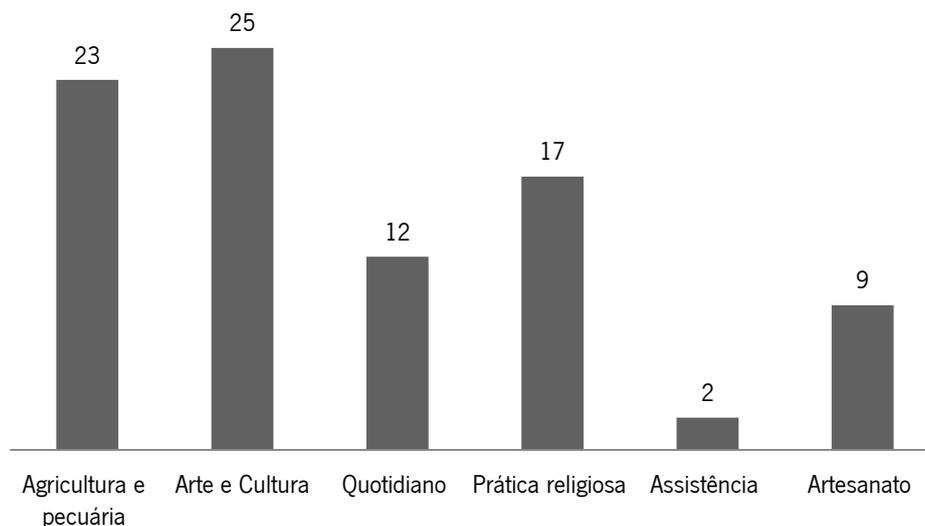
Com a exceção da função de *centro de vida religiosa, económica e cultural*, que passamos a explicar de seguida, as respostas relacionadas com os serviços religiosos e a assistência foram aquelas que obtiveram mais adeptos. Os alunos não estirem longe da resposta correta, pois uma das principais funções dos mosteiros era, seguramente, a componente religiosa, acompanhada da componente assistencial. Observámos também respostas que

defendiam que a principal função era de habitação e de conversão dos bárbaros. Estas eram de facto funções que estavam alocadas aos mosteiros, mas não eram as principais, como refere A19 “a sua principal função era praticar a religião”. Mais uma vez podemos concluir que os alunos demonstraram algumas dificuldades em responder a esta questão, sendo exemplo a resposta do A1: “era prestar serviço religioso. Também serviam de ajudar aos peregrinos e as pessoas que necessitavam. Servia como casa para os monges.” Efetivamente, e tal como refere George Dubby, o serviço religioso era uma das suas principais missões: “o objetivo da profissão monástica era celebrar em comunidade e para benefício de todo o povo a oração pública” (1979: 78). Relembramos também o contributo de Maria Chorão quando nos diz que os mosteiros eram a “sede dos membros das ordens monásticas, institutos de vida consagrada *sui juris*, que praticam a vida contemplativa, estável, separada do mundo, expressa no lema *ora et labora*” (2001: 274).

A categoria que designámos “*centro de vida religiosa, económica e cultural*” foi eleita por espelhar uma situação que detetámos ao longo do nosso exercício de docência enquanto professores estagiários. A expressão ‘centro de vida religiosa, económica e cultural’ estava destacada no manual adotado que utilizámos ao longo das nossas aulas e foi também utilizada por nós durante a lecionação dos conteúdos. Os alunos para responderem a esta ficha de trabalho podiam consultar o manual, logo, e dado o elevado número de respostas que encontrámos com esta expressão (11), deduzimos que os discentes apenas se limitaram a copiar a expressão que estava no manual e não construíram um raciocínio próprio com palavras suas. Ainda que o nosso público fosse de tenra idade, consideramos importante contrariar esta tendência, promovendo um espírito crítico nos alunos que lhes permita construir as suas próprias ideias.

A **Q3** propunha que os alunos enumerassem *as atividades que se realizavam nos mosteiros*, tendo em conta um pequeno excerto da Regra Beneditina. Com esta questão, mais do que percebermos se alunos sabiam identificar as atividades que se devolviam nos mosteiros, tínhamos como objetivo estimular a capacidade de leitura do documento, ou seja, capazes de retirar as ideias principais. Através do gráfico abaixo apresentado (V. Gráfico 3), observamos que os alunos foram ao encontro as expectativas.

**Gráfico 3: Distribuição das respostas pelas categorias - Atividades (N=26)**



Os aspetos presentes no documento são aquelas categorias que juntam maior número de alunos: práticas religiosas, arte e cultura e agricultura e pecuária. Admitindo que as outras são evidentes, na categoria de arte e cultura entram as respostas relacionadas com a leitura, com a escrita, com o ensino e com a cópia e a conservação de manuscritos. Julgamos importante referir aqui que durante a nossa atividade letiva não nos foi possível dar o devido destaque à componente cultural dos mosteiros (V. Reflexões Finais). Assim, as respostas aqui apresentadas são fruto, por um lado de conhecimentos tácitos dos alunos ou, resultado do autodidatismo dos alunos.

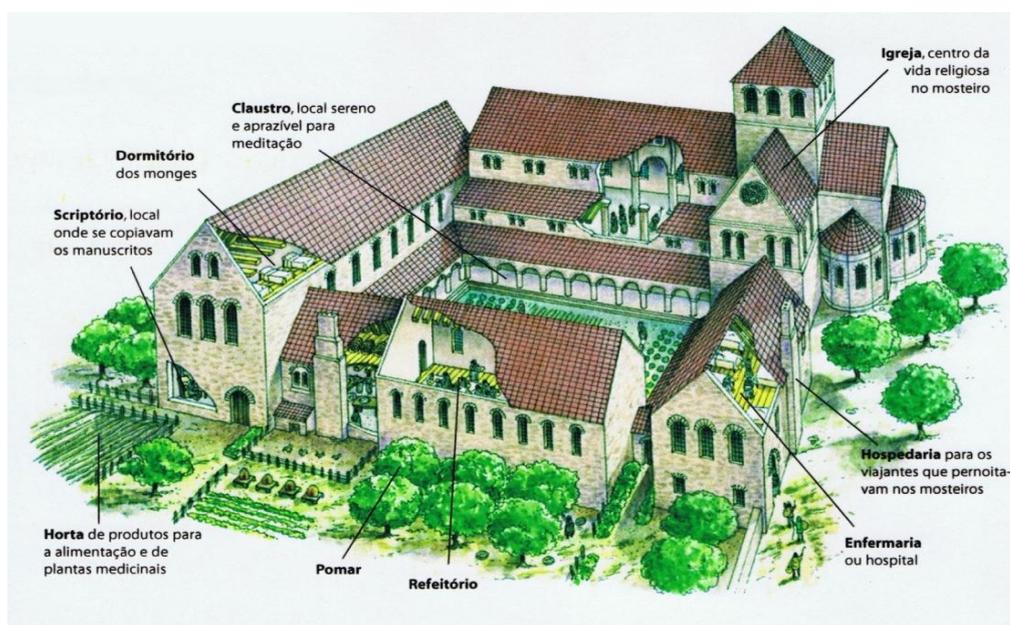
Ao analisarmos as respostas à pergunta referente a regra Beneditina (**Q4**) – *O que é a regra Beneditina?* percebemos de imediato que os alunos tiveram muitas dificuldades em responder. De um modo geral, os contributos que deram estavam corretos, contudo, eram pouco claros e por diversas vezes incompletos. Julgamos que o problema não está no modo como a pergunta foi feita (sintática), mas sim o conteúdo que a pergunta despoletava que se configurava numa palavra “Regra”, que neste contexto histórico específico é muito difícil de definir pela sua abstração e não familiaridade para os alunos, o que desde logo colocou alguns problemas às suas respostas. Reconhecemos por isso que esta pergunta tenha sido mais desafiadora para os alunos. Apesar das dificuldades, os alunos deram contributos adequados na definição de Regra Beneditina; O A1 disse que “era o conjunto de regras que os monges, as freiras e os frades têm de cumprir.”; O A 2 disse “era a regra de S. Bento de Núrsia, que fora a primeira ordem religiosa a formar uma regra que era um conjunto de ordens que todos os

monges deveriam seguir”; O A7: “ora et labora – oração e trabalho era o que os monges deviam fazer.” De fato, para a compreensão do conceito substantivo “Regra” seria necessário clarificar que a Regra de S. Bento “é um código completo que faz da comunidade monástica uma comunidade acima de tudo impregnada de um humanismo que irá ter uma profunda repercussão ao nível do ideal religioso, moral e filosófico da época posterior” (Maciel, 1995: 102). George Dubby acrescenta que “S. Bento baseia na virtude da obediência o conjunto das suas injunções. A obediência cumprida sem demora é o primeiro grau do nosso estado de humildade” (1979: 75)

Também esperávamos um desafio similar, quando desenhámos a **Q5** – *Explica a expressão retirada do doc. 1: “A ociosidade é inimiga da alma”* – Ele era desafiador já que implicava o domínio do vocabulário (ociosidade e alma) e da metáfora utilizada. Esta nossa convicção comprovou-se ao analisarmos as respostas dos alunos, já que eles demonstraram muitas dificuldades em responder. Aliás é nesta pergunta que registámos o número mais elevado de alunos que não responderam (N26/16). Encontrámos dois tipos de dificuldades associadas: o facto de ser pouco concreta, no sentido em que o que se pede aos alunos está relacionado com uma dimensão mais espiritual, e o facto de utilizar um vocabulário que os alunos desconhecem. O conceito de *ociosidade*, principalmente, e o de *alma* são conceitos que não se materializam, e fazem parte de uma linguagem que os alunos não dominam nem utilizam frequentemente. Não nos podemos esquecer que os discentes tem idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos por isso o seu universo linguístico/ vocabular é ainda um pouco limitado. Esta foi uma situação que comprovámos no decorrer da realização da ficha de trabalho em plena sala de aula, já que praticamente todos os alunos nos interrogaram sobre o significado da palavra *ociosidade*. A juntar a esta, surge o conceito de *alma* que é igualmente delicado e estranho para eles, já que a sua formação religiosa é parca. Para complicar ainda a tarefa, os alunos tinham de estabelecer uma relação entre estes conceitos e a Regra Beneditina. Tendo em conta estes constrangimentos, foi impossível chegar a alguma conclusão significativa em relação às respostas a esta pergunta.

A **Q6 e Q7** estão intimamente relacionadas, nestas perguntas o objetivo era que os alunos olhando para a imagem (V. Imagem 1), indicassem os locais onde se realizavam determinadas atividades desenvolvidas nos mosteiros. A presença da imagem nesta página tem apenas o propósito de facilitar a leitura.

**Imagem 1: Reconstituição do mosteiro medieval**



Fonte: História 7, Areal Editores

Do estudo das repostas apresentadas pelos alunos concluímos que estes responderam acertadamente a praticamente todas as questões. É apenas de realçar que na alínea g) a resposta correta era claustro, se verificou ligeiras imprecisões por parte dos alunos: 24 alunos deram a resposta acertada, 2 alunos consideraram o local como o átrio, e 1 aluno atribuiu ao local a designação de horta. Portanto, e tal como referido inicialmente considerámos que todos os objetivos foram cumpridos nesta pergunta, o que era expectável devido à presença de legendas.

A **Q7** pedia que os alunos indicassem *outros locais dos mosteiros e suas respetivas funções*. A análise das repostas obtidas está espelhada na tabela seguinte (V. Tabela 8).

**Tabela 8: Distribuição das repostas pelas categorias - Outros locais dos mosteiros e funções (N=26)**

<b>Locais /Funções</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
<b>Scriptório:</b> Trabalho de copista, tratamento dos livros, cópia de manuscritos	<b>25</b>
<b>Horta/ Pomar:</b> Cultivo que permitia a autossuficiência	<b>20</b>
<b>Átrio:</b> Local de convívio	5
<b>Claustro:</b> Local de meditação	2
<b>Igreja:</b> Local de culto religioso	1
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

No que diz respeito a esta questão, e já que a Q6 limitava a identificação de certos locais (V. Anexo 2), é apenas de realçar o reforço apresentado pelos alunos ao referenciarem com grande frequência o Scriptório e a Horta.

Com a **Q8**, desejávamos que os alunos, tendo em conta os conteúdos já lecionados, explicassem por palavras suas o significado da seguinte expressão: *“Que todos os ofícios estejam no mosteiro para que os monges não tenham necessidade de sair. Isso seria perigoso para as suas almas”*. (excerto da regra de S. Bento). Importa desde logo referir que esta questão está intimamente relacionada com os pressupostos da regra de S. Bento, e portanto, os alunos deveriam enquadrar a sua resposta nesse sentido. Da leitura das respostas dos alunos foi-nos possível construir a tabela seguinte.

**Tabela 9: Distribuição das respostas pelas categorias – Confinação dos ofícios no mosteiro (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que indicavam que os ofícios deveriam estar todos nos mosteiros pois estes deveriam ser <b>autossuficiente</b>	10
Todos os enunciados que indicavam que os ofícios deveriam estar todos nos mosteiros pois, caso saíssem, os monges podiam <b>“pecar”</b>	18
Vagas/ imprecisas	3
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

Tal como se pode verificar, as explicações dadas pelos alunos foram agrupadas em duas grandes categorias. Um delas que justifica a afirmação pela necessidade dos mosteiros serem autossuficientes, ou seja, terem a capacidade de produzir aquilo que necessitavam para o seu dia-a-dia. Outra categoria estava relacionada com a questão do “pecado”, os alunos justificaram a expressão dizendo que sair do mosteiro podia levar os monges a pecar, no exterior havia muitos perigos, muitas tentações para os monges. Para além disso, os discentes mencionaram que os monges se saíssem dos mosteiros podiam ser castigados: “... pois se os monges saíssem podiam cair nalgum tipo de tentação e poderiam pecar; se pecassem não poderiam voltar ao mosteiro, o que seria uma vergonha.”, A2. Observámos um predomínio das respostas relacionadas com a questão do “pecado”. Os alunos associaram “isso seria perigoso para as suas almas” ao pecado, a tentação que o mundo exterior apresenta, os perigos a que monges

podiam estar sujeitos: “Os mosteiros deveriam ser autossuficientes, os monges deveriam saber viver dentro dos mosteiros, eles ao sair podiam cair em tentação de se apaixonar.”, A19. Neste caso “pecar” está relacionado com a questão do celibato eclesiástico. Com esta resposta retomamos uma questão já aqui abordada, ou seja, as regras ou preceitos religiosos. Por sua vez, o A16 disse: “Esta afirmação quer dizer que os mosteiros deveriam ter tudo, todas as funções, para estarem sempre ocupados e assim não quererem sair”. Nesta resposta está bem presente a questão da autossuficiência, das atividades e dos trabalhos que deveriam ser desenvolvidos nos mosteiros. Para além das respostas que apenas se enquadram numa categoria, observámos algumas respostas que mencionam os dois aspetos considerados. Importa também sublinhar que esta era uma questão de opinião, não havendo por isso respostas erradas. Certamente há opiniões mais próximas do que é aceite historicamente, e outras, que não se podem considerar totalmente respostas incorretas. Para tal, convocamos as palavras de Maciel (1995: 27) quando refere que,

*“o mosteiro, ao formar um organismo completo que deverá ser autossuficiente, institui a autonomia sob o plano económico. Explora terras doadas a título de fundação pia ou simplesmente tiradas do estado de abandono e o tipo de colonato que exerce é monástico, uma vez que a mão-de-obra laboral é fornecida pelos monges”*

Por fim, temos a **Q9** que assume a função sintetizadora de toda a FT e dos próprios conteúdos lecionados. O objetivo era que os alunos indicassem *o papel que desempenhou o mosteiro na Idade Média*. As respostas encontradas estão dispostas no quadro que se segue.

**Tabela 10: Distribuição das respostas pelas categorias – O papel do mosteiro (N=26)**

<b>Categorias /Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Todos os enunciados que indicavam que o papel do mosteiro na Idade Média era prestarem <b>serviços religiosos</b>	<b>15</b>
Todos os enunciados que indicavam que o papel do mosteiro na Idade Média era prestarem <b>serviços assistenciais</b>	<b>12</b>
Todos os enunciados que indicavam que o papel do mosteiro na Idade Média era dar <b>proteção</b>	1
Todos os enunciados que indicavam que o papel do mosteiro na Idade Média era de <b>habitação</b>	1
Todos os enunciados que indicavam que o papel do mosteiro na Idade Média era a conservação dos <b>manuscritos</b>	3
Vagas, imprecisas	1
<b>Nota:</b> O número total de ocorrências não corresponde ao número total de alunos. Este fato deve-se à consideração como unidade de análise não a resposta total, ou por vezes as frases que a compunham ou mesmo excertos destas, que foram categorizadas diferentemente tendo em conta o seu conteúdo substantivo.	

Tal como se verifica, segundo os alunos, o papel que o mosteiro desempenhou na Idade Média estava principalmente relacionado com os serviços religiosos (15), e com os serviços de assistência (12). Para além destas duas categorias que assumiram maior destaque, observámos respostas relacionadas com os serviços de proteção, com a função de habitação e com a tarefa da conservação dos manuscritos. Em síntese, sublinhamos que por toda a Europa surgiram mosteiros grandes e poderosos que se transformaram em “amplos organismos administrativos e económicos com uma grande repercussão social e civilizadora porque os reis concediam o seu favor mais facilmente aos mosteiros que as dioceses” (Mattoso, 1965: 6). Daí a importância da sua presença nos conteúdos programáticos deste ano de escolaridade.

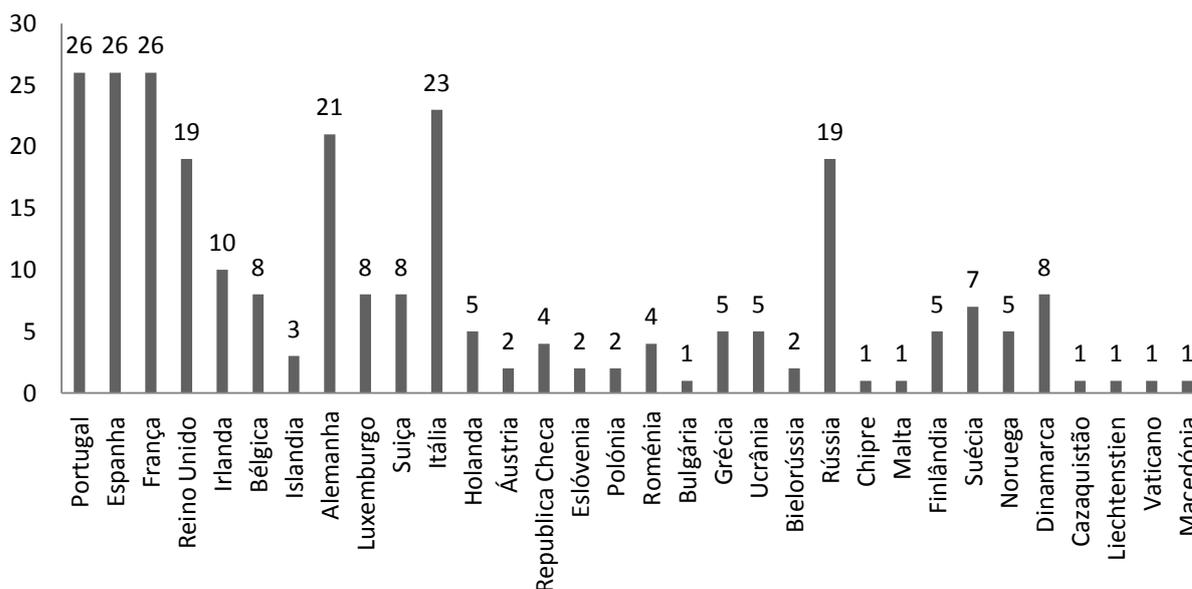
### 3.2 - A percepção dos alunos do espaço europeu

Para uma melhor compreensão desta seção, relembramos a nossa pergunta de investigação: **“Qual é a percepção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?”**

O **1º momento** consistiu na aplicação do mapa da Europa (**M1**), que antecedeu a abordagem da temática, procurando que os alunos explorassem livremente o referido mapa, de forma a que não se verificasse nenhuma interferência na sua exploração. Importa lembrar que, previamente, se realizou apenas a projeção de um mapa-múndi com os continentes e os oceanos identificados para que os alunos conseguissem retirar informações relevantes fazendo, também, a ponte com a aula anterior. Organizamos as respostas dos alunos em tabelas com diferentes designações, o que nos permitiu compreender melhor quais as suas contribuições. Esta análise seguirá a ordem pela qual foram aplicados os instrumentos de recolha de dados (M1 e M2). A percepção do espaço europeu dos alunos expressos no M1 serão maioritariamente apresentados por gráficos.

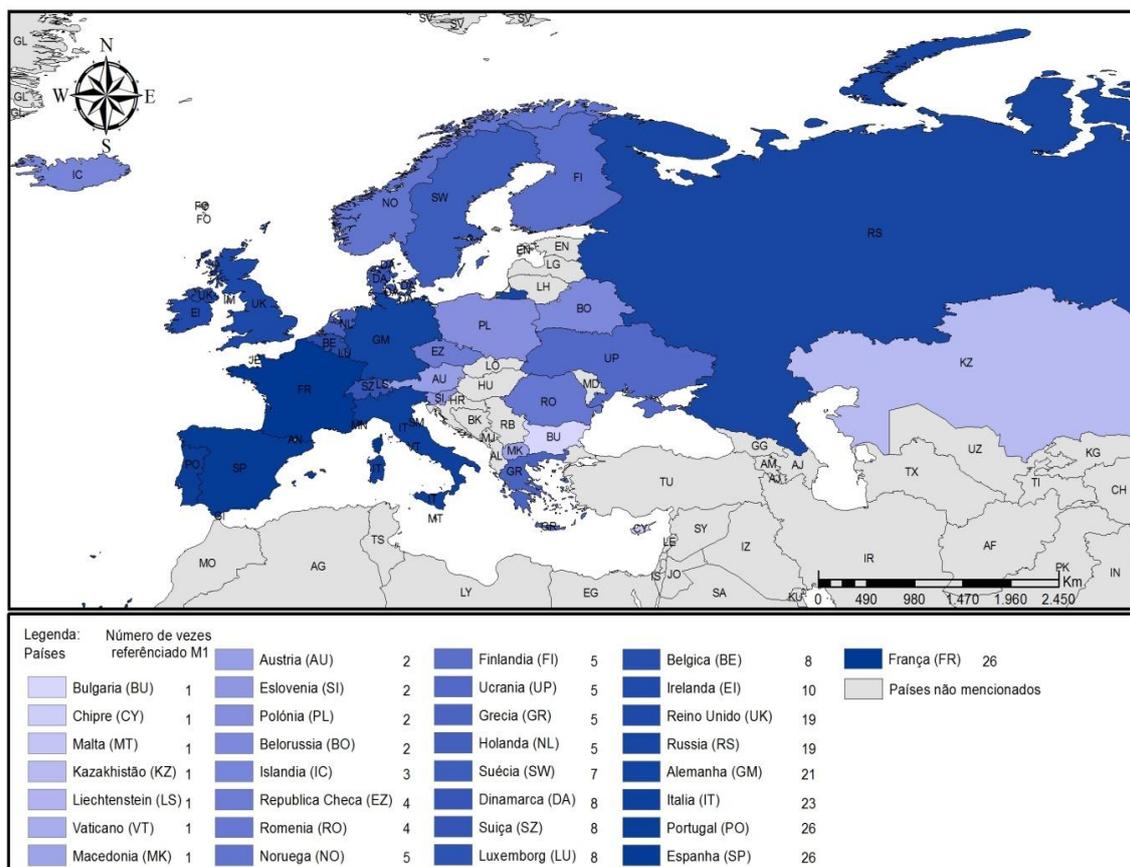
A análise dos dados relativamente aos **países** (TP=48) mencionados pelos alunos (TAIs=26) permitiu a construção do seguinte gráfico (V. Gráfico 4).

**Gráfico 4: Países mencionados no M1 (TP= 48; TAIs=26)**



Através da sua observação, percebe-se, desde logo, que num universo de 48 países a considerar, os alunos mencionaram trinta e dois (32) países. Poder-se-á dizer que é um número significativo, contudo, não nos podemos esquecer que aqui estão apenas a ser considerados os países mencionados, sem darmos importância à correta localização dos mesmos. É também evidente que os países mais lembrados são: Portugal, Espanha e França (T=26). Logo depois surge a Itália, a Alemanha, o Reino Unido e a Rússia com cerca de vinte (20) identificações. Todos os outros países localizados tiveram um número de menções abaixo de dez (10). Sublinhamos também aqueles países que apenas são referidos uma vez, como é o caso da Bulgária, do Chipre, de Malta, do Cazaquistão, do Liechtenstein, do Vaticano e da Macedónia. Estes, por serem países menos familiares, tendem a ser esquecidos pelos alunos. Os países que estão mais próximos de Portugal, que apresentam uma dimensão maior ou que são mais mediáticos, foram os que os alunos mencionaram mais facilmente. Para melhor visualizarmos esta situação, segue-se um mapa onde se podem ver materializados estes resultados (V. Mapa 2):

**Mapa 2: Países mencionados no M1 (TP=48):**



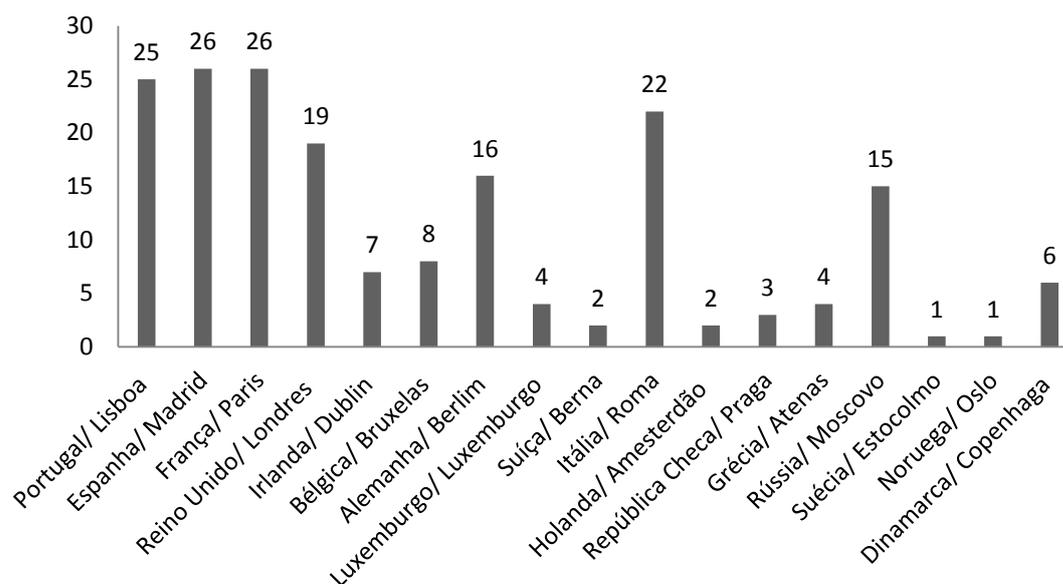
Fonte: Elaboração própria, ArcGis

<sup>2</sup> Para uma visualização mais clara do mapa, apresentá-lo-emos numa dimensão maior nos anexos.

Parece-nos pertinente realizar um comentário mais global a estes resultados, tentando encontrar e explicar algumas tendências. Como podemos verificar as “manchas” mais intensas de cor, estão concentradas em determinados locais que, de certa forma, ditam as tendências que o mapa 2 espelha. Assim, para além de Portugal, país onde o estudo foi implementado, são os países mais próximos geograficamente, leia-se Espanha e França, que são mencionados por todos os alunos. Esta proximidade geográfica é potenciada pelos laços culturais, históricos e económicos que unem Portugal e estes dois países, fatores que alguns autores (Metz 1990; Harwood e Rawlings, 2001) já mencionavam. Tanner (1991) refere que os países insulares e com formas geográficas particulares também revelam maior número de ocorrências, o que pode explicar os resultados alcançados por Itália e pelo Reino Unido. Por outro lado, esta autora refere também que os países de grande superfície mostram um maior número de menções, resultados que também vislumbramos aqui, por exemplo, com as ocorrências alcançadas pela Rússia. Por fim, referir que o mediatismo político e económico alcançado pela Alemanha nos últimos tempos, pode ser uma razão, entre outros que já mencionámos acima, que explique os resultados que esta nação apresenta.

De seguida, apresentamos um gráfico que mostra **as capitais** (TC= 48) mencionadas pelos alunos (V. Gráfico 5)

**Gráfico 5: Capitais mencionadas no M1 (TC= 48; TAlS=26)**

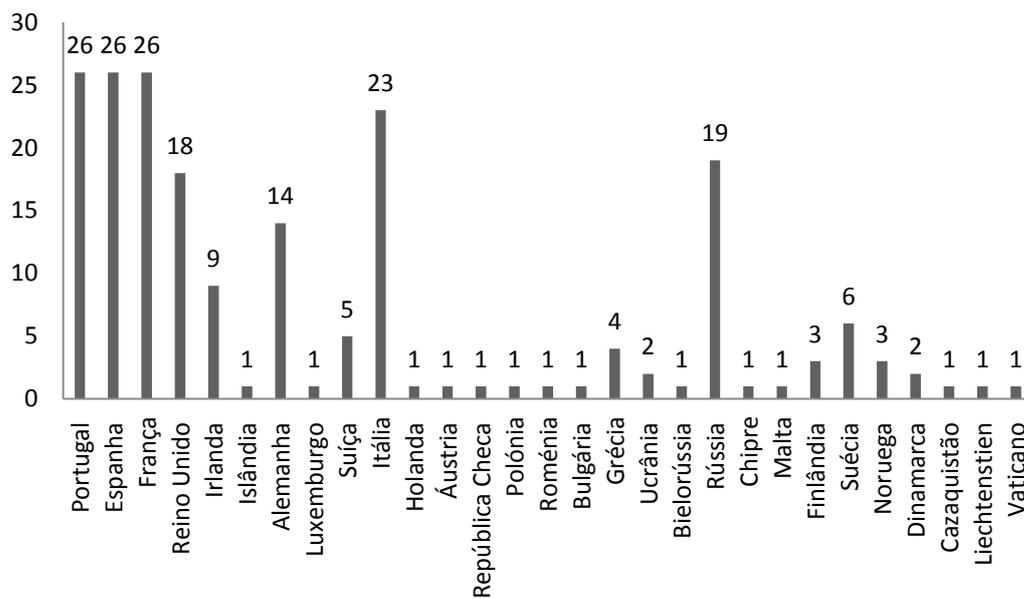


No gráfico acima apresentado, e retomando a informação de que são quarenta e oito (48) países/capitais, os alunos apenas fazem menção a dezassete (17) capitais. De todas as identificadas, as únicas que foram corretamente identificados por todos discentes são Madrid e Paris, sendo que Lisboa não conseguiu alcançar o pleno. Depois destas que foram as mais destacadas, surgem capitais como Roma, Londres, Berlim e Moscovo. Com apenas uma referência temos Estocolmo e Oslo. Comparando com os dados anteriormente estudados, percebemos desde logo que há uma diminuição do número de identificações. Os alunos reconheceram mais países que capitais, ainda que as que foram mencionadas tenham maior número de reconhecimentos face aos países. Contudo, é de salientar que as capitais que angariam maior número de menções correspondem aos países mais identificados.

De seguida, centramos a análise na **localização e identificação correta dos países e capitais**. Considerámos identificações corretas todas que foram bem localizadas geograficamente. Por exemplo, se o aluno identificar a Alemanha na localização geográfica da Polónia, não é uma identificação correta, é facto que menciona o país, mas não o sabe identificar no local correto. Por sua vez, reconhecer a Dinamarca na sua própria localização é considerada uma “identificação correta”, ou seja, esta identificação apresenta uma precisão geográfica. Neste sentido percebemos que, para além de averiguarmos os conhecimentos geográficos que os alunos têm da Europa, verificamos qual é a sua noção de espaço e a sua capacidade de localização, traduzindo assim o seu mapa mental.

No gráfico abaixo exposto estão ilustrados os **países** que os alunos conseguiram **localizar corretamente** (V. Gráfico 6).

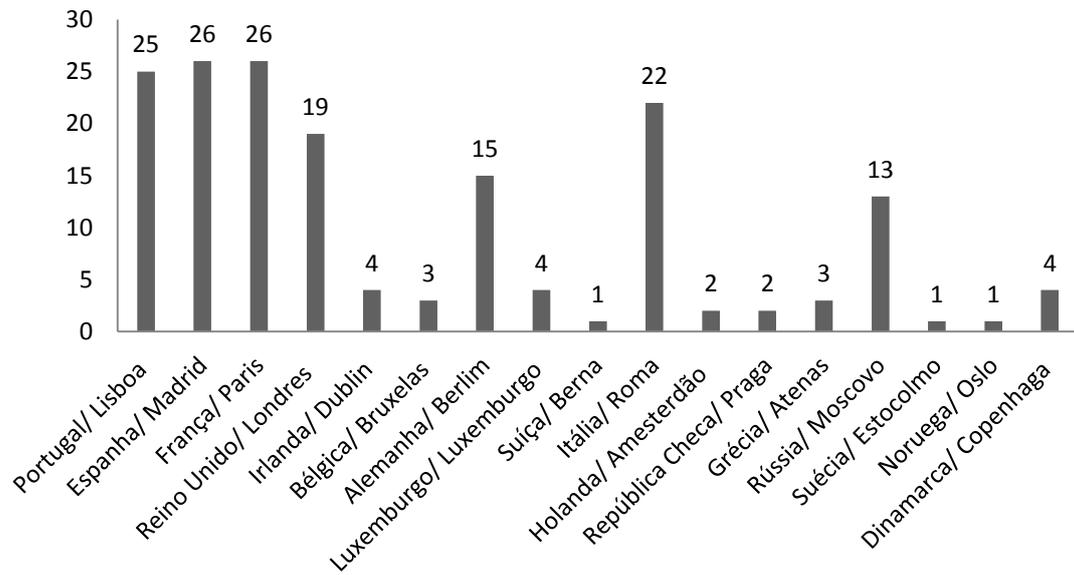
**Gráfico 6: Países localizados corretamente no M1 (TP= 48; TAl=26)**



Conseguimos visualizar que, face ao gráfico que mostrava os países que os alunos tinham mencionado (V. Gráfico 4), há um ligeiro decréscimo no número de países identificados corretamente em relação aos países mencionados. Ao compararmos os gráficos, concluímos que os alunos sabem que determinado país faz parte da Europa, mas não o sabe localizar corretamente, daí não possa ser considerado um total desconhecimento. Constata-se também que o número de vezes que os alunos reconhecem os países diminui. A identificação feita corretamente apenas por um aluno é uma constante, note-se, por exemplo, a Islândia, o Luxemburgo, a Holanda, a Áustria, a Polónia, a Roménia, Malta, o Vaticano, entre outros. É ainda possível observar que o número de vezes que os países são mencionados acertadamente reduz face ao gráfico das menções (V. Gráfico 4).

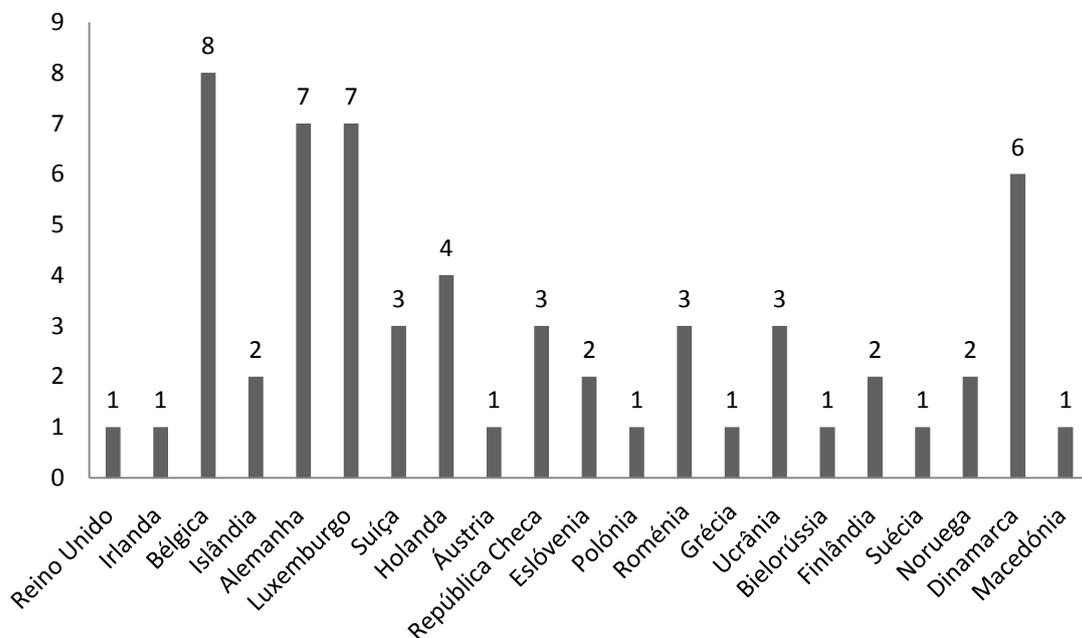
Centremos agora a nossa atenção nas **capitais identificadas corretamente** (V. Gráfico 7). Em relação às capitais mencionadas, (V. Gráfico 5) o número de identificações mantém-se (17), no entanto o número de vezes que as capitais são identificadas corretamente diminui. A título de exemplo, Dublin, que no gráfico 5 apresenta sete (7) reconhecimentos, aqui só é localizada por três (3) alunos como capital da Irlanda. No mesmo sentido, Bruxelas é mencionada por oito (8) discentes mas só é reconhecida corretamente por três (3).

**Gráfico 7: Capitais identificadas corretamente no M1 (TC= 48; TAl=26)**



Centremos agora a nossa atenção na observação dos **países localizados incorretamente** (V. Gráfico 8).

**Gráfico 8: Países localizados incorretamente no M1 (TP=48; TAl=26)**

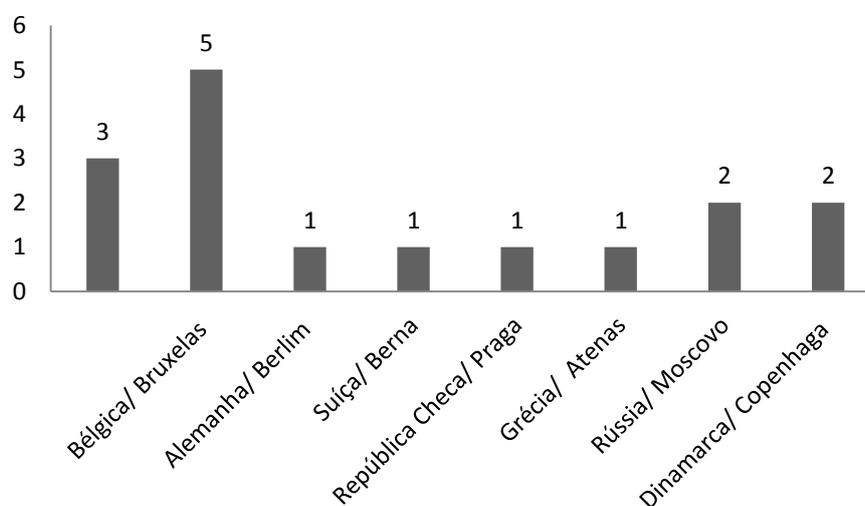


Num olhar rápido do mapa percebe-se logo que a escala é menor, já que até aqui tínhamos uma escala que ia até ao número trinta (30) sensivelmente e, neste caso, a escala

está apenas representada até ao número dez (10). Isto significa que não se verificaram mais de dez alunos (T26/10) a localizar incorretamente os países. Todavia, há países que registam um número muito próximo desse, como é o caso da Bélgica, do Luxemburgo, da Dinamarca e da Alemanha. Os restantes países, na sua maioria, são apenas mencionado por um aluno.

No que diz respeito às **capitais identificadas incorretamente** (V. Gráfico 9), ressalta de imediato o reduzido número de capitais localizadas incorretamente (8) no total de 48.

**Gráfico 9: Capitais identificadas incorretamente no M1 (TC=48; TAl=26)**



Para além disso, é também notório o diminuto número de alunos (T26/5) que as referenciam. A capital que apresenta maior número de localizações incorretas é Bruxelas, capital da Bélgica, com cinco (5) alunos. Das oito (8) capitais referidas, quatro (4) são indicadas apenas por um aluno. Por exemplo, o A10 identifica Moscovo como capital da Bielorrússia, e A23 identifica Bruxelas como capital da Polónia.

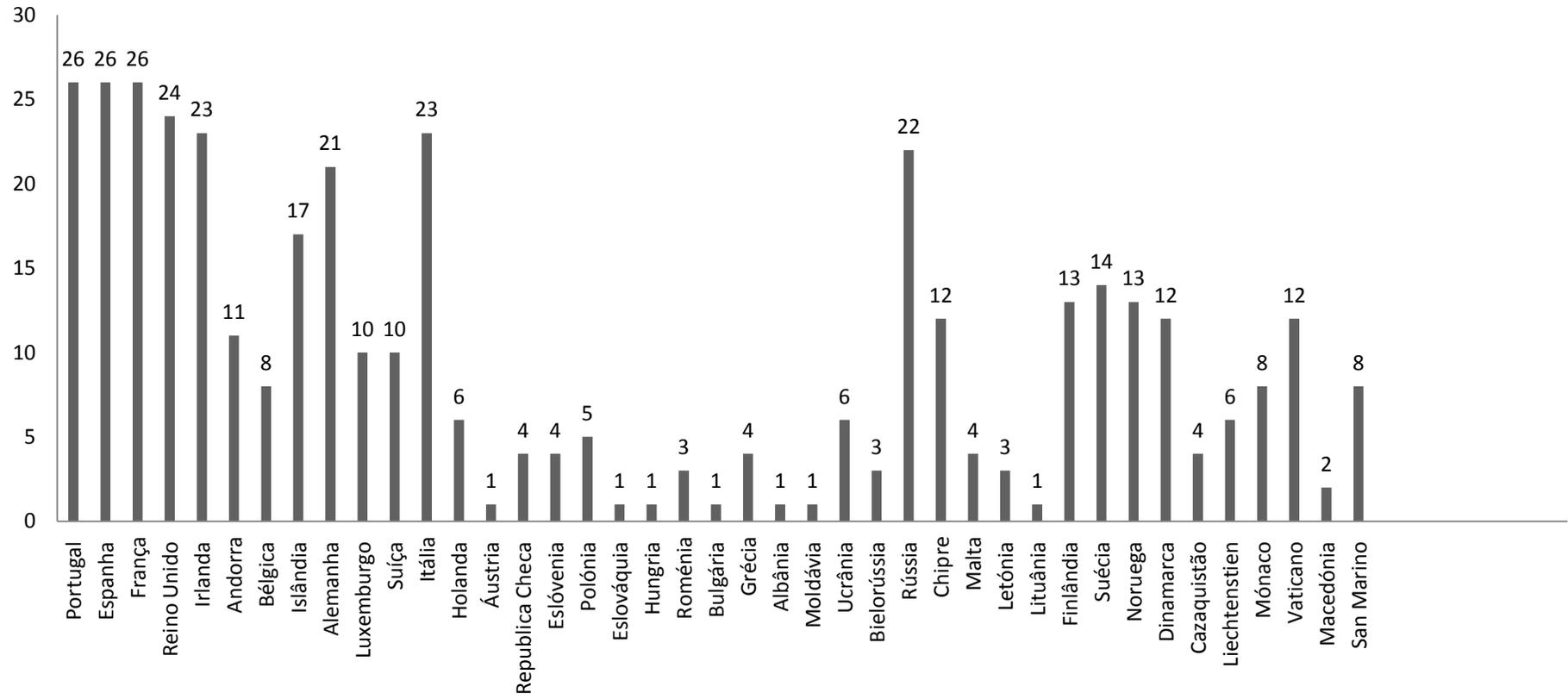
Colocando estes dados face aos países identificados incorretamente (V. Gráfico 8) pode fazer-se duas inferências:

- No que se refere aos países, os alunos erram mais as localizações, mas não deixam de os mencionar, por isso, ao que tudo indica, estes sabem que eles fazem parte da Europa;
- Nas capitais registaram-se menores números de erros, contudo, isso pode indicar um duplo desconhecimento, pois os alunos não sabem qual é a capital de determinado país, nem a sabem localizar.

O **2º momento** de análise centrou-se no **M2**. Após a análise e a discussão do M1, onde aferimos e estudámos as concepções espaciais dos alunos sobre as questões apresentadas, pretendemos verificar se ocorreu uma evolução, ou melhor, uma consolidação dos conhecimentos lecionados em sala aula, no contexto da nossa intervenção pedagógica. Relembramos que o primeiro momento do nosso estudo (M1) foi aplicado antes de se fazer referência a qualquer conteúdo concreto (V. Quadro 4). A aplicação do M2 foi feita após a leção de alguns conteúdos relacionados com esta temática, por isso espera-se que os resultados apurados sejam mais completos e esclarecedores. Desejamos, sobretudo, que os alunos tenham construído um mapa mental mais rico. Lembre-se que um mapa mental é “ um modo de exprimir essas imagens e associações existentes no cérebro e de compreender como as pessoas percebem o espaço.” (Pedro, 2011: 2). Para analisar estes dados adotou-se a mesma metodologia feita no M1. Portanto, começaremos por verificar os países e capitais mencionadas, depois passaremos para a análise dos países e das capitais identificadas corretamente, e por fim, observaremos os países e as capitais mencionadas incorretamente.

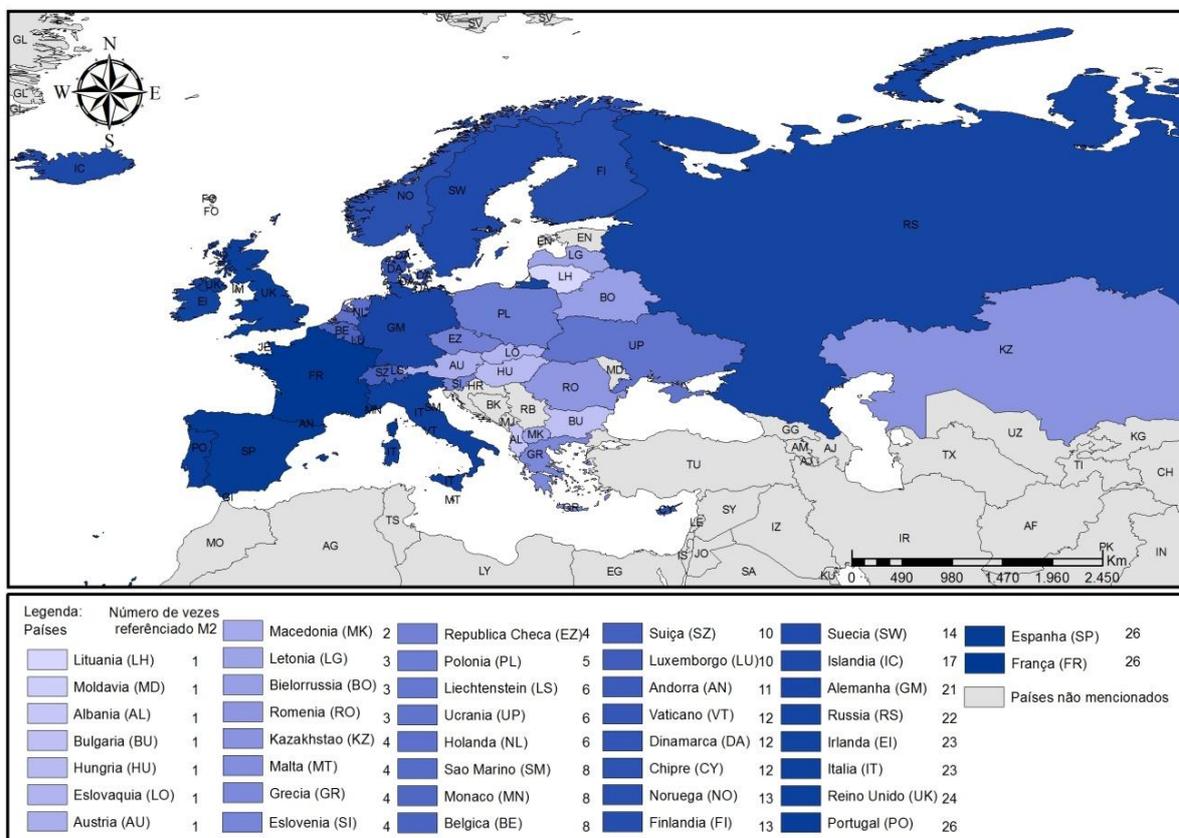
Focando-nos no gráfico que se segue, este expressa os **países** mencionados pelos alunos (V. Gráfico 10), e percebe-se que em relação às identificações feitas em M1, se registou uma evolução significativa.

**Gráfico 10: Países mencionados no M2 (TP=48; TAls=26)**



Em M1 os alunos mencionaram trinta e dois (32) países, enquanto no M2 verificámos o registo de quarenta e um (41). Este é um resultado muito positivo, principalmente se tivermos em conta que o total dos países de Europa são quarenta e oito (48), faltando apenas mencionar sete (7) países para que todos fossem referidos. Observamos ainda um ‘top 3’ de 100% de respostas, ou seja, verificámos três (3) países que são mencionados por todos os alunos: Portugal, Espanha e França. Logo depois destes, e, seguindo um pouco a tendência anterior, surge o Reino Unido, a Irlanda, a Alemanha, a Itália e a Rússia. Na análise destes dados notamos alguns dados muito curiosos, nomeadamente o surgimento de um grupo de países que é mencionado por cerca de 50 % dos alunos (12, 13 ou 14): Chipre, Finlândia, Suécia, Noruega, Dinamarca, Vaticano e Andorra. Verificámos também que se mantém a menção de países por parte apenas de um aluno, designadamente, a Áustria, a Eslováquia, a Hungria, a Bulgária, a Albânia, a Moldávia e a Lituânia. Para uma melhor compreensão dos resultados segue-se um mapa (V. Mapa 3) que reflete a distribuição e a frequência com que os alunos mencionaram os países.

**Mapa 3: Países mencionados no M2<sup>3</sup>**



Fonte: Elaboração própria, ArcGIS

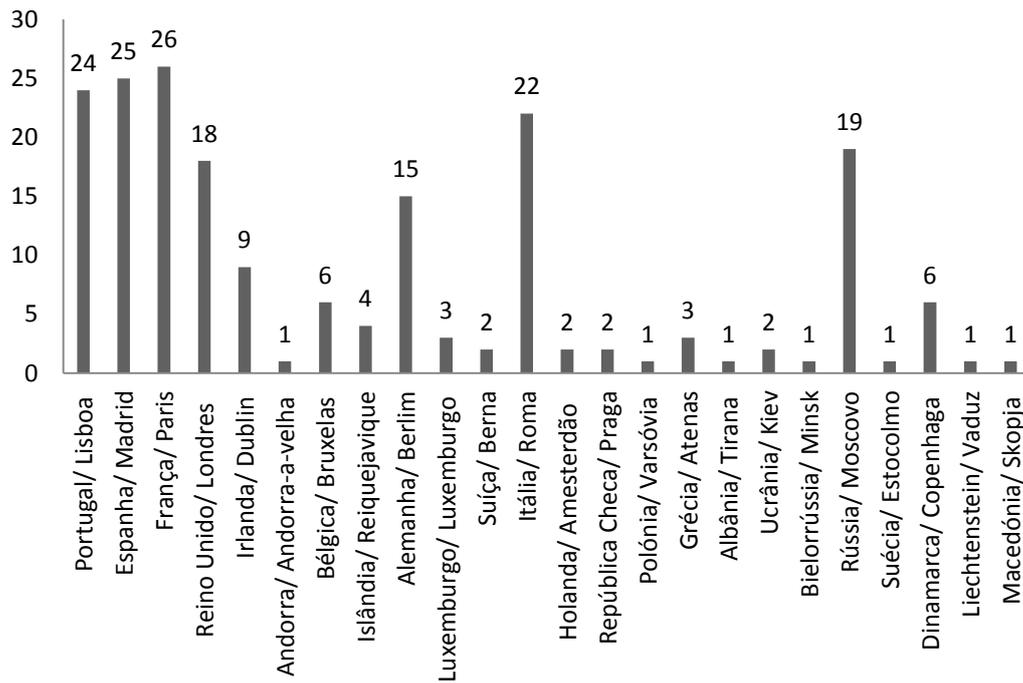
<sup>3</sup> Para uma visualização mais clara do mapa, apresentá-lo-emos numa dimensão maior nos anexos.

Perante este Mapa 3, podemos dizer desde logo que se verifica um ligeiro aumento do número de países mencionados, bem como da frequência com que são identificados. No que diz respeito às tendências, percebe-se claramente que existe um reforço daquelas que já enumerámos aquando da análise do Mapa 2. Assim, os países com maior proximidade geográfica (França e Espanha), de grande superfície (Alemanha e Rússia), com formas particulares (Itália) ou insulares (registre-se aqui, para além do Reino Unido, os valores alcançados pela Irlanda e Islândia) tendem a ser mais mencionados pelos alunos, confirmado os estudos de Metz (1990), Tanner (1991) e Harwood e Rawlings (2001). Aqui, importa dizer que muitas vezes, os resultados obtidos por determinados países devem-se a múltiplos motivos. Por exemplo, a Alemanha apresenta uma superfície considerável, a que podemos juntar a cobertura mediática deste país, decorrente do seu protagonismo político e económico. Por outro lado, a França, para além da proximidade geográfica mantém laços culturais, desde logo dada a grande comunidade portuguesa que existe em terras gaulesas.

Ainda sobre este mapa, importa destacar a frequência dos microestados, por exemplo, Vaticano, Andorra e San Marino. Esta referência pode ser explicada pelo facto de que, durante a aula em que foi aplicado o M2, ter sido explorada a questão dos microestados europeus.

Quanto às **capitais** mencionadas (V. Gráfico 11), e em comparação com os países (V. Gráfico 7), há claramente um número mais reduzido de menções.

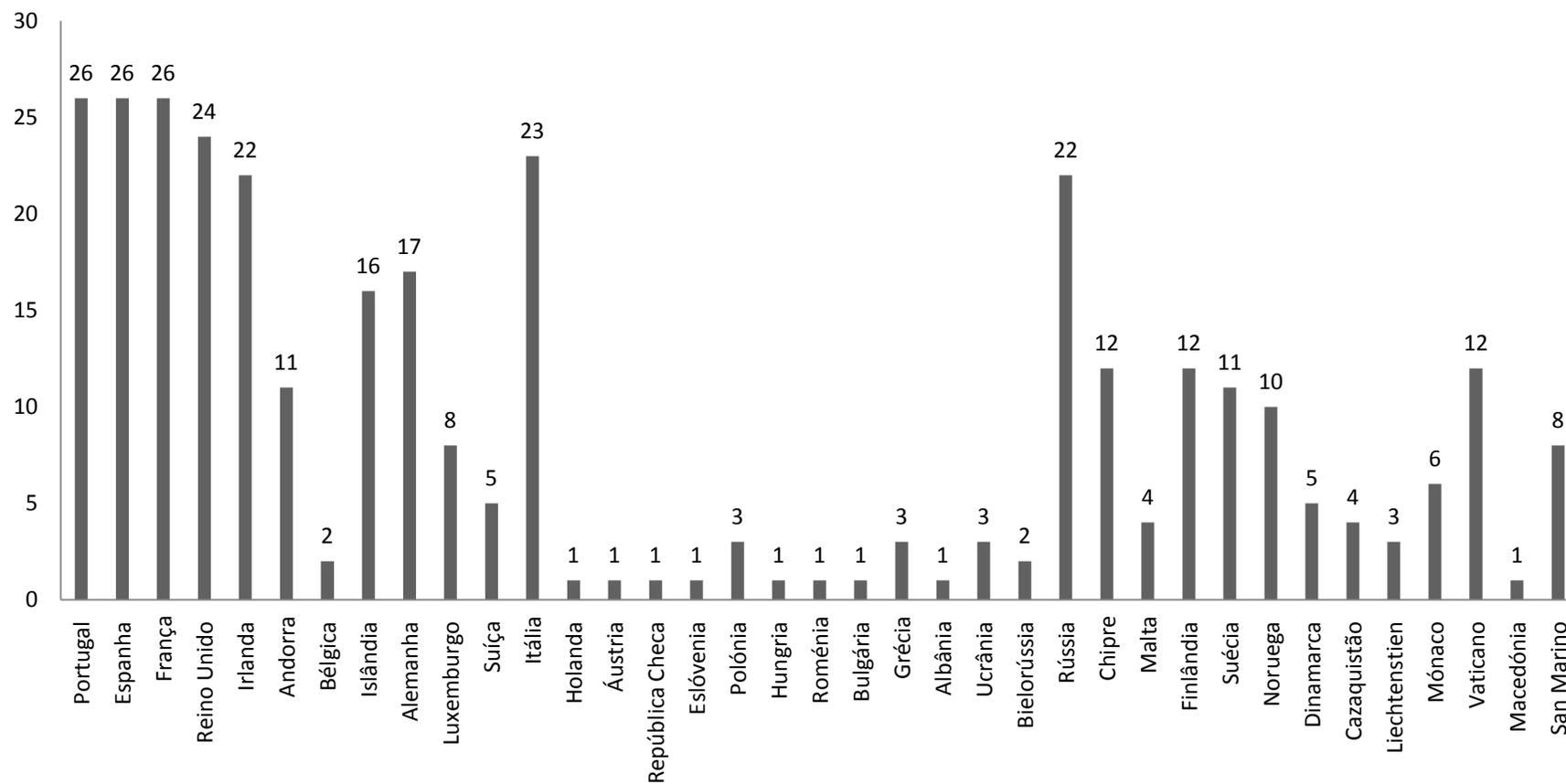
**Gráfico 11: Capitais mencionadas pelos alunos no M2 (TC=48; TAl=26)**



No entanto, em relação às capitais mencionadas em M1 (V. Gráfico 5) verificámos um relativo aumento. Relembramos que em M1 foram identificadas dezassete (17) capitais, e no M2 contamos vinte e quatro (24) capitais. Importa, no entanto, referir que, atendendo ao total de capitais europeias (48), vinte e quatro (24) identificações ainda ficam aquém daquilo que desejaríamos. Da análise dos resultados percebemos que a única capital que foi mencionada pela totalidade dos alunos foi Paris, logo depois surge Madrid, Lisboa, Roma e Moscovo. Observou-se também que há várias capitais que são mencionados por poucos alunos, como é o caso de Varsóvia, Tirana, Minsk, Amesterdão, Berna, entre outras, sendo apenas mencionadas por um ou dois alunos. É também curioso perceber que há uma dispersão geográfica nas capitais mencionadas. Verificamos efetivamente que as capitais que são mais vezes mencionadas localizam-se em áreas muito específicas, contudo, olhando apenas as menções e não a quantidade, verificamos uma dispersão geográfica interessante. São aqui mencionadas capitais menos prováveis como é o caso de Vaduz e de Skopja.

Atentemos agora na análise dos **países que os alunos localizaram corretamente**. (V. Gráfico 12).

Gráfico 12: Países localizaram corretamente no M2 (TP=48; TAl=26)

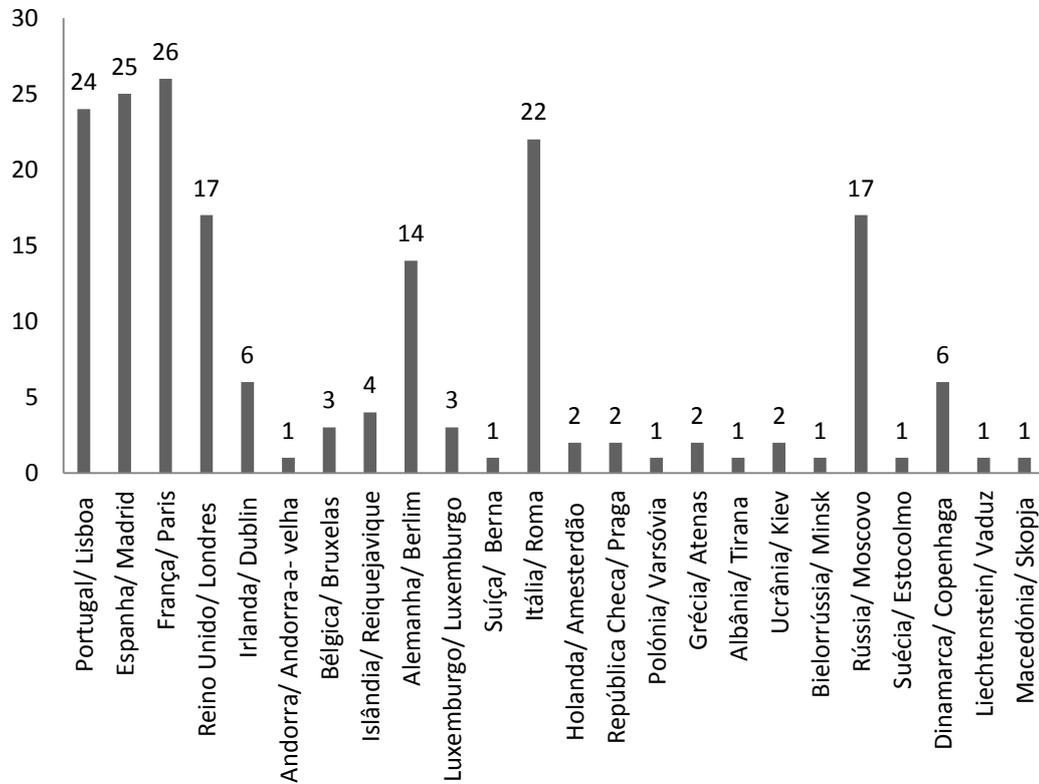


Importa desde já referir que se verifica uma ligeira diminuição (37) face aos países mencionados (41). Contudo, consideramos que o resultado é muito positivo tendo em conta que em M1 apenas identificaram corretamente vinte e nove (29) países. Mais uma vez Portugal, Espanha e França obtêm 100% de identificações corretas. Logo de seguida, vislumbra-se o Reino Unido, a Irlanda, a Itália e a Rússia. Verificamos também a existência de um grupo de países (Vaticano, Noruega, Suécia, Finlândia, Chipre e Andorra) que foram identificados, fato muito positivo face à feita no M1, onde não encontramos estes resultados. Daqui podemos inferir que os alunos conseguiram melhorar o seu mapa mental sobre a Europa, mostrando ter uma melhor noção espacial resultante da consolidação de conhecimentos. É ainda de acrescentar que se mantêm identificações corretas por parte de apenas um aluno de países como Holanda, Áustria, Republica Checa, Eslovénia, Hungria, Roménia, entre outros.

Quanto às **capitais que os alunos identificaram corretamente**, é curioso perceber que o número de capitais mencionadas é igual ao número de capitais identificadas corretamente (24) (V. Gráfico 12).

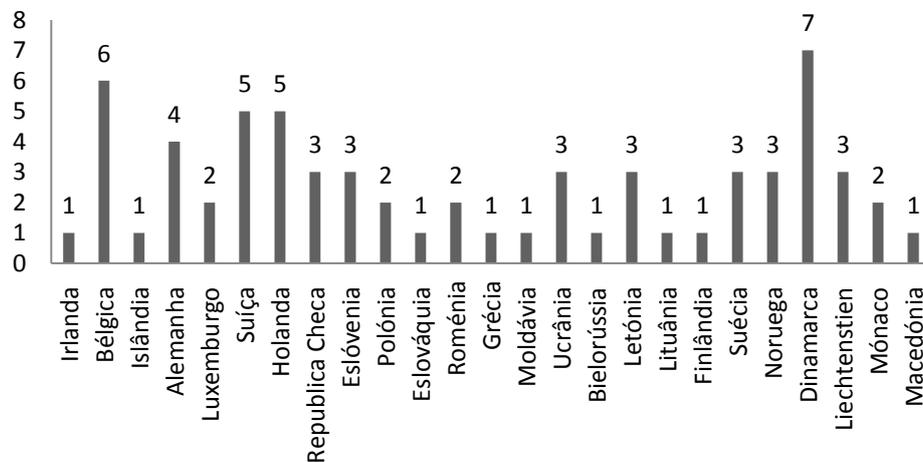
As tendências mantêm-se, pois Lisboa, Madrid e Paris obtêm os melhores resultados. De seguida surge Londres, Roma e Moscovo. Fora estes casos, as restantes identificações ficam limitadas ao máximo de três (3) alunos. À semelhança do que foi referido, sublinhamos a presença de capitais como Vaduz, Skopja, Minsk, e Tirana. Estas são capitais menos centrais e com relevância reduzida, daí que valorizemos o facto de os alunos as conseguirem identificar e localizar corretamente. Segue-se o gráfico que espelha estes resultados.

**Gráfico 13: Capitais identificadas corretamente no M2 (TC=48; TAl=26)**



No gráfico que se segue estão apresentados os resultados obtidos através do M2, atendendo aos **países que os alunos localizaram incorretamente** (V. Gráfico 14)

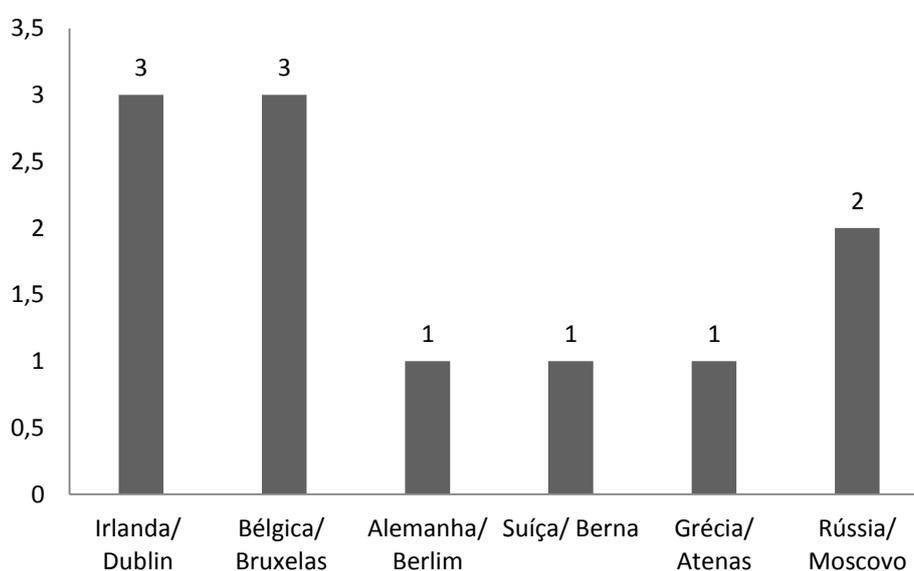
**Gráfico 14: Países identificados incorretamente no M2 (TP=48; TAl=26)**



Verifica-se, desde logo, que a escala do gráfico apresentado é mais reduzida que a escala apresentada nos gráficos anteriores, o que significa que o número de alunos que identificou incorretamente os países é menor. No geral foram identificados incorretamente vinte e cinco (25) países, mas nenhum deles regista número superior a sete (7), sendo que só a Dinamarca é que regista este máximo. O número mais frequente de alunos que localizaram incorretamente os países é de três (3).

No que diz respeito às **capitais que os alunos identificaram incorretamente** importa referir que apenas foram identificadas incorretamente seis (6) capitais, portanto, um número muito reduzido.

**Gráfico 15: Capitais identificadas incorretamente no M2 (TC=48; TAl=26)**



Para além deste diminuto número de capitais, o número de alunos que as localizaram incorretamente é, também, reduzido (3), sendo que este máximo só atingido em Dublin e Bruxelas. Podendo dizer, nesta última fase da nossa análise, que os resultados são muito positivos, uma vez que em vinte e quatro (24) capitais mencionadas pelos alunos registam-se, como já referimos, apenas seis (6) capitais identificadas incorretamente.

Tal como já referido, no M2 para além da correção e nova identificação dos países e das capitais, solicitámos aos alunos que **identificassem alguns elementos geográficos presentes no mapa e que lhe atribuíssem um título**. Optámos por incluir esta nova tarefa, já que no momento da aplicação do primeiro mapa, os alunos demonstraram vontade em

mostrar estes conhecimentos. Curiosamente, situação análoga à verificada nas crianças do estudo de Harwood e Rawdings (2001).

Quanto aos elementos geográficos, o seu levantamento foi feito conforme indicação dos alunos, isto é, criámos uma tabela onde os fomos registando e onde anotámos o número de ocorrências por ordem decrescente. Os resultados encontrados estão espelhados na tabela que se segue (V. Tabela 11).

**Tabela 11: Elementos geográficos e nº de ocorrências / M2 (TAIs=26)**

<b>Elementos Geográficos</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Oceano Atlântico	24
Mar Mediterrâneo	20
Açores	18
Madeira	17
Mar Egeu	5
Mar Cantábrico	1
Glacial Ártico	2
Península Ibérica	5
Península Itálica	2
Mar Negro	4
Mar Báltico	1
África	1
Mar Cáspio	2
Península Escandinava	2
Península Balcânica	1
Mar do Norte	1
Mar Adriático	1
Península de Kola	1

O elemento geográfico mais mencionado é o Oceano Atlântico, com vinte e quatro (24) alunos a referenciar-no, seguido pelo Mar Mediterrâneo e pelos Arquipélagos dos Açores e da Madeira, o que era expectável como país à beira mar (Atlântico) plantado, e pela presença destes elementos geográficos na aprendizagem de outras disciplinas, nomeadamente, na História. Todos os outros elementos que foram referidos registam uma frequência substancialmente menor. De referir que esta tabela espelha bem a variedade dos elementos geográficos que reunimos. Os alunos referem Mares, Penínsulas, Continentes e Oceanos. Para melhor compreensão do leitor apresentamos, de seguida, dois mapas preenchidos por alunos.

Mapa 4: M2 preenchido pelo aluno 10



Mapa 5: M2 preenchido pelo aluno 19



O pedido de **títulos** traduziu-se também numa multiplicidade (V. Tabela 12).

**Tabela 12: Títulos e nº de ocorrências / M2 (TAIs=26)**

<b>Títulos sugeridos</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Mapa Europa	7
O Continente Europeu	3
A nossa Europa	1
Europa (Países e Capitais)	1
Planisfério	1
Os países da Europa	2
Países e Capitais	2
As capitais e os países	1
Países e cidades da Europa	1
A Europa	2
Países da Europa e capitais	1
Os países e as suas capitais	1
Capitais da Europa	1
Europa no papel	1
Continentes da Europa	1

A dispersão dos títulos propostos não permite um comentário que pudesse salientar algumas tendências.

## **Reflexões Finais**

Neste momento de apresentarmos algumas reflexões finais, importa relembrar as perguntas que (nos) colocámos no início deste trabalho:

***Que tipos de compreensão os alunos do 7º ano de escolaridade apresentam sobre os Mosteiros na Idade Média?***

***Qual a perceção do espaço europeu dos alunos do 7º ano de escolaridade?***

Assim, iremos aferir as conclusões obtidas através das repostas dadas pelos alunos aos instrumentos de recolha de dados (Fichas de trabalho) que foram aplicadas no decorrer do estágio no âmbito dos dois estudos. Num segundo momento, procederemos à apresentação das limitações que a realização deste estudo encontrou. Por fim, teceremos algumas considerações finais que entendemos serem fundamentais para o término deste estudo.

Antes de focarmos em cada estudo, urge elaborar alguns comentários mais gerais. Desde logo, é relevante mencionar que a prática de observação, a preparação e a prática pedagógica nos permitiram concluir que os alunos transportam consigo para a sala de aula ideias influenciadas pelo seu contexto económico, político, cultural, familiar e escolar. Efetivamente, os alunos recebem influências e interferências das mais variadas proveniências, e mais importante que isto, percebemos que essas influências que se apresentam como conhecimentos alternativos e por vezes concorrentes com o conhecimento escolar têm de ser aproveitadas, valorizadas e potenciadas na sala de aula de modo que permita uma assimilação e consolidação dos conhecimentos de uma forma mais eficaz. Reiteramos também que, ao longo deste processo, a importância da prática de observação das aulas da orientadora e do nosso colega de estágio. Foi, sobretudo, através desta prática continuada, e tendo em conta as características e as necessidades específicas de cada turma, que construímos e aplicámos recursos e as estratégias pedagógicas mais ajustadas a cada realidade, conseguindo construir um conhecimento mais amplo e diversificado das ideias que os alunos transportavam para a sala de aula.

Com o ***estudo da História*** pretendia-se que os alunos demonstrassem quais as suas compreensões sobre os Mosteiros na Idade Média. Importa não esquecer que os alunos

envolvidos estavam inscritos no 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, e que a análise desenvolvida foi feita olhando sobretudo aos conteúdos que foram lecionadas nas aulas, informados pelo programa da disciplina e pelo manual adotado. Temos plena consciência que estes factos influenciaram largamente os resultados conseguidos. É de sublinhar também que ao longo da análise dos dados recolhidos concluímos que os alunos demonstraram algumas dificuldades no que diz respeito à interpretação dos enunciados das perguntas, e a frequência de redação de respostas simples quer quanto ao seu conteúdo quer quanto à sua estrutura sintática.

De um modo sintético e sublinhando as ideias mais persistentes, eis o quadro de conhecimento e de compreensão que os alunos apresentaram sobre os mosteiros:

- \* Associação dos mosteiros à realização de prática religiosa, nomeadamente, serviços religiosos;

- \* Atribuição de relevância à função de acolhimento e assistencial de pessoas;

- \* Alguns alunos referem que os mosteiros tinham a função de conversão dos bárbaros e de centro de vida religiosa, política e económica, que concluímos resultar de alguma confusão por parte dos alunos e, principalmente, da influência do manual adotado;

- \* Reconhecimento também da existência de práticas produtivas relacionadas com a vida religiosa (trabalho de copistas e conservação dos manuscritos), de práticas relacionadas com a sobrevivência (trabalhos agrícolas), e de trabalhos de natureza artesanal;

- \* Reconhecimento de contatos limitados dos monges com o exterior, tendo sido mesmo referido o conceito de clausura (“os monges deveriam estar sempre fechados nos mosteiros”), que de algum modo pode estar em conflito com a valorização dada às tarefas de assistência;

- \* Identificação de proibição de atividades de cariz sexual, tendo sido também nomeadas outras marcadas pelas suas experiências privadas, através de expressões como: ‘brincar’, ‘jogar’, ‘dizer palavrões’ e ‘pecar’ .... Estas ideias mostram a dificuldade que os alunos têm por vezes em enfatizar historicamente com o passado, devido provavelmente ao leque diminuto de informação sobre o tema. Dai que muitas das perguntas colocadas aos monges (FT1) caso tivessem oportunidade, se relacionassem com o seu dia-a-dia e se gostavam de seu trabalho que aqui pode ser interpretado como ‘a sua vida’.

- \* Dificuldades em elaborar as razões que levaram ao surgimento dos mosteiros, tendo os alunos se refugiado na enumeração das atividades neles desenvolvidas;

\* Em relação à composição física dos Mosteiros e à função de cada local, os alunos demonstraram grande segurança nas respostas, facto que foi facilitado pela presença da legenda na imagem;

Concluimos, assim, que os alunos revelaram mais dificuldades nas perguntas mais desafiadoras, mais complexas ou que lhes eram mais estranhas à sua prática de aprendizagem. Todavia, é necessário ter em conta que “ a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada ...” (Lee cit. in Barca,2004: 78), e neste sentido, os nossos alunos estão ainda no início de um percurso que lhes permitirá, gradualmente, adquirir grandes aprendizagens.

O objetivo do **estudo da Geografia** era perceber quais eram as perceções espaciais que os alunos tinham da Europa. Para tal, utilizámos como instrumentos de recolha de dados mapas da Europa que possibilitaram o levantamento dessas perceções. De um modo sintético eis as mais persistentes, que serão apresentadas segundo o momento do estudo a que pertencem.

### **1º Momento- Mapa 1**

\* De um modo geral, os alunos identificaram com um sucesso relativo muitos dos países e respetivas capitais [M1/32 países e 17 capitais (TP=48; TC=48)], sendo de reconhecer que deve existir um investimento maior na aprendizagem destes elementos, particularmente quanto às capitais que consideramos ser uma tarefa exigente se não estiver relacionada com informação que lhes seja relevantes (cultural, económica...);

\* No que diz respeito aos elementos corretamente identificados (M1), os alunos conseguiram apontar corretamente 29 países e 17 capitais, que apesar de ser um número menor às menções feitas anteriormente, mostra que os alunos têm a consciência que determinados países fazem parte da Europa. Já os países e capitais mencionados incorretamente foram, respetivamente, em número de 21 e 8;

### **2º Momento- Mapa 2**

\* Os alunos mencionaram já 41 países e 24 capitais (TP=48; TC=48), mostrando um aumento considerável face aos resultados atingido em M1;

\* Os alunos localizaram corretamente cerca de 37 países, um resultado que consideramos bastante positivo. Já no que concerne às capitais, os alunos identificam corretamente 24. Face aos resultados de M1 constatou-se uma melhoria, porém, em

comparação, com o total de capitais (48) o número alcançado é, ainda, diminuto. Quanto aos países e às capitais localizadas incorretamente o número é bastante menor: 25 países e 6 capitais;

Sabendo que cada mapa mental é único e corresponde a uma representação própria e pessoal de determinado local, na análise dos mapas mentais recolhidos ao longo deste estudo registamos a ocorrência de *tendências*:

\* Em ambos os mapas (M1 e M2), os alunos identificam mais facilmente os países de grandes dimensões (Rússia); os países que estão mais próximos geograficamente de Portugal (Espanha e França); os países que constituem a Europa do Sul;

\* Apontam, com menores dificuldades, aqueles que são mais mediáticos pelos mais diversos motivos (políticos, económicos, sociais ou culturais) ou aqueles que pela sua história e representatividade na Europa assumem maior relevância;

\* Reconhecem também os países que delimitam as fronteiras da Europa, ilhas e micro estados.

Os reconhecimentos que os alunos fazem, são, no nosso entendimento, também, fruto das suas experiências e vivências pessoais ou mesmo do próprio conhecimento, adquirido em sala de aula ou fora dela. Note-se que durante a prática de observação e docência percebemos que vários alunos já tinham viajado para alguns países de Europa e mesmo de outros continentes, por isso, parte do seu mapa mental é resultado dessas viagens. Pedro, Costa & Cuza (2011:15), ainda que num contexto diferente, reforçam esta ideia dizendo que,

*“ as visões não são influenciadas pelas cidades em que estudam mas pelas características dos alunos que frequentam estas universidades, ou seja, fatores como a instrução da família, o conhecimento de países conseguido através do rendimento, as experiências de vida traduzidas nas viagens de turismo ou estudo efetuadas, os percursos migratórios realizados, ou ainda o acesso e assimilação de informação vinculada pelos media ou pelo ensino formal passado pelos manuais e pelas diferentes disciplinas. ”*

Para além das inferências acima apresentadas, e principalmente olhando para o mapa 2 e para o mapa 3 visualizamos, desde logo, um aumento da ‘mancha’ e da sua intensidade, o que se traduz num aumento do número de países identificados bem como do número de alunos que os mencionam. Desta forma, pode-se concluir que a perceção espacial dos alunos em relação à Europa melhorou. Após a aplicação do M2 os seus mapas mentais eram mais

completos. Observamos também que a ‘mancha’ de cor está mais intensa na zona Sul e na zona Norte da Europa, sendo que a Europa central é a zona mais esquecida pelos alunos.

Como se pode comprovar ao longo desta investigação, e durante a realização da prática pedagógica, os mapas mentais revelaram ter grandes vantagens pedagógicas e serem poderosas ferramentas de diálogo entre os professores e os alunos. Representam também um forte estímulo para os alunos sentirem necessidade de saber mais, pois quando maior for a sua ‘mancha’ de cor, mais satisfeitos eles irão ficar. Além disso permite o desenvolvimento de cidadãos geograficamente competentes, ativos e intervenientes. Corroboramos que “a Geografia como disciplina integradora do mundo natural e humano desempenha um papel fundamental no conhecimento e compreensão da sociedade e do planeta em que vivemos e na construção de uma cidadania interventiva. O desenvolvimento de uma consciência espacial do Mundo, encarado a diferentes escalas, tem que passar pelo estudo das inter-relações entre o espaço físico e o espaço humano ou melhor, o estudo do Espaço Geográfico.” (Silva & Ferreira, 2000: 109)

Tendo em conta as conclusões a que chegamos, consideramos que era interessante a exploração deste assunto, através de outras perspetivas. Sugerimos por isso a **realização de um estudo semelhante** mas com alunos de outras zonas da Europa, seja centro, leste ou norte, para percebemos quais seriam os seus mapas mentais da Europa. Certamente que os resultados obtidos seriam diferentes e é exatamente aí que reside a riqueza deste recurso.

Com o culminar da presente investigação cabe agora analisar **as limitações**. Se é certo que muitos resultados e também novas perspetivas foram alcançadas, não menos certo será o facto de determinadas condicionantes não terem permitido que o seu alcance fosse ainda maior, que vão desde a estruturação desajustada da carga curricular do mestrado, passando pelo novo modelo de Estágio em vigor, até à forma como nos vemos a braços com a recolha de dados. Todas pesaram consideravelmente nos tempos e no rigor das tarefas executadas.

Com efeito, o primeiro obstáculo advém com a estrutura própria do Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, dado que o desenvolvimento do Estágio na escola ocorre em simultâneo com a frequência obrigatória presencial de Unidades Curriculares na Universidade do Minho. Este facto é um forte constrangimento no acompanhamento das aulas em tempo real, como também na execução da atividade de

observação dos alunos *in loco* no decorrer do primeiro semestre. Acrescentando-se a estas, o facto de que no segundo semestre desempenhar funções letivas que vão desde a preparação das aulas até à sua lecionação. Não obstante, verifica-se que a Universidade do Minho, e o Instituto de Educação responsável por este mestrado, têm-se esforçado para minimizar este tipo de limitações, através da criação de esforços conjuntos com as escolas cooperantes onde ocorrem os diferentes projetos de ensino/aprendizagem. No entanto, estes esforços, atualmente, ainda não se alcançaram as soluções mais adequadas aos mestrados. É de sublinhar que a implementação do processo de Bolonha resultou neste novo modelo de mestrado, que se traduz na redução do espaço temporal dedicado às diferentes atividades tanto ao nível académico, como na intervenção pedagógica supervisionada. Consideramos importante referir que o tempo destinado ao exercício da docência é muito circunscrito, uma vez que os professores estagiários dispõem apenas de algumas horas para a sua prática, tempo que é naturalmente insuficiente para se traduzir numa aprendizagem consistente.

No que se refere ao estágio, várias foram as dificuldades que eclodiram. A necessidade do cumprimento do programa curricular de forma cronológica e com prazos que não têm em consideração o tempo efetivo da aprendizagem pelos alunos, conduz a um enviesamento da preparação das nossas aulas e no desenvolvimento e aplicação de novas estratégias pedagógicas que, pelas limitações já consideradas se transportam para segundo plano. Estes constrangimentos temporais e programáticos colocam, também, entraves no que toca à liberdade disponível para a escolha do tema de dissertação.

O escasso número de alunos abrangidos pelo estudo e, o facto da aplicação dos instrumentos de recolha de dados ser condicionada pelos tempos letivos e pelo estrangulamento que o cumprimento dos programas curriculares, estabelecidos pelo Ministério da Educação e da Ciência impõe, constituem agravantes ao nível do processo de recolha de dados. Com efeito, acresce ainda o facto de as fichas de trabalho não corresponderem a momentos de avaliação “tradicional”, levando, por isso, a uma desvalorização por parte dos alunos.

Por último, colocamos a ressalva de que independentemente de todo o rigor e seriedade implícitos ao longo deste trabalho, as condicionantes observadas resultam, de certo modo, numa volatilidade no que refere aos resultados. Pois com um espaço temporal reduzido aliado a um pequeno grupo de estudo, não nos permitirá aferir a consolidação dos conceitos e dos conhecimentos no nosso público-alvo – os alunos do 7º ano de escolaridade.

Nestas últimas **palavras finais**, e considerando as condicionantes acima referidas, importa ressaltar os esforços e o empenho de todos os elementos que fizeram parte deste percurso. Primeiramente, à supervisora e principalmente às orientadoras da escola por todo o acompanhamento prestado, e que prontamente permitiram que os projetos se desenvolvessem nas suas aulas e pela disponibilidade sempre demonstrada. Por fim, ao colega de estágio, que contribuiu largamente para a superação de todos os obstáculos encontrados e para o sucesso deste estudo.

Quanto aos temas observados ao longo desta dissertação, esperamos, que este e outros contributos permitam uma maior consciência da sua relevância no contexto educativo. Num momento em que é essencial rever todos os processos de ensino, a relevância que os alunos assumem, a valorização das suas ideias prévias e o desenvolvimento de competências cada vez mais requeridas são, na nossa opinião, uma das chaves que permitirão melhorar, consolidar e prestigiar o sistema de ensino nacional.

Neste sentido, sublinhamos o destaque que assume a nova corrente pedagógica, o construtivismo, através da qual se defende que os alunos são o centro do processo de ensino e aprendizagem e que as aprendizagens devem ser por eles também assumidas, sendo dever dos professores dotar os alunos de ferramentas para que estes construam o seu próprio conhecimento. Deste modo, os docentes assumem um papel mais preponderante, pois esta nova corrente exige mais e melhor dos mesmos. Requer, igualmente, uma atualização dos recursos e das estratégias adotadas que se traduz numa renovação constante dos conhecimentos obrigando a que a relação professor/aluno seja mais próxima, com base no diálogo e na partilha.

A realização deste estudo suscitou algumas dúvidas e interrogações que consideramos ser alicerces interessantes para futuras investigações. *Quais os fatores que influenciam os alunos na construção dos seus mapas mentais? Até que ponto as ideias prévias dos professores influenciam os alunos? Qual é a real aplicação do construtivismo no atual contexto do ensino português?*

Todavia, e para que os próximos mestrandos possam desenvolver as suas investigações da melhor forma possível e com as condições necessárias, deixamos aqui o apelo para que seja repensada uma reestruturação do mestrado. Na nossa opinião, consideramos que é necessário repensar os moldes em que este está organizado, de modo à que permita aos alunos-estagiários uma maior dedicação à prática pedagógica e à realização da dissertação, atendendo que é

fundamental trabalhar no sentido de desenvolver professores/investigadores. Por isso, é fundamental dar-lhes as condições necessárias para que possam prosperar nesse sentido. Embora nem todos os aspetos tenham sido tão positivos, a frequência deste mestrado trouxe-nos mais-valias imprescindíveis para o desenvolvimento da nossa profissão.

Por fim, pretendemos que este projeto de intervenção pedagógica seja uma ferramenta válida na formação dos professores. Tal como outros autores que frequentaram este mestrado (Santos, 2010; Cardoso, 2012; Silva, 2012; Fernandes, 2012; Carvalho, 2013) almejamos que todos os professores tenham a oportunidade de participar num processo desta natureza, desde a observação e diagnóstico das dificuldades da turma, o desenho de um projeto integrado, a sua implementação em contexto de sala de aula, a recolha, análise e discussão de dados.

Todos estes momentos são necessários (e fundamentais) e configuram nos tempos de ação de um professor que também é investigador, ou seja, que possa refletir e construir novas metodologias que se ajustem à sua realidade.

**“ A Geografia e a História devidamente ensinadas abrem-se para os factos de ordem social e económica que constituem nestas disciplinas matéria fundamental, e que os respetivos docentes, de modo algum, podem ignorar”**

(Orlando Ribeiro, 2012: 157)

## **Bibliografia**

Aleixandre, M.P. (1996). *Dubidar para aprender*. Vigo: Edicions Xerais da Galicia.

Alves, L. (2009). A Função Social da História, (pp. 18-22). Porto: FLUP. [Disponível online em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf> em 08.11.2014].

Arends, R.I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Ausubel, D. P. (1978). *Psicologia Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas.

Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e Retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Azevedo, C. (dir.) (2001). *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Barca, I.; Melo, C. (2009). Metodologia do Ensino da História na Licenciatura em Ensino da História da Universidade do Minho. In Barca, I; Schmidt, M. A. (Orgs.). *Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil. Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 251-257). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Barca, Isabel (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho.

Cachapuz, A., Praia J., & Jorge M., (2002). *Ciências, Educação em Ciências e Ensino das Ciências*, Lisboa, Ministério da Educação.

Campar, A. et al. (2003). Olhar o mundo, ler o território. In A. Campar (Coord), et al., *Olhar o mundo, ler o território: Uma viagem pelos mapas (Coleção Nabais Conde)* (11-16). Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos.

Carvalho, C. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do*

*ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Dias, M. (1995). *Os Mapas em Portugal, da tradição aos novos rumos da Cartografia*. Lisboa: Edições Cosmos.

Dias, M. (2007). Cartografia Temática: programa. Relatório n.º 6. *Cadernos Penélope*. Lisboa:

Castellar, S. (2005). Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, Vol.25, n.º66, 209-225. Consultado em 12 de Novembro de 2014, em <http://www.cedes.unicamp.br>

Dias, M. H. (Coord.) (1995). *Os mapas em Portugal: da tradição aos novos rumos da cartografia*. Cadernos Penélope, n.º 2. Lisboa: Edições Cosmo.

Dias, G. (1993) - *O mosteiro de Tibães e a reforma dos beneditinos portugueses no séc. XVI*. Porto: Centro de História da Universidade do Porto. Separata da *Revista de História*, vol. 12.

Dubby, G. (1979). O tempo das catedrais. Lisboa: Editorial Estampa

Fernandes, Isabel M. (2012). As ideias dos alunos sobre a Idade Média e a geomorfologia da costa portuguesa: a sua importância na aprendizagem da História e da Geografia (Relatório Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º ciclo e ensino secundário, Universidade do Minho.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (1983). Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, S. (2000). Doutrina e cultura Crã. In Azevedo, C. (dir.). História Religiosa de Portugal. Vol. 1. Lisboa: Círculo de Leitores.

Harwood, D. & Rawlings K. (2001). Assessing Young Children's FreeHand Sketch Maps of the World. *Review of International Geographical Education Online*, 10:1, 20-45.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, Isabel. (org.). *Perspetivas em Educação Histórica*. Primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica – Atas. Braga: Universidade do Minho.

Leite, Laurinda F. (1993). *Conceções alternativas em mecânica - Um contributo para a compreensão do seu conteúdo e persistências*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Maciel, M. (1995). Os Beneditinos e a Génese da Identidade Europeia. (Dissertação de Mestrado em Estudos Europeus ramo Político Jurídico). Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho.

Magro, M. (2002). *Mapas mentais e Aprendizagem Geográfica – Duas Turmas no Final da Educação Básica*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Maia, C.; Brandão, I. & Ribeiro, C. (2013). *Novo Viva a História 7º Ano*. Porto: Porto Editora.

Martinha, C. (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente- aspetos da mudança de paradigma pedagógico em Didática da Geografia*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Mattoso, J. (1965). *São Bento, Pai da Europa*. Coimbra: “O Instituto”. Vol. CXXVI, Separata.

Mattoso, J. (2002). *O Monaquismo Ibérico e Cluny*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Melo, M. C. (2003a). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Melo, M. C. (2008b), *Objetivos do Ensino da História e Competências no Ensino da História – 3º ciclo Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Melo, M. C. (2008c). A Formação de Professores de História em Portugal: O caso da Universidade do Minho. In E. Zamboni & G. Fonseca, *Espaços de Formação do Professor de História* (17-44.). S. Paulo: Papyrus Editora.

Melo, M. C. (2009a). A metacognição histórica dos professores e dos alunos: primeiros contributos. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, M. C. Melo (Org.). *Pedagogia Para a Autonomia. (Re)Construir a esperança na Educação. Actas 4º Encontro do GTPA*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

Melo, M. C. (2009b). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Melo, M. C. (Org.) (2008a). *Imagens na aula de História. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Metz, H. (1990). Sketch maps: helping students get the big picture. *Journal of Geography*, 89(3), 114-118.

Millar, R. (1989). Constructive criticisms. *International Journal of Science Education*, 11(5), (pp. 587-596).

Mortimer, E. F. (1995). Construtivismo, Mudança Conceptual e Ensino de Ciências: para onde vamos? [Disponível online em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm> em 14.11.2014].

Neto, F & Dias, R. (2011). *Mapas Mentais e a construção de um ensino de Geografia significativo: algumas reflexões*. Ceará: Universidade Federal do Ceará.

Pedro, A. R. (2011). *A Europa no Mundo: das Divisões às Visões. Perceção dos estudantes Universitários Portugueses (Tese de Mestrado em Gestão do Território e Urbanismo)*. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território: Universidade de Lisboa.

Pedro, A. R., Costa, E. M., Cuza, A. I. (2010). *Visões da Europa vista de UE. Uma comparação entre a perceção dos estudantes portugueses e romenos*. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

Real, M. L. (1998). A construção cisterciense em Portugal durante a Idade Média. In Rodrigues, J. (coord.). *Arte de Cister em Portugal e Galiza*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, E; Lopes, R & Custódio, S. (2013). *GPS – Geografia 7º Ano*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora (compilação de textos)

Santos, E. & Praia, J. (1992). As Concepções Alternativas dos alunos á luz da epistemologia Bachelardiana. *Ensino das Ciências e Formação de Professores*, nº1 Projeto MUTARE – Universidade de Aveiro.

Silva, L; Ferreira, C. (2000). O Cidadão Geograficamente Competente: competências da geografia no Ensino Básico. In *Inforgo 15 – Educação Geográfica*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, S. (2012). A Exploração dos desenhos e dos mapas mentais nas aulas de História e Geografia (Tese de Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Tanner, J. (1999). Learning about the world: a global perspective. *Research in Geographical and Environmental*, 8, 72-77.

Teixeira, S. & Nogueira, A. (1999). A Geografia das representações e a sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. *Revista do Departamento de Geografia*, 13, 240-257.

Vieira, F. (1999). A investigação-ação na formação reflexiva de professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos: alguns dilemas. In F. Vieira et al (Orgs). *Educação em língua estrangeira: investigação, formação e ensino* (Atas do 1º Encontro Nacional de Didática/ Metodologias da Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Wiegand, P. (1998). Children's Free Recall Sketch Maps of the World on a spherical surface. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 7:1, 67-83.

### **Documentos Oficiais**

Inspeção Geral de Educação. (2010). Relatório de Avaliação Externa da Escola Secundária Carlos Amarante. Porto: Delegação Regional do Norte da IGE.

Ministério da Educação e Ciência. (2013a). Metas Curriculares de História 7º e 8º anos do 3º ciclo do Ensino Básico.

Ministério da Educação e Ciência. (2013b). Metas Curriculares de Geografia 7º e 8º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Ministério da Educação. (2002a). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências específicas – História. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2002b). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências específicas – Geografia. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2002c). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Projeto Educativo da Escola Secundária Carlos Amarante 2010-2013. Braga: Escola Secundária Carlos Amarante

Relatório de Avaliação da Escola Secundária Carlos Amarante 2010: Braga Escola Secundária Carlos Amarante.

## **Apêndices**



## Apêndice 1

Instrumento de recolha de dados em História, FT

Escola Secundária Carlos Amarante

História – 7º B



### QUESTIONÁRIO - *O que já sabes sobre os mosteiros?*

1. O que é um mosteiro? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Porque é que os mosteiros foram importantes no passado?

\_\_\_\_\_

3. Os frades tinham contatos com o mundo 'de fora'? Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_

4. Como seria o dia-a-dia nos mosteiros? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que atividades os monges e as freiras não poderiam fazer nos mosteiros?

\_\_\_\_\_

6. Que serviços os mosteiros prestavam à comunidade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Que perguntas gostarias de fazer aos frades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

Bom Trabalho 😊

## Apêndice 2

### Instrumento de recolha de dados em História, FT2

Escola Secundária Carlos Amarante

Ficha de Trabalho – História - 7º B



Nome: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

#### - O Mosteiro Medieval -

1) Porque surgem os mosteiros? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

2) Qual era a sua principal função? \_\_\_\_\_

---

---

---

#### Doc. 1

A ociosidade é inimiga da alma. Por isso, os irmãos devem estar ocupados (...) desde a primeira hora (6 horas) em tudo o que for necessário, até cerca da quarta hora (10 horas) e, desde a quarta hora até cerca da sexta hora, que se entreguem a leitura. Depois da sexta hora, após terem deixado a mesa, que descansem nas suas camas em silêncio (...). Que depois da nona (ofício rezado às 3 h da tarde) voltem de novo a fazer o trabalho que tem de ser feito, até às vésperas (fim de tarde). Se a necessidade exigir que os irmãos façam eles próprios o trabalho da ceifa, não deverão afligir-se com isso, porque é assim que serão verdadeiros monges, vivendo do trabalho das suas mãos.

Regra Beneditina, Cap. XLVIII, Século VI (adaptado)

3) Tendo em conta o Doc. 1, que atividades se desenvolviam nos mosteiros?

---

---

---

---

4) O que é a regra Beneditina? \_\_\_\_\_

---

---

---

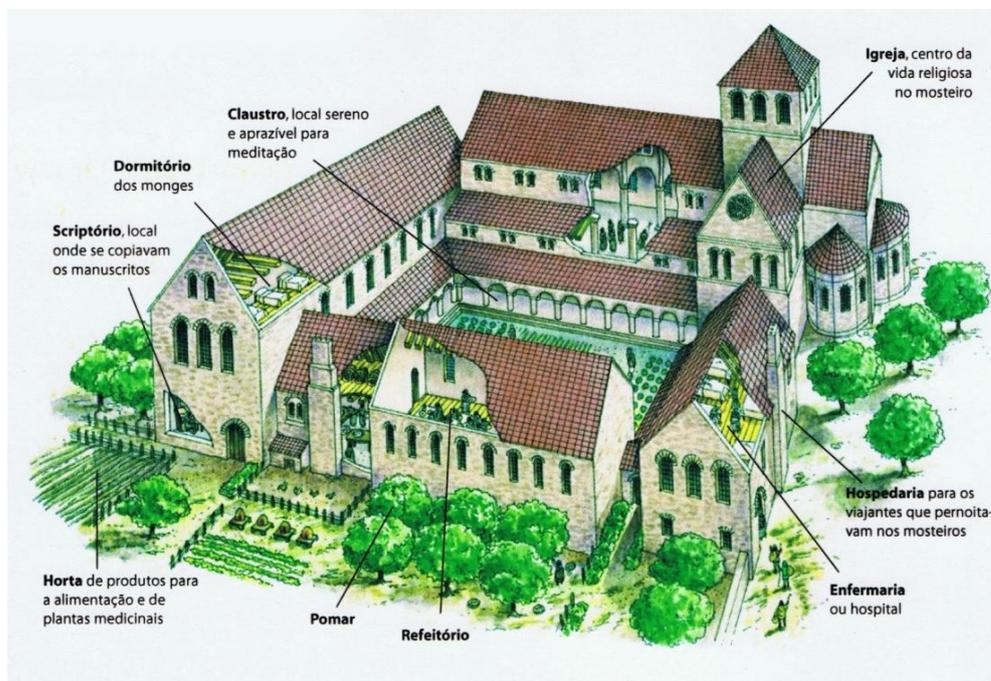
5) Explica a expressão retirada do doc. 1: “ A ociosidade é inimiga da alma”.

---

---

---

## Doc. 2 – Reconstituição de um mosteiro medieval



Fonte: História 7, Areal Editores

6) Com base no doc. 2, preenche as seguintes frases.

- A \_\_\_\_\_ era o local onde os monges prestavam assistência aos doentes.
- A \_\_\_\_\_ era a Casa de Deus onde se realizava o ofício religioso.
- A \_\_\_\_\_ era a residência do responsável do mosteiro.
- O \_\_\_\_\_ era a sala onde os monges tomavam as suas refeições.
- O \_\_\_\_\_ era o edifício onde se localizavam as celas onde dormiam os monges.
- A \_\_\_\_\_ era o local que servia de abrigo a quem precisasse de pernoitar no mosteiro.
- O \_\_\_\_\_ era o espaço ao ar livre reservado à meditação, à oração e ao passeio.

7) Identifica outros locais do mosteiro e suas respectivas funções.

---

---

---

8) Com base no que já aprendeste, explica a afirmação: “Que todos os ofícios estejam no mosteiro para que os monges não tenham necessidade de sair. Isso seria perigoso para as suas almas”. (excerto da Regra de S. Bento)

---

---

---

---

---

9). Na tua opinião, que papel desempenhou o mosteiro, ao longo da Idade Média? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

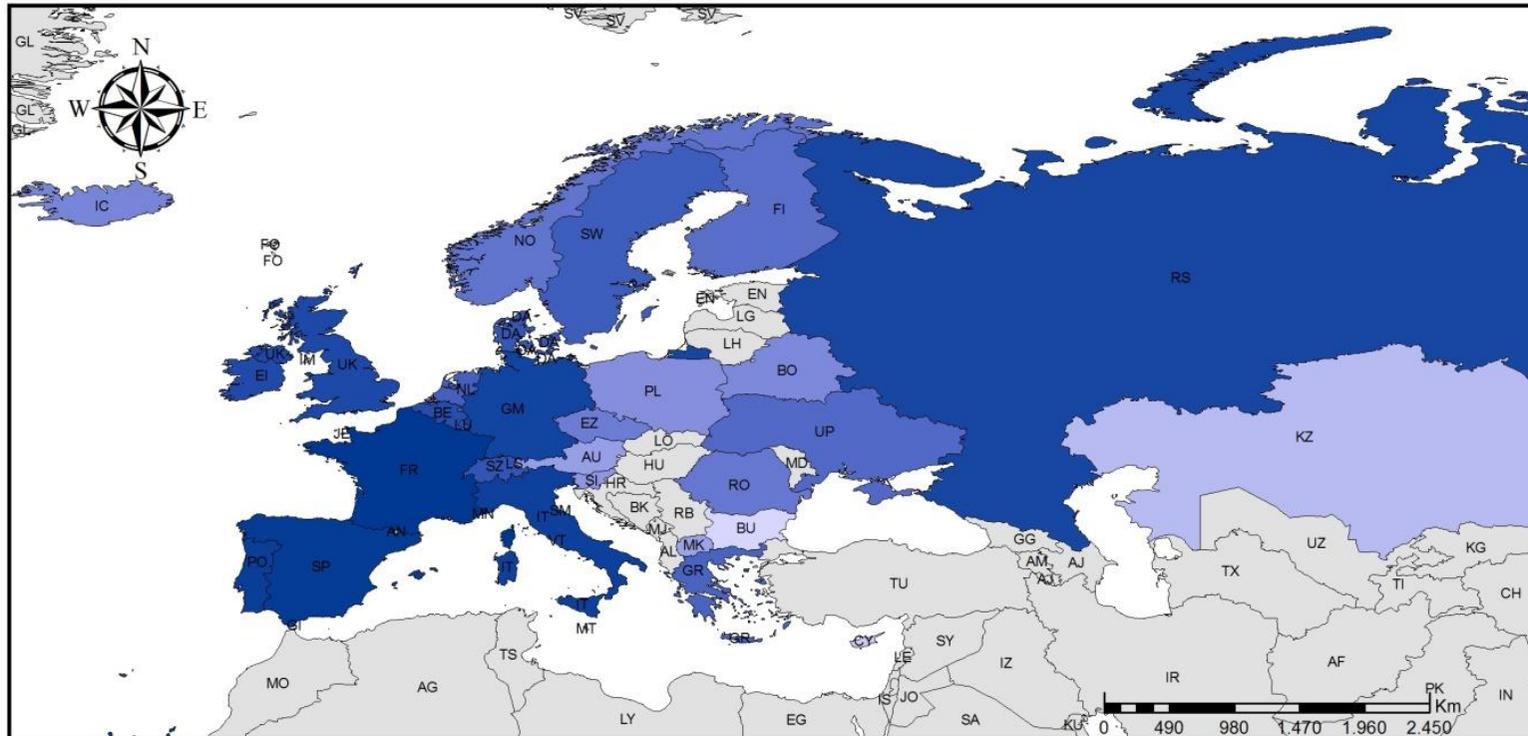
---

Bom Trabalho! ☺  
Professora, Natália Silva

### Apêndice 3 Instrumento de recolha de dados em Geografia, M1 e M2



### Apêndice 4 Países mencionados pelos alunos em M1



Países	Número de vezes referenciado M1
Austria (AU)	2
Finlândia (FI)	5
Belgica (BE)	8
França (FR)	26
Bulgária (BU)	1
Eslovenia (SI)	2
Ucrania (UP)	5
Países não mencionados	
Chipre (CY)	1
Polónia (PL)	2
Grecia (GR)	5
Reino Unido (UK)	19
Malta (MT)	1
Belorussia (BO)	2
Holanda (NL)	5
Russia (RS)	19
Kazakhistão (KZ)	1
Islandia (IC)	3
Suécia (SW)	7
Alemanha (GM)	21
Liechtenstein (LS)	1
Republica Checa (EZ)	4
Dinamarca (DA)	8
Italia (IT)	23
Vaticano (VT)	1
Romenia (RO)	4
Suiça (SZ)	8
Portugal (PO)	26
Macedonia (MK)	1
Noruega (NO)	5
Luxemborg (LU)	8
Espanha (SP)	26

