

Relatório sobre a unidade curricular

História, Poderes e Representações

Pequenas vilas medievais em contraste
(reino de Portugal e coroa de Castela)

Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares
(2º ciclo online)

Adelaide Maria Pacheco Lopes Pereira Millán da Costa

Universidade Aberta

Porto, 2022

De acordo com o Decreto-Lei nº 239/2007, de 19 de junho, que regulamenta o concurso para provas de agregação, designadamente o estipulado no seu artigo 5º, alínea b, conjugado com o despacho 28/R/2017 que homologa o regulamento para a obtenção do título académico de agregado na Universidade Aberta, ao abrigo do seu artigo 4º alínea d) [aviso 683/2017 publicado em Diário da República 2ª série, nº 117 de 20 de junho de 2017], o presente relatório inclui o programa, conteúdos e métodos de tutoria e-learning da unidade curricular *História, Poderes e Representações*, do *Mestrado de Estudos Portugueses Multidisciplinares*, unidade curricular da área de Ciências Sociais, subárea de História.

Para a Isabel João

Porque é justo e necessário, no presente e para o futuro, que se preserve a memória de uma académica que articulou o inegável prestígio científico com a integridade, a firmeza e a liberdade de pensamento e de ação.

Este texto corresponde, também, ao cumprimento de uma promessa feita a amigos (entre os quais se contava a Isabel), concretizada dez anos depois.

Índice

Palavras iniciais.....	9
I – Enquadramento	13
1. O Seminário de Humboldt e a imperativa aprendizagem centrada no estudante do <i>Processo de Bolonha</i>	17
2. Modelos, formatos e propósitos: os seminários entre a <i>Bildung</i> e as competências.....	25
3. Professores/facilitadores e estudantes diversificados ou a Universidade Aberta e as suas circunstâncias	33
4. Enquadramento. Conclusões	43
II – Concretização	45
1. O curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares	49
1.1. História e reformas	49
1.2. Caraterização dos estudantes	53
2. A unidade curricular	57
2.1. Justificação da escolha do tema e perspetiva de abordagem. Caraterização da unidade curricular	57
3. Condicionantes e princípios de organização do seminário.....	61
3.1. Articulação entre conceitos antigos e modelos “novos”	61
3.2. As <i>comunidades virtuais de aprendizagem</i> : um dado não adquirido	65
3.3. <i>Presença cognitiva</i> – as estratégias para desenvolver todas as suas fases.....	67
3.4. A (cada vez considerada mais importante) <i>presença do ensi</i>	70
3.5. A planificação rigorosa do seminário e as renegociações do <i>Contrato de Aprendizagem</i>	72
4. Proposta programática da UC Pequenas vilas medievais em contraste (reino de Portugal e coroa de Castela)	77
4.1. Objetivos de aprendizagem e competências	77
4.2 O alinhamento das competências com as atividades e os elementos de avaliação	84
4.3. Conteúdos programáticos	89
4.4. Planificação da Unidade Curricular	90
4.5. Avaliação.....	135
4.6. Recursos de Aprendizagem fornecidos ou indicados aos estudantes	144
4.6.1. Fontes	144
4.6.2. Bibliografia.....	145
4.6.3. Recursos digitais e multimédia	148
Epílogo.....	149
Fontes e Bibliografia.....	153
Fontes.....	153
Bibliografia da área de História.....	153
Bibliografia de outras áreas científicas.....	162
Índice dos quadros	167

Palavras iniciais

Estas provas são tardias no meu percurso académico. Entre as inúmeras razões para que tal tenha ocorrido, um motivo de fundo manteve-se latente no meu pensamento, e com ele me confrontei em 2014, quando obtive um semestre sabático com o firme propósito de preparar a candidatura à agregação. O propósito saiu gorado, traduzindo-se num relatório de unidade curricular incompleto¹ e em várias esquematizações aprofundadas de tópicos do programa que podiam ser canalizados para a Lição.

Mas explicitemos o motivo central deste quase definitivo adiamento: como iria simular, em 60 minutos, o trabalho que desenvolvo com os meus alunos, ao longo de um tempo descontínuo e, de facto, não mensurável²? O desafio inibidor do 2º dia das provas correspondia apenas a uma parcela do simulacro pedagógico que elas constituiriam, se eu não atribuísse a primazia ao sistema e às circunstâncias em que exerço a minha atividade docente. Leciono numa universidade a distância – na modalidade de e-learning - de acordo com um modelo pedagógico certificado. A instituição é frequentada por estudantes muito heterogéneos a nível etário e de percurso académico, em tudo distintos dos típicos jovens que chegam às Universidades presenciais entre o final da adolescência e a primeira fase da idade adulta. É no respeito por esta instituição e pelos meus alunos que eu desenvolvo a candidatura à agregação. Este compromisso fez-me vaguear por textos de áreas científicas que me são alheias, desde logo a Educação, para tentar compreender, questionar, aderir ou rejeitar as teorias de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas concretizadas nas Universidades, desde tempos recuados até hoje.

Antecipo que o júri, previsivelmente composto por especialistas da minha área científica e professores do ensino presencial, não se encontre sensibilizado para a modalidade de e-learning de ensino/aprendizagem. Mais grave ainda, após a pandemia, associe o “ensino à distância” ao ZOOM, e rejeite, com razão, essa memória recente feita de conexões sincopadas, ícones de microfone que não funcionam, PowerPoints que teimam em não aparecer partilhados, olhares atónitos, perplexos, confusos, quando não desesperados do

¹ Em parte, utilizado em dois concursos para professor associado na subárea de História, na Universidade Aberta, que ocorreram em 2019.

² Sob o ponto de vista do professor, dado que a estimativa do tempo de trabalho dos estudantes encontra-se bem determinada e calculada na planificação de cada unidade curricular.

orador frente ao ecrã ... para além da ocasional inconveniência de sons típicos da intimidade de um lar que se sobrepõem ao som público de uma sala de aula. A pandemia correspondeu mais a um desgaste para o ensino a distância do que uma oportunidade para o seu robustecimento e recurso a explorar no ensino superior³. Com efeito, os políticos e os especialistas em Educação, com direito de antena nos media e nas redes sociais, caracterizam o ensino a distância como um expediente imperfeito, no seu todo, e não como um sistema inadequado a várias faixas etárias de estudantes. Naturalmente que o ensino/aprendizagem desenvolvido no âmbito deste sistema implica uma maturidade que não é expetável existir em crianças e adolescentes.

Mas o carácter tardio com que estas provas são apresentadas permite transmitir muita da minha experiência académica. Ou seja, para além de caracterizar a instituição em que trabalho e as especificidades das funções e competências pedagógicas dos seus professores, contextualizo o meu próprio percurso, de acordo com alguns marcos que o estruturaram.

Na minha já longa vida profissional, vivi três revoluções no ensino superior, duas com consequências na minha prática pedagógica e outra com repercussões na minha prática cívica como membro de uma comunidade académica. Refiro-me ao *Processo de Bolonha*, à virtualização da Universidade Aberta e ao afunilamento da governança universitária implementado pelo RJIES.

Através da preparação destas provas revisei documentos nacionais e europeus que, desde o fim do século, acompanham a minha geração de professores universitários, bem como as emoções que causaram: as discussões inflamadas sobre o *Processo de Bolonha*, os confrontos entre os que, de forma intertextual percorriam o país a questionar-se sobre “quem tinha medo” e os refratários que respondiam com um categórico “Não passará”.

³ Pelo menos ao nível da perceção veiculada pela comunicação social. Encontram-se, contudo, a ser realizados estudos acerca da perceção dos atores diretamente envolvidos no processo. Cf., por exemplo: SEABRA, Filipa; AIRES, Luísa; TEIXEIRA, António - “Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório”. *Dialogia* 36 (2020), pp. 316-344. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>. Saliente-se, ainda, que existe cada vez mais oferta pedagógica online nas universidades presenciais, construída e lecionada de acordo com as boas práticas reconhecidas na área de EaD.

Vinte anos depois, o caráter *engagé* daqueles tempos revoltos, dos discursos datados, situacionais e, agora, anacrônicos parece votado ao estatuto de espuma dos dias.

De igual forma, revisitei, com mágoa, o texto que corporiza o processo pelo qual “A colegialidade como reflexo do capital social distintivo dos/as académicos/as e das suas redes diminui a favor da definição de prioridades e do desenvolvimento de mecanismos de controlo pelos dirigentes institucionais⁴; ou seja, o RJIES, que consigna o fim da gestão democrática das instituições de ensino superior em nome de uma pretensa eficácia e de uma indesmentível autocracia na gestão.

Quanto à refundação da UAb⁵, passei de uma instituição a distância de 2ª geração para uma universidade virtualizada, desde o ano de 2007; uma refundação feita em tempo record, para o sucesso da qual contribuiu a adesão entusiástica da comunidade académica da UAb, demonstrando que as reformas são possíveis com liderança forte, propostas ousadas, mas convincentes e “exércitos” competentes. Nesse mesmo ano, sem medos, promovi, em conjunto com algumas colegas intrépidas, a 1ª edição online do *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares*⁶. Como em todas as conjunturas agitadas, o passar do tempo, com o seu efeito de corretor emocional, acaba por conduzir a nossa perceção à proximidade com o que realmente vivemos.

As duas revoluções que tiveram repercussões na minha prática pedagógica vão ter primazia neste testemunho, na medida em que decidi enfatizar a minha função de professora de ensino online⁷. Como todos os meus alunos sabem, desde os que frequentam

⁴ Cf. VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António M.; SOUSA, Sofia; RIBEIRO, Filipa M.; AMARAL, Alberto - “A reconfiguração da gestão universitária em Portugal”. *Educação, Sociedade e Culturas* 41 (2014), pp. 7-23 (13-14). <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>.

⁵ Cf. para uma visão sistematizada das várias gerações de ensino a distância e sobre a alteração profunda que a virtualização tornou possível: REIS, Carlos; TEIXEIRA, António; CAEIRO, Domingos - *O futuro do ensino a distância em Portugal. Subsídios para a sua regulação*. Lisboa: Universidade Aberta, 2008, pp. 16-20.

⁶ Curso do qual fui coordenadora desde o ano letivo de 2007/2008 até 2009/2010.

⁷ Utilizo, ao longo deste relatório, e por uma questão de facilidade expositiva, as designações de *ensino online*, *aprendizagem online* ou *educação online*, ainda que esteja ciente das suas diferenças concetuais. Cf. PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Aberta. Lisboa, 2015, pp. 38-40. <http://hdl.handle.net/10400.2/4993>.

cursos preparatórios para se candidatarem à UAb, até aos doutorandos, eles estão *de facto*, no centro de todo o (e também deste) meu trabalho pedagógico.

.....

O relatório encontra-se dividido em duas partes, intrinsecamente vinculadas, que designei como *Enquadramento* e *Concretização*. Na primeira, alio o percurso de reflexão que segui no sentido de chegar à fórmula pedagógica apropriada para desenvolver um seminário, com a caracterização das diretrizes europeias vigentes no ensino superior e as especificidades institucionais e pedagógicas da Universidade Aberta. Considero que esta opção corresponde ao modo mais eficaz de dar a conhecer, a quem não se dedica ao ensino online, o sistema no âmbito qual exerço a minha profissão. Na segunda parte, desenvolvo a planificação do programa e conteúdos de uma unidade curricular de 2º ciclo em e-learning, apresento os recursos pedagógicos e metodológicos e o plano de avaliação do seminário.

I – Enquadramento

A minha reflexão tem como referência o tempo, não como uma sequência de horas e de dias, mas como o elemento estruturante da vida institucional da universidade. O que melhor define a agenda da modernização é uma concepção urgente do tempo. Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a instantaneidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. O tempo define possibilidades e prioridades, comportamentos e modos de estar, modelos de gestão e organização. Nesse sentido, a universidade é construída pelo tempo ou, melhor dizendo, pela forma como a pensamos na sua relação com o tempo. A universidade apressada é insensata e irreflectida

NÓVOA, António - “A modernização das universidades: Memórias contra o tempo”.
Revista Portuguesa de Educação [em linha] 31 Especial (out. 2018), p. 12.
<https://doi.org/10.21814/rpe.15076>

1. O Seminário de Humboldt e a imperativa aprendizagem centrada no estudante do *Processo de Bolonha*

Learning outcomes and student-centred learning were of course not an invention of the Bologna Process, nor of the EU, rather they had already existed for several decades. As mentioned, governments saw them mainly as a tool for degree harmonisation and a catalyst for mobility, as well as increasingly as means of accountability, and an indicator for reform success: Once the learning outcomes had been implemented, the reform process would have been achieved. But they were not really emphasised or explored as the pedagogical concepts that they were originally meant to be⁸.

A figura de Wilhelm von Humboldt tornou-se para mim emblemática, desde 2007, ano em que frequentei o *Curso de Formação dos docentes da Universidade Aberta em ensino online*⁹ e durante o qual me deparei com uma citação deste autor sobre o conceito de seminário. Vim mais tarde a descobrir que, no mesmo ano, nas diretrizes legais sobre as provas de agregação, o legislador previu a possibilidade de um professor ser avaliado, no 2º dia de provas, pelo seu desempenho pedagógico na tradicional Lição ou num Seminário¹⁰. Se bem que a diferença entre Lição e Seminário pudesse ser interpretada de uma forma simples, relacionando estas duas modalidades pedagógicas respetivamente com unidades curriculares de 1º ciclo e de 2º ciclo, a pesquisa levada a cabo em documentos sobre políticas europeias do ensino superior não coadjuva esta correspondência. Com efeito, a expressão binária Lição/Seminário, remetendo para

⁸ GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse - *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association asbl, 2018, p. 34. [Publications \(eua.eu\)](https://publications.eua.eu) [acedido a 22 de janeiro de 2022].

⁹ Com a duração de 3 meses, de frequência e aprovação obrigatórias, no âmbito da transformação da UAb numa universidade digital.

¹⁰ Cf. Decreto-Lei n° 239/2007, de 19 de junho.

práticas letivas distintas, utiliza-se de forma reiterada nos textos dos projetos *Tunning*¹¹ e (do antigo) *Clionet*¹², sem que seja estabelecido umnexo direto entre licenciatura e mestrado. Presumivelmente, terá sido nestas fontes que a normativa sobre provas de agregação em Portugal colheu esta distinção.

Sem cancelar a transmissão de conhecimentos por via magistral, a lei para obter o título de agregado lançava o desafio aos candidatos de desenvolverem uma *performance* pedagógica mais em consonância com o *tópos* da centralidade do estudante na aprendizagem. Sendo indiscutível a aproximação à letra de *Bolonha*, as ferramentas para a exequibilidade desta proposta permaneceram indefinidas. De facto, se uma Lição, mesmo em ambiente fictício (frente a um júri e não aos estudantes) apenas diz respeito ao candidato, um Seminário, por enunciado elementar, depende da interação estabelecida entre um grupo de pessoas. Nestas condições, a passagem pedagógica da mensagem científica do docente não corresponde a um bloco contínuo e coeso, mas é entrecortada pela dinâmica do diálogo; para já não mencionar o “caráter subsidiário” da difusão de conhecimento pelo professor, face ao contributo esperado por parte de cada ator do seminário. Estando consciente destes óbices, entrevi, contudo, nesta possibilidade, o princípio de uma solução para colmatar o desajustamento entre o real e o ficcionado para efeitos de provas de agregação, adaptadas à Universidade Aberta.

Por defeito profissional, quando em janeiro de 2022 retomei este trabalho, procurei a origem da conceção moderna do seminário académico. Encontrei-a na Alemanha, traduzida em práticas pedagógicas experimentadas nas Universidades de Göttingen e Halle, no século XVIII¹³. Mas a noção estruturada e estruturante de seminário – enquanto corolário de uma nova ideia de universidade – oposta à instituição corporativa medieval

¹¹ GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed.) - *Tuning Educational structures in Europe. Universities contribution to the Bologna process. An introduction*. 2ª ed. Bilbao: University of Deusto, 2008 (1ª ed. 2005) – *passim*. [Publications | Tuning Academy](#) [acedido a 19 de janeiro de 2022].

¹²*Tuning CALOHEE - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*, 2018 – *passim* (recolhe documentação produzida desde há 16 anos). Disponível em: [Microsoft Word - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History - edition 2018 \(Consultation document\).docx \(calohee.eu\)](#) [Consultado a 7 janeiro 2022].

¹³ KARLSOHN, Thomas - “The academic seminar as emotional community”. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2-3 (2016), tópicos: “The origin of the seminar; An innovation takes form” <https://doi.org/10.3402/nstep.v2.33724>. KRUSE, Otto - “The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University”. *Written Communication* [em linha] 23-3 (July 2006), pp. 337-339 <https://doi.org/10.1177/0741088306289259>.

– tem a marca de Humboldt¹⁴. O fundador da Universidade de Berlim, em 1810, concebeu-a como uma organização caracterizada pela total liberdade de ensinar e de aprender, sem planos curriculares e atividade acadêmica regulamentada, norteadas pelos princípios complementares da solidão e da liberdade e sustentada na cooperação entre professores e estudantes. O objetivo último a cumprir, no pensamento de Humboldt e de muitos intelectuais da época, era o de cultivar a ciência e de, através dela, moldar a personalidade do estudante, o que se corporizava no conceito de *Bildung*¹⁵. Trata-se de um conceito polissêmico, apropriado e modificado por inúmeros autores, que se define – de forma genérica - como o permanente processo de construção e desenvolvimento pessoal. Era na universidade que os indivíduos encontravam as condições para concretizar a sua autoformação¹⁶ global e harmoniosa, um propósito em tudo distante de obterem a capacitação para o desempenho de uma atividade profissional.

Na universidade de Humboldt, o ensino e a investigação vinculavam-se, correspondendo o seminário ao ponto de confluência privilegiado entre as duas vertentes. As iniciativas do fundador da Universidade de Berlim resultaram da sua própria reflexão, foram precipitadas pelas circunstâncias geopolíticas que vivenciou e propiciadas pelo pensamento de muitos intelectuais da época. No que se refere ao seminário, Humboldt

¹⁴ Cf. sobre as reformas desenhadas e implementadas por Humboldt no sistema de ensino prussiano, bem como os fundamentos ideológicos dessas reformas e a contextualização histórica: ABELLÁN Joaquín – “La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt”. In ONCINA COVES, Faustino (ed.) - *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 2009, pp. 273-296 <http://hdl.handle.net/10016/3506>; JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Thomas; OSTLING, Johan - “Introduction. The Humboldtian Tradition and its Transformations”. In JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Thomas; OSTLING, Johan (ed.) - *The Humboldtian Tradition. Origins and Legacies*. Leiden/Boston: Brill, 2014, pp. 3-9 https://doi.org/10.1163/9789004271944_002. SCHMIDT, Alexander - “Self-cultivation (Bildung) and sociability between mankind and the nation: Fichte and Schleiermacher on higher education”. In BROOKE, Christopher; FRAZER, Elizabeth (ed.) - *Ideas of Education. Philosophy and politics from Plato to Dewey*. London: Routledge, 2013, pp. 160-177 <https://doi.org/10.4324/9780203817544>. SORKIN, David - “Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”. *Journal of the History of Ideas* 44-1 (1983), pp. 55-73 <https://doi.org/10.2307/2709304>.

¹⁵ O conceito de *Bildung* ganha direito de cidadania nas discussões sobre educação em finais do século XVIII e inícios do século XIX na Alemanha. Cf. BERMEJO CASTRILLO, Manuel Ángel - “La Universidad Europea entre Ilustración y Liberalismo. Eclósion y difusión del modelo alemán y evolución de otros sistemas nacionales”. In ONCINA COVES, Faustino (ed.) - *Filosofía para la Universidad*, pp. 64-65; SORKIN, David - “Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”, pp. 66-69 <https://doi.org/10.2307/2709304>. ; PICHÉ, Claude - “Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt: sur la création de l’Université de Berlin”. In *Historia Philosophiae: hommage à Alexis Philonenko*. Paris: Harmattan, 2007, p. 142. [Fichte, Schleiermacher and W. von Humboldt : on the creation of the University of Berlin \(umontreal.ca\)](https://doi.org/10.2307/2709304)

¹⁶ SCHMIDT, Alexander - “Self-cultivation (Bildung) and sociability between mankind and the nation: Fichte and Schleiermacher on higher education”, p. 163.

alicerçou-se, em grande medida, em Schleiermacher¹⁷. De acordo com este autor, a aula magistral é a mais importante prática pedagógica, destinada a todos os alunos, mas apenas alguns reúnem condições para frequentar o seminário¹⁸. Ou seja, Schleiermacher hierarquiza a capacidade demonstrada pelos alunos para frequentarem diferentes patamares no ensino superior. Ainda que o seminário fosse a estrutura central da organização da universidade e o trabalho individual nele realizado - com revisão de pares e orientação do professor - o seu resultado mais importante¹⁹, o acesso a este nível estava limitado por uma grande exigência traduzida em provas rigorosas. Todo o processo se encontrava montado para inculcar a autonomia nos estudantes.

Passando das ideias – mesmo traduzidas em normas legais - às concretizações, tem de adiantar-se que, no caso específico dos seminários nas universidades alemãs da 1ª metade do século XIX, o conceito de total liberdade de professores e estudantes para investigar tem no mínimo de ser matizado²⁰. Com efeito, os seminários correspondiam a uma estrutura complexa e muito regulamentada no seio das instituições de ensino superior: o poder político aprovava as normas de funcionamento de cada um, o trabalho do professor e dos estudantes era financiado pelo governo, na maioria das vezes os tópicos de investigação a desenvolver eram determinados pelos diretores de seminário e não escolhidos pelos estudantes e estes incorriam em sanções caso se atrasassem a entregar os textos escritos²¹.

Após Berlim, no primeiro decénio de Oitocentos, consideremos *Bolonha*, no último ano do século XX. Trata-se de dois momentos específicos no âmbito de processos de reforma universitária. O primeiro resultou de uma simbiose entre o pensamento de vários intelectuais, confrontados com o novo mundo pós-Revolução de 1789, e de

¹⁷ Cf. PICHÉ, Claude - "Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt: sur la création de l'Université de Berlin", pp. 131-138.

¹⁸ KARLSOHN, Thomas - "The academic seminar as emotional community", tópico: "The academic seminar as an emotional community".

¹⁹ MACGILCHRIST, Felicitas; GIRGENSOHN, Katrin - "Humboldt Meets Bologna: Developments and Debates in Institutional Writing Support in Germany". *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing* 23-1 (2011), p. 3 <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.9>.

²⁰ KRUSE, Otto - "The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University", p. 346.

²¹ KRUSE, Otto - "The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University", pp. 340-346.

acontecimentos geopolíticos relevantes, como as invasões francesas, dando origem ao modelo alemão de universidade, com inegável pendor nacionalista. O segundo momento é emblemático do objetivo político de alguns países do velho continente de, através de uma formação universitária com regras comuns à escala europeia, investirem na competitividade nos mercados económico, comercial e financeiro, visando, sobretudo, os Estados Unidos²². O propósito de *Bolonha* era a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, um difícil e lento percurso que se traduziu: (i) na implementação de mecanismos de sintonização entre os diferentes países ao nível da convergência na duração de ciclos de estudo, (ii) na contabilização do trabalho do estudante, (iii) na criação de objetivos de aprendizagem gerais e específicos de cada área, com vista à comparabilidade e (iv) à mobilidade²³.

E que papel é atribuído aos seminários, neste processo?

Tendo sido necessário proceder a uma escolha entre os incontáveis documentos redigidos no âmbito de *Bolonha*, decidi analisar os *Trends in Learning Structures in Higher Education*, produzidos em nome da *Associação de Universidades Europeias*, bem como alguns dos relatórios elaborados pela *Associação Europeia de Estudantes* e os projetos *Tunning* e *Clionet*²⁴, alargando assim a perspetiva de abordagem e as perceções sobre esta reforma.

²² Sobre a pretensa exportação do modelo de universidade alemã para os Estados Unidos e subsequente “importação” - cf. MITCHEL, G. Ash - “From ‘humboldt’ to ‘bologna’: history as discourse in higher education reform debates in german-speaking europe”. In JESSOP Norman Bob; FAIRCLOUGH Norman; WODAK, Ruth (dir.) - *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Col. Futures Rethinking Theory and Practice. Vol. 24. Rotterdam/Taipei: Sense Publ Shers, 2008, p. 57 (99+) [From ‘Humboldt’ to ‘Bologna’: History as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe.](#) | Mitchell G. Ash - [Academia.edu](#) [consultado a 27 de janeiro de 2022]

²³ Veja-se uma outra visão sobre as causas e desenvolvimento do *Processo de Bolonha* em AMARAL, A. - “O processo de Bolonha: da harmonização à sintonização, passando pela convergência”. *Revista Espaço Pedagógico* 22-2 (dez. 2015), pp. 203- 224 <https://doi.org/10.5335/rep.v22i2.5563>. Cf. uma análise da falta de convergência europeia ao nível da partilha de valores e princípios que o *Processo de Bolonha* se propunha atingir: VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto - “Disentangling policy convergence within the European Higher Education Area”. *European Educational Research Journal* 18 -1 (2019), pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/1474904118804429>.

²⁴ Por facilidade, utiliza-se a designação mais emblemática desta sucessão de projetos na área da História que se mantém até hoje.

A evolução dos relatórios *Trends*²⁵, produzidos desde 1999, demonstra a agenda de *Bolonha* no tempo curto; com efeito, estes documentos, destinados a serem discutidos pelos ministros da educação/ensino superior, sistematizam os resultados de inquéritos feitos nas universidades europeias e integram uma parte prospetiva. Existe, assim, uma natural concordância entre os temas apresentados nos *Trends* e a sua recuperação na letra dos sucessivos comunicados dos ministros nas reuniões seguintes. O seminário académico - bem como outras práticas letivas - não é mencionado, o que se encontra em linha com a necessidade da convergência formal do Ensino Superior Europeu.

Mas se estes relatórios não discriminam práticas letivas, evidenciam a pedra de toque pedagógica do *Processo de Bolonha*, pelo menos ao nível dos princípios explícitos: o trabalho centrado no aluno e os objetivos de aprendizagem. Com efeito, desde o 4º documento *Trends*, relativo a 2005²⁶, ganham peso as expressões *aprendizagem centrada no estudante*, *aprendizagem baseada em problemas*, *planificação de acordo com os resultados de aprendizagem e com as competências* bem como, mais tarde, *ensino em pequenos grupos*, *estudantes a aprenderem uns com os outros e comunidade de projetos*²⁷.

Se bem que utilizada com anterioridade, apenas no *Trends* de 2010 se explicita o significado da expressão *ensino centrado no estudante*, que engloba algumas das seguintes características e que, segundo o documento, já se traduzira em grandes mudanças nas práticas letivas nas instituições de ensino superior: diferentes estilos de aprendizagem, nova relação entre professor e estudante, proatividade do estudante e envolvimento no que aprende, compreensão e pensamento crítico em detrimento da transferência de

²⁵ Consultem-se os relatórios: HAUG, Guy; KIRSTEIN, Jette - *Trends I. Trends in Learning Structures in Higher Education*), 1999; HAUG, Guy; TAUCH, Christian - *Trends II. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*, 2002; REICHERT, Sibille; TAUCH, Christian - *Trends III. Progress towards the European Higher Education Area*, 2003; REICHERT, Sibille; TAUCH, Christian - *Trends IV. European Universities Implementing Bologna*, 2005; CROSIER, David; PURSER, Lewis; SMIDT, Hanne - *Trends V. Universities shaping the European Higher Education Area*, 2007; SURSOCK, Andree; SMIDT, Hanne - *Trends VI. A Decade of Change in European Higher Education*, 2010; SURSOCK, Andree - *Trends VII. Learning and Teaching in European Universities*, 2015; GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse - *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, 2018. [Publications \(eua.eu\)](http://publications(eua.eu)) [acedido a 20 de Janeiro de 2022]

²⁶ REICHERT, Sibille; TAUCH, Christian - *Trends IV. European Universities Implementing Bologna*, 2005, *passim*.

²⁷ GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse - *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, 2018, p. 55.

conhecimento, avaliação formativa e *feedback* contínuo²⁸. O relatório vai mais longe e atribui a este conceito fundador o potencial para providenciar coerência ao *Processo de Bolonha*²⁹. É no relatório de 2018 que a ideia se torna completamente compreensível e, por isso, reproduzo um excerto do texto, em epígrafe neste capítulo. Assim, os *topoi* pedagógicos foram utilizados para tornar exequível a convergência formal e externa no ensino superior e não considerados por si mesmos.

Também a *Associação Europeia de Estudantes* produziu, com regularidade, documentos sobre a perceção das reformas de *Bolonha* por parte dos alunos. No texto de 2020, especificamente sobre o ensino centrado no estudante³⁰, o tom do discurso não é muito animador, dada a lentidão – alega-se – com que está a ser implementado na Europa³¹. Contudo, no documento de 2015 - *Bologna With Student Eyes 2015. Time to meet the expectations from 1999* - os dados obtidos foram os seguintes: a aula magistral permanecia esmagadora (aparece em 100% das respostas obtidas), mas 69% de estudantes afirma ter experimentado o seminário e 51% projetos. Por fim, os estudantes distinguem a licenciatura do mestrado, considerando que, no último ciclo, existe mais aprendizagem centrada no estudante e nos seus interesses³².

Os projetos *Tunning* e *Clionet* operacionalizaram as conceções explicitadas por *Bolonha*, nomeadamente aos níveis dos *curricula*, objetivos de aprendizagem, competências (quer do domínio específico quer as transversais), técnicas de ensino/aprendizagem e avaliação.

²⁸ O relatório inclui duas ressalvas importantes: (i) o ensino centrado no aluno e ensino centrado no professor não se autoexcluem e (ii) o estudo centrado no aluno é difícil quando não se está a lidar com grupos de estudantes (SURSOCK, Andree; SMIDT, Hanne - *Trends VI. A Decade of Change in European Higher Education*, pp. 31-32).

²⁹ ““The term ‘student-centred learning’ is very much in evidence in contemporary writing and thinking on education and has the potential of providing coherence to the Bologna Process” “(SURSOCK, Andree; SMIDT, Hanne - *Trends VI*, p. 31).

³⁰ Entendendo este conceito mais além da estrita prática pedagógica que é a que me interessa.

³¹ *Bologna with Student Eyes*. European Students’ Union (ed.). Brussels, 2020. pp. 98-102, que sintetiza o texto do relatório de 2018 sobre o mesmo assunto, bastante mais desenvolvido, capítulo XI, pp. 1-9. Pdf. acessível em [Bologna with Students Eyes 2020 - ESU Online \(esu-online.org\)](https://www.esu-online.org/) [consultado a 24 de janeiro de 2022].

³² *Overview in Student - Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. European Students’ Union (ed.), Brussels, 2015, p. 15. Pdf. acessível em [Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe - ESU Online \(esu-online.org\)](https://www.esu-online.org/) [consultado a 24 de janeiro de 2022].

No *Tuning*, o seminário é mencionado como mais uma prática pedagógica, sendo subdividido em: (i) ensino em pequenos grupos e (ii) seminário de investigação³³. O programa *Clionet* lista diferentes práticas letivas, como as lições, tutorias, workshops, seminários, trabalhos de grupo, excursões, estágios, e-learning que combina várias das anteriormente referidas³⁴. Apesar de aceitar a variabilidade do conceito de seminário, o projeto acentua as suas características nucleares: número limitado de estudantes, contexto menos formal do que a *Lecture*, encorajamento da discussão, possibilidade de os estudantes apresentarem trabalhos específicos sobre o tema geral, apresentação de trabalhos em todo o curso ou em partes, ainda que, noutros casos, os seminários se traduzam em exposições feitas pelos professores (a discussão entre estudantes é avaliada)³⁵.

Em síntese, Humboldt teoriza e concretiza o seminário académico como a prática em que a ciência e a pedagogia se congregam, apoiada na liberdade, solidão e trabalho conjunto, destinada a uma elite intelectual. O *Processo de Bolonha* identifica um princípio que, pelo menos teoricamente, deve enformar todo o espaço europeu do ensino superior – a centralidade do estudante na aprendizagem – que não se traduz em exclusivo no seminário, dados os grandes contingentes de estudantes universitários europeus.

³³ GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed) - *Tuning Educational structures in Europe*, p. 157.

³⁴ *Tuning CALOHEE - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*, pp. 45-46.

³⁵ *Tuning CALOHEE*, p. 46.

2. Modelos, formatos e propósitos: os seminários entre a *Bildung* e as competências

Nous sommes à l'ère de la spécialisation, qui s'avère être une condition incontournable pour le succès de la recherche scientifique, de sorte que l'individu préoccupé par sa *Bildung*, cette personnalité qui se présente à nous comme un microcosme en expansion constante, trouve difficilement sa place dans nos institutions universitaires. Bien sûr, cet idéal de l'être humain complet, équilibré et cultivé survit de nos jours, par exemple, dans les programmes universitaires dédiés aux humanités. On trouve là évidemment des affinités avec le projet néo-humaniste qui est à l'origine de l'idéal de la *Bildung*. Ces programmes demeurent tout de même l'exception dans ces immenses entreprises que sont devenues nos universités³⁶.

A anterior incursão pela origem do seminário acadêmico e pelas referências que os documentos do *Processo de Bolonha* lhe fazem teve por objetivo enquadrar a minha opção de planificar uma unidade curricular de 2º ciclo em e-learning, definida como seminário³⁷ e por, no segundo dia de provas, desenvolver o que corresponderia, no ensino presencial, a uma das suas sessões. Ainda que a lei atual sobre a obtenção do título de agregado não estabeleça um vínculo entre os dois elementos apresentados pelos candidatos, discutidos em cada um dos dias, optei por ligá-los; dessa forma, fica assegurada a coerência e a perceptibilidade do trabalho pedagógico que desenvolvo.

Mantendo-nos, para já, no âmbito do ensino/aprendizagem presencial, foquemo-nos em duas tipologias que tentam englobar esta prática letiva.

³⁶ PICHÉ, Claude - "Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt : sur la création de l'Université de Berlin", p. 160.

³⁷ Cf. MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES | Guia de Curso (uab.pt) [acedido a 2 de junho de 2022]. Refira-se que a licenciatura em História da Universidade Aberta inclui, também, um seminário anual (dividido em duas unidades curriculares- semestrais).

A primeira, já antiga, foi elaborada por sociólogos americanos tendo por objeto exclusivo os seminários de pós-graduação³⁸, e diferencia:

1. Formato lição – O professor dissemina o conteúdo, controlando o material disponibilizado e limitando a interação dos estudantes à resposta a perguntas. Os estudantes nem desenvolvem pensamento crítico nem não são treinados para expressão oral do discurso acadêmico.
2. Formato de discussão liderado pelo professor – O professor pede opiniões dos estudantes, colocando questões provocadoras sobre as leituras previamente realizadas, questões essas que estão alinhadas com os objetivos. A gestão da discussão pelo professor é fundamental, na medida em que tem de se chegar a uma conclusão, caso contrário o que fica no ar é fragmentário.
3. Formato de discussão liderado pelos alunos – Os estudantes dirigem a discussão, tendo o professor um papel mais ativo ou mais passivo. Quando não há qualquer papel desempenhado pelo professor de guia, os estudantes podem não dominar os pontos centrais do debate e não haver coerência.
4. Formato de leitura e apresentação – O professor tem papel mais passivo, cada estudante faz as leituras, não existindo ligação entre as várias leituras e havendo pouco tempo para discussão porque as apresentações são demoradas³⁹.

A segunda categorização inclui os seminários acadêmicos existentes na Alemanha após a implementação de *Bolonha*, fundamentando-se em quem lidera o processo de aprendizagem, porque cria a informação e direciona esse processo. Alguns seminários incluem vários dos critérios elencados.

Distinguem-se:

1. Seminários cuja aprendizagem se faz com base em textos acadêmicos, sua reprodução ou captação de informação:
 - a. Seminários de texto;
 - b. Seminários de apresentações;
 - c. Seminários centrados no professor;
 - d. Seminários multimídia;

³⁸ STEEN, Sara; BADER, Chris; KUBRIN, Charis - "Rethinking the Graduate Seminar". *Teaching Sociology* 27-2 (Apr 1999), pp. 167-173 (168-169). <https://doi.org/10.2307/1318703>

³⁹ Os autores do artigo consideram este formato o menos conseguido.

- e. Seminários em e-learning ou b-learning.
2. Seminários de aprendizagem ativa, produzindo informações:
 - a. Seminários centrados no aluno, abertos;
 - b. Seminários escritos;
 - c. Seminários baseados em autoexperiência de aprendizagem;
 - d. Seminários de problema orientados;
 - e. Seminários de projeto orientados.
3. Existem também seminários relacionados com a prática⁴⁰.

Sendo qualquer tipologia, por natureza, simplificadora, esta última incorpora um inegável maniqueísmo entre captação/ produção de informação por parte dos estudantes que só pode ser entendida como um esquema artificial; remete, ainda, sem qualquer esclarecimento, as modalidades de e-learning e b-learning para o 1º grupo. Na realidade, considero que, em determinadas fases, um mesmo seminário se baseia em análise, síntese e reflexão sobre textos académicos e, noutras, o foco passa para a produção de conhecimento. De qualquer modo, estas sistematizações sobre modelos de seminário correspondem a mais um elemento de reflexão com vista a planificar esta prática letiva em formato online.

Entremos, agora, em linha de conta com o domínio científico no qual o seminário se vai desenvolver. De acordo com as diretrizes da Universidade Aberta, a História é uma subárea das Ciências Sociais⁴¹. No extrato que inicia este capítulo, Claude Piqué defende que o ideal da construção da *Bildung* como objetivo último da educação superior mantém a sua viabilidade nas Humanidades. Uma interpretação oposta e crítica sobre este tema é a veiculada por G. Mitchel que cita - e não parece discordar de - autores para os quais só nas Ciências Humanas e Sociais existe a nostalgia do “mito de Humboldt”, enquanto as outras ciências já aderiram ao mundo da competitividade académica e do múltiplo financiamento; e acrescenta que a adesão a este mito nessas áreas se conjuga com a pedagogia do *laissez faire* e a desresponsabilização pelos resultados da aprendizagem⁴².

⁴⁰ DYSTHE, Olga; WEBLER, Wolff-Dietrich - “Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany”. *High Education Policy* 23 (2010), p. 157. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.9>

⁴¹ Cf. Despacho n.º 4559/2016 – DR, 2ª série, n.º 64, de 1 de abril de 2016.

⁴² MITCHEL, G. - “From ‘humboldt’ to ‘bologna’: history as discourse in higher education...”, p. 57.

Tentemos ultrapassar a sensação de injustiça e de ofensa que este último enunciado provoca.

A questão de definir se o propósito último do seminário online a desenhar é desenvolver competências nos mestrandos ou fomentar a contínua expansão da sua *Bildung* não é ociosa. Os artigos científicos que reivindicam a total dissonância entre a universidade de excelência que treina competências de acordo com o utilitarismo imposto pelo mercado de trabalho e a empregabilidade⁴³ e a universidade que visa contribuir para a construção do indivíduo através da ciência⁴⁴ são incontáveis. Mas, se dos objetivos últimos passarmos à prática, a compatibilização parece mais conseguida, exatamente no âmbito das Humanidades e Ciências Sociais. Assim, se o estabelecimento de competências num primeiro momento era o inverso da *Bildung*, com o tempo as listas de capacidades passam a ser orientadas por valores⁴⁵, acentuando-se as aptidões instrumentais, interpessoais e sistêmicas e não apenas as técnicas.

Explicitados os contornos da prática pedagógica que tenciono apresentar nestas provas, indicada a variabilidade da definição de seminário e das suas características, desde Humboldt até *Bolonha*, nomeadamente ao nível da área científica e objetivos gerais a prosseguir – contribuir para a *Bildung* e/ou treinar competências – é chegado o momento de equacionar a modalidade da oferta do seminário: o e-learning.

Defender que a educação a distância está especialmente vocacionada para o desenvolvimento de seminários não corresponde a uma novidade. Os textos de *Bolonha*, caso do *Trends* 2010, associam a aprendizagem centrada no aluno à possibilidade de adotar um modelo misto beneficiando os estudantes tradicionais e não tradicionais, promovendo a flexibilidade e a aprendizagem ao longo da vida⁴⁶. Já no projeto *Clionet*

⁴³ Caso da afirmação, referindo-se à universidade neoliberal dos Estados Unidos: “Obviously, in the university of excellence there is no place for Humboldt” - Cf. HOHENDAHL, Peter Uwe - “Humboldt revisited: Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University”. *New German Critique* 113 (2011), p. 192 <http://www.jstor.org/stable/41288137>.

⁴⁴ MACGILCHRIST, Felicitas; GIRGENSOHN, Katrin - “Humboldt Meets Bologna: Developments and Debates in Institutional Writing Support in Germany”, pp. 11-13; NYBOM, Thorsten - “The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present and Future of the European University”. *Higher Education Policy* 16-2 (2003), pp. 141-159. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300013>.

⁴⁵ DYSTHE, Olga; WEBLER, Wolff-Dietrich - “Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna”, pp. 258.

⁴⁶ SURSOCK, Andree; SMIDT, Hanne - *Trends VI*, pp. 31-32.

escrevia-se (nos primeiros anos do século XXI) que “E-learning and ODL combine various course categories (...). Especially seminars and group work are well adapted to e-learning since in essence it offers exceptional possibilities for discussion, shared writing and learning processes and group formation”⁴⁷. É, aliás, inegável a importância atribuída ao e-learning no ensino superior, quer nos documentos políticos europeus mais recentes⁴⁸, quer nos relatórios sobre a implementação do *Processo de Bolonha*, imediatamente anteriores e coevos da pandemia⁴⁹.

Planificar um seminário de 2º ciclo em e-learning na UAb exige, para além do óbvio domínio científico da matéria, um grande e antecipado investimento de tempo e de trabalho aplicado no desenho instrucional da unidade curricular. Esta atividade docente prévia à abertura da UC desenvolve-se no âmbito de um “quadro geral de referência das actividades educativas” e de acordo com “um instrumento organizador das práticas de ensino e de aprendizagem”⁵⁰. Com efeito, um grupo de professores da UAb da área da Educação criou, em 2007, um *Modelo Pedagógico Virtual*, que foi certificado por uma comissão de peritos internacionais. O MPV apresenta como pilares - a aprendizagem centrada no estudante, a flexibilidade (no caso vertente, potenciada pela assincronia), a interação e a inclusão digital; estas quatro linhas gerais repercutem-se em toda a organização do ensino, nos papéis atribuídos a professores e a alunos, nas atividades de aprendizagem, nos recursos a desenvolver e na avaliação de competências⁵¹.

⁴⁷ *Tuning CALOHEE*, p. 46.

⁴⁸ Cf. *Comunicado de Paris*, de 25 de maio de 2018 da Conferência ministerial europeia para o ensino superior, p. 3. [European Higher Education Area and Bologna Process \(ehea.info\)](http://ehea.info) [consultado a 29 de janeiro].

⁴⁹ GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse - *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, 2018, pp. 17, 46, 59, 60 e 78. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*, Publications Office, 2020, pp. 127, 160, 161, 169. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>.

⁵⁰ As citações referem-se ao *Modelo Pedagógico da UAb* (doravante designado por MPV) que se encontra em acesso aberto: PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José - *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007, p. 8 <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>.

⁵¹ O Modelo Pedagógico da UAb tem duas variantes, uma relativa ao 1º ciclo de estudos e outra relativa ao 2º (que pode ser aplicado aos doutoramentos). De acordo com o propósito destas provas, apenas irei considerar o modelo de 2º ciclo. Em 2018 o MPV de 1º ciclo foi revisto: MENDES, António Quintas; BASTOS, Glória; AMANTE, Lúcia; AIRES, Luísa Lebres; CARDOSO, Teresa - *Modelo Pedagógico Virtual | Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018 <http://hdl.handle.net/10400.2/8041>.

Como “quadro geral de referência das atividades educativas”, o *MPV* segue o construtivismo social enquanto teoria de aprendizagem, apostando numa educação a distância que compromete “o estudante a ser um participante activo (...) construtor do seu conhecimento (...) e integrado numa comunidade de aprendizagem”⁵². Esta será cooperativa e colaborativa, com vista à aquisição de competências transversais e específicas, em diálogo e interação com os pares. A sintonia com o discurso de *Bolonha* é notória, ainda que, naturalmente, no *MPV* os conceitos pedagógicos sejam encarados em toda a sua amplitude e não utilizados para concretizar uma convergência formal do ensino superior europeu.

Para além de ser uma matriz geral, o *MPV* assume-se como um “instrumento organizador de práticas de ensino/aprendizagem”, impondo normas de conceção e funcionamento extensíveis a toda a oferta educativa⁵³, nomeadamente aos cursos de 2º ciclo. Aqui sistematizo essas diretrizes.

- Modalidade de classe totalmente virtual ou classe mista⁵⁴.
- Número máximo de 25 alunos a frequentar o seminário.
- Inserção, no espaço da turma virtual, de um roteiro pormenorizado – designado por *Contrato de Aprendizagem*⁵⁵ – que indica todo o percurso de trabalho a seguir pelos estudantes.
- Unidade curricular dividida “numa sequência de unidades de trabalho”, cada uma englobando objetivos de aprendizagem, competências a desenvolver, sequência das atividades previstas, metodologia, calendarização detalhada, indicação dos recursos de aprendizagem e plano de avaliação⁵⁶.
- Estruturação das atividades de forma que impliquem trabalho autónomo, debates organizados pelos estudantes em grupos pequenos ou na turma e debates com a

⁵² *MPV*, pp. 9-10.

⁵³ *MPV*, p. 7.

⁵⁴ Não se trata de uma escolha de cada professor, mas do formato do curso, em que o seminário se integra, registado na Direção Geral do Ensino Superior.

⁵⁵ Fica obrigatoriamente em discussão durante a primeira semana do seminário, podendo sofrer alterações por proposta dos estudantes: na terminologia do *MPV*, o contrato de aprendizagem é objeto de negociação entre o estudante e o professor.

⁵⁶ *MPV*, pp. 30-31.

participação do professor. De acordo com os autores, o Modelo “privilegia uma perspectiva de aprendizagem acentuadamente colaborativa”⁵⁷.

- Interação assíncrona.
- Avaliação contínua obrigatória: utilizada em exclusivo ou atribuindo às atividades realizadas ao longo do semestre um mínimo de 60% e ao trabalho final o máximo de 40% da nota global.
- Módulo de 15 dias de ambientação dos estudantes ao *MPV* e à plataforma online, prévio à frequência de qualquer curso.

Neste momento, antevejo uma pergunta por parte dos membros do júri: de que serviu recuar até ao seminário de Humboldt, fazer o elogio da tríade solidão, liberdade e trabalho conjunto, evocar *Bolonha* e as suas “premissas pedagógicas”, atualizar tipologias de seminários presenciais e cruzar as competências com a *Bildung* se todo o meu trabalho se desenvolve no quadro de um modelo estruturado que parece blindar qualquer arrojo de criatividade por parte do professor? Ainda que incorpore todas estas regras, o *MPV* de 2º ciclo da UAb concede quase total liberdade ao professor para desenhar e assegurar um seminário, de acordo com o seu critério científico e pedagógico, como espero demonstrar na segunda parte deste relatório.

Claro que o formato do ensino/aprendizagem, por força da modalidade online, distingue-se do presencial: são inexistentes a cadência semanal de encontros, a partilha de um espaço físico por professores e estudantes e o contacto visual, bem como o incerto treino da oralidade dos mestrandos em tempo real, nas discussões de trabalhos de colegas ou na apresentação dos próprios⁵⁸. Nos seminários online, os contactos estabelecem-se através de dispositivos eletrónicos e a interação é assíncrona. Para além da coordenada espaço estar volatilizada, o tempo adquire uma definição alternativa, porque a unidade de contagem não é expressa em horas e minutos lineares e contínuos. A unidade básica de tempo é normalmente a semana, prolongando-se cada unidade temática por várias, durante as quais, os mestrandos experimentam trabalho autónomo ou em grupo, diálogo

⁵⁷ *MPV*, pp. 32.

⁵⁸ Os formatos de seminário presencial são diversificados (como se viu nas tipologias incluídas no início deste capítulo) de acordo com a liberdade do professor ou eventuais regras genéricas da instituição no que se refere, sobretudo, à avaliação. Cf. as informações constantes nas páginas institucionais das Universidades do Porto, Coimbra, Clássica e NOVA de Lisboa quanto aos seminários de mestrado em História Medieval ou mestrados em História com componente em História Medieval.

entre pares e debate com participação do professor⁵⁹. O *tópos* da aprendizagem centrada no aluno materializa-se no ensino online de 2º ciclo, quanto mais não seja porque o seminário não funciona sem evidências escritas da participação do mestrando.

Atualmente, a “presencialidade” mediada por áudio ou vídeo é encarada como desejável e benéfica no *e-learning*, muito por força do incremento dos MOOC. Já vai longe o radicalismo, próprio de “revoluções” como a vivida pelo ensino a distância com a passagem da segunda para a terceira geração, rejeitando o “programa de TV ou rádio”. No caso da UAb, tratava-se do estigma dos *vídeos da Aberta* cuja preservação nos permite agora admirar a sua qualidade técnica e científica (ao tempo) e acompanhar o envelhecimento ou desaparecimento dos protagonistas. Depois das intransigências e das necessárias recusas irrevogáveis de modelos anteriores, encontramos-nos num momento da educação a distância em que o áudio e o vídeo (bidirecionais) permitem ultrapassar lacunas, como a do discurso oral na aprendizagem.

⁵⁹ Como o júri terá oportunidade de constatar na 2ª parte deste relatório, os tempos de trabalho dos estudantes encontram-se calculados, uma exigência, aliás, do *Processo de Bolonha*.

3. Professores/facilitadores e estudantes diversificados ou a Universidade Aberta e as suas circunstâncias

(...) the skills and understandings that students acquire in any domain of higher-order learning must be structured with reference to the linguistically mediated knowledge and skills that constitute disciplinary activity. Students cannot simply construct disciplinary knowledge through their own action without being informed by more expert others. This is because disciplinary knowledge is mediated knowledge (...) Disciplinary knowledge and skills are the results of long histories of collective cultural and scientific activity, the products of which have been deposited in the particular sign systems (words) that mediate disciplinary activity. Thus, mastering a discipline requires learning to understand and use the language and other semiotic means through which disciplinary knowledge and processes are defined, communicated and acted upon. As a result, acquiring disciplinary knowledge requires some sense of —getting it right. It is the teacher who is charged with the responsibility of orienting students so that they may position themselves with reference to the knowledge, values, and conventions of a given disciplinary or interdisciplinary matrix⁶⁰.

Começo por esclarecer, os menos familiarizados com a terminologia social construtivista, que o título deste capítulo não remete para o grau de exigência dos professores da Universidade Aberta, mas para o seu estatuto pedagógico, um tópico decerto estranho à maioria dos docentes universitários das instituições presenciais⁶¹. Impõe-se, assim, que eu culmine este percurso de enquadramento com uma reflexão sobre os papéis atribuídos aos professores, os perfis dos nossos estudantes e o próprio sentido da Universidade.

⁶⁰ MASCOLO, Michael F. - “Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation”. *Pedagogy and the Human Sciences* 1-1 (2009), p. 8. ["Learning as Guided Participation" by Michael F. Mascolo \(merrimack.edu\)](#) [acedido a 9 de junho de 2022]

⁶¹ Excetuando, naturalmente, os das Faculdades e Institutos Superiores de Educação.

Os já quinze anos que acumulo de docência mediada por computador⁶², autorizam-me a analisar as funções dos professores do ensino superior online, para além de qualquer teoria prévia que determina o que eu sou, como exerço ou devo exercer a minha profissão.

Sempre me senti desconfortável com a leitura da passagem do *Modelo Pedagógico Virtual da UAb* que atribui ao professor a ação de facilitador da aprendizagem, justificando que é a pedagogia online que altera o seu papel⁶³. Mas os dois únicos documentos de *Bolonha* (dos consultados) em que essa designação é usada - os *Trends* de 2010 e 2015⁶⁴ - permitem concluir que tal metamorfose não se verifica apenas na modalidade de educação a distância, antes é extensível a todo o ensino/aprendizagem centrado no estudante. Lê-se no *Trends* de 2010:

“A student-centred approach to learning involves a different relationship between teacher and learner, whereby the teacher becomes a facilitator, and where the responsibility for learning is shared, and the learning is ‘negotiated’ (...) The implication for learners is that they are not defined as recipients of a service or customers but rather as active participants with shared responsibility for outcomes”⁶⁵.

⁶² A matéria empírica das minhas palavras corresponde à experiência como professora online, com a vantagem de todas e de cada uma das minhas intervenções e as dos estudantes, feitas em sede de sala de aula virtual, terem permanecido incólumes nos arquivos da plataforma Moodle da UAb. Ou seja, não foi necessário percorrer dossiers e consultar um ou outro trabalho de estudantes que, eventualmente, tivesse conservado. Eu tinha por escrito – é essa a nossa linguagem – 15 anos da minha docência, com a qual me podia confrontar. Durante esse período, concebi e assegurei diversas unidades curriculares de todos os ciclos de ensino, desenvolvi módulos de ambientação em cursos de mestrado, de doutoramento e de Aprendizagem ao Longo da Vida e fui responsável pela comunidade de prática dos coordenadores dos Centros Locais de Aprendizagem da UAb, por 6 anos.

⁶³ *MPV*, p. 11. Certamente que o *MPV*, como instrumento de aplicação de práticas letivas, uniformizou e simplificou as funções a desempenhar pelo professor universitário online, como mais à frente desenvolverei. Cf. MORGADO, Lina - *O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades*. Sep. *Discursos* [Em linha]: *Perspectivas em Educação*. III Série. nº especial (2001), pp. 11-17 <http://hdl.handle.net/10400.2/1743>. De qualquer forma, o tópico do perfil do tutor/professor online não é unânime mesmo entre os autores construtivistas: as razões tanto passam pelos fundamentos da aprendizagem - quem é o seu principal construtor - como pelas alterações da tecnologia utilizada, que modifica, também ela, a função docente. MORGADO, Lina - “Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula”. *Discursos* [Em linha]: *Perspectivas em educação* 1 (2003), pp. 77-89 <http://hdl.handle.net/10400.2/150>.

⁶⁴ Os *Trends* 2010 e 2015 foram escritos em coautoria ou a solo por Andree Surssock. Já no *Trends* de 2018, um texto especificamente sobre pedagogia, cita-se o termo “facilitador” do anterior relatório, como algo que foi escrito em textos prévios, mas não é necessariamente assumido pelos autores. Nunca no *Clionet* nem no *Tunning* a palavra é utilizada.

⁶⁵ *Trends* 2010, pp. 31-32.

Defendo, de forma intransigente, que os estudantes não são recipientes de conhecimento e partilham ativamente a responsabilidade da sua aprendizagem. Contudo, na minha opinião, é questionável o facto de se estabelecer um corte cronológico (antes e depois da *Reforma de Bolonha*) que altera as funções desempenhadas pelos docentes universitários. O papel do professor não mudou por obra e graça de uma reforma europeia que estava mais interessada na convergência formal do ensino superior dos vários países europeus do que na pedagógica. Os professores que até então se limitavam a transmitir conhecimento (o que também é importante) continuaram a fazê-lo, enquanto os que entendiam que o seu papel ia muito além de uma transferência de conteúdos, mantiveram essa postura. Algo mudou, contudo: a terminologia incorporada à pressa no discurso dos universitários, vertida para os inúmeros relatórios de criação, adequação e avaliação interna dos cursos enviados à A3ES e reproduzida nos guias dos ciclos de estudo disponibilizados nas páginas institucionais. Todos nós (ou pelo menos alguns) temos conhecimento das competências que é suposto desenvolver nos estudantes, dominamos a taxonomia de Bloom (ou socorremo-nos de um *aide-mémoire* com os verbos corretos a utilizar) e construímos objetivos sob o ponto de vista do estudante, nunca do professor, *porque é o aluno que se encontra no centro da aprendizagem*⁶⁶.

Recentemente, mais uma vez por defeito profissional, embrenhei-me em leituras sobre teorias da aprendizagem, uma incursão bem mais longa do que a partilhada neste texto. Percebo a coerência entre os pressupostos do construtivismo social e a atribuição do papel de facilitador ao professor, pois o aluno constrói o seu conhecimento em virtude de um processo psicológico que resulta da interação com o meio⁶⁷. Mas eu movimento-me numa área científica em que os modelos se elaboram *a posteriori*, após uma grande pesquisa empírica, e são sempre entendidos como uma proposta imprecisa e temporária de explicar dados lacunares, não como um guia de perceção da realidade. O que os construtivistas sociais denominam de facilitação da aprendizagem eu considero que corresponde à atividade mais nobre, exigente e nuclear da função do professor⁶⁸: estimular a reflexão,

⁶⁶ Para compreender as bases desta teoria cf., por todos, ROGERS, Carl R. - "The Foundations of the Person-Centered Approach." *Education* 100- 2 (1979), pp. 98-107. [Base de dados: *Academic Search Complete*].

⁶⁷ Cf. sobre as várias correntes do construtivismo: LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N.; GARRISON, J.; GARRISON, J. W. (eds.) - *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. [livro google].

⁶⁸ Se fizermos uma interpretação literal do termo (o que é abusivo, reconheço), conclui-se que, do ponto de vista de muitos estudantes universitários, o típico professor magistral que se contenta em ler os ecos do seu

instigar o espírito crítico e orientar, mediando, dessa forma, a construção do conhecimento.

Recuemos, de novo, ao pensamento dos idealistas alemães. Escreve Schleiermacher:

“The seminar (...) takes the form of a relationship between teacher and student in which the latter already appears as productive. At the same time, the teacher does not transfer [knowledge] directly, but rather leads, supports and evaluates the production”⁶⁹.

Todos concordaremos que um professor quando dirige, apoia e avalia a produção do estudante faz um percurso que o pode conduzir à plena satisfação profissional, sempre que o aluno demonstra que foi muito mais longe do que era expetável, interpreta de uma forma inovadora, vê o que passara despercebido ao professor. Estes momentos concretizam-se numa aula magistral⁷⁰, num seminário ou noutra qualquer prática pedagógica.

Na pesquisa conectivista a que procedi (feita a título individual e não em rede) deparei-me com o artigo de um autor construtivista sociocultural⁷¹ que me pareceu razoável. Segundo ele, a dicotomia entre o ensino centrado no aluno ou no professor parte do princípio de que um professor ativo implica um aluno passivo. No caso inverso, sendo os

próprio discurso nas provas de avaliação acaba por “facilitar” muito mais o “sucesso académico” do que o professor que desafia os alunos, os conduz à reflexão e abala as certezas. Não são poucos os estudantes que reagem mal aos desafios e pretendem um ensino mais tradicional, tal como se verificou na pandemia. Com efeito, de acordo com o testemunho de colegas do ensino presencial, mas que têm experiência na educação online, os alunos preferiam a transmissão de aulas por ZOOM do que a participação em atividades, o que os tornaria mais participativos na construção do seu conhecimento.

⁶⁹ Citado por KARLSOHN, Thomas - “The academic seminar as emotional community”, tópico: “Schleiermacher on the seminar”. Esta afirmação parece corporizar o que os professores fazem nos seminários de 2º ciclo, ainda que logicamente transmitam também conhecimento (que será apreendido de acordo com as características de cada estudante).

⁷⁰ Com perguntas sobre a aula e trabalho a desenvolver em casa. De acordo com Schleiermacher a Lição seria complementada com o “conversatório”: KARLSOHN, Thomas - “The academic seminar as emotional community”, p. 6.

⁷¹ Cf. sobre o construtivismo sociocultural: SCOTT, Sarah; PALINCSAR, Annemarie S. - “The historical roots of sociocultural theory.” (2013). [Semantic Scholar - Corpus ID: 45279957 – consultado a 21 de junho de 2022]; DE LAAT, Maarten François - *Networked Learning*. Apeldorn: Politiecademie, 2006, pp. 17, 53. (PDF) [Networked Learning \(researchgate.net\)](#) [consultado a 6 de junho de 2022]. Cf. propósito da distinção entre a perspectiva socio construtivista e sociocultural construtivista: PALINCSAR, A. S. - “Social constructivist perspectives on teaching and learning”. *Annual review of psychology* 49 (1998), pp. 345-75. [Volume 49, 1998 | Annual Review of Psychology \(annualreviews.org\)](#) [acedido a 22 de junho de 2022]

estudantes os principais arquitetos do seu conhecimento, o professor é um facilitador⁷². O conceito de participação guiada ultrapassa essa dicotomia⁷³. Melhor do que parafrasear o texto do autor é dar-lhe, de novo, a palavra.

The socio-cultural-constructivist approach rejects the dichotomization of modes of effective teaching as either student-centered or teacher-centered. Both students and teachers must be active in the learning process, both in and out of the classroom (...) although students must be active in the construction of new knowledge, students do not construct knowledge in a vacuum; they require direction, guidance and instruction that is sensitive to their existing levels of understanding relative to the skills and knowledge under construction. This point implies several important corollaries. First, all new knowledge and skills are elaborated from existing knowledge and skills. From this view, it is not possible to teach something entirely anew. Any concept that is communicated to a student will necessarily be assimilated to existing ways of knowing⁷⁴.

De facto, uma experiência de 2º ciclo de qualidade implica que o professor investigue uma determinada área científica e consiga orientar os seus alunos pelo património epistemológico e metodológico da disciplina, sendo esta mediação tanto necessária no ensino presencial como no online.

Esta divagação pelos meandros da Pedagogia é, normalmente, estranha aos professores Universitários⁷⁵ que a observam com uma (por vezes pouco disfarçada) atitude sobranceira⁷⁶. Tal não ocorre na Universidade Aberta: o seu corpo docente de 1ª geração (licenciados e mestres que, *grosso modo*, entraram em funções na UAb nos dez primeiros anos da sua existência) adquiriu nesta área uma preparação inabitual. Com efeito, esse grupo de docentes aprendeu a elaborar objetivos instrucionais e a criar atividades para os

⁷² Cf. Uma tipologia de facilitadores educacionais in THOMAS, Glyn - “A Typology of Approaches to Facilitator Education”. *Journal of Experiential Education* 27-2 (2004), pp. 123-140. <https://doi.org/10.1177/105382590402700202>.

⁷³ Cf. sobre participação guiada: ROGOFF, Bárbara - “Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship”. In HALL, Kathy; MURPHY, Patricia, SOLER, Janet (ed.) - *Pedagogy and Practice. Culture and Identities*. London: Sage Publications/Open University, 2008, pp. 58-74.

⁷⁴ MASCOLO, Michael F. - “Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy”, p. 12.

⁷⁵ Mais uma vez ressalvo desta afirmação os professores da própria área da Educação.

⁷⁶ Esta afirmação não é validada por dados científicos, tratando-se de uma perceção da minha parte.

conteúdos científicos utilizados, ou seja, aprender a adaptar ao contexto de ensino a distância de 2ª geração os materiais disponibilizados aos estudantes, bem como a construir, de forma canónica, perguntas de avaliação sumativa e formativa.

Na 3ª geração de EaD, em que nos encontramos, os professores desempenham uma infinidade de papéis, que elenco agora com base em textos de especialistas da área, para os demonstrar, na prática, na 2ª parte deste relatório. Essas funções incluem, antes de mais, o desenho da unidade curricular, equacionando, à partida: a estrutura da UC, os conteúdos, as atividades relacionadas com os objetivos de aprendizagem, a escolha dos materiais, as componentes da interação e o plano de avaliação. Durante o desenrolar da disciplina, os professores gerem a participação dos alunos, monitorizam a aprendizagem, nomeadamente os debates, desafiam os estudantes, apoiam-nos de forma individual e em grupo, resumizam pontos chave das discussões e dirigem-nas para o campo apropriado, transmitem informações claras, gerem emocionalmente a turma, formam grupos e distribuem tarefas. No final de cada módulo da unidade curricular é obrigatório fornecer aos estudantes *feedbacks* substantivos⁷⁷. Para o correto desempenho de grande parte destes papéis é necessário que os professores tenham competências de comunicação online. De forma mais sucinta, de acordo com Dron, citado por Paz, as funções do professor online traduzem-se em: motivar para a aprendizagem, criar, filtrar e organizar recursos, definir fronteiras, estruturar e sequenciar a aprendizagem, fornecer *feedback*, avaliação e classificação⁷⁸.

Toda esta exigência não demove, antes estimula, os bons professores de e-learning - ou seja, aqueles que aliam o gosto em sê-lo ao domínio de competências científicas, pedagógicas e, sobretudo, pessoais, necessárias ao exercício deste formato de ensino. Contudo - e produzo esta afirmação a título pessoal, estando certa de que apenas transmite uma perspetiva da realidade - parece-me que, no caso específico dos professores da

⁷⁷ DE LAAT, Maarten François - *Networked Learning*, pp. 102-121 - [cap. 6 “Online Teaching in Networked Learning Communities: A Multi-method Approach to Studying the Role of the Teacher”] (e Quadro síntese apresentado p. 106).

⁷⁸ PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, p. 115. Cf., nesta mesma obra, a abrangente clarificação das funções do professor online, de acordo com a sistematização proposta, em 2013, por P. Carril, M. G. Sanmamed e N. H. Sallés (pp. 118-119).

Universidade Aberta⁷⁹, é latente uma sensação de menoridade, desconforto ou de conflito interior. Tentemos perceber as razões, apenas as estruturais.

É óbvio que as universidades a distância corporizaram historicamente o projeto político de massificar o ensino superior⁸⁰, alargando-o a um público adulto e que a UAb corresponde a um exemplo tardio de concretização desse objetivo⁸¹. Como a minha saudosa colega Maria Isabel João escreveu: “recordar o seu passado [da UAb] é importante para não se dissiparem as memórias que sustentam uma identidade distinta no quadro do ensino público universitário português”⁸². Recordemos, então o passado, porque a História das instituições conta e, sobretudo, contam as histórias das perceções sobre a UAb, tanto as que foram sendo narradas por elementos endógenos como por exógenos.

Quando a UAb foi fundada, a 2 de dezembro de 1988, já carregava uma “pesada herança” em resultado das sucessivas conjunturas políticas e académicas que provocaram as reticências e o adiamento dessa tomada de decisão⁸³. Em termos mais gerais, a UAb suportava o paralelo com as estruturas que forneciam cursos por correspondência e a limitativa sujeição dos princípios pedagógicos do EaD ao progresso que o desenvolvimento tecnológico ia conhecendo. O legislador foi claro ao estabelecer a Universidade Aberta como uma instituição com um papel societário a desempenhar, constituindo um recurso de formação para populações adultas⁸⁴ e dispersas.

⁷⁹ Que não pertençam à área de Educação, mormente os que investigam em EaD.

⁸⁰ Apesar de existir vasta bibliografia sobre o assunto, limito-me a citar a pequena síntese elaborada por JOÃO, Maria Isabel - *A fundação da Universidade Aberta. 1988-1994*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018, pp. 7-8. <http://hdl.handle.net/10400.2/7734>.

⁸¹ Cf. veja-se o que escreve Maria Isabel João sobre o aparecimento da UAb: “A fundação da Universidade Aberta é, naturalmente, o fruto da conjunção de fatores políticos e culturais que a tornaram possível e não é por acaso que somente ocorre depois do golpe de Estado de 25 de abril de 1974 e da implantação do regime democrático. Só então ficaram reunidas as condições para um investimento mais alargado na formação dos portugueses e para a expansão do sistema educativo”. In *A fundação da Universidade Aberta*, p. 5.

⁸² JOÃO, Maria Isabel - *A fundação da Universidade Aberta*, p. 35.

⁸³ JOÃO, Maria Isabel - *A fundação da Universidade Aberta*, pp. 7-8.

⁸⁴ Sendo os “requisitos de idade mínima (condição liminar de maturidade)” Decreto-lei 444/88. *Diário da República* n.º 278/1988, Série I de 1988-12-02.

Voltemos aos professores. É um facto que durante a 2ª geração de ensino a distância as funções dos docentes da UAb não eram pedagogicamente gratificantes: resumiam-se à adaptação ao EaD de materiais redigidos por outros autores, à elaboração de testes formativos, relatórios, exames e respetivas correções, tarefas complementadas com o “atendimento” telefónico de dúvidas dos estudantes e, para os que, entretanto, se doutoravam, a lecionação de seminários presenciais de mestrado⁸⁵. A par deste trabalho, desenvolvíamos investigação no âmbito das nossas especialidades, sendo reconhecidos como mais um par na comunidade científica da área respetiva. E quando essa primeira geração de docentes já tinha apresentado ou terminava os seus doutoramentos, quando sopravam os primeiros ventos de *Bolonha* e das novas tecnologias, os dirigentes da instituição promoviam professores externos aos lugares do quadro e promoviam a marca UAb como “a universidade de segunda oportunidade”⁸⁶. Um mote que externamente se abreviava, deixando cair o seu terceiro elemento, enquanto a tutela, em inícios do século XXI, pretendia ir mais longe, deixando cair a própria universidade.

O “exército” da refundação da Universidade Aberta, em 2006, incorporou o já mencionado “primeiro corpo docente”, unido para concretizar a virtualização da UAb e sentindo como urgente a mudança (da imagem) da instituição, tal como “claramente via” a equipa reitoral⁸⁷. E foi na sequência do período de maior esperança institucional que “a identidade distinta” da UAb fez emergir desajustamentos estruturais que singularizam o seu corpo docente. A Universidade Aberta é pequena e o número reduzido dos professores de cada área científica torna impraticável a existência de centros de investigação especializados⁸⁸. A estratégia reitoral, implementada nessa altura, há cerca de quinze

⁸⁵ Os mestrados presenciais só foram abolidos na UAb em 2006.

⁸⁶ TAVARES, Maria José Ferro - “La Universidade Aberta de Portugal, una segunda oportunidad”. *Red. Revista de educación y formación profesional a distancia* 25 (2001), pp. 26-31 <http://hdl.handle.net/11162/31469>.

⁸⁷ Leia-se: ““a re-identificação institucional da Universidade Aberta exigirá um trabalho aturado sobre a imagem da instituição. Uma imagem que se quer moderna e dinâmica, acentuando a condição da Universidade Aberta como universidade pública, de âmbito nacional e de extensão transnacional, concebendo e praticando o ensino a distância não já (e apenas) como um ensino de segunda oportunidade e “porta traseira” de acesso aos estudos universitários, mas como um ensino com especificidade, com dignidade e com qualidade””: REIS, Carlos - *Plano estratégico da Universidade Aberta 2006-2010* [Em linha]: *prioridades, acções e desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006, p. 7. <http://hdl.handle.net/10400.2/1294>.

⁸⁸ Com a exceção dos colegas de Educação, integrados no *Laboratório de Ensino a Distância* e dos colegas inseridos no *Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais*, unidade de investigação que não mereceu o apoio da equipa reitoral anterior à que se encontra em funções.

anos, conduziu os professores a integrarem-se em centros de outras instituições⁸⁹ o que, pelo menos os colegas da área de História, cumpriram, e de forma exemplar. Ou seja, a investigação dos professores da UAb, que é transferida para a sua docência, mormente para os 2ºs e 3º ciclos, é produzida no exterior. Assim, um professor da UAb é um académico por inteiro, desde que junte as partes do seu trabalho disseminadas por – pelo menos – duas instituições.

O ponto central da “identidade distinta” da Universidade Aberta “no quadro do ensino público universitário português” repousa no seu público-alvo⁹⁰: população adulta e dispersa, população cada vez mais jovem, é certo, mas quase somente constituída por estudantes trabalhadores⁹¹. E assim chegámos ao perfil dos nossos estudantes de 2º e 3º ciclos.

O seminário pretende conduzir os mestrados à investigação. Contudo, o público maioritário da UAb não irá fazer da investigação uma forma de vida. Não se trata de jovens que conduzem a sua imberbe carreira em função de bibliometrias, de publicações em revistas indexadas à web of science e à SCOPUS, visando submeter futuras candidaturas a bolsas de pós-doutoramento, CEEC ou Marie Curie. Ou seja, os nossos estudantes – por um muito que o sejam – não cumprem os requisitos da Excelência. Ainda que existam exemplos pontuais que o contradigam, normalmente não se criam escolas, no sentido em que os estudantes aplicam e levam mais longe os questionários de investigação que os professores fizeram ao seu objeto de estudo, sendo eles próprios investigadores de longo prazo⁹².

⁸⁹ Posteriormente, outra equipa reitoral desenvolveu a estratégia de fomentar a criação de pólos na UAb de centros de investigação externos, o que apenas foi possível quando havia um número razoável de professores da UAb integrados nessas UI’s. Atualmente, encontra-se em processo de criação um centro de Estudos Globais, ainda não reconhecido pela FCT.

⁹⁰ Para além de ser *a única universidade pública portuguesa de ensino a distância*. Este traço emblemático traduz-se no carácter exclusivo da oferta de cursos nessa modalidade, dado que os nichos de desenvolvimento de ensino online nas universidades presenciais, com recurso a modelos não muito distintos do modelo pedagógico da UAb, cada vez são mais numerosos.

⁹¹ E mais uma vez se cai num paradoxo: para a Universidade ser escalável era necessário que esse traço identitário fosse superado – mantendo a sua população alvo tradicional –, mas alargando-se a outros públicos. Tal poderia ser conseguido em colaboração com outras instituições de ensino superior, ou com a criação de formações diferentes das que os candidatos encontram nesses estabelecimentos. Existem já vários exemplos de concretização da 1ª hipótese.

⁹² Por muitas dissertações de mestrado que sejam defendidas, o típico mestre da UAb não fará carreira na investigação. Como é óbvio, limito estas considerações à História e às áreas científicas que lhe são próximas.

A decisão de frequentar um mestrado, as mais das vezes, corresponde a um momento em que os estudantes se desafiam, concretizam os seus propósitos e voltam (fortalecidos) às suas profissões habituais. A maioria dos alunos do *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares*⁹³ são professores do ensino básico e secundário, para quem a frequência de um mestrado não pedagógico - ainda que reconhecido pelo Ministério da Educação - não comporta vantagens substanciais a nível profissional. Trata-se muito mais de apostas de superação pessoal.

Ao pragmatismo da frequência de um curso para ser promovido profissionalmente (o que é compreensível e verifica-se noutras formações da UAb), parte substancial dos estudantes do *MEPM*⁹⁴ anseiam continuar a aprender ao longo da vida sem uma vinculação estrita ao mercado e à economia, antes investindo no seu desenvolvimento como indivíduo. Para além das opções estratégicas da Universidade, a formação sem utilidade prática imediata é procurada por muitos alunos. Que melhor palavra traduz esse objetivo do que *Bildung*?⁹⁵

⁹³ Na 2ª parte do relatório desenvolve-se este ponto.

⁹⁴ Aos quais eu juntaria uma percentagem esmagadora dos alunos do 1º ciclo em História (identificando apenas os cursos em que sou professora).

⁹⁵ Atribuindo, como é óbvio, à *Bildung* um novo conteúdo compatível com o século XXI. Esta afirmação não é original, limito-me a recuperar o pensamento de autores que pretendem articular Humboldt e Bolonha, já citados ao longo deste texto.

4. Enquadramento. Conclusões

O mote que impulsionou o caminho percorrido neste *Enquadramento* do relatório de concurso a provas de agregação foi o da procura de um formato que tornasse credível a simulação, em sessenta minutos, de um seminário⁹⁶ em e-learning. Esta procura foi-se orientando por linhas que seguem em paralelo, mas que confluem: a recolha de perspetivas históricas sobre a conceção e concretização do seminário académico e os diferentes objetivos que prosseguiam, a rememoração das premissas pedagógicas e organizacionais que dominam o Ensino Superior Europeu, incluindo o português, e o contexto pedagógico específico da Universidade Aberta.

Nesta primeira parte do relatório, fui abordando conceitos chave que serão retomados e explorados mais à frente. Desde logo, a ideia de seminário, imaginada por Humboldt e Schleiermacher - que nos demonstra, na perfeição, a habitual diferença entre o projetado e as concretizações possíveis - e, sobretudo, a poderosa noção de *Bildung*. De *Bolonha* - que pretendeu a sintonização formal do Ensino Superior Europeu - recuperam-se as premissas pedagógicas rapidamente incorporadas no léxico académico (mais do que na prática). Refiro-me, claro, aos tópicos “resultados de aprendizagem” e “ensino centrado no estudante”. Acompanhei, também, as exíguas informações transmitidas pelos projetos *Tuning* e *Clonet* sobre seminários - turma reduzida e maior participação dos estudantes - ficando com a certeza de que, em momento algum, associam esta prática apenas ao 2º ciclo. Os tipos de seminários presenciais identificados e caracterizados rentabilizam-se, na 2ª parte, com a incorporação de elementos de cada um deles na unidade curricular a produzir. Quanto ao *Modelo Pedagógico Virtual* da UAb, ainda que questione os seus fundamentos, não deixo de reconhecer que constitui um excelente “instrumento organizador das práticas de ensino e de aprendizagem”.

O ritmo da escrita tem sido lento, analítico, enunciando um tema e procurando explorá-lo, de forma circunstanciada. Não foi por diletantismo que me deixei enredar na sucessão de leituras que se iniciaram com a singela procura da definição de seminário de Humboldt; foi, antes, pela necessidade de apreender o mais possível para só depois iniciar

⁹⁶ Mais corretamente, de uma subunidade do seminário, ou sessão, para falar com linguagem de ensino presencial. De qualquer forma, a procura alargou-se a toda a estruturação da unidade curricular.

a construção do meu seminário. Não queria escrever um texto “apressado e irrefletido”, com a urgência que os trabalhos académicos acabam por sofrer no final dos prazos, até porque a data-limite deste foi imposta apenas por mim. Pessoalmente, esta reflexão sobre as ideias de universidade e da prática dos professores permitiu-me fazer tímidas, mas estimulantes incursões numa área científica que me é alheia; incursões sempre condimentadas pelo “pensar historicamente” e que contextualiza as realidades (neste caso) educativas, inserindo-as no seu tempo e, impedindo as transposições apressadas.

II – Concretização

Social theory is not true or false. It is not a ‘proposition’ or a statement of truth, as in the natural sciences. It is validated through its usefulness for telling meaningful stories about the human condition. It guides inquiries by focusing on certain aspects of this condition, suggesting questions to pursue and ways of framing the answers (...) When empirical research uses a theory, it tests its usefulness rather than its truth. But this is not a weaker test. The requirements of empirical research can seriously challenge a theory, including dismissing it completely. For instance, it is often the case that the need to tell a good story about some data forces the theory to be augmented with new concepts.

(Resposta de Etienne Wenger-Trayner, numa entrevista, quando questionado sobre a sua teoria da aprendizagem das comunidades de prática. In FARNSWORTH, Valerie; KLEANTHOUS, Irene; WENGER-TRAYNER, Etienne - “Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger”. *British Journal of Educational Studies* 64 - 2 (2016), p. 141) <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>

1. O curso de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares

Une discipline scientifique peut être définie comme un ensemble de règles théoriques et pratiques qui permettent, entre les individus qui y participent, l'échange d'expériences et de connaissances. Toute discipline importe en permanence des éléments extérieurs : fragments de savoirs, protocoles expérimentaux, paradigmes interprétatifs. Mais, précisément parce qu'elle possède sa propre structure, une discipline ne s'expose jamais passivement aux influences externes. L'interdisciplinarité est un cas particulier de transfert culturel. De l'analyse de ceux-ci, je retiendrai trois choses : - les échanges interdisciplinaires ne s'opèrent pas de manière aléatoire ... - la réception de l'innovation dépend de la situation du milieu d'accueil. Partant, tout transfert de concepts, de problèmes ou de méthodes s'accompagne de leur transformation ... l'interdisciplinarité est une pratique ambiguë, Elle est toujours fondée sur des incompréhensions partielles. Il ne faut pas, pour autant, le regretter. Les incompréhensions elles-mêmes sont créatrices, sont productrices de sens⁹⁷.

1.1. História e reformas⁹⁸

O relatório apresentado para o concurso ao título de agregado é desenvolvido na unidade curricular *História, Poderes e Representações*, que passou a integrar o plano de estudos do *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares*, após a penúltima reforma imposta a este 2º ciclo, em 2011⁹⁹. A designação atribuída às unidades

⁹⁷ LEPETIT, Bernard - "Propositions pour une pratique restreinte de l'interdisciplinarité". *Revue de synthèse* 111 (1990), pp. 333-334. <https://doi.org/10.1007/BF03181048>.

⁹⁸ Grande parte do texto dos pontos 1.1 e 1.2. foi utilizado em dois concursos para professor associado da UAb, em 2019. Uma vez que ainda não foi efetuada uma nova avaliação do curso (apesar de o relatório de autoavaliação ter sido já submetido à A3ES), não existem alterações a fazer. Considerei mais correto repetir o mesmo texto, utilizando uma letra e tamanho diferentes - calibri, nº 11 -, bem como outra formatação, do que escrever um novo que, forçosamente, teria imensos pontos de contacto com este. Tudo quanto se encontra em letra Times News Roman 12 com a formatação geral utilizada neste documento foi escrito diretamente para estas provas de agregação.

⁹⁹ Plano de estudos publicado em Diário da República, 2ª série, n.º 32, de 15 de fevereiro de 2011.

curriculares do curso é abrangente, cabendo aos professores decidirem as matérias ou problemáticas específicas a tratar.

Este mestrado é *o mais histórico*¹⁰⁰ de quantos são oferecidos pela Universidade Aberta, sendo possível, ao acompanhar as transformações a que foi sujeito, historiar as mudanças verificadas na UAb, tanto ao nível do regime de ensino adotado, quanto às distintas gerações do ensino a distância. Assim, em 1996¹⁰¹, o curso foi criado em regime presencial, à semelhança dos restantes mestrados que, na altura, eram oferecidos na Universidade. Em 2004, à tradicional frequência presencial do curso, adiciona-se a hipótese de estudar a distância, com recurso a materiais de aprendizagem em formato de CD e ao email como forma de interação professor/mestrando. Em 2007, o curso foi oferecido pela primeira vez na modalidade totalmente online, de acordo com o *Modelo Pedagógico Virtual* de 2º ciclo da UAb que acabava de ser concebido e se começava a implementar.

O *Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses* [1996], viu a sua designação ser alterada, em 2002, para *Estudos Portugueses Interdisciplinares*¹⁰², conheceu uma nova mudança de nome aquando da sua adequação a Bolonha¹⁰³ e foi objeto de reformas internas no sentido de racionalizar e diminuir a oferta formativa da UAb. Para além de todas as transformações enunciadas, o curso manteve, na sua estrutura, as disciplinas de História, Literatura e Linguística.

Em 2006, procedeu-se a um ajustamento concetual da designação do mestrado, ao abandonar-se a fórmula *Interdisciplinar* a favor de *Multidisciplinar*. Com efeito, após uma aturada reflexão, os docentes concluíram que apenas em algumas edições se procedia a uma verdadeira análise interdisciplinar e, mesmo assim, não envolvendo todas as áreas científicas. Neste rigoroso debate epistemológico decidiu-se, também, eleger anualmente um tema para ser abordado, de forma transversal, em todas as unidades curriculares, garantindo coerência e unidade ao curso.

¹⁰⁰ Afirmação deliberadamente dúbia, remetendo para uma das componentes científicas que integra – a História – e para a longínqua criação deste curso, em 1996.

¹⁰¹ Cf. DR, 2ª série, nº 148, de 28 de julho de 1996.

¹⁰² Cf. Despacho nº426/2002, publicado em DR, 2ª série de 8 de janeiro de 2002.

¹⁰³ Registo nº R/B-AD-717/2007 da DGES que adequou o curso de *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares* na Universidade Aberta.

Em 2011, o mestrado sofreu uma nova reestruturação, com o propósito de o fundir com o de *Estudos Portugueses*, tendo sido suprimida a possibilidade de optar por percursos diferentes. Até então, a obrigatoriedade de cursar áreas científicas alheias à formação de base era capitalizada pelos estudantes para desenvolverem uma dissertação na sua área disciplinar predominante, especializando-se em Estudos Históricos, Literários ou Linguísticos. Considero que não decorreram benefícios desta intervenção na estrutura curricular.

No ano de 2017 foi, novamente, alterado o Plano de Estudos, com a inclusão de mais três unidades curriculares optativas no 2º semestre (de História, Literatura e Linguística)¹⁰⁴, o que idealmente permitiria aumentar o número de seminários na área científica de cada estudante. Contudo, dada a diminuição da procura pelo curso, este ajustamento curricular acaba por conduzir a uma disseminação dos mestrados pelos seminários, não permitindo, muitas vezes, criar turmas virtuais.

Escolhi elaborar um relatório de unidade curricular no âmbito deste curso, antes de mais, por razões de natureza afetiva. Assim, estive fortemente envolvida na adaptação deste mestrado à modalidade online, num saudoso momento institucional de entusiasmo, potenciado pela vertigem da inovação. Por outro lado, criei um especial vínculo com os meus alunos, mormente os da primeira edição no ano letivo de 2007-2008; esses mestrados fizeram-me acreditar, com o seu trabalho insano, quer na capacidade de superação do ser humano, quer nas virtualidades deste tipo de ensino/aprendizagem.

Posso afirmar que foi este curso, a sua coordenação por um triénio e os seminários que tenho vindo a assegurar, que me *converteram* ao ensino/aprendizagem online e, mais do que isso, me converteram em professora de educação online.

Tendo decidido optar por uma unidade curricular de 2º ciclo para desenvolver estas provas, a escolha só poderia recair na disciplina que, de seguida, caracterizo. Com efeito, na Universidade Aberta não existe nenhum curso de mestrado na área de História, mas

¹⁰⁴ Registo R/A-Ef 1114/2011/AL01 da DGES, a 25 de agosto de 2017, e foi publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 183, com o Despacho n.º 8272/2017 de 21 de setembro de 2017

apenas um na área do Património, do qual naturalmente eu não sou docente. Sempre considerei que o conceito de seminário (mesmo antes da investigação aprofundada sobre a sua evolução) se podia cumprir, e com benefício de investimento académico, emocional e científico, através de um modelo estruturado de ensino online.

Recupero os atuais objetivos expressos deste curso¹⁰⁵, para depois neles filiar os objetivos de aprendizagem da unidade curricular:

- Facultar instrumentos teóricos e operacionais atualizados que permitam enquadrar, analisar e interpretar, de uma forma crítica, autores, obras e problemáticas representativas da Literatura, da Cultura, da Linguística e da História portuguesas;
- Promover a compreensão do quadro teórico em que se desenvolvem os Estudos multidisciplinares, em particular, nas áreas da Literatura, da Cultura, da Linguística e da História;
- Proporcionar uma formação académica aprofundada no âmbito dos Estudos Portugueses, de modo a promover e a orientar o desenvolvimento de uma investigação que privilegie a interseção e o diálogo entre as áreas de especialização do curso;
- Aprofundar, a partir de temas transversais, a reflexão no âmbito das três áreas científicas do curso, aplicando estratégias analítico-metodológicas diversificadas com vista ao desenvolvimento de competências específicas;
- Desenvolver as capacidades de investigação e de elaboração de trabalhos científicos no âmbito das temáticas abordadas no curso, exercitando-as através de uma prática multidisciplinar;
- Promover a divulgação da pesquisa efetuada e dos trabalhos realizados, nomeadamente através da participação em colóquios e congressos, nacionais e internacionais, ou através do incremento da edição desses trabalhos em revistas ou outras publicações científicas da especialidade.

¹⁰⁵ Cf. relatório de adequação de 2017 <http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=34> [acedido a 3 de agosto de 2022]

1.2. Caraterização dos estudantes

Quando um relatório de unidade curricular é elaborado no âmbito de um ciclo de estudos em funcionamento há 15 anos¹⁰⁶, e no qual a proponente se manteve como docente de forma estável¹⁰⁷, é exigível uma análise acerca dos seus estudantes.

Esta exigência foi facilitada por evidências de caraterização dos mestrandos, colhidas no último relatório de autoavaliação elaborado em 2017¹⁰⁸, que vieram ratificar uma perceção própria não sustentada em indicadores validados.

Nesse documento, a diversidade dos perfis discentes está perfeitamente expressa na decisão, tomada pelos coordenadores do curso, de elencar de forma exaustiva as formações dos estudantes concretos e não de caraterizar o tipo de mestrando. De professores de 1º, 2º e 3º ciclo, a professores universitários estrangeiros, leitores de português e, em menor número, jornalistas, arquitetos ou sociólogos, muitas profissões se encontram representadas¹⁰⁹. A crescente procura desta formação por estudantes que realizaram as suas licenciaturas da UAb, alarga ainda mais o espectro profissional dos mestrandos. Quanto às caraterísticas que podem ser sintetizadas, elas aproximam estes discentes do típico aluno da UAb (em qualquer dos seus ciclos): inserido no mercado de trabalho, opta pelo estatuto de estudante a tempo parcial e alonga-se, por isso, na frequência da parte curricular do curso e na apresentação de tese¹¹⁰.

¹⁰⁶ Tendo em conta apenas o momento em que foi oferecido online.

¹⁰⁷ Com exceção de períodos de sabática e de anos em que não houve número suficiente de inscritos para o seminário funcionar.

¹⁰⁸ Agradeço às duas coordenadoras do curso-as colegas Carla Almeida e Ana Paula Avelar – terem-se facultado os dados mais recentes, relativos a 2021, o que me permitiu enriquecer, em nota o texto previamente redigido em 2019.

¹⁰⁹ Cotejando os dados relativamente às profissões dos mestrandos mais atuais, não julguei necessário alterar o texto redigido com base nos dados de 2017, uma vez que o panorama não se alterou substancialmente, ainda que tenha havido um alargamento do espectro profissional, nomeadamente professores de vários níveis de ensino dos PALOP, um aumento do número e dispersão geográfica dos leitores, professores de ensino secundário e professores universitários de Português Língua Estrangeira, professores que exercem no estrangeiros Cursos de Língua e Cultura Portuguesa, técnicos superiores, nomeadamente no serviço de ensino de embaixadas, incluindo estrangeiros.

¹¹⁰ Esta afirmação saiu reforçada pelos dados relativos ao período pós 2017 fornecidos pelas coordenadoras do curso.

O professor deve estar preparado para assegurar uma turma de estudantes com formação diversificada e com um leque abrangente de idades que se inicia aos 21¹¹¹ anos e não tem limite etário para terminar. Desta variedade resulta uma mais-valia, porque o arcabouço intelectual e a experiência que vem com a maturidade é articulada com a frescura da juventude, enfermado por vezes esta última de uma formação académica abreviada.

Se equacionarmos estes múltiplos atributos dos discentes com a possibilidade de capitalizar investigação para a UAb, conclui-se o seguinte: a maioria dos estudantes tem competência para elaborar pesquisa académica pós-graduada de qualidade, mas a maioria não corresponde a um grupo de recrutamento dos novos investigadores a tempo inteiro. A dissertação é um desafio pessoal¹¹², que poderá ser continuado numa tese de doutoramento, mas enquanto objetivo definido e acantonado a período concreto das suas vidas e não como patamar a cumprir numa carreira académica¹¹³.

Mas, recordemos, este tipo de público é cada vez mais comum em (e apetecido por) todas as instituições, à medida que os cursos de 2º ciclo se difundem como formações ao Longo da Vida a par de complementos a licenciaturas curtas, de forma a aumentar as competências dos mais jovens.

Face à entusiástica procura deste mestrado nos primeiros anos, conclui-se que a adesão tem vindo a diminuir, ainda que a percentagem de dissertações defendidas demonstre um grau de eficácia considerável para ensino em e-learning¹¹⁴. Penso que além da crise global e do específico congelamento das carreiras dos professores, o grande golpe sofrido pelo curso foi a eliminação, na reforma de 2011¹¹⁵, da hipótese de cumprir múltiplos percursos na sua frequência. Esta riqueza que se encontrava no ADN do curso foi eliminada, mas acredito que possa vir a ser revertida. A riqueza da Língua, Cultura, Literatura e História portuguesas, articulada com uma estratégia de

¹¹¹ Idade em que já será possível cumprir o requisito exigível de ser titular de grau de licenciado.

¹¹² Reafirmo as afirmações já produzidas na Iª parte deste relatório.

¹¹³ Excetuando os professores universitários ou investigadores dos PALOP que frequentam este mestrado.

¹¹⁴ Tem-se verificado, ainda, um decréscimo dos estudantes com licenciatura em História, o que, cruzado com o aumento de unidades curriculares em todas as áreas (Linguística, Literatura e História), conduz a que os estudantes das áreas das Línguas e Culturas optem por unidades curriculares de opção em que se sentem mais confortáveis.

¹¹⁵ Como já escrevi, a reforma de 2017 não parece ter resolvido o problema da anterior estrutura curricular.

marketing profissional direcionada para a última geração de emigrantes portugueses na Europa ou luso descendentes e falantes do português em qualquer continente, pode fazer alavancar o curso, que já começa a ser frequentado por *jovens portugueses no mundo*.

2. A unidade curricular

Nos domínios disciplinares das Ciências Sociais, Artes e Humanidades, seminário é uma prática acadêmica que se caracteriza pela socialização de textos – sua análise e discussão, apropriação e produção – e por se centrar mais na realização dos trabalhos escritos intermédios de cada um dos seus participantes do que, propriamente, em um produto final individualizado, embora estabeleça como seu horizonte a construção de uma tese original. É um espaço pedagógico constituído por pequenos grupos de estudantes em torno de um professor, estruturalmente associado ao processo da pesquisa a partir de uma perspectiva analítica e metodológica particular. Destina-se a fazer emergir e consolidar a figura do investigador por sobre a do aluno, através da continuada imersão no discurso de uma comunidade científica específica. Desde a primeira hora o seminário universitário é concebido para a procura afincada do saber, mas a dimensão ensinante e a transmissão de conteúdos são postas em plano recuado ou podem ver-se mesmo abandonadas¹¹⁶.

2.1. Justificação da escolha do tema e perspectiva de abordagem. Caraterização da unidade curricular

Querendo concretizar, neste seminário, o *leitmotiv* de Humboldt - a vinculação entre a docência e a investigação - impunha-se a escolha de um tema sobre o qual tenho vindo preferencialmente a investigar. Todas as edições anteriores desta UC implicaram o trabalho com fontes medievais publicadas¹¹⁷ - mais propriamente, com documentação

¹¹⁶ Esta definição de seminário (mais uma!) refere-se, especificamente, a um curso de doutoramento. RAMOS do Ó, Jorge - “Pedagogia do seminário universitário: proveniência histórica e tradução contemporânea”. *Educação e Pesquisa*. 47 (dez. 2021), pp. 1-21 (p. 5) <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229256>. Infelizmente não foi possível aceder às suas provas de agregação, precisamente sobre o seminário de 3º ciclo. Consulte-se, também, RAMOS do Ó, Jorge; CABELEIRA, Helena - “Toward a pedagogy of advanced studies in the University: the production of an inventive academic writing in the social sciences, Arts and Humanities” *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 13-1 (Enero-Abril 2015), pp. 125-151. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6456>

¹¹⁷ De acordo com o *Tuning-CALOHEE History Subject Area Group* “Among the strong recommendations of the History group in the Tuning project, discussed and validated by the History Networks, is that from the most general and elementary course unit in history, to highest level of research training, the learner should have direct contact, even if quantitatively limited, with original documents and with professional

produzida pelos titulares de órgãos do poder local, relativa quer à gestão corrente dos concelhos, quer à sua representação externa (a última incorporada em fontes régias). Esta experiência permitiu-me concluir que, com mais esforço e, por vezes, bibliografia suplementar, os estudantes de Línguas e Literaturas (e com outras formações) desenvolviam competências de pesquisa historiográfica.

O investimento nas pequenas cidades¹¹⁸ como uma das minhas principais áreas de estudo apenas teve início no ano de 2010 e resultou, direta e exclusivamente, da tentativa de garantir alguma coerência entre as funções institucionais que, na altura, ocupava e a investigação. Com efeito, após 2006 e no âmbito da já referida *refundação* da Universidade, a estratégia seguida pela instituição foi a de abdicar das parcerias com as suas congéneres de ensino superior – situadas nas sedes de distrito – que se limitavam a resolver o problema logístico das provas presenciais dos estudantes da UAb¹¹⁹. Em alternativa, a Universidade apostou em vilas de pequena e média dimensão, disseminadas por todo o país, vinculando-se às respetivas câmaras municipais e tentando desenvolver o nível académico dos seus habitantes, bem como os das zonas próximas, e colocando iniciativas científicas e culturais à disposição de todos. Nessa altura, os estudos sobre núcleos urbanos de reduzida dimensão e, sobretudo, a transferência organizada e sistemática de conhecimento dos professores para a sociedade foi ao encontro das opções estratégicas da instituição¹²⁰. E foi esse o início do meu interesse pelas pequenas cidades, que se desenvolveu e consolidou mercê do bom acolhimento e incentivo proporcionados pelo Instituto de Estudos Medievais da NOVA FCSH, do qual sou investigadora integrada.

Este objeto de estudo nunca foi testado nesta unidade curricular. Desde 2011, os temas desenvolvidos no seminário (que nem todos os anos funcionou) foram *A convivialidade*

historiographical work” (*Tuning CALOHEE - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*, 2018, p. 14), reiterado, mas à frente, para estudantes que não sejam de História, mas frequentem um curso com uma forte componente em História.

¹¹⁸ Expressão genérica normalmente utilizada, ainda que eu tenha estudado e refletido mais sobre pequenas vilas do que cidades.

¹¹⁹ Cf. o texto “Reestruturação dos Centros de Apoio. Os Centros Locais de Aprendizagem” (pp. 9-22), integrado no ebook citado na nota seguinte.

¹²⁰ Sobre esta experiência prolongada – sobretudo de gestão e operacionalização de uma estratégia institucional e de investigação/ação consulte-se: CAEIRO, Domingos; COSTA, Adelaide; AIRES, Luísa; DUARTE, Maria do Rosário da Cunha (eds.) - *Centros Locais de Aprendizagem. Itinerário(s): 2007-2014*. Lisboa: Universidade Aberta, 2021 <https://doi.org/10.34627/syhb-pj73>

nas cidades medievais portuguesas e Parlamento medieval português. Esta estabilidade nas problemáticas abordadas não correspondeu a uma cristalização da unidade curricular, uma vez que os recursos de aprendizagem disponibilizados, bem como o desenho das atividades, foram alterados ao longo dos anos. Existe uma percentagem considerável de mestrandos que optam pelo estatuto formal de trabalhador-estudante, alguns desistindo da frequência do seminário num ano, voltando a inscrever-se no seguinte. Assim, a eventual aparência incólume da UC, desde logo sob o ponto de vista gráfico e, sobretudo, a permanência inalterada da sua estrutura, causaria uma imediata desmotivação¹²¹.

Saliente-se que um seminário intitulado *Pequenas Cidades: um objeto de estudo indefinido?*, naturalmente orientado para as competências a desenvolver pelos estudantes de 3º ciclo, foi oferecido e frequentado no *Doutoramento em Estudos Medievais*¹²², nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021 como disciplina optativa.

A unidade curricular - *História, Poderes e Representações* – integra, como opção, o 2º semestre do *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares*¹²³. A esta UC são atribuídos 8 ECTS¹²⁴, ou seja, 208 horas de trabalho do aluno e 32 horas de contacto do professor. O seminário prolonga-se por vinte semanas, de acordo com os calendários letivos e o expresso no *Guia do Curso* disponível na página web da Universidade¹²⁵. Ao longo de dezasseis semanas desenrolam-se as subunidades temáticas, acrescentando-se mais um mês para a elaboração do trabalho final¹²⁶.

Para além da introdução na docência de 2º ciclo de uma problemática que tenho vindo a estudar, o seminário *Pequenas vilas medievais em contraste (reino de Portugal e coroa de Castela)* tem por fio condutor um percurso pelas diferentes etapas da investigação

¹²¹ Para além de causar desigualdade desse estudante e os novos colegas, nomeadamente porque teria conhecimento dos debates ocorridos no ano anterior e dos trabalhos realizados por ele e por outros mestrandos.

¹²² [Guia dos Cursos \(uab.pt\); Doutoramento em Estudos Medievais - NOVA FCSH / UAberta - e-learning \(unl.pt\)](#) [páginas acedidas a 5 de agosto de 2022]

¹²³ [Guia dos Cursos \(uab.pt\)](#) [acedido a 3 de agosto de 2022]

¹²⁴ Na UAAb foi decidido que 1 ECTS correspondia a 26 horas de trabalho do estudante.

¹²⁵ [MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES | Guia de Curso \(uab.pt\)](#) [acedido a 3 de agosto de 2022]

¹²⁶ Ainda que cumpra o limite de semanas expresso no guia do curso, aumentei a parte das atividades para 16 semanas, eliminando, conseqüentemente, uma semana atribuída ao desenvolvimento do trabalho final.

historiográfica. Este rumo, à luz da síntese de leituras e das reflexões expressas na Iª parte do relatório, corresponde à certeza de que o desenvolvimento de pesquisa, de acordo com as regras da nossa disciplina, não apenas treina competências específicas nos mestrandos como contribui para a sua formação mais global. Não são as bases elementares do método histórico, a crítica externa e interna às fontes, cruciais quando aplicadas a uma qualquer atividade em que o espírito crítico constitua um requisito? A definição de uma problemática, a demonstração do estado da arte, o domínio dos conceitos operativos, a capacidade de análise, de síntese, a relação com outras realidades, a correção da escrita, não se encontram em linha com o que reconheceremos como a *Bildung* do século XXI? Não encontro dissonância entre o treino para a investigação historiográfica, a aquisição de competências transferíveis para qualquer domínio e, em grande medida, a formação harmoniosa do indivíduo. Este tema acompanhar-nos-á ao longo da IIª parte do relatório.

O seminário a construir, como se verificará na planificação, tem ainda uma chave que o estrutura: o confronto de perspetivas, de instrumentos metodológicos, de objetos de estudo. Não se trata de comparações que os estudantes fazem entre as suas próprias leituras dos mesmos textos, mas do cotejo entre informações distintas e, a maior parte das vezes, contraditórias que são fornecidas a cada mestrando. É esta a originalidade do seminário, a sua pedra de toque, permitindo treinar a capacidade de argumentação escrita e o raciocínio complexo.

3. Condicionantes e princípios de organização do seminário

(...) it may be useful to discuss the influence of teaching presence on the success of an online learning experience. The body of evidence is growing rapidly attesting to the importance of teaching presence for successful online learning ... The consensus is that teaching presence is a significant determinate of student satisfaction, perceived learning, and sense of community ¹²⁷.

3.1. Articulação entre conceitos antigos e modelos “novos”

Na Iª parte deste relatório manifestei a convicção de que o papel do professor universitário de ensino online - só para referir a fase em que a unidade curricular já se encontra a ser frequentada - vai mais além da facilitação da aprendizagem. Sobretudo quando o objetivo da UC, no caso vertente um seminário, é o de enquadrar os estudantes na investigação desenvolvida numa determinada disciplina científica, o que implica o domínio do seu património epistemológico e metodológico, como já escrevi.

Há, contudo, que distinguir entre o questionamento sobre teorias de aprendizagem e a rejeição de excelentes instrumentos organizadores das práticas de ensino que delas decorrem; ação que, pelo menos teoricamente, me estaria vedada, uma vez que toda a oferta formativa da UAb segue o *Modelo Pedagógico Virtual*¹²⁸. O mesmo raciocínio é válido para quadros explicativos das relações pedagógicas que estruturam, de uma forma coerente, perceções avulsas que vamos experimentando. Neste caso, refiro-me ao Modelo

¹²⁷ GARRISON, D. R. - “Online community of inquiry review social, cognitive, and teaching presence issues”. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11-1 (2007), p. 67 [ERIC - EJ842688 - Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues, Journal of Asynchronous Learning Networks, 2007-Apr \(ed.gov\)](#) [consultado a 8 de Agosto].

¹²⁸ De qualquer modo, não é impraticável utilizar formalmente o *MPV* abdicando, quase por completo, da interação, por exemplo.

de Garrison, Anderson e Archer das *communities of inquire*¹²⁹: comunidades de aprendizagem colaborativa, que contam com as *presenças social, cognitiva* e de *ensino*, e que assumem como objetivos fundamentais desenvolver a *aprendizagem profunda e significativa e o pensamento de ordem superior* (que, segundo os seus autores, se atinge com o trabalho colaborativo).

Tenho consciência de que extrair conceitos de um quadro teórico complexo – com uma “natureza descritiva e normativa”¹³⁰ pode induzir a uma apropriação inadequada e incongruente. Mas estou disposta a correr esse risco calculado, utilizando as noções de *presença social, cognitiva* e de *ensino* nas turmas virtuais para explicar o trabalho que desenvolvo com os mestrandos. De todos os modelos produzidos no âmbito do construtivismo social este é o que reconhece um papel mais abrangente à *presença de ensino*¹³¹ - que não se confunde com a de professor.

Neste subcapítulo, a estratégia a desenvolver é a de elencar condicionantes presentes durante a construção e o funcionamento de um seminário online, tentando resolver os desafios já mencionados e tomando de empréstimo, para clarificar a explicação, as categorias do modelo das *community of inquire*. O facto de esse quadro mencionar *presença de* e não personalizar as ações a desenvolver especificamente nos atores – professor, alunos, instrumentos de aprendizagem - transmite-se uma densidade e flexibilidade que nos permite ter um olhar mais abrangente sobre o tema.

Gostaria de recuperar conceitos e práticas de seminários que mencionei na Iª parte deste relatório e que incorporo na unidade curricular a produzir.

¹²⁹ Mantenho a designação em inglês, dado que os especialistas portugueses apresentam diferentes traduções e, como é óbvio, a minha formação não me permite fazer uma escolha sustentada (cf. PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Aberta. Lisboa, 2015, pp. 141-143 <http://hdl.handle.net/10400.2/4993>).

¹³⁰ O Modelo de Garrison *et alli*. não ficou cristalizado, mas tem vindo a evoluir e a divergir, de acordo com novos dados apresentados por estudos mais específicos (PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, pp. 149-151] Cf. uma explicação circunstanciada em VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy - *Teaching in Blended Learning Environments Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca: Au Press, Athabasca University, 2013 [google books]

¹³¹ PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, pp. 126-129

A Humboldt vou colher o elogio da solidão¹³² para desconstruir e construir conhecimento, sem omitir o diálogo com os pares e com o professor, tal como ele próprio equacionava. Ou seja, considero que a *aprendizagem profunda e significativa e o pensamento de ordem superior*, referidos pelos autores do modelo *community of inquire*, resulta, não raro, de períodos de isolamento e de reflexão pessoal do estudante sem a necessidade do trabalho colaborativo ou cooperativo. No seminário que vou desenhar, os debates e trabalhos de grupo alargam a perceção de cada mestrando, porque o confrontam quer com maior complexidade de informações, quer com dados contraditórios¹³³. Mas a solidão, ou seja, o trabalho individual, é muito valorizado. De qualquer forma, esta minha convicção e escolha não contraria as bases genéricas da aprendizagem em comunidade online, apenas acentua o outro prato da balança. Como Lina Morgado escreve:

a aprendizagem colaborativa produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e não significa “aprender em grupo”, mas a possibilidade de o indivíduo beneficiar do apoio e da retroacção de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem¹³⁴.

As tipologias dos seminários que eu enunciei¹³⁵, conjugadas com as diretrizes do MPV, contribuíram, também, para a conceção desta unidade curricular. Das categorias que os sociólogos americanos esboçaram utilizo a *discussão*¹³⁶, quer a liderada pelo professor, quer a dirigida pelos mestrandos, esta última com uma forte presença docente¹³⁷. Ou seja, reitero a ênfase atribuída ao papel do professor como pivot de debates, sobrepondo-se a diálogos que envolvam apenas os estudantes (pois estes podem perder o foco) e a apresentações de trabalhos, seguidas de uma mínima ou inexistente

¹³² Cf. *infra*, pp. 18 e ss. Quanto à liberdade, a pequena incursão da Iª parte do relatório sobre as características e aplicabilidade prática do seminário de Humboldt fez-nos perceber que teria havido diferentes patamares de alguma liberdade (estou a pensar nos prazos de elaboração de trabalhos e nas penalizações pela entrega tardia).

¹³³ Esta ideia será desenvolvida e posta em prática na planificação.

¹³⁴ MORGADO, Lina - *O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades*. Sep. *Discursos* [Em linha]: *Perspectivas em Educação*. III Série. nº especial (2001), p. 4 <http://hdl.handle.net/10400.2/1743>.

¹³⁵ Cf. *infra*, pp. 25-27.

¹³⁶ Escreve Anderson, referindo-se aos níveis de interação no ensino presencial: “When classroom delivery takes the form of a traditional seminar among relatively small numbers of students and a teacher, the levels of student-student and student-teacher interaction increase with generally increased levels of learning and satisfaction. ANDERSON, Terry - “Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction”. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 4/2 (2003), pp. 6-7. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.

¹³⁷ Mais à frente ver-se-á em que se traduz essa forte presença.

discussão. O seminário contará com debates - quer sobre leituras, quer sobre trabalhos individuais realizados pelos estudantes - que se prolongam por vários dias. Abduco do formato Lição, ainda que não rejeite, de forma liminar, uma pontual¹³⁸ transmissão estruturada do conhecimento por parte dos professores. Contudo, no ensino online, os dados, análises ou sistematizações científicas fornecidas aos mestrandos adquirem o estatuto de recursos de aprendizagem, sejam eles escritos ou orais. Em suma, acabo por utilizar praticamente todos os formatos mencionados na tipologia, mas em diferentes momentos do desenrolar do seminário.

Considerar a 2ª tipologia de seminários¹³⁹ permitiu-me desconstruí-la, dada a artificialidade das suas premissas: a captação de informações *versus* a sua construção. Estas duas operações, que serão solicitadas aos mestrandos na unidade curricular a desenvolver, são complementares e não opostas e definidoras de uma prática pedagógica.

Se bem que seja um truísmo afirmar que a aprendizagem online é distinta da aprendizagem presencial e que as competências pedagógicas de um professor online diferem das dos seus homólogos do ensino presencial, gostaria de equacionar a similitude das funções desempenhadas pelos dois, nos seminários de 2º ciclo de História. Em ambos os casos, o objetivo é conduzir os estudantes (de forma mais ou menos rígida ou flexível) ao treino de competências de análise, reflexão e debate sobre bibliografia e fontes. Nos seminários presenciais, os professores adotam o papel de orientar e reordenar a discussão, corrigir eventuais erros dos estudantes, dar um *feedback* muito mais circunstanciado do que noutra tipo de unidades curriculares, uma vez que têm de comentar os trabalhos. E conhecem-se ensaios de organização de seminários presenciais com recurso a estratégias que em muito se assemelham às utilizadas nos seminários online¹⁴⁰.

Esta última aproximação entre o formato presencial e o formato online dos seminários culmina o lento percurso de recolha de informações e de experiências, em vários ciclos de estudo, desde Humboldt a exemplos muito recentes, passando por Bolonha. Se recuarmos à definição de seminário de Jorge Ramos do Ó, em epígrafe no 2ª capítulo desta IIª parte, percebe-se que ela integra muito do conceito humboldtiano desta prática letiva, nomeadamente o “fazer emergir e consolidar a figura do investigador por sobre a

¹³⁸ Pontual, na medida em que a prática pedagógica em análise é o seminário e não uma lição tradicional.

¹³⁹ Cf. *infra*, pp. 26-27.

¹⁴⁰ ROSENTHAL, Anton - “Re-envisioning Teaching Graduate Seminar. Kansas University. Center for Teaching Excellence, 2005 Re-envisioning Teaching Graduate Seminars—Anton Rosenthal (2005) | Center for Teaching Excellence (ku.edu) [acedido a 10 de agosto de 2022]

do aluno” ou, como terá explicitado Schleiermacher, o aluno de um seminário aparece já como produtivo¹⁴¹.

3.2. As comunidades virtuais de aprendizagem: um dado não adquirido

A expressão *comunidade virtual de aprendizagem* é omnipresente nos documentos de caráter pedagógico da UAb e no discurso dos seus professores, sendo muitas vezes utilizada como sinónimo de turma virtual. Contudo, haverá que pontualizar a equivalência entre os dois conceitos. De acordo com a sistematização da literatura feita por João Paz¹⁴², para que exista uma *comunidade virtual de aprendizagem educacional* é necessário estarem reunidos componentes sociais, relacionais e cognitivos, traduzidos “no estabelecimento de laços fortes, reconhecimento dos outros participantes, clima de confiança ... [e] a aprendizagem ... [ser] ... eminentemente cooperativa ou colaborativa”¹⁴³.

O *Modelo Pedagógico* social construtivista da UAb favorece a criação de uma comunidade de aprendizagem, desde que o desenho das atividades promova a inter-relação entre os estudantes. Mas equacionando as expectativas dos mestrandos e as suas diferentes formas de aprender, é possível confrontarmo-nos com um grupo ou com alguns elementos que não valorizem a colaboração e a cooperação na aprendizagem¹⁴⁴. Com efeito, há mestrandos que preferem um percurso mais solitário, outros que escrevem sem um interlocutor, que não eles mesmos, produzindo intervenções que não se incluem num diálogo, demonstrando uma ausência de sentido de grupo. Daí resulta uma turma que se interseta com uma comunidade de aprendizagem, mas que não compreende todos os seus membros.

¹⁴¹ Cf. *infra*, p. 36.

¹⁴² João Paz sistematiza o pensamento de vários autores sobre as estruturas sociais onde ocorre a aprendizagem (grupos/comunidades/redes virtuais de aprendizagem). Cf. *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, pp. 65-85

¹⁴³ PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, p. 76.

¹⁴⁴ Algo que acontece no ensino a distância (e no presencial) e não tem forçosamente implicações na qualidade da aprendizagem. Cf. ANDERSON, Terry - “Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction”, p. 4.

No respeito não apenas pelo *MPV*, mas, sobretudo, pelas características da prática pedagógica designada por seminário - que inclui uma considerável componente de diálogo entre todos os atores que nele atuam - o estudante isolacionista fará o seu percurso com penalizações pela ausência de participação nos debates, de acordo com as grelhas de avaliação *supra* explicitadas.

A situação descrita anteriormente indicia, por vezes, uma timidez inicial ou o autoconvencimento de que a fasquia atingida pelo debate é muito elevada e que o estudante em causa nada poderá acrescentar de relevante. Não esqueçamos que, se nos seminários presencias as intervenções dos mestrandos (a menos que, por alguma razão, sejam memoráveis) se diluem com o passar dos encontros semanais, no sistema online a mensagem escrita permanece à vista de todos até ao fim da unidade curricular. A exposição dos mestrandos em ensino a distância é, assim, maior e mais duradoura. Por este motivo, considero essencial criar os alicerces do tal ambiente de abertura, confiança, respeito e responsabilidade que impele à participação sem receios¹⁴⁵, muitas vezes quebrando o gelo com um pouco de humor, de modo a lograr construir a coesão do grupo¹⁴⁶.

Os primeiros passos no processo da construção da *presença social* ensaiados pelo professor de uma unidade curricular de 2º semestre - que no modelo de Garrison et *alli* se traduz nas categorias de comunicação afetiva e aberta e da coesão - podem colidir com dinâmicas contrárias criadas pela turma previamente¹⁴⁷, que são difíceis de alterar.

¹⁴⁵ Cf. VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy - *Teaching in Blended Learning Environments*, p. 17.

¹⁴⁶ Cf. algumas ideias para quebrar gelo inicial na relação social entre a comunidade: PELZ, Bill - "(My) Three Principles of Effective Online Pedagogy". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 14-1 (2010), pp. 111/112 [ERIC - EJ909855 - \(My\) Three Principles of Effective Online Pedagogy, Journal of Asynchronous Learning Networks, 2010-Mar](#) [consultado a 20 de Agosto de 2022]

¹⁴⁷ É preciso estar muito atento a todos os pormenores discursivos para apreender o grupo, os eventuais líderes, os prováveis estudantes ostracizados. É importante, por exemplo, saber quem toma a dianteira no fórum de apresentação, em que moldes o faz. Existem intervenções que já carregam uma história à qual não acedemos.

Importante é reter a afirmação de Garrison pela qual nunca a *presença social* pode desvincular-se das presenças *cognitiva* e do *ensino*¹⁴⁸. Ou seja, o professor deve transmitir a mensagem clara de que uma comunidade de aprendizagem assume uma dimensão formal no âmbito do ensino e, para o convívio, os estudantes têm acesso a outros espaços de sociabilidade, caso do café virtual do curso. Existem, aliás, regras de comunicação nas classes virtuais de “escrita oral” - disponibilizadas aos estudantes durante a fase de ambientação - implicando uma conduta e uma conceção de que se está em ambiente de aprendizagem.

De acordo com a minha experiência - e não baseada em estudos empíricos com indicadores certificados¹⁴⁹ - a *presença social* (do professor) traduz-se em fases de maior ou menor intensidade ao longo do funcionamento da UC, que não se relacionam diretamente com a estruturação do grupo, mas com conjunturas ou acontecimentos de vária ordem, ocorridos ao longo do semestre.

A influenciar a construção e a manutenção da *presença social*, temos o fator tempo: quer o curto período de frequência do seminário (16 semanas), quer a posição relativa da unidade curricular na estrutura deste curso (2º semestre). Esta última circunstância implica que o elemento novo no grupo seja o professor, no âmbito de um conjunto de mestrandos que já teve um período razoável para criar uma determinada dinâmica e o conhecimento mútuo.

3.3. *Presença cognitiva* – as estratégias para desenvolver todas as suas fases

Afirmei, no início deste capítulo, que existem quadros teóricos de especialistas em Educação que acabam por ordenar e trazer uma luz sistematizadora a perceções e a

¹⁴⁸ GARRISON, D. R. - “Online community of inquiry review social, cognitive, and teaching presence issues”, pp. 63-65.

¹⁴⁹ Resultados antagónicos têm sido apresentados, em estudos da especialidade, que concluem por uma diminuição da progressão e visibilidade da presença social à medida que avança a unidade curricular. Cf. PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, pp. 176-178.

práticas a que se chegara, intuitivamente, através da experiência docente. No caso em apreço, refiro-me à *presença cognitiva* do Modelo de Garrison *et alii.* que, nas suas palavras, corresponde ao ambiente intelectual que enquadra o pensamento crítico e a aquisição e aplicação de conhecimento superior. Esta *presença* implica a passagem por 4 fases (cuja sucessão não tem de se linear)¹⁵⁰:

1. desencadeamento do processo (um problema ou situação inicial provoca perplexidade);
2. fase exploratória (busca de informação, conhecimento e hipóteses para a solucionar o problema);
3. fase da integração (escolha e integração de dados e conhecimento para esclarecer e dar sentido ao problema);
4. fase de resolução (escolha e teste para a resolução do problema)¹⁵¹.

Este mecanismo, que tem por objetivo conduzir a um pensamento profundo, acaba por ter semelhanças com a estratégia (menos estruturada) que tenho vindo a pôr em prática, com diferentes conteúdos, nos seminários de 2º e 3 ciclos¹⁵²:

- “1. Disponibilizar a cada estudante informação contraditória.
2. Tentar através da discussão de todos os pontos de vista que pareciam seguros, face aos instrumentos de aprendizagem a que cada estudante teve acesso que se crie a dúvida.
3. Síntese (ou novo problema) dotando os estudantes de um fio condutor que implique um percurso para a atividade seguinte”¹⁵³.

Na minha prática letiva em geral e, neste seminário em particular, o desenvolvimento das atividades baseia-se na articulação de quatro elementos:

1. as imagens com que os estudantes se confrontam quando acedem ao espaço da UC na plataforma Moodle (quer a imagem principal que

¹⁵⁰ Apesar de ter lido várias obras dos autores do modelo, por uma questão de comodidade, utilizei a sistematização de PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, pp. 157- 160.

¹⁵¹ Claro que, em linguagem historiográfica, a resolução de um problema corresponde a uma interpretação coerente e plausível do problema levantado.

¹⁵² E também na unidade curricular *Problemática do Conhecimento Histórico*, da Licenciatura em História da UAb, apesar das diferenças entre o MPV de 1º e 2º ciclos.

¹⁵³ Este mesmo esquema foi já utilizado no Relatório de unidade curricular apresentado nos concursos para professor associado, em 2019, p. 18.

permanece ao longo do semestre, quer as que introduzem cada unidade temática);

2. uma pequena citação que orienta os mestrandos (ou os confunde) na perceção do tópico em estudo (mas que acabará por fazer sentido com o desenrolar do seminário);
3. a visão parcial do problema que cada estudante atinge, mercê da distribuição de recursos de aprendizagem diferentes pelos vários mestrandos¹⁵⁴;
4. as perguntas norteadoras da pesquisa inseridas nas *Instruções das Atividades*¹⁵⁵.

Para que esta estratégia possa ser coroada de êxito, tomei decisões ao nível do desenho da unidade curricular, no que se refere às condições básicas que são oferecidas aos estudantes:

1. o número de módulos (e respetivas atividades) é reduzido e concede-se tempo para a realização de leituras, reflexão pessoal e organização genérica das intervenções, ou seja, para colocar os pensamentos no papel (ou no ecrã) antes dos debates;
2. as unidades temáticas encontram-se organizadas num crescendo e estão interrelacionadas: cada atividade chega a um determinado ponto que não tem forçosamente de ser uma conclusão, mas uma pergunta ou uma interpretação, que poderá ser desmontada nas atividades do módulo seguinte;
3. com este tipo de planificação, cada mestrando faz um percurso único e, como tal, tem de existir uma lógica nos textos que lhe são atribuídos. Apenas na 1ª atividade da unidade temática I e nos trabalhos de grupo há

¹⁵⁴ Na unidade temática em que se desenvolve o trabalho de grupo, existem instrumentos de aprendizagem distintos para cada um dos conjuntos e não para cada aluno.

¹⁵⁵ A elaboração das atividades do seminário a que, mais à frente, o júri irá aceder, acaba por ir ao encontro da valorização do professor para que se concretizem as fases 3 e 4 da presença cognitiva de ensino: “Groups need clear goals and time to come together and function in a productive manner. The point is that groups do not naturally coalesce and move to integration and resolution phases, particularly in situations where the task and challenge is to make sense of complex and disparate information”. Direction and facilitation is required to establish cohesion and ensure messages are developmental (i.e., more than “serial monologues” or personal declarations)” GARRISON, D. R. - “Online community of inquiry review”, p. 66.

hipóteses de escolha pessoal do instrumento de aprendizagem; nas restantes atividades é respeitada uma sequência¹⁵⁶.

Em termos teóricos, uma turma multidisciplinar – como a dos seminários do *MEPM* - implica um alargamento das perspetivas de análise, de acordo com as competências específicas desenvolvidas pelos estudantes em várias licenciaturas, potenciando os debates. Mas estas turmas também levantam o desafio dos diferentes níveis de domínio de competências da área da História, o que poderá ser um inibidor de participação. Desde o início fica claro que os mestrandos não serão prejudicados pelo recurso a linguagem imprecisa sob o ponto de vista historiográfico ou por demonstrar falta de conhecimentos gerais em História¹⁵⁷.

3.4. A (cada vez considerada mais importante) *presença do ensi*

no nas comunidades online de aprendizagem

Começo por reiterar que, no Modelo *communities of inquire*, a *presença do ensino* não é sinónimo de presença do professor¹⁵⁸, ainda que eu a vá encarar essencialmente sob essa perspetiva. É também sob o mesmo ângulo que os especialistas, sobretudo, a evocam¹⁵⁹.

De acordo com o quadro teórico, a *presença do ensino* relaciona-se com o desenho e organização da unidade curricular - o que o júri avalia neste relatório - e com as funções de facilitação e de ensino direto¹⁶⁰, que se distinguem, de forma simplificada, pelo grau de intervenção do professor: no 1º caso, o professor dá apoio ao diálogo estabelecido entre

¹⁵⁶ Insere-se uma grelha dos instrumentos de aprendizagem a distribuir a cada estudante, na medida em que o conteúdo das leituras deve ter coerência e diversificação e é necessário equilibrar o tempo de trabalho desenvolvido por cada um deles (há textos maiores e/ou mais complexos do que outros).

¹⁵⁷ O que implica uma atenção redobrada da minha parte, para esclarecer ou corrigir inexatidões (por mensagem privada ou transmitida a toda a turma), utilizando a máxima tato, de forma que o ambiente de abertura e confiança não seja posto em causa.

¹⁵⁸ Como se verificará na planificação do seminário, eu distribuo a *presença do ensino* por cada mestrando, duas vezes ao longo do semestre.

¹⁵⁹ Pelo menos nos textos teóricos, ainda que os estudos empíricos sejam mais ricos nas suas análises e conclusões.

¹⁶⁰ Em 2010 outros autores acrescentam a estas duas vertentes a da avaliação: PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem*, p. 162.

estudantes com o mínimo de interferência; no 2º, participa no debate enquanto especialista na matéria, contribuindo para que a discussão e o conhecimento progridam¹⁶¹. Estudos têm concluído acerca da importância para os estudantes da *presença do ensino*¹⁶², tal como o próprio Garrison salientou, em 2007, na citação destacada no início deste capítulo¹⁶³.

É óbvio que não pode definir-se um único perfil de professor do ensino superior online e que o seu grau de intervenção na turma não se encontra necessariamente relacionado com o êxito das aprendizagens. Pessoalmente, descrevo-me como professora atenta e de resposta imediata¹⁶⁴, interventiva, mas sem asfixiar o debate nem adiantar conclusões, tentando que o diálogo não esmoreça e, sempre que necessário, aproveitando as intervenções dos estudantes para lançar uma nova linha de pensamento que pode ser aprofundada.

A *presença* dos professores altera-se, quer em função dos objetivos da unidade curricular que assegura, quer da turma com que se depara ou ainda - na mesma disciplina - de acordo com o tipo de atividades desenhadas e com as necessidades do grupo e de cada um dos estudantes. Num seminário com as características do proposto, em que apenas o professor (em princípio) conhece a totalidade dos textos e documentos disponibilizados, ele assume um papel nuclear no eventual esclarecimento de interpretações menos corretas de instrumentos de aprendizagem por parte um estudante¹⁶⁵. Por outro lado, o seu trabalho,

¹⁶¹ GARRISON, D. R. - "Online community of inquiry review, p. 67.

¹⁶² Cf. o cap. 8 com a síntese de estudos empíricos sobre o papel do professor no Ensino online "Questing for Coherence: A Synthesis of Empirical Findings in Networked Learning Research in Higher Education". In DE LAAT, Maarten François - *Networked Learning*. Apeldorn: Politiecademie, 2006, pp. 153-157. [\(PDF\) Networked Learning \(researchgate.net\)](#).

¹⁶³ À qual podemos acrescentar outra breve citação: "Interaction and discourse plays a key role in higher-order learning but not without structure (design) and leadership (facilitation and direction)" GARRISON, D. R. - "Online community of inquiry review", p. 67.

¹⁶⁴ Cf. o artigo em que se discute a importância do imediatismo de comunicação da presença do ensino em vários níveis da educação online, nomeadamente ao nível da afetividade, cognição e motivação. Mas o imediatismo é apenas um dos componentes da *presença* do professor, não único. BAKER, Credence - "The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation". *The Journal of Educators Online*, 7 -1 (2010), pp. 1-30. [ERIC - EJ904072 - The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation, Journal of Educators Online, 2010-Jan](#) [acedido a 25 de Agosto]

¹⁶⁵ Exatamente porque cada estudante lê um instrumento de aprendizagem diferente. Não se proíbe a leitura de todos os textos aos mestrandos, os artigos estão visíveis, mas, para além da natural curiosidade é necessário muito tempo para um aluno os consultar a todos (poderá descarregá-los para consulta futura).

num mestrado multidisciplinar, é tanto mais importante quanto há estudantes que não possuem formação em História.

Por fim, gostaria de mencionar a *presença do ensino* sob a forma de instrumentos de aprendizagem fornecidos aos mestrandos. Em 2003, Anderson elaborou uma análise circunstanciada a propósito das interações entre professores, estudantes e conteúdos, tanto em práticas letivas presenciais como a distância. Ao tempo, no âmbito do ensino a distância de 2ª geração, que incluía materiais multimédia, o autor escreveu: “(...) there is much anecdotal and some empirical evidence (Kirby and Boak, 1987) that teachers often use the media almost exclusively for delivery of lectures. If the conference is designed to support high levels of student-student interaction, then there is high potential for high levels of learning”¹⁶⁶. Recuperando as suas palavras vinte anos depois, e no âmbito de um seminário online, considerar-se-á que o conteúdo de um vídeo deve estar bem inserido numa unidade temática e em linha com os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação. Tal vídeo, mormente do professor que assegura a unidade curricular, resulta de uma tarefa da *presença de ensino*, uma vez que o professor para além de escolher e organizar materiais que servem de base às atividades, também os cria.

3.5. A planificação rigorosa do seminário e as renegociações do *Contrato de Aprendizagem*

Como todos os teóricos do EaD afirmam e o senso comum corrobora, o desenho instrucional das formações em e-learning deve incluir instruções claras e precisas, ficando o estudante, desde o princípio, a conhecer tudo quanto dele se espera ao longo da unidade curricular e exatamente quando.

Foi já mencionado que o *Contrato de Aprendizagem* do MPV é um roteiro muito detalhado, discutido nos primeiros dias da frequência do seminário, que inclui informações sobre: tema das unidades e subunidades, competências específicas a treinar em cada uma delas, tipo de trabalho a desenvolver (individual, de grupo, na turma)

¹⁶⁶ ANDERSON, Terry - “Getting the Mix Right Again, pp. 7-8.

discriminado e calendarizado, identificação dos vários fóruns e períodos de abertura, elenco dos instrumentos de aprendizagem (escritos, em podcast ou em vídeo) e plano de avaliação¹⁶⁷.

A dimensão do grupo de mestrandos é uma condicionante, em simultâneo, imprevisível e determinante, na planificação da unidade curricular. Optei por organizar o seminário para um total de 10 mestrandos¹⁶⁸.

Atualizemos alguns esclarecimentos adicionais que se encontram no *Contrato de Aprendizagem*, deixando para outro capítulo os dados nucleares sobre competências, estrutura dos módulos.

Na planificação do seminário não se insere qualquer atividade ao fim de semana. Contudo, uma vez que muitos estudantes aproveitam esse período para o trabalho académico, adapta-se o ritmo semanal a essa realidade. Tal corresponde a uma norma não escrita da organização de unidades curriculares de 2º ciclo. Assim, em regra, os debates começam à 5ª feira e terminam à 2ª, a data-limite da submissão de trabalhos individuais ou de grupo coincide quase sempre com a 2ª feira, iniciando-se as novas atividades à 3ª feira.

Nos períodos mais alargados de trabalho individual (incluindo o trabalho final), pelo menos uma vez por semana, os estudantes “encontram-se” de forma assíncrona num *fórum - Encontro dos desencontros académicos* - especialmente destinado para esse efeito, dando conta dos progressos, dúvidas e problemas com que se deparam.

Pensemos, agora, no elenco dos instrumentos de aprendizagem que se enumeram no *Contrato*¹⁶⁹. A experiência mostra que, neste mundo de imediato acesso a conteúdos

¹⁶⁷ Sobre a importância do design dos cursos na perceção dos estudantes acerca da Presença do Ensino cf. GARRISON, D. R. - “Online community of inquiry review”, p. 68. Quanto à necessidade de clareza nas informações transmitidas aos estudantes e do que deles se espera, em fase prévia ao início da unidade curricular cf. VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy - *Teaching in Blended Learning Environments*, pp. 33-34.

¹⁶⁸ Face ao que tem vindo a ocorrer nos últimos anos, esta estimativa é otimista, dada a natural diminuição de estudantes com o acréscimo de unidades curriculares opcionais de 2º semestre.

¹⁶⁹ Ao qual o júri tem acesso no ponto 4.6. deste relatório.

online, é muito importante que seja elaborada, pelo professor, uma bibliografia nuclear; os estudantes, por norma, percorrem-na, antes de se abalancharem a navegar pela net, em pesquisas desestruturadas. Para além dos títulos indicados, muitos outros, não acessíveis online, encontram-se digitalizados e podem ser fornecidos aos mestrandos de acordo com um exclusivo critério: só após terem procurado, sem sucesso, nos Serviços de Documentação Recursos – Direção de Serviços de Documentação (uab.pt) é que a obra se torna visível na sala de aula virtual. É também importante que os textos estejam escritos em várias línguas, na medida em que, dependendo da idade dos mestrandos, ou da sua formação, alguns dominam apenas o francês e outros o inglês como língua estrangeira (o espanhol não levanta problemas de compreensão). Trata-se de um condicionamento que explica a pluralidade de idiomas em que artigos e capítulos de livros estão escritos, para além das diversas interpretações que se pretendem apresentar neste seminário.

O seminário que proponho, com todas as suas regras, calendarização de leituras e debates e desenvolvimento de trabalhos, parece o oposto do que Humboldt concebeu (e não o que se praticou nas universidades alemãs no século XIX). Perguntar-nos-emos com podem fluir, nos mestrandos, a liberdade de raciocínio e a reflexão, como podem eles usufruir do tempo lento exigido pelo trabalho individual e o mais intenso próprio das fases colaborativas ou cooperativas, quando se usa um sistema organizado e segmentado?¹⁷⁰ Para recorrer à formulação que nos tem acompanhado, perguntarei como se contribui para fomentar a *Bildung*, a formação contínua e harmoniosa do indivíduo, com uma estrutura tão compartimentada?

Na verdade, apesar de o *Contrato de Aprendizagem* constituir “um mapa de navegação” depois de aceite pelo grupo, como em todos os contratos realizados no âmbito da educação e investigação, mormente no que se refere às cláusulas relacionadas com prazos limite, este também é flexível. Contudo, para se introduzirem alterações é necessário obter a anuência de todos os envolvidos. E haverá que distinguir a flexibilidade¹⁷¹ do *Contrato de Aprendizagem* e a sua implosão. Ou seja, ele deve conter em si espaço para

¹⁷⁰ Um problema não apenas colocado no ensino online e devido à estruturação do seu *Modelo*, mas extensivo a todos os tipos de ensino/aprendizagem superior, devido à semestralização das unidades curriculares.

¹⁷¹ Sobre a flexibilidade do design de uma unidade curricular, tendo em conta que a referência diz respeito a um sistema em b-learning, cf. VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy - *Teaching in Blended Learning Environments*, p. 22.

reformulações, mantendo incólumes os objetivos, de forma que não pareça que se estabeleceu um acordo sem qualquer intuito de o cumprir. Por exemplo, se num debate - que deveria ser seguido de um pequeno trabalho individual - o nível das intervenções for tão elevado que a peça de avaliação seguinte se torna redundante, pode verificar-se uma supressão da última parte da atividade, com as devidas reconversões de classificação, repito, com a anuência de todos.

Por fim, não diretamente relacionado com o *CA*, mas com a fase do desenho da unidade curricular, gostaria de acrescentar o seguinte: em todos os espaços pedagógicos, mormente em e-learning, é muito importante a semântica da linguagem visual. As imagens com que os mestrandos se deparam quando acedem ao espaço da unidade curricular na plataforma Moodle têm de ser impactantes. Como tal, existirá uma imagem principal, na parte superior do ecrã, que se mantém ao longo do semestre, a presidir ao fórum de notícias, contrato de aprendizagem, o fórum do contrato de aprendizagem e o fórum de apresentação. Cada unidade temática é acompanhada por uma nova imagem e essa mudança funciona como um símbolo de que se está a avançar para uma nova etapa no seminário, e uma prova do cuidado do professor para com os mestrandos.

4. Proposta programática da UC Pequenas vilas medievais em contraste (reino de Portugal e coroa de Castela)

(...) no estamos efectivamente en condiciones de establecer un programa de estudio comparado de pequeñas ciudades basado en criterios comunes. A nuestro tema le afecta, quizá en mayor medida que a otros, la dificultad propia de los estudios comparados. Según los países, nuestras villas muestran características muy diversas y se estudian conceptualmente de maneras diferentes; no podemos estudiarlas sino a través de una documentación localizada, reflejo de una situación particular que interpretamos a través del prisma de cada tradición historiográfica¹⁷².

4.1. Objetivos de aprendizagem e competências

A função deste 1º subcapítulo é a de apresentar o seminário através da formulação dos desígnios pedagógicos tornados globais pela *Reforma de Bolonha*.

O seminário *Pequenas vilas medievais em contraste (reino de Portugal e coroa de Castela)* pretende treinar nos mestrandos competências que lhes permitam definir problemáticas, usar conceitos e aplicar instrumentos metodológicos a fontes medievais portuguesas e castelhanas, com vista à elaboração de um trabalho historiográfico sobre núcleos urbanos de reduzidas dimensões. O propósito da unidade curricular articula-se com praticamente todos os objetivos expressos do curso de *Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares*¹⁷³. Contudo, a simplicidade da enunciação anterior não

¹⁷² CURSENT, Benoit - “Las ciudades de los campesinos”. In *La ciudad de los campesinos. Villas nuevas, pequeñas villas, villas mercado*. (XLVI Semana Internacional de Estudios Medievales. Estella – Lizarra. 16/19 julio de 2019). Gobierno de Navarra, 2020, p. 21.

¹⁷³ Cf. *infra*, p. 52.

escamoteia a dificuldade em estabelecer objetivos de aprendizagem e competências, de acordo com os cânones vigentes.

Tratando-se de um mestrado multidisciplinar e não em História, os descritores de 2º ciclo definidos pelo grupo de História da CALOHEE¹⁷⁴ vislumbram-se apenas neste seminário e nos outros da mesma área¹⁷⁵. A escolha do anterior verbo foi intencional, uma vez que esta UC corresponde a uma diminuta parte do processo que conduzirá os estudantes a dominarem um conjunto de competências, muitas delas demonstradas, de forma mais sistemática, no período de elaboração da dissertação.

Adaptando os descritores do 2º ciclo em História a este seminário, conclui-se que, no final da sua frequência, os mestrandos:

1. adquirem conhecimento sobre um tema específico, incluindo diferentes abordagens metodológicas e orientações historiográficas;
2. familiarizam-se com o método comparativo – que aliás se encontra no âmago desta unidade curricular;
1. dominam as bases do planeamento e elaboração de trabalho de investigação historiográfica de dimensões reduzidas¹⁷⁶, escrito e apresentado oralmente¹⁷⁷.

Para além de oferecer um *curriculum* compósito, o *MEPM* é frequentado por estudantes com formações de base distintas, complexificando o estabelecimento dos objetivos de

¹⁷⁴ Sistematizados em CALOHEE project (Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe) Subject Area Group (SAG) History. Cf. ISAACS, Ann Katherine; HÁLFDANARSON, Guðmundur; SALVATERRA (eds.) - *Tuning Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*. Groningen: University of Groningen, 2018, pp. 9-10. [TUNING - CALOHEE](#) [acedido a 6 de junho de 2022].

Os descritores de ciclo, na área de História vieram substituir as tradicionais 30 competências específicas em História, sem um vínculo estabelecido aos níveis de ensino. A lista está reproduzida nos sucessivos documentos da CLIOH, CLIOHnet, CLIOHnet2, CLIOHRES, CLIOHWORLD. Cf., *Tuning Guidelines*, pp. 38-39. Para uma sistematização do percurso da área de História no âmbito do Tuning cf. ISAACS, Ann Katherine - "Tuning and History: A personal overview". *Arts & Humanities in Higher Education* 16-4 (2017), pp. 403-409 <https://doi.org/10.1177/1474022216686506>.

¹⁷⁵ Nomeadamente, de acordo com o plano curricular - *História, Sociedade e Cultura* (1º semestre, obrigatória); *História e Lugares de Memória e Estudos Coloniais e Orientalismo em Portugal* (2º semestre, opcionais).

¹⁷⁶ Ao nível do objeto de estudo, do questionamento colocado às fontes, tratamento de dados e da própria dimensão do trabalho, que terá cerca de 20 páginas, a dimensão tradicional de um artigo.

¹⁷⁷ O ensino em e-learning, como procurarei demonstrar, permite o cumprimento da comunicação oral, mesmo no formato assíncrono, ainda que momentos de comunicação síncrona não estejam proibidos pelo *MPV*.

aprendizagem e das competências de cada seminário. Também a este nível, o referido documento da CALOHEE se traduz numa mais-valia, ao identificar as competências da área da História a treinar por alunos que curse uma formação (de 1º ciclo) heterogénea. Assim, qualquer estudante que frequente uma unidade curricular de História deve desenvolver uma perspectiva histórica da realidade, implicando que tenha adquirido ou experimentado:

1. uma visão crítica do passado humano e consciência de que o passado afeta o presente e a sua perceção;
2. compreensão e respeito por visões moldadas por diferentes origens;
3. uma ideia geral do quadro diacrónico e espacial dos principais períodos ou eventos;
4. contacto direto com o trabalho dos historiadores, mesmo em contexto circunscrito, nomeadamente com fontes originais e textos produzidos pela pesquisa historiográfica profissional¹⁷⁸.

Se procedermos a um cotejo dos objetivos de aprendizagem a atingir, no âmbito da nossa área científica, entre um licenciado em História e um graduado num curso que integre uma componente de História, entre outras, a grande distinção situa-se ao nível do grau do aprofundamento do:

1. conhecimento geral e específico dos vários períodos em que se divide a História;
2. domínio das metodologias, ferramentas, escalas e conceitos;
3. “pensamento histórico”¹⁷⁹;
4. dimensão do trabalho de investigação.

Numa palavra, as diferenças situam-se no patamar de desenvolvimento das capacidades e conhecimentos. Contudo, é necessário ter consciência de que poderemos estar a lidar com uma visão (na melhor das hipóteses) preditiva e não realista dos *outputs* atribuídos aos licenciados.

¹⁷⁸ ISAACS, Ann Katherine; HÁLFDANARSON, Guðmundur; SALVATERRA (eds.) - *Tuning Guidelines Guidelines ...* p. 9.

¹⁷⁹ Estar ciente de como os interesses históricos, categorias e problemas mudam com tempo e como o debate historiográfico está ligado a questões políticas e culturais preocupação de cada época.

Nos anos iniciais século, o projeto *Tuning* delineou as competências transversais de cada ciclo de estudos, aplicáveis a todas as especialidades, divididas em instrumentais, interpessoais e sistêmicas¹⁸⁰. É minha convicção de que essas competências, nomeadamente as instrumentais, são treinadas através da integração dos estudantes no pensamento e no método historiográficos; por sua vez, o desenvolvimento das competências interpessoais e sistêmicas é favorecido pela percepção da diversidade e relatividade de valores, comportamentos e atitudes ao longo do tempo. E, mais uma vez, o nosso foco se dirige para a *Bildung*.

A acrescentar aos anteriores instrumentos, revelou-se muito útil, para formular as competências gerais e específicas deste seminário, a consulta do *Quadro de Referência de Qualificações da Área de História*¹⁸¹ resultante do projeto HUMART¹⁸². O objetivo deste projeto foi o de identificar os denominadores comuns da área das Humanidades e Artes, recorrendo ao conceito de *dimensões*, ou seja, a elementos-chave constitutivos deste grande domínio científico¹⁸³, traduzidos depois, em cada disciplina que o integra, em conhecimentos, habilidades e competências¹⁸⁴, para os vários ciclos de estudo. O Grupo de História que trabalhou no projeto HUMART utilizou os EQF¹⁸⁵ e adaptou as *dimensões* à especificidade do objeto de estudo historiográfico, identificando: 1) Seres humanos: culturas e sociedades 2) Textos e Contextos; 3) Teorias e Conceitos; 4) Interdisciplinaridade; 5) Comunicação; 6) Iniciativa e criatividade; 7) Desenvolvimento profissional

¹⁸⁰ GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed) - *Tuning Educational structures in Europe. Universities contribution to the Bologna process. An introduction*. 2ª ed. Bilbao: University of Deusto, 2008 (1ª ed. 2005) pp. 27-32 [Publications | Tuning Academy](#) [acedido a 19 de janeiro de 2022].

¹⁸¹ ISAACS, Ann Katherine; HÁLFDANARSON, Guðmundur; SALVATERRA (eds.) - *Tuning Guidelines Guidelines ...*pp. 15-16.

¹⁸² [SQF Humanities and Arts \(unideusto.org\)](#)

¹⁸³ As dimensões enunciadas no campo das Humanidades são: 1) Ser Humano; 2) Culturas e sociedades; 3) Textos e Contextos; 4) Teorias e Conceitos; 5) Interdisciplinaridade; 6) Comunicação; 7) Iniciativa e criatividade; 8) Desenvolvimento profissional. ISAACS, Ann Katherine; HÁLFDANARSON, Guðmundur; SALVATERRA (eds.) - *Tuning Guidelines Guidelines ...*p. 12-18.

¹⁸⁴ Em História a categoria *competências* foi aumentada com o qualificativo *mais amplas* (e posteriormente optou-se pela designação *autonomia e responsabilidade*).

¹⁸⁵ European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

Tendo em conta todas as ferramentas anteriores, foram elaborados os seguintes objetivos e competências gerais, bem como as competências específicas para cada unidade temática.

Objetivos gerais de aprendizagem

No final da frequência deste seminário espera-se que os estudantes sejam capazes de -

1. Identificar as problemáticas que, sob um ponto de vista historiográfico, se levantam sobre o objeto de estudo *pequenas cidades ou vilas*.
2. Reconhecer a presença do tema *pequenas cidades ou vilas* no mundo atual.
3. Identificar problemas sentidos nas pequenas cidades ou vilas atuais, capitalizando o prévio conhecimento historiográfico.
4. Reconhecer a variabilidade de fenómenos urbanos que se encontram sob a designação de pequena cidade ou vila, quer na Idade Média, quer na atualidade.
5. Dominar as bases da comparação em História e os seus condicionalismos.
6. Aplicar conceitos, formulados por outras áreas disciplinares, à investigação historiográfica.
7. Demonstrar o conhecimento prático das várias fases do trabalho historiográfico.
8. Capitalizar formações académicas de base divergentes para lançar "um outro olhar" às fontes, aos conceitos e à historiografia sobre as pequenas vilas ou cidades*¹⁸⁶.

Competências gerais

Pretende-se que, ao longo deste seminário, os mestrandos adquiram/desenvolvam as seguintes competências -

1. Conhecimento crítico aprofundado de problemáticas e metodologias recentes sobre a abordagem das pequenas cidades ou vilas no período medieval.

¹⁸⁶ *competência aplicável aos estudantes com outra formação que não em História.

2. Capacidade de explorar as fontes portuguesas e castelhanas mais significativas para o estudo dos núcleos urbanos de reduzida dimensão, no período medieval, tendo em conta os objetivos dos seus produtores.
3. Capacidade de avaliar a exequibilidade da aplicação de conceitos formulados por outras disciplinas ao trabalho historiográfico.
4. Capacidade de realizar trabalho de pesquisa autónomo sobre o tema que é objeto do seminário.
5. Domínio das ferramentas da observação e da crítica histórica*.
6. Aplicação de ferramentas críticas do conhecimento histórico à análise das pequenas cidades e vilas na atualidade.
7. Capacidade de formular juízos críticos sustentados historicamente sobre pequenas vilas e cidades atuais, tendo em conta características como a localização e as funções desempenhadas.
8. Capacidade de desenvolver debates construtivos e sustentados sobre os temas e subtemas do seminário.

Unidade 1. A construção do objeto *pequenas cidades/ vilas*

Competências -

1. Domínio elementar de diferentes abordagens disciplinares sobre o fenómeno das pequenas cidades e vilas.
2. Capacidade de reconhecer problemáticas de várias disciplinas sobre núcleos urbanos de reduzida dimensão.
3. Capacidade de contribuir para a definição conjunta de um conceito operativo de pequena cidade ou vila na Idade Média.

Unidade 2. *O estado da arte. Pequenos núcleos urbanos medievais em Portugal e Castela: diferentes escalas e modos de observação.*

Competências -

1. Capacidade para detetar características de pequenas cidades e/ou vilas medievais, de acordo com a perspetiva de análise do investigador.
2. Capacidade de identificar diferentes escalas e abordagens historiográficas de um mesmo fenómeno.

3. Reconhecimento de que a evolução historiográfica sobre as pequenas cidades e vilas está dependente do impacto dos interesses e problemas da sociedade atual.

Unidade 3. Conceitos, ferramentas e metodologias

Competências -

1. Capacidade de avaliar as limitações do método comparativo aplicado à História.
2. Domínio de ferramentas metodológicas de abordagem das pequenas cidades e vilas, de outras áreas científicas, aplicando-as ao estudo histórico.
3. Capacidade de formular conceitos, inseridos do léxico historiográfico, retirados de outras disciplinas ou da linguagem comum.

Unidade 4. A imersão nas fontes

Competências -

1. Reconhecimento dos tipos e características da documentação conservada para o estudo das pequenas cidades e vilas medievais em Castela e Portugal.
2. Capacidade de explorar vários tipos de fontes para o estudo das pequenas vilas medievais de Portugal e Castela.
3. Capacidade de confrontar a documentação preservada sobre pequenas vilas e cidades medievais em Castela e em Portugal.

Trabalho Final. A construção do conhecimento histórico

Competências -

1. Capacidade de formular um problema em História e analisá-lo com fontes e metodologias apropriadas.
2. Capacidade de redigir um pequeno trabalho de investigação historiográfica.
3. Capacidade de apresentar oralmente uma comunicação.

4.2 O alinhamento das competências com as atividades e os elementos de avaliação

No sentido de transmitir uma visão de conjunto acerca do percurso que os estudantes seguem neste seminário, utilizei o conceito de *dimensão* aplicado aos descritores de 2º ciclo em História e articulei-os com as unidades temáticas (UT) a desenvolver¹⁸⁷.

Quadro nº 1: Relação entre as atividades e as competências das dimensões da História

UT	Dimensão				
	Pensamento e conhecimento histórico sobre pequenas cidades	Crítica das fontes à luz dos seus produtores	Domínio de Teorias e Conceitos	Interdisciplinaridade	Comunicação X – escrita Y – oral
0					X
1.1.	X		X	X	X
1.2.	X		X		X
2	X		X		X; Y
3.1.	X		X	X	X
3.2	X		X	X	X
4.1	X	X			X
4.2.	X	X			X
4.3.	X	X			X
TF	X	X	X	X	X; Y

Omiti duas dimensões: a 6ª (iniciativa e criatividade) e a 7ª (desenvolvimento profissional). Quanto à primeira das excluídas, considerei as competências e os conhecimentos que lhe estão associados, caso da contribuição para perspetivas inovadoras e a formulação de interpretações originais, inadequados a uma UC¹⁸⁸. A segunda refere-se a competências e conhecimentos aplicados no desempenho profissional, sendo impossível avaliá-los em contexto formativo. Recorde-se que as

¹⁸⁷ Ou seja, na UT X serão desenvolvidas as competências associadas às dimensões da área de História Y.

¹⁸⁸ Só aplicáveis, na melhor das hipóteses, na dissertação.

dimensões tiveram por base as EQF (quadro europeu de qualificações para o longo da vida) e assumem um enunciado muito amplo.

A dimensão 1 [Seres humanos: culturas e sociedades] foi adaptada ao estrito objeto de estudo deste seminário, sendo as competências e os conhecimentos trabalhados ao longo de todo o semestre. O mesmo ocorre com a dimensão 5 [na sua vertente de comunicação escrita] que é desenvolvida regularmente em trabalhos individuais, participação nos debates e produção de sínteses dessas discussões. Quanto às restantes dimensões, assinalaram-se as unidades temáticas (UT) que permitem treinar, demonstrar e avaliar conhecimento e competências com elas relacionadas.

O próximo quadro relaciona as competências a desenvolver neste seminário com o tipo de participação solicitada aos estudantes. O quadro permite verificar que, por duas vezes¹⁸⁹, é atribuída aos mestrandos a *presença de ensino*, através da produção de sínteses dos debates e da revisão de pares de um dos trabalhos submetidos. Na 3ª coluna sistematizam-se os elementos sujeitos a avaliação em cada atividade.

Quadro nº 2: Enumeração das competências, atividades e elementos de avaliação

UT	Competências a desenvolver	Atividades solicitadas aos estudantes nas unidades temáticas	Elementos de Avaliação
0	*Domínio da correta expressão escrita.	Participação no fórum de Apresentação Participação no fórum de Discussão do <i>Contrato de Aprendizagem</i>	
1.1.	*Domínio elementar de diferentes abordagens disciplinares sobre o fenómeno das pequenas cidades e vilas.	Leitura de um artigo diferente por cada mestrando (10 artigos) Produção de um texto de 7000 caracteres sem espaços publicado no fórum do debate	*Trabalho individual

¹⁸⁹ Tendo em conta o número previsto de 10 estudantes.

	*Capacidade de reconhecer problemáticas de várias disciplinas sobre núcleos urbanos de reduzida dimensão.	Participação no debate na turma moderado pela professora	*Participação em debate
1.2.	*Capacidade de contribuir para a definição conjunta de um conceito operativo de pequena cidade ou vila na Idade Média.	Turma dividida em 2 grupos de 5 alunos (leitura de 3 artigos por grupo) Grupo I Grupo I Debate na turma moderado pela professora	*Trabalho de Grupo *Participação em debate
2	*Capacidade para detetar características de pequenas cidades e/ou vilas medievais, de acordo com a perspetiva de análise do investigador. *Capacidade de identificar diferentes escalas e abordagens historiográficas de um mesmo fenómeno. *Reconhecimento de que a evolução historiográfica sobre as pequenas cidades e vilas está dependente do impacto dos interesses e problemas da sociedade atual.	Leitura de um artigo diferente por cada mestrando (10 artigos) Produção de um podcast ou vídeo com a duração de 10 minutos publicado no fórum do debate Debate na turma moderado pela professora Intervenção de síntese final elaborada por dois mestrandos	*Trabalho individual (podcast/ vídeo). *Participação em debate *Relatores do debate
3.1	*Domínio de ferramentas metodológicas de abordagem das pequenas cidades ou vilas, de outras áreas científicas, aplicando-as ao estudo histórico. * Capacidade de formular conceitos, inseridos no léxico historiográfico, retirados de outras disciplinas ou da linguagem comum.	Leitura de um artigo por cada estudante. Síntese do artigo na 1ª intervenção no debate (2000 caracteres sem espaços) Debate na turma moderado pela professora Intervenção de síntese final elaborada por dois mestrandos.	* Participação em debate *Relatores do debate

3.2.	*Capacidade de avaliar as limitações do método comparativo aplicado à História.	Visualização de um vídeo e elaboração de um texto com 5000 caracteres sem espaços. (artigo entregue no dispositivo workshop da Moodle que permite a avaliação por pares.	*Trabalho individual *Avaliação de pares
4.1.	*Reconhecimento dos tipos e características da documentação conservada para o estudo das pequenas cidades e vilas medievais em Castela e Portugal.	Divisão da turma em dois grupos: (5 alunos cada) Grupo I - Portugal Leitura e visualização dos instrumentos de aprendizagem Debate no grupo Síntese elaborada por um aluno ----- Grupo 2 - Castela Leitura e visualização dos instrumentos de aprendizagem Debate no grupo Síntese elaborada por um aluno Debate na turma moderado pela professora e pelo professor convidado	*Trabalho de grupo *Relator do debate de grupo *Trabalho de grupo *Relator do debate de grupo *Participação em debate
4.2	*Capacidade de explorar vários tipos de fontes para o estudo das pequenas vilas medievais de Portugal e Castela.	Grupo I - Portugal Análise dos instrumentos de aprendizagem Análise de fontes disponibilizadas Síntese elaborada por um aluno ----- Grupo II - Castela Análise dos instrumentos de aprendizagem	*Trabalho de Grupo * Relator de trabalho de grupo) *Trabalho de Grupo

		Análise de fontes disponibilizadas Síntese elaborada por um aluno	* Relator de trabalho de grupo
4.3.	*Capacidade de confrontar a documentação preservada sobre pequenas vilas e cidades medievais em Castela e em Portugal.	Debate final moderado pela professora e pelo professor convidado Intervenção de síntese final elaborada por dois mestrandos – um de cada grupo	*Participação em debate *Relatores do debate
TF	*Capacidade de formular um problema em História e analisá-lo com fontes e metodologias apropriadas *Capacidade de redigir um pequeno trabalho de investigação historiográfica *Capacidade de apresentar oralmente uma comunicação	Elaboração de um trabalho de investigação Apresentação online de uma comunicação oral de 20 minutos sintetizando o trabalho	*Trabalho individual *Apresentação oral de comunicação

4.3. Conteúdos programáticos

Como tem vindo a ser referido ao longo deste relatório, o objetivo do percurso desenhado para os mestrandos neste seminário é o de experimentarem as várias fases da investigação historiográfica e depararem-se com dificuldades que, em cada uma delas, se levantam. É a seguinte a proposta que apresento.

Pequenas vilas medievais em contraste (reino de Portugal e coroa de Castela)

1. A construção do objeto *pequenas cidades/vilas*
 - 1.1. Pequenos núcleos urbanos na atualidade. Visão multidisciplinar
 - 1.2. Os critérios de definição de pequenas vilas na Idade Média

2. *O estado da arte*. Pequenos núcleos urbanos medievais em Portugal e Castela. Diferentes escalas e modos de observação

3. Os Conceitos, as ferramentas e as metodologias
 - 3.1. Os conceitos e ferramentas de análise: sistemas urbanos, hierarquização, centralidades, redes, escalas.
 - 3.2. A definição geral da abordagem - História Comparada

4. A imersão nas fontes
 - 4.1. As pequenas vilas segundo as fontes que produzem. Enquadramento bibliográfico.
 - 4.2. As pequenas vilas segundo as fontes que produzem. Exploração de documentos.
 - 4.3. A documentação castelhana e portuguesa sobre pequenas vilas medievais em confronto.

5. A construção do conhecimento histórico (Trabalho final).

4.4. Planificação da Unidade Curricular

Organizei a apresentação do planeamento do seminário da forma que, de seguida, explico.

Cada unidade temática é dividida em duas partes, designadas *O ponto de vista do professor* e *A perspetiva do estudante*, demonstrando a primeira as minhas intenções e estratégias e referindo-se a segunda, de forma denotativa, ao que os estudantes visualizam quando acedem ao espaço da Moodle desta UC.

No *ponto de vista do professor*, enuncio os objetivos pedagógicos, explico a planificação propriamente dita e introduzo comentários ou justificações para as opções tomadas. Na *perspetiva do estudante* descrevo o que os mestrandos veem no ecrã em cada módulo e apresento os vários documentos *Instruções das Atividades*, seguindo o modelo até ao momento utilizado, mas referente a outros conteúdos. Esses documentos incluem: título do tema /subtema e das atividades, calendário pormenorizado com o tipo de trabalho esperado (individual, na turma, em grupo), eixos orientadores da atividade (podem ser questões ou tópicos de discussão), instrumentos de aprendizagem fornecidos ou indicados, o que se espera do mestrando em cada fase, o cálculo discriminado do tempo de trabalho previsto, breves informações sobre a avaliação (que se encontram integralmente disponibilizadas no *Contrato de Aprendizagem* e, neste relatório, inseridas em ponto próprio¹⁹⁰ e, por fim, o que se espera do professor na atividade. O júri terá, assim, acesso aos meus propósitos e à forma como eles foram materializados sob a forma de desafios lançados aos estudantes.

A planificação – como é visível nos calendários inseridos nas *Instruções das Atividades* – será feita de acordo com o calendário letivo da UAb de 2022/2023.

¹⁹⁰ Subcapítulo 4.6. deste relatório.

ATIVIDADE 0

O Contrato de Aprendizagem em debate

O ponto de vista do professor:

Objetivos –

1. Investir no desenvolvimento da *presença social* na turma, criando as bases para que a comunicação seja aberta e que se vá começando a criar coesão do grupo.
2. Esclarecer todas as dúvidas dos estudantes relativas ao *Contrato de Aprendizagem* e, eventualmente, fazer ajustamentos.
3. Consciencializar os mestrandos do percurso a desenvolver, quais as bases da sua conceção e o que deles se espera em cada momento.

Planificação –

1. Elaboração do *Contrato de Aprendizagem*, escolha da imagem principal do seminário, criação dos fóruns *Notícias*, *Como somos*, *Discussão do Contrato de Aprendizagem* e *Encontro dos desencontros científicos*.
2. Produção e disponibilização no fórum *Notícias* de um vídeo de boas-vindas, de 3 minutos, no qual explico objetivos gerais do seminário.
3. Apresentação em vídeo no fórum *Como somos*, informando os estudantes de que podem apresentar-se da tradicional forma escrita ou incluir um podcast ou vídeo.
4. Discussão do *Contrato de Aprendizagem* (por escrito).

Justificações –

De acordo com a prática implementada na UAb, a discussão do *Contrato de Aprendizagem* deveria estender-se por uma semana. A opção por apenas 3 dias é aconselhada pela experiência, dado que se verifica uma grande interação durante esse período, mas depois esmorece a participação.

É muito importante, nesta fase, chamar a atenção dos estudantes, mesmo que não surjam perguntas, para a calendarização, a análise criteriosa de tudo o que lhes será pedido e, exatamente, quando, a estimativa do tempo de trabalho médio semanal, os diferentes papéis que irão desempenhar e os critérios da avaliação das diferentes atividades.

Solicitarei, neste período, a sequência prévia da participação dos mestrados como relatores dos debates. Trata-se de uma excelente forma de eles se depararem com a realidade do seminário, dado que muitas vezes demonstram pressa em avançar e não atribuem a devida importância ao *Contrato de Aprendizagem*. A informação de que cada mestrado tem de escolher um momento para assumir a *presença de ensino* é uma estratégia para contrariar a natural dispersão originada pela abertura do semestre, com os estudantes a receberem, em simultâneo, dados relativos a 5 unidades curriculares diferentes.

A perspetiva do estudante

Visualização do ecrã

PEQUENAS VILAS MEDIEVAIS EM CONTRASTE (REINO DE PORTUGAL E COROA DE CASTELA)

- Imagem principal do seminário¹⁹¹

[representação típica do desenrolar de um seminário presencial numa universidade anglo-saxónica ou alemã: grupo de pessoas, de várias idades e não apenas um mais velho e os outros jovens - à volta de uma mesa com livros, apontamentos e tablets; pela indumentária (descontraída) percebe-se que não se trata de uma sessão de trabalho de equipa numa empresa. De algum modo, o professor deve distinguir-se pela forma de vestir e pela postura (como não são todos jovens, haverá que jogar com a indumentária para compor o quadro)].

Fórum Notícias

Fórum Como somos

Contrato de Aprendizagem

Fórum Encontro dos desencontros científicos

Atividade 0

O Contrato de Aprendizagem em debate

(Duração – 3 a 5 de março de 2023)

Fórum Discussão do Contrato de Aprendizagem

¹⁹¹ Permanece ao longo do semestre na parte superior do ecrã, ainda que se acrescentem a esta novas imagens referentes às unidades temáticas. A escolha da imagem em causa não é uma capitulação face aos seminários presenciais e à sua “simulação” online, sendo utilizada para um último testemunho a solicitar aos mestrandos.

Unidade temática 1

A construção do objeto de estudo *Pequenas cidades/vilas*

O ponto de vista do professor:

Objetivos –

1. Investir na *presença social* como meio de criar um ambiente propício ao desenvolvimento das *presenças cognitiva e de ensino*.
2. Confrontar os mestrandos com a variabilidade dos conceitos atuais de pequenas cidades, atendendo às abordagens e aos critérios de definição utilizados por geógrafos, economistas, sociólogos, urbanistas e antropólogos.
3. Conduzir os estudantes à definição de um conceito operativo de pequena cidade na Idade Média no reino de Portugal e na coroa de Castela.

Planificação –

1. Escolha da citação e da imagem que presidem à unidade temática.
2. Seleção de 10 artigos para a 1ª subunidade e de 6 textos para a 2ª.
3. Criação dos fóruns:
 - a. *Dúvidas* [para onde serão remetidas todas as questões acerca do desenvolvimento das atividades desta unidade temática];
 - b. *Diferentes olhares hoje* [fórum de discussão da turma sobre a 1ª subunidade];
 - c. *Grupo I* [fóruns de discussão dos grupos de mestrandos que trabalham textos diferentes];
 - d. *Grupo II Idem*;

e. *Em busca de um olhar para a Idade Média* [fórum de discussão geral sobre a 2ª Subunidade]

4. Elaboração das *instruções das Atividades*. Unidade Temática I

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

Pequenos núcleos urbanos na atualidade. Visão multidisciplinar

1. Apresentação aos mestrandos de várias abordagens sobre pequenas cidades, disponibilizando textos de autores de diferentes disciplinas para os estudantes se depararem com as múltiplas perspectivas de análise do fenómeno.
2. Atribuição de um texto a cada estudante, apostando na riqueza que se produzirá no período de debate de acordo com o questionário comum – cf. *Instruções das Atividades*.
3. Assunção das funções de moderadora e de relatora do debate, dada a relevância da orientação das linhas do diálogo e para exemplificar aos alunos o que se espera desta *presença de ensino*.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

Os critérios de definição das pequenas vilas na Idade Média

1. Divisão dos 10 estudantes em 2 grupos e atribuição a cada grupo de 3 textos. O objetivo é o de apreender a capacidade organizativa dos mestrandos, nomeadamente ao nível da distribuição de trabalho pelos vários elementos. cf. *Instruções das Atividades*.
2. Assunção das funções de moderadora e de relatora do debate, pelas razões antes enunciadas.

Justificações –

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

Não é demais repetir que a turma poderá apresentar características de relacionamento já cristalizadas no 1º semestre, sendo necessário investir nelas, caso sejam salutaras, tentar quebrá-las ou, pelo menos, matizá-las. Por esta razão, enfatizo como objetivo o reforço da *presença social*.

A atividade I lança aos estudantes o primeiro desafio de caráter científico. Nada melhor (pelo menos em termos teóricos) do que colocar nas mesmas condições mestrandos com formações iniciais multifacetadas. Com efeito, os alunos que não frequentaram a licenciatura em História demonstram, por vezes, alguma inibição inicial em participar. Esta circunstância agrava-se quando se desenham (ou já estão cimentadas) lideranças justificadas não por motivos de personalidade, mas por questões de domínio científico.

A leitura de textos sobre o objeto de estudo que se vai trabalhar, mas tão distantes epistemologicamente da área científica do seminário, permite:

1. Alargar os horizontes epistemológicos dos estudantes.
2. Desenvolver a noção da relatividade das definições e das realidades a que correspondem, contribuindo para aprofundar o pensamento crítico.
3. Interiorizar problemáticas e metodologias que podem vir a ser aplicadas na análise historiográfica.

Nestes 10 textos, os estudantes acedem a:

1. Vários *estados da arte* sobre o estudo das pequenas cidades/vilas.
2. Problemas levantados quanto à definição de pequena cidade e dos próprios critérios de base (quantitativos populacionais, densidade demográfica, diversidade de funções, impacto da globalização, lugar ocupado numa hierarquia urbana com enquadramento regional).
3. Lamento generalizado sobre o ostracismo a que o objeto de estudo *pequenas cidades* foi votado nas respetivas áreas, acompanhado da recente mudança de panorama.
4. Várias metodologias de análise de pequenas cidades, desde os estudos antropológicos aos económicos sobre sustentabilidade.
5. Manifestação de um objetivo comum a todos estes investigadores: contribuir para a implementação de políticas públicas, propondo o investimento nas pequenas cidades.
6. Conclusões sobre as pequenas cidades como objeto de estudo:
 - 6.1. heterogeneidade ao nível da localização (isoladas, dentro da esfera de uma metrópole ou periurbanas);
 - 6.2. interesse pelo tópico da identidade territorial;

- 6.3. importância da dimensão política do urbano, quer porque os decisores se encontram nas metrópoles, quer porque se verificam interesses geopolíticos;
- 6.4. análise do tema - atração/atratividade das pequenas cidades;
- 6.5. centralidade dos recursos relacionais das pequenas cidades;
- 6.6. interesse sobre as pequenas cidades cresce a par e como consequência da globalização.

Esta utilização de outras disciplinas (ao nível de conceitos, problemáticas e metodologias) será rentabilizada ao longo de todo o seminário. Aplicando as categorias do modelo *community of inquire*, considera-se que, no âmbito da *presença cognitiva*, os mestrands encontram-se na fase 1, de desencadeamento do processo e de perplexidade.

Do total de textos, 5 encontram-se redigidos em francês, 4 em inglês e 1 em português devido à imprevisibilidade das competências em línguas estrangeiras de cada estudante. A maioria dos textos são curtos (tendo o maior 20 páginas), ainda que exista alguma disparidade entre a previsão do tempo de trabalho dispensado por cada aluno na sua leitura, o que será compensado noutra atividade.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

Na segunda fase desta unidade temática, com os estudantes divididos em dois grupos, pretende obter-se um primeiro vislumbre sobre o modo como eles distribuem as tarefas, organizam as leituras (3 textos para 5 alunos) e fazem uma reflexão conjunta¹⁹². Trata-se de uma forma de analisar os processos de interação e de liderança no seio de uma comunidade mais reduzida. Não esqueçamos que o trabalho conjunto dará origem a intervenções individuais no debate e, como tal, também se avalia o modo como cada um incorpora os resultados obtidos pelo grupo nas suas posteriores contribuições pessoais.

Todos os artigos seleccionados são escritos por historiadores, mas cada bloco é constituído por um texto geral sobre o desenvolvimento urbano no ocidente medieval e dois textos de medievalistas/modernistas que se centram no estudo das pequenas cidades e debatem critérios de definição.

¹⁹² Gostaria de esclarecer que todo o trabalho de grupo é desenvolvido na plataforma Moodle, sendo possível ao professor seguir as suas fases e o empenhamento de cada mestrando.

O questionário que preside à leitura deste 2º conjunto de instrumentos de aprendizagem está organizado de forma a contribuir para os estudantes apreenderem que muitas das interrogações sobre núcleos urbanos de reduzidas dimensões não são exclusivas da História, mas transversais em termos científicos. A nossa disciplina apenas vem dificultar toda a equação, dado que incorpora tanto a variável tempo quanto a (in)disponibilidade das fontes.

Durante o debate tentarei conduzir os mestrandos à hipótese de que a pequena vila/cidade medieval é um conceito flexível, faltam critérios unívocos que a definam, sendo mais apreensível quando se junta um determinante: pequenas cidades de montanha, de fronteira, marítimas, etc.

Em determinadas unidades temáticas, como é o caso desta, considero que a *presença de ensino* (aqui no sentido da minha presença ativa) é fulcral. Dado o carácter central das conclusões a tirar da atividade, deverá ser a docente a conduzir o debate, uma vez que conhece todos os instrumentos de aprendizagem e, deste modo, não irá deixar escapar, nenhum fio essencial de conversa. Como em praticamente todas as atividades deste seminário, os estudantes apenas têm acesso a uma parte da informação e certos temas relevantes poderiam escapar ao debate.

Em termos de fases da *presença cognitiva* experimentada pelos estudantes, apontaria a *fase exploratória*, nomeadamente a busca de hipóteses para solucionar o problema - critérios de definição de pequenas cidades na Idade Média - capitalizando não apenas os conhecimentos obtidos nestes textos, mas carreando as informações dos artigos da Iª subunidade. Considero que, guiados por mim, os estudantes atingiriam, também, a *fase da integração*, ou seja, a de encontrar um sentido (provisório) para o problema.

A perspetiva do estudante

Visualização do ecrã

Unidade Temática 1

A construção do objeto de estudo *Pequenas cidades/vilas*

(Duração – 8 de março a 3 de abril de 2023)

The influence of a theory is not to be measured purely in terms of its overt applications. There can be a much more subtle effect of theory through its ideas passing into the unexamined assumptions of its field of study (TAYLOR et alli. 2010: 2803)

Imagem:

[Dada a diversidade, de acordo com os diferentes âmbitos científicos, dos limiares entre pequena, média e grande cidade, a ilustração deste tema concretiza-se numa tabela em que se indicam nomes de núcleos urbanos de todo o mundo, o respetivo número de habitantes e o ano correspondente [entre 1950 e a atualidade], sem inserir qualquer legenda – as cidades mencionadas têm entre 2000 e 500 000 habitantes]

Instruções das atividades da Unidade Temática I

Fórum *Dúvidas*

1. Pequenos núcleos urbanos na atualidade. Visão multidisciplinar

Artigos para desenvolvimento da atividade 1

Fórum *Os diferentes olhares hoje*

2. Os critérios de definição de pequenas vilas na Idade Média

Artigos para desenvolvimento da atividade 2

Fórum *Grupo I*

Fórum *Grupo II*

Fórum *Em busca de um olhar para a Idade Média*

Instruções das Atividades

UNIDADE TEMÁTICA I –A construção do objeto de estudo *Pequenas cidades/vilas*

Calendário – mês de março de 2023						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	S.	D.
			9 Trabalho Individual	10 Trabalho Individual	11	12
13 Trabalho Individual	14 Trabalho Individual	15 Trabalho Individual	16 Debate na turma	17 Debate na turma	18	19
20 Debate na turma	21 Trabalho de grupo	22 Trabalho de grupo	23 Trabalho de grupo	24 Trabalho de grupo	25	26
27 Trabalho de grupo	28 Trabalho de grupo	29 Trabalho de grupo	30 Debate na turma	31 Debate na turma	1	2
3 Debate na turma						

Subunidade temática I

PEQUENOS NÚCLEOS URBANOS NA ATUALIDADE – VISÃO MULTIDISCIPLINAR

1ª fase – Trabalho individual (9 a 15 de março)

Cada mestrando deve ler **um** dos artigos disponibilizados¹⁹³ e redigir um texto com 7000 caracteres sem espaços, refletindo sobre as seguintes questões:

*Quais os mínimos denominadores comuns, identificados pelos autores das obras indicadas nesta subunidade, para definir as pequenas cidades?

*Que problemáticas exploram esses autores sobre as pequenas cidades?

Os trabalhos individuais devem ser disponibilizados no Fórum *Diferentes olhares hoje* até ao fim do dia 15 de março

Recursos de aprendizagem¹⁹⁴

1 ARRANHADO, Filipe Manuel - *Política de Coesão 2014-2020. Uma Análise do Perfil de Investimentos nas Pequenas e Médias Cidades em Territórios de Baixa Densidade em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021, pp. 13-27.

¹⁹³ Logo que escolha do artigo, o mestrando deve indicá-lo no fórum desta atividade para não existirem sobreposições.

¹⁹⁴ Os textos não fornecidos no espaço online do seminário estão acessíveis nas bases de dados dos Serviços de Documentação da UAb e noutros repositórios.

2 BELL, David; JAYNE, Mark - “Small Cities? Towards a Research Agenda”. *International Journal of Urban and Regional Research* 33-3 (2009) pp. 683–99.

3 CHAZE, Milhan - “L’insertion des petites villes dans les réseaux nationaux et mondiaux de distribution. L’exemple du Centre-Est français”. *Bulletin de l’Association de géographes français* 85 - 1 (2008), pp. 33-42.

4 CHATEL, Cathy ; MORICONI-EBRARD, François - “Les petites villes : un objet (géo)politique ?”. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne] 32 (2016).

5 COURVISANOS, Jerry; MARTIN, John - *Developing Policy for Australia’s Small Towns: From Anthropology to Sustainability*. Published on-line by the Centre for Sustainable Regional Communities, La Trobe University 2nd Future of Australia’s Country Towns Conference Bendigo 11,12,13 July, 2005 Microsoft Word - courvisanos.doc (core.ac.uk)

6 EDOUARD, Jean-Charles - “L’attrait des petites villes, une chance pour redynamiser leur centralité ?” *Belgeo* [En ligne] 3 (2019).

7 GROSSMANN Katrin; MALLACH, Alan - “The small city in the urban system: complex pathways of growth and decline”. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 103 - 3 (2021) pp. 169-175.

8 KNOX, Paul; MAYER, Herke - “Small town sustainability: Prospects in the Second Modernity”. *European Planning Studies* 18-10 (2010), pp. 1545-1565.

9 MAINET, Hélène - “Qu’est-ce qu’une petite ville ? Réflexions à partir d’études de cas”. *Bulletin de l’Association de géographes français* 85 - 1 (2008), pp. 13-22.

10 OCEJO, Richard E.; KOSTA, Ervin B.; MANN, Alexis - “Centering Small Cities for Urban Sociology in the 21st Century”. *City and Community* 19-1 (2020), pp. 3-15.

2ª fase – debate 16 a 20 de março

Debate na turma, moderado pela professora.

Síntese do debate elaborada pela professora

Subunidade temática 2

OS CRITÉRIOS DE DEFINIÇÃO DE PEQUENAS VILAS NA IDADE MÉDIA

1ª fase – trabalho de grupo (21 a 29 de março)

A turma é dividida em 2 grupos de 5 estudantes cada. A distribuição interna do trabalho fica a cargo dos membros do grupo, mas todos devem refletir em conjunto sobre as questões colocadas:

- É possível encontrar mínimos denominadores comuns para identificar pequenas cidade/vilas à escala europeia, na Idade Média?

- Considera epistemologicamente útil para a apreensão histórica das pequenas cidades o percurso pela investigação de autores de outras áreas científicas? Justifique, quer aplicando a sistematização de conceitos utilizados pelas outras disciplinas à análise historiográfica, quer evidenciando que eles são inadequados.

GRUPO I – Recursos de aprendizagem

* BOUCHERON, Patrick ; MENJOT, Denis - *La ville médiévale*. In PINOL, Jean-Luc (dir.) - *Histoire de L’Europe urbaine*. Paris: Seuil, 2003 [introdução : pp. 287-291].

*CLARK, Peter (ed.) - *Small towns in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 1-21. [introdução]

*DYER, Christopher - “Small places with large consequences: the importance of small towns in England”. *Historical Research* 75-187 (2002), pp. 1-24.

GRUPO II – Recursos de aprendizagem

*CLARK, Peter - “Pre-Modern small towns: Problems and Perspectives”. In COSTA, Adelaide; ANDRADE, Amélia Aguiar; TENTE, Catarina (ed.) - *O papel das pequenas cidades na construção da Europa Medieval*. Lisboa: IEM/Câmara Municipal de Castelo de Vide, 2017, pp. 119-139.

*CURSENTE, Benoit - “Las ciudades de los campesinos en la Edad Media”. In *La ciudad de los campesinos. Villas nuevas, pequeñas villas, villas mercado (XLVI Semana Internacional de Estudios Medievales. Estella-Lizarra. 16/19 de julio de 2019)*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2020, pp. 11- 35.

*HOHENBERG Paul. M., LEES Lynn - *La formation de la Europe urbaine (1000-1950)*. Paris: PUF, 1992. [introdução]

2ª fase – debate – de 30 de março a 3 de abril

Debate no fórum *Em busca de um olhar para a Idade Média* organizado segundo o seguinte questionamento (pré-discutido ao nível do grupo, mas as intervenções são individuais):

Debate moderado pela professora.

Síntese do debate elaborada pela professora.

AVALIAÇÃO

A unidade temática encontra-se cotada para 3 valores.

Trabalho de grupo: 50%; Debate: 50% (25% para cada debate);

Cf. Critérios de avaliação de trabalhos individuais, trabalhos de grupo e participação em foros no tópico *Plano de avaliação do Contrato de aprendizagem*

CÁLCULO DO TEMPO DE TRABALHO DO ESTUDANTE

1ª atividade da unidade I

Leitura e reflexão sobre o texto (4 horas);

Redação da síntese de acordo com as perguntas (5 horas);

Participação no fórum (6 horas)

Total – 15 horas de trabalho do estudante

2ª atividade da unidade I

A maioria dos textos têm cerca de 20 páginas.

Leitura e reflexão sobre o texto (5 horas);

Discussão, em sede de grupo, das respostas ao questionário de acordo com os textos lidos – 5 horas;

Participação no fórum da turma (5 horas)

Total – 15 horas de trabalho do estudante

Total da atividade – 30 horas

A professora entrega o *feedback* geral e o *feedback* individual da unidade temática I, cerca de 10 dias após o seu término.

Unidade temática 2

O estado da arte. Pequenos núcleos urbanos medievais em Portugal e Castela: diferentes escalas e modos de observação

O ponto de vista do professor:

Objetivos –

1. Confrontar os mestrandos com diferentes escalas de observação das pequenas cidades na historiografia medieval portuguesa e castelhana.
2. Direcionar os estudantes para uma primeira reflexão sobre a tipologia, abundância ou escassez de fontes (objetivo a ser desenvolvido na unidade temática 4).
3. Investir no desempenho por parte de estudantes de papéis distintos, associados à *presença de ensino*.

Planificação –

1. Escolha da citação e da imagem que presidem à unidade temática.
2. Seleção de 10 artigos a disponibilizar aos mestrandos, da autoria de medievalistas portugueses e espanhóis que apresentam escalas de abordagem e problemáticas distintas, focando-se em (ou incluindo no estudo) pequenas cidades/vilas.
3. Atribuição a cada estudante de um texto, reiterando a prática assumida na unidade temática anterior de privilegiar, no debate, a partilha de pontos de vista parciais a que os mestrandos acedem.
4. Criação dos fóruns:
 - a. *Dúvidas* [para onde serão remetidas todas as questões acerca do desenvolvimento da atividade desta unidade temática],
 - b. *Estado da Arte*.
5. Inserção na plataforma do *Tutorial de criação de podcast*,
6. Elaboração das *instruções das Atividades* – Unidade Temática II.

7. Assunção das funções de moderadora do debate, mas partilha da *presença do ensino* com dois mestrandos que fazem a síntese da discussão.

Justificações –

Cumprindo o propósito de interligar todas as unidades temáticas, escolhi instrumentos de aprendizagem nos quais os mestrandos reconhecessem temas abordados pelos investigadores de outras áreas científicas e se confrontassem com exemplos que ilustram as considerações teóricas expressas pelos historiadores responsáveis pelos textos analisados na Subunidade I.2. Muitas destas conexões apenas se desenvolvem ao longo do debate, na medida em que é nesse momento que se partilham os conhecimentos parcelares que cada estudante dispõe.

Não se pretende, nem tal seria exequível, fornecer aos mestrandos elementos para elaborarem um *estado da arte* exaustivo acerca dos estudos sobre pequenas cidades/vilas na Idade Média, no reino de Portugal e na coroa de Castela. O objetivo é o de apresentar a diversidade de perspetivas de observação sobre núcleos urbanos de reduzidas dimensões, sejam estes os atores principais ou atores secundários [ou seja, quando concorrem para a apreensão de uma problemática que não se esgota neles, mas os inclui].

Em termos mais específicos, os estudantes dispõem de trabalhos que recorrem a diferentes escalas de observação, nomeadamente a pequena escala que permite obter uma visão abrangente, sendo o caso de:

1. Uma perspetiva geral sobre urbanização em Castela na Baixa Idade Média, cruzando os papéis desempenhados por grandes, médias e pequenas cidades. Este é um dos artigos que serve de ponte para a análise a desenvolver na unidade temática 3, ao integrar conceitos como *sistema urbano*, *rede* e *centralidade* (Maria Asenjo).
2. A estratégia régia de domínio de um território de fronteira política (Entre Lima e Minho) traduzido no investimento sistemático de criação de núcleos urbanos ordenadores do espaço (Amélia Andrade).
3. Um olhar sistemático e questionador sobre as interpretações consagradas a propósito da articulação do espaço feita pelo caminho francês de Santiago, nos

séculos XI e XII, concluindo que tal resultou da ação dos monarcas de Castela e Aragão e foi alimentada por correntes migratórias com origem para lá dos Pirenéus (Ruiz Peña Solar).

4. A hierarquização de vilas de um determinado tipo - no caso em apreço, as portuárias - no território da Cantábria, no qual a urbanização resultou de uma afirmação do poder régio. O recurso a terminologia como *sistemas urbanos*, *redes*, *hierarquia*, *fluxos* anuncia a atividade seguinte (Jesus Solórzano-Telechea).
5. Um olhar dirigido não para a estruturação urbana de um território contínuo, mas para núcleos disseminados pelo reino que se uniformizam por deterem um estatuto jurisdicional particular, no caso em apreço, porque integram a Casa das Rainhas (Manuela Santos Silva).
6. O estudo do conjunto urbano do Algarve, partindo de critérios básicos de existência de centros urbanos, somando os critérios de especificidade da região e relacionando as dimensões e importância das vilas com a respetiva estrutura socioprofissional (Gonçalo Melo e Silva).
7. A problemática das formas de organização de um território reocupado, no qual é difícil distinguir o mundo rural e o mundo das pequenas vilas. Este texto permite ainda abordar, no debate, a questão da interferência direta da atualidade nos temas pesquisados na historiografia (Javier López Rider).

Inclui-se, ainda, a grande escala que permite ver de muito perto, e com todo o pormenor, os pequenos núcleos urbanos, ainda que mesmo estes estudos monográficos desenvolvam apenas algumas problemáticas.

1. Na vila de Avis, percorre-se a sua estrutura urbana, desde o local de assentamento às muralhas, arruamentos e casas, levando sempre em linha de conta que se trata de uma vila de senhorio de uma ordem militar (Armando Pereira)¹⁹⁵.
2. Quanto a Morón de la Fronteira, o ângulo de abordagem centra-se nos aspetos jurisdicionais e, sobretudo, políticos: caso do organigrama e funcionamento das instituições concelhias, as relações mantidas com as aldeias que a vila controla,

¹⁹⁵ Apesar de serem abundantes as monografias urbanas sobre cidades e vilas medievais portuguesas, senti alguma dificuldade em escolher textos monográficos, dado que a maioria dos trabalhos são dissertações de mestrado e teses de doutoramento, de dimensão inabarcável para o objetivo em causa; por outro lado, as abordagens que os mesmos autores fazem em vários artigos focam-se em aspetos muito concretos do núcleo urbano.

com concelhos vizinhos e com o senhor - a ordem de Alcántara - sem nunca esquecer que se definia como uma vila de fronteira (Manuel González Jiménez).

3. Alcocer é vista sob a perspetiva da evolução jurisdicional que acompanha os sucessos políticos de Castela: uma vila fundada pela cidade de Toledo, de tempos em tempos senhorializada por elementos da alta nobreza, inclusivamente por um nobre aragonês, acabando por ter por donatário o mestre de Alcántara, mas a título pessoal (Emílio Cabrera).

Considero que, no que se refere à *presença cognitiva* do Modelo *communities of inquire* que estou a seguir, os mestrandos entram numa nova fase exploratória, agora mais focada no objeto de estudo concreto “pequenas vilas na Idade Média no reino de Portugal e coroa de Castela”.

Esta unidade temática é a ideal para fornecer aos estudantes que não têm prévia formação em História determinados conceitos básicos sobre a metodologia, dado que estarão mais à vontade na atividade seguinte. Tal pode ser conseguido através da indicação de artigos ou livros de metodologia do conhecimento histórico. De acordo com a abertura e à vontade existente entre os membros da turma, a interação entre mim e estes mestrandos poderá ser feita por mensagem privada ou num fórum da plataforma.

Os textos a ler são mais extensos do que os anteriores e, como tal, a estimativa do tempo de trabalho do estudante foi aumentada.

A perspetiva do estudante

Visualização do ecrã

Unidade temática 2

O estado da arte. Pequenos núcleos urbanos em Portugal e Castela: diferentes escalas e modos de observação

(duração – 4 a 21 de abril de 2023)

Dieu ne refait pas le monde chaque jour, mais d'une certaine manière, les historiens le font. Écrire un livre de synthèse, par exemple, c'est toujours, par rapport aux études particulières qui existent, changer d'échelle, donc d'objet et de problématique
[LEPETIT, 1993: 138]

[Imagem -- Uma fotografia de um centro urbano focado muito próximo e uma fotografia área que englobe vários centros urbanos]

Instruções da atividade da Unidade Temática II

Fórum Dúvidas

Artigos para desenvolvimento da atividade

Tutorial de criação de podcast

Fórum Estado da arte

Instruções da Atividade

UNIDADE TEMÁTICA II - Pequenos núcleos urbanos medievais em Portugal e Castela: diferentes escalas e modos de observação

Calendário – abril de 2023							1ª fase – Trabalho individual (10 a 21 de março)
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	S	D	
10 ¹⁹⁶	11	12	13	14	15	16	<p>Cada mestrando deve verificar na tabela¹⁹⁷ o texto a ler e, no dia 21, disponibiliza um podcast ou vídeo de 10 minutos com a súmula da sua leitura do instrumento de aprendizagem, devidamente conjugada com as conclusões obtidas na unidade temática anterior, ao nível da problemática, metodologia ou tipo de abordagem.</p> <p>Instrumentos de aprendizagem</p> <p>11 ANDRADE, Amélia Aguiar - "A estratégia dionisina na fronteira noroeste". In <i>IV Jornadas Luso-Espanholas de História Medieval. As relações de fronteira no século de Alcanises. Actas</i>. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 163-176.</p> <p>12 ASENJO GONZÁLEZ, María - “Grandes, moyennes et petites villes du royaume de Castille à la fin du Moyen Âge. Intégration ou concurrence”. In COSTA, Adelaide (ed.) - <i>Petites villes européennes au bas Moyen Âge. Perspectives de recherche</i>. Lisboa: IEM, 2013 pp. 9-23.</p> <p>13 CABRERA, Emílio - “De realego a senhorio. Puebla de Alcocer en los siglos XIII al XV”. <i>Estudios de Historia de España</i> 12-1 (2010), pp. 49-71.</p>
Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual			
17	18	19	20	21	22	23	
Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual			
24	25	26	27	28	29	30	
Debate na turma		Debate na turma	Debate na turma	Debate na turma			

¹⁹⁶ A semana anterior é de pausa letiva da Páscoa.

¹⁹⁷ Cf. Quadro - Sequência de leitura dos instrumentos de aprendizagem por cada estudante incluído no *Contrato de Aprendizagem* [inserido na página 131 neste relatório]

<p>14 GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel - “Morón de la Frontera a comienzos del siglo XV”. <i>Anuario de Estudios Medievales</i> 17 (1987), pp. 401-442.</p> <p>15 LÓPEZ RIDER, Javier - “Rural settlement and Environment. Landscape changes in the kingdom of Cordoba in the Late Middle Ages”. In COSTA, Adelaide; PRATA, Sara - <i>Pequenas Cidades no Tempo. O ambiente e outros temas</i>. Lisboa: IEM/CMCV, 2021, pp. 81-101</p> <p>16 PEREIRA, Armando - “Avis, viagem a uma vila medieval”. <i>A Cidade de Évora</i>. 2ª Série - 3 (1998-1999), pp. 9-35.</p> <p>17 RUIZ DE LA PEÑA SOLAR, Juan Ignacio - “Repoblación y sociedades urbanas en el camino de Santiago”. In <i>El camino de Santiago y la articulación del espacio hispánico, Semana de Estudios Medievales (20ª. 1993. Estella)</i>. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. 1994, pp. 271-314.</p> <p>18 SILVA, Manuela Santos - "Small Towns Belonging to the Medieval Queens of Portugal Distinctiveness, Taxation, Jurisdiction". In COSTA, Adelaide (ed.) - <i>Petites villes européennes au bas Moyen Âge: Perspectives de recherche</i>. Lisboa : IEM - Instituto de Estudos Medievais, 2013, pp.125-136.</p> <p>19 SILVA, Gonçalo Melo - “Rede urbana e atividades laborais no Algarve do final da Idade Média: hierarquia, especialização e complementaridade”. <i>eHumanista</i> 49 (2021), pp. 58-76.</p> <p>20 SOLÓRZANO TELECHEA, Jesús Ángel - “Integración económica, competencia y jerarquización de los puertos atlánticos del Norte de España (siglos XIII-XV)”, <i>Anuario de estudios medievales</i>. Monográfico: <i>La jerarquización urbana en la Baja Edad Media. Aspectos políticos, socioeconómicos y devocionales</i> 48-1 (2018), pp. 213-242.</p>	<p style="text-align: center;">2ª fase – 24, 26, 27, 28 de abril</p> <p>Debate no fórum <i>Estado da Arte</i> moderado pela professora.</p> <p>Cada estudante deve produzir pelo menos 5 intervenções substantivas.</p> <p>Intervenção de síntese a cargo de dois estudantes.</p> <p>AVALIAÇÃO A unidade temática encontra-se cotada para 3 valores. Trabalho individual: 40%; Apresentação oral do trabalho: 10%; Debate: 50%</p> <p>Cf. Critérios de avaliação de trabalhos individuais, participação em foros no tópico <i>Plano de avaliação do Contrato de aprendizagem</i>.</p> <hr/> <p>CÁLCULO DO TEMPO DE TRABALHO DO ESTUDANTE</p> <p>Atividade da unidade temática II Leitura e reflexão sobre o texto (6 horas); Redação da síntese de acordo com as instruções (5 horas); Criação do podcast – 2 horas; Participação no fórum (7 horas) Total – 20 horas de trabalho do estudante.</p> <p>A professora entrega o <i>feedback</i> geral e o <i>feedback</i> individual da unidade temática II, cerca de 10 dias após o seu termino.</p>
---	--

Unidade temática 3

Os Conceitos, as ferramentas e as metodologias

O ponto de vista do professor

Objetivos –

1. Promover o domínio, pelos estudantes, do significado original de conceitos utilizados pela historiografia, retirados de outras disciplinas.
2. Explorar os textos da unidade temática para extrair ferramentas e metodologias de análise de pequenas cidades e conduzir os estudantes a uma reflexão sobre os limites da comparação em História.
3. Investir no desempenho por parte de estudantes de papéis distintos, associados à *presença de ensino*.

Planificação –

1. Escolha da citação e da imagem que presidem à unidade temática.
2. Seleção de 10 artigos para a 1ª subunidade.
3. Criação dos fóruns:
 - a. *Dúvidas* [para onde serão remetidas todas as questões acerca do desenvolvimento das atividades desta unidade temática];
 - b. *Ferramentas e conceitos: os próprios e os alheios*.
2. Elaboração das *instruções das Atividades* – Unidade Temática III

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

Os conceitos e as ferramentas de análise: sistemas urbanos, hierarquização, centralidades, redes, escalas

1. Indicação aos mestrandos de 10 textos (um para cada) sobre conceitos e ferramentas de análise: centralidades; redes, escalas de abordagem, sistemas urbanos, hierarquização urbana.
2. Assunção das funções de moderadora, dado que apenas eu conheço todos os textos, posso esclarecer dúvidas sobre cada um deles ou limar eventuais interpretações menos corretas por parte de estudantes.
3. A síntese do debate ficará a cargo de um estudante.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

A definição geral da abordagem - História Comparada

1. Indicação do link de acesso a uma conferência sobre *História Urbana Comparada* (extrato de apenas 20 minutos).
2. Disponibilização aos estudantes, só para consulta, de modelos de análise historiográfica de núcleos urbanos.
3. Avaliação do trabalho por pares.

Justificação –

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

Os dez textos distribuídos aos mestrandos para dar a conhecer ferramentas e conceitos utilizados pela historiografia na construção e apreensão do objeto de estudo apresentam imensas diferenças entre si: antes de mais, de âmbito cronológico (inserem-se artigos escritos desde anos setenta do século passado até ao ano 2022), mas também ao nível da área científica dos seus autores (contando-se historiadores que investigam sobre várias épocas e temas, geógrafos políticos e do ambiente, um sociólogo e um economista).

A maioria dos artigos e capítulos de livro aborda, sob distintos ângulos, teorias, aplicações, ferramentas e conceitos que norteiam a investigação sobre pequenas cidades e vilas¹⁹⁸: trata-se da *Teoria dos sistemas* e da *Teoria dos lugares centrais* ou da *Análise*

¹⁹⁸ Utilizados desde que o estudo desenvolvido não seja de carácter monográfico.

de Redes Sociais que sustentam os conceitos de hierarquia, rede urbana e fluxos. Crucial como ferramenta base de todo o trabalho historiográfico é a noção de escala, à qual se junta um último conceito lateral (para já) aos conteúdos em análise, mas eloquente para exemplificar os mecanismos de apropriação pelos historiadores de noções alheias: a identidade.

Num texto de 1978, o sociólogo Linton Freeman, autor da *Teoria dos grafos*, explana o seu raciocínio sobre a *Teoria da centralidade* aplicada às comunicações humanas. Por sua vez, Richard N. Langlois, um economista americano, escreve sobre a *Teoria dos sistemas* e o seu uso nas ciências sociais, jogando com os conhecidos conceitos das partes, do todo e da sua irredutibilidade. Peter J. Taylor, Michael Hoyler e Verbruggen, especialistas em Geografia política e do ambiente, defendem a vigência simultânea da *Teoria dos lugares centrais* e a das redes urbanas, para desenvolver problemáticas distintas. Assim, a primeira mantém-se válida para estudo das relações entre centros urbanos e *hinterland*. Contudo, como as relações hierárquicas correspondem apenas a uma das dimensões dos vínculos estabelecidos entre cidades e vilas, pode verificar-se complementaridade. Neste último caso, utiliza-se o que os autores designam como *Teoria dos fluxos centrais*, devendo cada estudo definir se o aspeto fundamental a tratar é o lugar (o centro urbano) ou o fluxo.

Passando aos textos dos historiadores, expõem-se reflexões teóricas, apresentações de métodos e aplicações práticas. Montserrat Cachero e Natália Maillard explicam, de forma circunstanciada, a *Análise de Redes Sociais*, distinguindo-a do uso generalizado pelos historiadores da noção de redes como metáfora. Eliza Hartrich enumera e aclara todas as decisões que o historiador toma para desenhar redes de indivíduos. A autora esclarece a sua origem (de Freeman e todos os outros cientistas sociais), recorre à geografia histórica e a Christaller, lembrando que sociólogos, antropólogos e geógrafos usaram antes dos historiadores a *ARS*.

Os dois artigos de Jean-Luc Fray defendem a aplicação das bases genéricas da *Teoria dos lugares centrais* – distinguindo malha urbana e rede urbana - mas também dos vários fluxos (incluindo a categoria dos fluxos mentais e imateriais). Já Wim Blockmans reflete sobre a importância de delimitar o território para a aplicação da *Teoria dos lugares centrais*. Esta teoria não escapa à crítica (lembrando o autor que é necessário definir os

critérios para desenhar as hierarquias) considerando que, no caso do estudo das redes, mais do que qualquer território, a unidade de análise é a própria rede, compreendendo a sua duração e intensidade.

Um pouco lateral à problemática– sistema, lugares centrais, hierarquia, rede -, mas de capital importância para a definição do objeto historiográfico, Bernard Lepetit recorda-nos que nenhuma escala de observação é mais verdadeira do que outra, apenas se altera a perspectiva de abordagem, a seleção da informação e a problemática. Por fim, Andrea Ruddick disserta sobre a apropriação historiográfica do conceito de identidade, que é proveniente das ciências sociais e passa para a esfera pública, sendo usada acriticamente.

Muitos dos artigos referem as dificuldades e potencialidades das fontes, um tópico que ficará em aberto, anunciando a próxima e última unidade temática.

Alguns textos não são de fácil apreensão e considere necessário, para evitar más interpretações, ser eu a orientar o debate. Este “centralismo” pedagógico é reforçado, após o encerramento da atividade, com a elaboração de um *feedback* geral muito mais detalhado quanto à definição de conceitos e eventual necessidade de matização de linhas do debate desenvolvido.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

A definição geral da abordagem - História Comparada

O *leitmotiv* deste seminário é a comparação. Até ao momento, as informações incluídas nos instrumentos de aprendizagem, articuladas com os debates, permitiram confrontar. (i) abordagens disciplinares distintas às pequenas cidades/vilas; (ii) temas específicos e ângulos de apreensão do objeto de estudo; (iii) conceitos, ferramentas e métodos que acabam por ser aplicados de forma transversal (se bem que nem sempre informada) por todos os investigadores de qualquer área científica.

De acordo com o encadeamento das unidades temáticas, o instrumento de aprendizagem desta atividade (um extrato de vídeo) explora, com maior ênfase, a metodologia da comparação em História, pretendendo fomentar nos mestrandos a reflexão sobre as suas condições de exequibilidade.

O trabalho solicitado não corresponde a um resumo do vídeo, mas a uma articulação dos conteúdos ou reflexões do vídeo com o percurso académico feito no seminário até ao momento (passando pela prévia definição de pequenas cidades/vilas, escalas de abordagem e temáticas específicas de estudo) e avançando para as fontes disponíveis (já referidas em trabalhos inseridos na unidade temática II).

O texto é submetido no mecanismo *workshop* da plataforma Moodle, onde previamente foi inserida uma grelha de avaliação semelhante à utilizada para os restantes trabalhos individuais¹⁹⁹. O sistema *workshop* permite a avaliação de pares e foi programado para cada estudante analisar o seu próprio trabalho e o de mais dois colegas, escolhidos de forma aleatória. Atingi, ainda, a funcionalidade que concede ao professor a atribuição de uma nota à própria avaliação atribuída pelos mestrandos.

Esta atividade é a única, ao longo de todo o seminário, em que os mestrandos acedem ao mesmo instrumento de aprendizagem, estando, assim, em condições de avaliar um trabalho que o tem por principal base (ainda que articulado com tudo quanto apreenderam até ao momento no seu percurso na unidade curricular).

É atribuído aos mestrandos um elemento importante da *presença de ensino*, que é a avaliação. Quanto à *presença cognitiva*, os estudantes passam por nova fase exploratória na 1ª atividade desta unidade didática, mas acedem a uma fase de integração com o que é solicitado no trabalho individual a desenvolver na 2ª atividade.

¹⁹⁹ Com a descrição de cada critério e nível alcançado e pontuação associada a cada nível, existindo ainda a hipótese de escrever um comentário no final, num campo de texto.

A perspetiva do estudante

Visualização do ecrã

Unidade temática 3

Conceitos, ferramentas e metodologias

(Duração – 2 a 22 de maio de 2023)

Historians are notable for their magpie-like tendency to borrow concepts and terminology from other disciplines [RUDDIK, 2022: 108]

Imagem:

[uma composição com gráficos de análises de redes sociais geoespaciais e esquemas de lugares centrais]

Instruções das atividades da Unidade Temática III

Fórum *Dúvidas*

1. Os conceitos e ferramentas de análise
Artigos para desenvolvimento da atividade III 1
Fórum *Ferramentas e conceitos: os próprios e os alheios.*
2. A História Comparada
Link de acesso ao vídeo
Mecanismo de submissão de trabalhos para revisão de pares

ATIVIDADE III – OS CONCEITOS, AS FERRAMENTAS, AS METODOLOGIAS

Calendário maio de 2023						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	S	D
	2 Trabalho Individual	3 Trabalho Individual	4 Trabalho Individual	5 Trabalho Individual	6	7
8 Debate na turma	9 Debate na turma	10 Trabalho Individual	11 Trabalho Individual	12 Trabalho Individual	13	14
15 Trabalho Individual	16 Trabalho Individual	17 Trabalho Individual	18 Trabalho Individual	19 Avaliação de pares	20	21
22 Avaliação de pares						

Subunidade temática 1

OS CONCEITOS E FERRAMENTAS DE ANÁLISE: SISTEMAS URBANOS, HIERARQUIZAÇÃO, CENTRALIDADES, REDES; ESCALAS.

1ª fase – Trabalho individual (de 2 a 5 de maio)

Cada estudante verifica na tabela²⁰² o texto a ler e, no final do dia 5, insere no Fórum *Ferramentas e conceitos: os próprios e os alheios* uma intervenção, com o máximo de 2000 caracteres sem espaços, na qual sintetize o artigo.

Instrumentos de Aprendizagem

21 BLOCKMANS, Wim - “Des systèmes urbains : pourquoi ?”. In *Le réseau urbain en Belgique dans une perspective historique (1350-185). Une approche statistique et dynamique*. Bruxelles: Crédit Communal, pp. 243-248.

22 CACHERO VINUESA, Montserrat; MAILLARD ÁLVAREZ, Natalia - “El Análisis de Redes como herramienta para los historiadores”. *Vínculos de Historia* 11 (2022), pp. 215-23.

23 TAYLOR, Peter J.; HOYLER, Michael VERBRUGGEN, Raf - “External Urban Relational Process: Introducing Central Flow Theory to Complement Central Place Theory”. *Urban Studies* 47-13 (2010), pp. 2803-2818.

²⁰² Cf. Quadro - Sequência de leitura dos instrumentos de aprendizagem por cada estudante incluído no *Contrato de Aprendizagem* [inserido na página 131 neste relatório].

24 FRAY, Jean-Luc - “Routes, flux et lieux centraux au Moyen Âge : Quelques réflexions”. *Siècles. Centre d’Histoire « Espaces et Cultures »* [en ligne] 25 (2007), pp. 83-92.

25 FRAY, Jean-Luc - “ « Lieux centraux » et petites villes en Limousin médiéval. Quelques réflexions sur l’apport de la méthode de la centralité”. *Siècles* [En ligne] 33-34 (2011).

26 FREEMAN, Linton C. - “Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification”. *Social networks* 1-3 (1978-1979), pp. 215-239²⁰⁰.

27 HARTRICH, Eliza - “Networks”. In ARMSTRONG, Jackson W.; CROOKS, Peter; RUDDICK Andrea (ed.) - *Using Concepts in Medieval History. Perspectives on Britain and Ireland, 1100–1500*. Springer. Palgrave. Macmillan, pp. 143-161 [texto fornecido].

28LANGLOIS, Richard N. - “Systems theory, knowledge, and the social sciences”. In MACHLUP; MANSFIELD, Una (ed.) - *The study of information: Interdisciplinary messages*. New York: John Wiley & Sons, 1983, p. 581-600.

29 LEPETIT, Bernard²⁰¹ - “Architecture, Géographie, Histoire : Usages de l’échelle”. *Genèses* 13 (1993): 118–38.

30 RUDDICK, Andrea - “Identity”. In ARMSTRONG, Jackson W.; CROOKS, Peter; RUDDICK Andrea (ed.) - *Using Concepts in Medieval History. Perspectives on Britain and Ireland, 1100–1500*. Springer. Palgrave. Macmillan, pp. 107-123 [texto fornecido]

2ª fase – debate (dias 8 e 9 de maio)

Durante o debate não se pretende que o diálogo se limite a explorar as sínteses dos textos, mas que sejam convocados e utilizados todos os conhecimentos, interpretações e dúvidas suscitados nas unidades temáticas anteriores.

Debate moderado pela professora.

Cada estudante deve produzir pelo menos 4 intervenções substantivas (contando com a primeira).

Intervenção de síntese a cargo de um estudante

NB – Apesar de o vídeo da atividade seguinte ser disponibilizado no dia 10 de maio, este debate pode prolongar-se até ao final do dia 10)

Subunidade temática 2

A DEFINIÇÃO GERAL DA ABORDAGEM - HISTÓRIA COMPARADA

1ª fase – Trabalho individual (de 10 a 18 de maio)

Escute o vídeo e elabore um texto com 5000 caracteres sem espaços, articulando o recurso de aprendizagem sobre o método comparativo em História Urbana Medieval com a prévia definição de pequenas cidades/vilas, escalas de abordagem, temáticas específicas de estudo e as fontes disponíveis.

O trabalho deve ser submetido no mecanismo de avaliação de pares até à noite do dia 18 de maio e a avaliação respetiva será concluída no final do dia 22.

²⁰⁰ Texto elaborado por um sociólogo e, como tal, não é exatável que a síntese a realizar pelo mestrando considere os cálculos para medir centralidade.

²⁰¹ Apenas a partir da p. 127 se inicia a parte do texto diretamente relacionada com o propósito desta atividade.

<p>Instrumentos de aprendizagem</p> <p>*COSTA, Adelaide - <i>História Comparada das Cidades. Os limites de um método</i>. In <i>Seminário aberto Ferramentas para uma investigação multidisciplinar sobre pequenas cidades na Idade Média</i>. 17 de março de 2022. (minuto 48,19 a 1h.10m, 39 ss.) [disponível em (648) Módulo 1: História - YouTube Adelaide]</p> <p>Os seguintes textos não serão objeto de qualquer tipo de atividade, mas disponibilizam-se aos mestrandos na medida em ilustram modelos historiográficos de análise dos núcleos urbanos.</p> <p>*BERNAL ESTEVES, Angel - “La historia local medieval: metodología para la diversidad”. In <i>Fuentes y métodos de la Historia Local. Actas de la reunión celebrada entre el 25 y el 27 de octubre de 1990 en el Instituto de Estudios Zamoranos “Florian de Ocampo”</i> (C. S. I. C). Zamora: Diputación de Zamora. Confederación Española de Centros de Estudios Locales, 1991, pp. 81-87.</p> <p>*COSTA, Adelaide - "Quand les médiévistes arrivent aux petites villes". In COSTA, Adelaide (ed.) - <i>Petites villes européennes au bas Moyen Âge. Perspectives de recherche</i>. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, 2013, pp. 145-148.</p> <p>*MARQUES, A. H. de Oliveira - “Cidades medievais portuguesas (algumas bases metodológicas gerais)”. <i>Revista de História Económica e Social</i> 9 (1982), pp. 1-16.</p> <p>*MARCOS MARTÍN, A. - “Propuestas de investigación para una historia urbana”. In <i>Fuentes y métodos de la Historia Local. Actas de la reunión celebrada entre el 25 y el 27 de octubre de 1990 en el Instituto de Estudios Zamoranos “Florian de Ocampo”</i> (C. S. I. C). Zamora: Diputación de Zamora. Confederación Española de Centros de Estudios Locales, 1991, pp. 155-166.</p>	<p>AVALIAÇÃO</p> <p>A unidade temática encontra-se cotada para 3 valores. Debate na Turma: 60%; Trabalho individual: 40% [média da nota atribuída pelo próprio, pelos colegas e pela professora];</p> <p>Cf. Critérios de avaliação de trabalhos individuais e da participação em foros no tópico <i>Plano de avaliação do Contrato de aprendizagem</i>.</p> <p>-----</p> <p>CÁLCULO DO TEMPO DE TRABALHO DO ESTUDANTE</p> <p>Atividade I da unidade temática III Leitura do artigo – 4 horas Debate na turma (4 horas) Total – 8 horas de trabalho do estudante.</p> <p>Atividade II da unidade temática III Audição e reflexão sobre o áudio (4 horas); Redação da síntese de acordo com as instruções (8 horas); Leitura dos trabalhos e revisão de pares - (6 horas) Total – 18 horas Total – 26 horas</p> <p>A professora entrega o <i>feedback</i> geral e o <i>feedback</i> individual da unidade temática I, cerca de 10 dias após o seu termino.</p>
--	--

Unidade temática IV

A imersão nas fontes

O ponto de vista do professor:

Objetivos –

1. Confrontar os estudantes com a variabilidade da tipologia documental concelhia para o estudo das pequenas cidades na Idade Média em Portugal e em Castela.
2. Fomentar nos mestrandos a capacidade de explorar documentação concelhia sobre pequenas cidades e vilas.
3. Promover um debate e conseqüente sistematização sobre as semelhanças e diferenças entre documentação disponível para estudar pequenos núcleos urbanos medievais nos reinos de Portugal e Castela.

Planificação -

1. Escolha da citação e da imagem que presidem à unidade temática.
2. Divisão da turma em dois grupos, dedicando-se um à documentação castelhana e o outro a documentação portuguesa.
3. Escolha de um capítulo de livro a ser lido por todos os mestrandos.
3. Seleção de 9 textos de enquadramento bibliográfico sobre a escrita nos concelhos e de 8 exemplos de peças documentais a distribuir pelos dois grupos.
4. Elaboração de dois vídeos [de 15 a 20 minutos cada] sobre cartulários concelhios para apresentar ao *Grupo Portugal*.
5. Convite (já realizado e aceite) ao professor José Miguel López Villaba, da UNED, para elaborar dois vídeos [de 15 a 20 minutos cada] sobre *ordenanzas* municipais apresentar ao *Grupo Castela*.
6. Criação dos fóruns:

- a. *Dúvidas* [Nesta unidade temática o fórum existe sobretudo para explicitar vocabulário e/ou expressões que os estudantes não entendam na exploração dos documentos];
 - b. *Fontes portuguesas* (fórum do *Grupo Portugal*);
 - c. *Fontes castelhanas* (fórum do *Grupo Castela*);
 - d. *Fontes em contraste* (fórum da turma).
7. Produção de uma *wiki* na plataforma Moodle sobre definição e características da documentação concelhia de pequenas vilas medievais, a ser complementada pelos estudantes.
8. Elaboração das *instruções das Atividades* – Unidade Temática IV

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

As pequenas vilas segundo as fontes que produzem: enquadramento bibliográfico

1. Disponibilização aos estudantes de 1 texto a ser lido por toda a turma.
2. Apresentação, a cada um dos grupos, de estudos de síntese sobre diplomática concelhia portuguesa e castelhana, bem como de análises de tipos documentais específicos (4 textos e 1 vídeo para cada grupo).
3. Assunção das funções de moderadora, em parceria com o professor José Miguel López Villaba.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

As pequenas vilas segundo as fontes que produzem: exploração de documentos

1. Disponibilização de dois vídeos [de 15 a 20 minutos cada], a atribuir a cada grupo, com a exploração exaustiva de uma peça documental (Castela: *Ordenanzas de Guadalajara* de 1341-1346; Portugal: *Tombo de Castelo de Vide* de 1568).
2. Apresentação de 4 tipos documentais concelhios para cada grupo explorar: atas camarárias, livros de contas, posturas (ordenanzas), capítulos de cortes, memoriais do concelho, cartas de término²⁰³.

²⁰³ Cf. sobre a evolução deste tipo de cartas que começam por ser documentos concelhios, mas passam a documentos notariais. SANZ FUENTES, M. J. - “De diplomática concejil castellana en la Edad Media. Una nueva propuesta de clasificación documental”. In CHERUBINI, Paolo; NICOLAJ, Giovanna (eds) - *Sit liber gratus, quem servulus est operatus. Studi in onore di Alessandro Pratesi per il suo 90º compleanno*. Città del Vaticano: Scuola Vaticana di Paleografia, Diplomatica e Archivistica, 2012, pp. 545-546.

3ª Subunidade/ 3ª Atividade

A documentação castelhana e portuguesa sobre pequenas vilas medievais: contrastes

1. Assunção das funções de moderadora em parceria com o professor José Miguel López Villaba.

Justificações –

Nesta unidade temática, que antecede o desenvolvimento do trabalho final, os mestrandos são confrontados com documentação existente para o estudo dos pequenos centros urbanos em Portugal e Castela, na Idade Média. Por questões de exequibilidade do seminário - cumprindo a premissa de conceder um tempo razoável para os estudantes examinarem os recursos de aprendizagem - apenas serão trabalhadas algumas fontes produzidas pelos concelhos²⁰⁴. Contudo, as peças documentais escolhidas, quer portuguesas, quer castelhanas, permitem recuperar diplomas de outra proveniência.

1ª Subunidade/ 1ª Atividade

Todos os estudantes devem ler o texto de Thérèse de Hemptine pelas razões que, de seguida, se elencam. A autora elabora um exaustivo inventário de fontes para o estudo das cidades medievais, emitidas por vários produtores, e vincula-as ao desenvolvimento de temas. Dessa forma, abre-se o leque de questões orientadoras do trabalho final de seminário²⁰⁵. Com a leitura deste capítulo de livro recupera-se a noção de identidade, que já tinha sido objeto de um artigo numa subunidade anterior, sendo agora articulada com o conceito de consciência arquivística do núcleo urbano.

O propósito de selecionar este texto - uma vez mais situando-nos no campo da comparação - é o de os mestrandos se confrontarem com as diferenças existentes entre as fontes relativas aos Países Baixos (que estão na base da tipologia de Thérèse de Hemptine) e as preservadas em Portugal e Castela, ainda que estas se restrinjam às emitidas pelo concelho.

²⁰⁴ Ainda que nos cheguem por via indireta, como é o caso dos capítulos de cortes e dos memoriais dos concelhos.

²⁰⁵ Possibilidade de questionamentos por vezes encarada com alguma ingenuidade pelos estudantes, tendo os professores de os alertar para tal.

Estando os estudantes divididos em dois grupos, foi meu objetivo - ao nível do enquadramento bibliográfico - que se verificasse alguma paridade no conteúdo dos textos, incluindo dois recursos de aprendizagem de diplomática urbana mais geral e estudos focados em algumas peças documentais concelhias.

Bibliografia a ser trabalhada pelo *Grupo Portugal*.

1. “Diplomatique municipale portugaise” continua a ser o estudo de referência de diplomática municipal portuguesa, da autoria de José Marques, Maria Helena da Cruz Coelho e Armando Carvalho Homem²⁰⁶. Trata-se de uma visão exaustiva que segue o fio cronológico da evolução do exercício do poder local (à luz da existência das chancelarias municipais, nomeadamente através do reconhecimento dos seus selos), bem como da construção pela coroa do oficialato da escrita, v.g. dos tabeliães; no texto, enumeram-se, ainda, os tipos documentais concelhios.
2. Maria Helena da Cruz Coelho, no capítulo “Práticas e Memórias da Governança” traça um quadro acerca da multiplicação de profissionais da escrita nos concelhos, a partir de meados do século XIV, e da importância do desempenho desses oficiais; a autora aborda as funções dos chanceleres, menciona as cartas chegadas à câmara e enumera a tipologia da documentação concelhia, acrescentando mais exemplos.
3. Filipa Roldão analisa um *livro de vereações* de Loulé sob a perspetiva inovadora de questionar como se projetam vários poderes nas atas camarárias, seguindo as 4 práticas da escrita enunciadas por Chastang: listar, inquirir, avaliar e comunicar. Trata-se de um excelente exercício de perceção da marca de outras pessoas/instituições nestes códices, quer através de referências a documentação por elas produzida, quer do seu registo integral.
4. Gonçalo Silva, no estudo introdutório à publicação dos *Livros de Receita e Despesa de Loulé*, caracteriza-os sob o ponto de vista diplomático, atendendo à escrita, ao espaço e à forma de validação. Este autor transmite-nos, também, a enumeração dos testemunhos existentes numa arca concelhia, permitindo aos

²⁰⁶ O facto de apenas existir este texto em francês poderá levantar algumas dificuldades aos estudantes a alguns estudantes.

mestrados alargarem o seu conhecimento sobre o leque dos documentos elaborados em nome do concelho ou dos seus oficiais.

5. Adelaide Costa (vídeo) analisa alguns cartulários de pequenas vilas (Castelo de Vide, Coruche, Figueira, Óbidos, Muge e Sesimbra), procurando estabelecer os seus pontos comuns e as diferenças atendendo à cronologia em que foram elaborados e ao domínio jurisdicional dos concelhos.

O facto de dois dos instrumentos de aprendizagem se referirem à mesma vila – Loulé – enquanto outro dos textos mais gerais também a refere amiúde, tem por objetivo que os mestrados construam uma visão mais completa sobre um concelho específico.

Bibliografia a ser trabalhada pelo *Grupo Castela*.

1. José Miguel Lopez Villalba, no texto “Urban Chanceries in the Kingdom of Castile” sistematiza o funcionamento dos municípios, tendo em conta a legislação que foi sendo aplicada ao longo dos tempos, desde as *Partidas* às determinações dos Reis Católicos, em 1480, focando-se no papel do escrivão da câmara, analisando e classificando os documentos medievais concelhios de Castela.
2. Maria Josefa Sanz Fuentes propõe uma nova classificação dos documentos emitidos pelo concelho, alterando e complementando a de Pino Reboledo, que foi utilizada aos longo de muitos anos. A tipologia apresentada funciona como uma espécie de cadastro básico de fontes, cujos critérios de elaboração correspondem à função desempenhada pelo documento e à sua materialização. A autora complementa o estudo com a transmissão de conceitos de diplomática concelhia.
3. Miguel Calleja Puerta analisa os *livros de contas* da vila de Piedrahita, vila na posse dos Alvarez de Toledo desde 1369, fornecendo, quer indicações pormenorizadas sobre o processo de produção destes códices, as suas formas diplomáticas e os seus autores materiais, quer hipóteses de temas a estudar com base nesta fonte.
4. O trabalho de Sanz Fuentes sobre as *atas municipais* de Morón de la Frontera sob o ponto de vista diplomático é exaustivo. A autora explora os caracteres externos dos livros, suporte, disposição do texto, tipo de escrita e os caracteres internos como a língua, o estilo, a multiplicidade de documentos insertos, para além de abordar a expedição, aquisição e conservação documental na chancelaria concelhia.

5. José Miguel Lopez Villalba (vídeo) estuda as *Ordenanzas Municipais* (ditadas pelo concelho ou pelos senhores) não sob o ponto de vista do conteúdo, mas da análise diplomática; tal constitui um desafio, uma vez que existe dificuldade em definir as *ordenanzas* sob este ponto de vista e não se encontram estabelecidos os aspetos formais que deviam cumprir. De facto, a maior parte dos documentos não têm pureza original, inserindo-se em cartas, instrumentos públicos, cadernos ou compilações.

Na fase II desta subunidade, o *Grupo Castela* terá acesso a documentação castelhana sobre vilas que foram objeto dos textos desta fase I, como forma de compensar naturais dificuldades que os seus elementos possam sentir. Com efeito, apesar de os estudantes estarem apoiados por mim a todo o momento, são expetáveis dúvidas terminológicas e uma maior ignorância quanto ao funcionamento dos órgãos de poder concelhio na coroa de Castela. No caso do *Grupo Portugal* apenas um tipo documental (posturas) se refere a Loulé, procurando-se que os mestrandos explorem fontes de tipo conhecido, mas relativas a outros centros urbanos.

Wiki e debate

De forma que o conjunto dos estudantes fique com uma ideia geral sobre as fontes que existem para o estudo das cidades e vilas, os membros dos dois grupos completam uma wiki na plataforma Moodle (um documento que todos os estudantes podem editar e alterar até se considerar estabilizado). A wiki está previamente desenhada com uma grelha: um quadro divide fontes portuguesas/fontes castelhanas e no interior de cada coluna insere-se: tipologia (a completar) e características gerais de cada tipo (a completar).

No debate que culmina esta subunidade temática 1, e ainda sem terem tido acesso aos documentos, mas apenas a trabalhos que os têm por objeto, os estudantes confrontam a tipologia de fontes castelhanas municipais com a que puderam reconstituir para Portugal, tendo em conta a leitura dos especialistas do nosso país.

Sendo o professor espanhol convidado um dos grandes especialistas atuais em diplomática municipal, a sua participação no debate na turma constituirá uma inegável mais-valia.

2ª Subunidade/ 2ª Atividade

Os primeiros instrumentos de aprendizagem correspondem a dois vídeos que analisam, de forma exaustiva, dois códices: umas *ordenanzas* e um tombo.

O trabalho dos mestrandos é o de explorar os documentos disponibilizados, tentando aplicar às fontes perguntas que viram já ser colocadas quer nos trabalhos da atividade 1, quer nos dois vídeos que dão o mote a esta 2ª subunidade.

Nesta fase, não existe divisão dos instrumentos de aprendizagem pelos membros de cada grupo (aliás como em toda a unidade temática), uma vez que todos os estudantes devem examinar os vários extratos documentais. O trabalho a apresentar corresponde à contribuição sistematizada de todos os membros de cada Grupo, inserido no fórum geral da turma.

3ª Subunidade/ 3ª Atividade

Debate – diferenças e semelhanças entre documentação castelhana e portuguesa

Termina-se com um debate orientado pelos dois professores, que pretende esclarecer dúvidas, mas, sobretudo, alertar os estudantes para o tipo de crítica de fontes que devem fazer de acordo com os seus produtores. Não se trata do culminar de um seminário com a inserção de algumas certezas, mas, pelo contrário, corresponde a um estágio propedêutico para os trabalhos finais dos mestrandos.

Voltemos à *presença cognitiva* do modelo *communities of inquire*, articulando-o com a explanação da atividade que acaba de ser realizada. Inegavelmente, os mestrandos, nesta unidade temática, percorrem de forma sistemática as fases exploratória e a de integração e , desta vez, experimentando um trabalho conjunto.

A perspetiva do estudante

Visualização do ecrã

Unidade temática 4

A IMERSÃO NAS FONTES

(Duração – 23 de maio a 22 de junho de 2023)

Enquanto não alcançares a verdade, não poderás corrigi-la. Porém, se não a corrigires, não a alcançarás. Entretanto não te resignes

(Epígrafe de *História do Cerco de Lisboa* de José Saramago, Lisboa, Editorial Caminho, 1989)

[Imagem]

um selo municipal, um selo régio e um selo de um senhor jurisdicional

Instruções das atividades da Unidade Temática IV

Fórum *Dúvidas*

Wiki – Tipologia de documentos concelhios (Portugal/Castela)

Grupo I Portugal

Artigos de enquadramento

Fontes

Fórum *Fontes Portuguesas*

Grupo II Castela

Artigos de enquadramento

Fontes

Fórum *Fontes Castelhanas*

Fórum *Fontes em contraste*

ATIVIDADE IV – A IMERSÃO NAS FONTES

<u>Calendário</u> – maio/junho 2023						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	S	D
	23 Trabalho de Grupo	24 Trabalho de Grupo	25 Trabalho de Grupo	26 Trabalho de Grupo	26	27
28 Trabalho de Grupo	29 Wiki	30 Wiki	31 Debate na turma	1 Debate na turma	2	3
4 Debate na turma	5 Trabalho de Grupo	6 Trabalho de Grupo	7 Trabalho de Grupo	8 Trabalho de Grupo	9	10
11 Trabalho de Grupo	12 Trabalho de Grupo	13 ²⁰⁷ Trabalho de Grupo	14 Trabalho de Grupo	15 Trabalho de Grupo	16	17
18 Trabalho de Grupo	19 Debate na turma	20 Debate na turma	21 Debate na turma	22 Debate na turma		

Subunidade temática 1

**AS PEQUENAS VILAS SEGUNDO AS FONTES QUE PRODUZEM:
ENQUADRAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

1ª fase – Trabalho de grupo (23 a 28 de maio)

1ª fase – Trabalho de grupo (23 a 28 de maio)

A turma é dividida em dois grupos²⁰⁸ (*Grupo Portugal/ Grupo Castela*).

Para além do texto a ser lido por todos os mestrandos, a distribuição dos restantes instrumentos de aprendizagem é decidida no interior de cada grupo.

Instrumento de aprendizagem para todos os estudantes:

*HEMPTINNE, Thérèse de - “Des sources pour une histoire des villes comparée? Essai de typologie thématique”. In ANDRADE, Amélia Aguiar ; COSTA, Adelaide Millán (ed.) - *La ville médiévale en débat*. Lisboa: IEM, 2013, pp. 11-28.

Grupo Portugal - Instrumentos de aprendizagem

*COELHO, Maria Helena da Cruz Coelho - “Práticas e memórias da governança: escrever, comunicar, arquivar”. In *Governar a cidade na Europa Medieval*. In ANDRADE, Amélia Aguiar; SILVA Gonçalo Melo (eds.). Lisboa: IEM/CMCV, 2021, pp. 21-39.

²⁰⁷ Assume-se o feriado municipal da cidade onde se encontra a sede da UAb.

²⁰⁸ A organização dos dois grupos é da responsabilidade da professora.

*COSTA, Adelaide - *Os tombos de privilégios dos concelhos das pequenas vilas portuguesas medievais. Estado da questão (Vídeo)*

*MARQUES, José; COELHO, Maria Helena da Cruz; HOMEM, Armando Luís de Carvalho - “Diplomatique municipale portugaise (XIIIe-XVe siècles)”. In PREVENIER, Walter; HEMPTINNE, Th. (ed.) - *La Diplomatie Urbaine en Europe au Moyen Âge. Actes du congrès de la Commission Internationale de Diplomatie, Gand, 25-29 août 1998*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, pp. 281-306. elec.enc.sorbonne.fr/cid/cid1998/art_16

*ROLDÃO, Filipa - “Projecção documental de poderes: em torno das actas de vereação de Loulé (século XV)”. In *Apontamentos para a História DAS CULTURAS DE ESCRITA: DA IDADE DO FERRO À ERA DIGITAL*. Promontoria Monográfica HISTÓRIA DO ALGARVE 03. Faro: Centro de Estudos em Património, Paisagem e Construção (CEPAC)/Universidade do Algarve, 2016, pp. 85-100.

*SILVA, Gonçalo Melo da - “Os livros de receita e despesa de uma vila medieval: o caso de Loulé”. In SILVA, Gonçalo Melo da (coord.) - *Os Livros de Receita e Despesa de Loulé (1375-1518)*. Loulé: Câmara Municipal de Loulé, 2022, pp. 7-43. [fornecido aos estudantes]

Grupo Castela - Instrumentos de aprendizagem

*CALLEJA PUERTA, MIGUEL - *Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI. Estudio y documentos. Vol. 1 (1413-1433)*. Ávila: Institución Gran Duque de Alba-Diputación Provincial de Ávila, 2010, pp. 13-48[fornecido aos estudantes o estudo sobre o livro de contas]

*LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - *La ordenanza municipal castellana: Fuente del derecho local medieval* (Vídeo)

*LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - “Urban Chanceries in the Kingdom of Castile in the Late Middle Ages”. In MOSTERT, Marco; ADAMSKA, Anna (ed.) - *Writing and the Administration of Medieval Towns: Medieval Urban Literacy I*. Utrecht

Studies in Medieval Literacy, 27Turnhout: Brepols, 2014, pp. 69-95.[fornecido aos estudantes]

* SANZ FUENTES, M. J. - “Actas del Concejo de Morón de la Frontera: Estudio diplomático”. In GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel; GARCÍA FERNÁNDEZ, Manuel (ed.) - *Actas capitulares de Morón de la Frontera: 1402-1426*, Sevilla: (Publicaciones de la Diputación Provincial de Sevilla. Historia. Serie 2, Fuentes para la historia de Sevilla. Diputación Provincial de Sevilla, 1992, pp. CXVI-CXXXI e 3-166. .[fornecido aos estudantes]

*SANZ FUENTES, María Josefa - “De diplomática concejil castellana en la Edad Media. Una nueva propuesta de clasificación documental”. In CHERUBINI, Paolo; NICOLAJ, Giovanna (eds) - *Sit liber gratus, quem servulus est operatus. Studi in onore di Alessandro Pratesi per il suo 90º compleanno*. Città del Vaticano: Scuola Vaticana di Paleografia, Diplomatica e Archivistica, 2012, pp. 535-548.

2ª fase – Preenchimento da Wiki e debate (dias 29 de maio a 4 de junho)

No dia 29 os membros do **Grupo Castela** devem incluir na wiki o quadro de classificação das fontes concelhias (produzido por Sanz Fuentes), bem como a definição básica de cada tipo e o **Grupo Portugal** avalia a correspondência com documentação enunciada na bibliografia portuguesa, inserindo a respetiva definição.

O debate desenrola-se entre os dias 31 de maio e 4 de junho, e moderado pela professora e pelo professor espanhol convidado, subordinando-se aos seguintes eixos:

*contraste entre as fontes medievais do norte da Europa para estudo das cidades comparadas com as existentes para Portugal e Castela.

*comparação de tipologias documentais concelhias elaboradas pelos investigadores portugueses e espanhóis.

Subunidade temática 2

AS PEQUENAS VILAS SEGUNDO AS FONTES QUE PRODUZEM: EXPLORAÇÃO DE DOCUMENTOS

A cada grupo será disponibilizado um vídeo, nomeadamente uma análise circunstanciada do Tombo de Castelo de Vide e das *Ordenanzas* de Guadalajara:

*COSTA, Adelaide - *O tomo de Castelo de Vide de 1568: sentido de comunidade?*

*LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - *La evolución de los gobiernos locales a mediados del siglo XIV: El ejemplo de la villa de Guadalajara.*

Os mestrandos devem aplicar à documentação destinada a cada Grupo, as perguntas que foram feitas quer nos vídeos, quer nos instrumentos de aprendizagem da Subunidade temática 1

Aconselha-se fortemente que todos os membros do grupo explorem as fontes disponibilizadas.

No dia 18 à noite cada um dos grupos deve inserir no fórum *Fontes em contraste* um documento word com 4000 caracteres sem espaços em que os relatores de cada grupo enunciem as temáticas a estudar de acordo com as potencialidades do conjunto de fontes a que tiveram acesso.

Segue-se a documentação a explorar por cada Grupo

Grupo Portugal

Atas de vereação

*FONSECA, Jorge- *Montemor-o-Novo no século XV*. Montemor-o-Novo: Câmara Municipal de Montemor-o-Novo, 1998, pp. 119-142 [fornecido aos estudantes]

Livros de contas

*MARQUES, José - “A administração municipal de Mós de Moncorvo, em 1439”. *Brigantia – Revista de Cultura* V-2-3-4 (1985), pp. 515-560. (doc543-560) [fornecido aos estudantes]

Posturas

**Actas das Vereações de Loulé. Séculos XIV e XV*. Separata de *Al’-ulyã. Revista do Arquivo Histórico Municipal de Loulé*, 7, 1999-2000, pp. 177-188 [fornecido aos estudantes]

Capítulos de cortes

**Cortes Portuguesas: Reinado de D. Afonso V (1439)*. DIAS, João José Alves; PINTO, Pedro (ed.). Transcrições de Carlos Silva Moura e Pedro Pinto; Revisão de João José Alves Dias e Pedro Pinto. Lisboa: Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa, 2016, pp. 269-272 (De Freixo de Espada à Cinta)

Grupo Castela

Libros de Acuerdos

*GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel; GARCÍA FERNÁNDEZ, Manuel (ed.) - *Actas capitulares de Morón de la Frontera: 1402-1426*, Sevilla: (Publicaciones de la Diputación Provincial de Sevilla. Historia. Serie 2, Fuentes para la historia de Sevilla. Diputación Provincial de Sevilla, 1992, pp. 3-44.

<p>Libros de Cuentas</p> <p>*BELTRÁN SUÁREZ, Soledad - <i>Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI: estudio y documentos</i>. volumen VI, 1467-1473. Ávila: Ediciones de la Institución Gran Duque de Alba, Excma. Diputación Provincial de Ávila Ediciones de la Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Ávila, 2011, pp. 37-80.</p> <p>Memorial de concejo</p> <p>*SER QUIJANO, Gregorio del - <i>Documentacion medieval de Piedrahita</i>. Vol. II. 1448-1460. <i>Estudio, edición crítica e índices</i>. Ávila: Ediciones de la Institución Gran Duque de Alba, Excma. Diputación Provincial de Ávila, 2010, pp. 61- 64</p> <p>Carta de términos</p> <p>*<i>Colección documental del archivo municipal de Rentería</i>. Tomo I (1470-1500). Col. Fuentes documentales del País Vasco, 72. CRESPO RICO, Miguel Angel; CRUZ MUNDET José Ramón; GÓMEZ LAGO, José Manuel [transcriptores]. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1997, pp. 138-145.</p>	<p>AVALIACÃO</p> <p>A unidade temática encontra-se cotada para 3,5 valores. Trabalho de Grupo: 50%; Participação nos debates: 50%];</p> <p>Cf. Critérios de avaliação de trabalhos individuais, participação em foros no tópico <i>Plano de avaliação do Contrato de aprendizagem</i></p> <hr/> <p>CÁLCULO DO TEMPO DE TRABALHO DO ESTUDANTE</p> <p>Atividade I Leitura do artigo geral – 4 horas Leitura de um dos artigos disponibilizados – 4 horas Debate no grupo (4 horas) Preenchimento da Wiki – 6 horas Debate - 6 horas Total – 24 horas de trabalho do estudante.</p> <p>Atividade II Visualização e reflexão sobre o vídeo - (4 horas); Exploração dos extratos de documentos – 10 horas Trabalho de grupo – 8 horas Total – 22 horas de trabalho do estudante.</p> <p>Atividade III Debate – 8 horas</p> <p>Total – 54 horas</p> <p>A professora entrega o <i>feedback</i> geral e o <i>feedback</i> individual da unidade temática I, cerca de 10 dias após o seu termino</p>
<p>Subunidade temática</p> <p>A DOCUMENTAÇÃO CASTELHANA E PORTUGUESA SOBRE PEQUENAS VILAS MEDIEVAIS EM CONFRONTO</p> <p>Debate (dias 29 de maio a 4 de junho)</p> <p>Debate com os dois professores sobre as potencialidades das fontes portuguesas e castelhanas para o estudo das pequenas cidades. Cada estudante deve participar pelo menos com 5 intervenções substantivas.</p>	

Quadro nº 3: Sequência de leitura dos instrumentos de aprendizagem por cada estudante²⁰⁹

I ²¹⁰ /1	II	III/1
1 - ARRANHADO, Filipe Manuel - <i>Política de Coesão 2014-2020</i> .	20 SOLÓRZANO TELECHEA, Jesús Ángel - "Integración económica, competencia y jerarquización"	29 LEPETIT, Bernard - "Architecture, Géographie, Histoire : Usages de l'échelle".
2 BELL, David; JAYNE, Mark - "Small Cities? Towards a Research Agenda".	12 ASENJO GONZÁLEZ, María - "Grandes, moyennes et petites villes du royaume de Castille à la fin du Moyen Âge."	26 FREEMAN, Linton C. - "Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification". <i>Social networks</i> 1-3 (1978-1979), pp. 215-2
3 CHAZE, Milhan - "L'insertion des petites villes dans les réseaux"	11 ANDRADE, Amélia Aguiar - "A estratégia dionisina na fronteira noroeste".	27 HARTRICH, Eliza - "Networks".
4 CHATEL, Cathy ; MORICONI-EBRARD, François - "Les petites villes : un objet (géo)politique ?"	19 SILVA, Gonçalo Melo - "Rede urbana e atividades laborais no Algarve"	28 LANGLOIS, Richard N. - "Systems theory, knowledge, and the social sciences"
5 COURVISANOS, Jerry; MARTIN, John - <i>Developing Policy for Australia's Small Towns</i>	15 LÓPEZ RIDER, Javier - "Rural settlement and Environment."	30 RUDDICK, Andrea - "Identity".
6 EDOUARD, Jean-Charles - "L'attrait des petites villes"	16 PEREIRA, Armando - "Avis, viagem a uma vila medieval".	24 FRAY, Jean-Luc - "Routes, flux et lieux centraux .
7 GROSSMANN Katrin; MALLACH, Alan - "The small city in the urban system:"	17 RUIZ DE LA PEÑA SOLAR, Juan Ignacio - "Repoblación y sociedades urbanas"	25 FRAY, Jean-Luc - " « Lieux centraux » et petites villes en Limousin médiéval."
8 KNOX, Paul; MAYER, Herke - "Small town sustainability:"	13 CABRERA, Emílio - "De realego a senhorio. Puebla de Alcocer"	21 BLOCKMANS, Wim - "Des systèmes urbains :
9 MAINET, Hélène - "Qu'est-ce qu'une petite ville ?"	14 GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel - "Morón de la Frontera a comienzos del siglo XV".	22 CACHERO VINUESA, Montserrat; MAILLARD ÁLVAREZ, Natalia - "El Análisis de Redes"
10 OCEJO, Richard E.; KOSTA, Ervin B.; MANN, Alexis - "Centering Small Cities for Urban Sociology"	18 SILVA, Manuela Santos - "Small Towns Belonging to the Medieval Queens of Portugal"	23 TAYLOR, Peter J.; HOYLER, Michael VERBRUGGEN, Raf - "External Urban Relational Process:"

²⁰⁹ Os textos da atividade 2 da Temática I e da Temática IV não se inserem nesta tabela, na medida em que é concedida liberdade aos estudantes na distribuição dos recursos de aprendizagem no seio do grupo

²¹⁰ Algarismos romanos correspondem às Unidades Temáticas e os árabes às atividades.

Trabalho final - A construção do conhecimento histórico

[26 de junho a 24 de julho]

A elaboração do trabalho final corresponde ao culminar de todo o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do semestre. Para definir a escolha do tema²¹¹, é obrigatório consciencializar os mestrandos de que a sua investigação se desenrola ao longo de apenas um mês e, como tal, deve ser focada, bem delimitada, com objetivos pragmáticos e exequíveis nesse período.

Idealmente (e tal seria possível com o concurso do professor José Miguel López Villalba), os trabalhos deviam confrontar duas realidades que tivessem por protagonistas vilas portuguesas e castelhanas. Mas, por muito que equacionar estudos desse género embelezasse um relatório de UC para efeitos de concurso a provas de agregação, é pouco crível que se realizem²¹². Já é salutar que a perspetiva da comparação seja interiorizada pelos estudantes, o que lhes trará inegáveis vantagens de alargamento dos horizontes na consideração dos seus objetos de estudo.

Voltando ao modelo que nos tem acompanhado, das *communities of inquire*, dir-se-á que, em termos de *presença cognitiva*, finalmente os mestrandos percorrem todas as etapas, atingindo, inclusivamente, a da resolução. Este estágio, transposto para a nossa disciplina, é sinónimo de domínio das fases de elaboração do trabalho historiográfico, com base em fontes e questionamentos muito circunscritos.

Uma das estratégias a desenvolver para a boa prossecução desta última atividade individual do seminário (dependendo das características específicas dos mestrandos e das circunstâncias geográficas em que se encontrem) é a ter alguns temas em carteira, com a

²¹¹ Algo que se pode ir esboçando ao longo dos encontros semanais em períodos de trabalho individual no fórum *Encontros dos desencontros académicos*.

²¹² Uma dissertação de mestrado constituiria o âmbito apropriado para um estudo comparativo.

respetiva documentação e bibliografia de enquadramento básica²¹³. Apresento aqui apenas dois hipotéticos temas²¹⁴.

1. A projeção dos poderes na documentação concelhia

O *livro das ordenações da Vila de Ourém*, que na verdade é um livro de atas camarárias, é eloquente quanto às potencialidades para lhe aplicar uma metodologia semelhante à utilizada por Filipa Roldão no texto “Projeção documental de poderes”.

Fonte:

CHORÃO, Maria José Mexia Bigotte - “O Livro das Ordenações da Vila de Ourém”. In MIRANDA, Jorge (coord.) - *Estudos de homenagem ao Professor Martim de Albuquerque*. vol. II, Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2010, p. 369-414.

Bibliografia básica recomendada (e facultada a que não se encontra online)

ANDRÉ, Carlos Ascenso (coord.) - *D. Afonso, 4.º Conde de Ourém e sua Época. Congresso Histórico. Ourém, 6 a 8 Novembro 2003. Actas*. Ourém: Câmara Municipal de Ourém, 2004.

BARRADAS Alexandra Leal - *Ourém e Porto de Mós. A obra mecenática de D. Afonso, 4º Conde de Ourém*. Lisboa: Colibri/ Instituto de História da Arte Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL, 2006

CUNHA, Mafalda Soares da - *Linhagem, Parentesco e Poder. a Casa de Bragança (1384-1483)*. Lisboa; Fundação da Casa de Bragança. 1990.

GOMES, Saul António - “Porto de Mós em tempos medievais”. *Revista de História da Sociedade e da Cultura* 6 (2006), p. 9-29.

²¹³ A localização dos mestrandos dos cursos da UAb é muito dispersa (a nível mundial) e, por isso, a preocupação com as hipóteses de acesso às fontes e à bibliografia é uma preocupação constante dos professores.

²¹⁴ Dado que este relatório se tem vindo a alongar, resisto à tentação de incluir todas as hipóteses de trabalhos e de inserir todas as fontes e bibliografia digitalizadas que possuo, mercê de uma anterior estadia de dois meses na Casa de Velázquez, em Madrid.

2. A comunicação de/para as pequenas vilas

Os *livros de contas* da vila de Piedrahita (atualmente contam-se 15 volumes publicados) são uma fonte de excelência para analisar fluxos políticos, económicos e jurisdicionais em que a vila se encontrava inserida²¹⁵.

Fonte:

MONSALVO ANTÓN, José María - *Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI. Estudio y documentos. volumen IV. 1453-1461*. Ávila: Ediciones de la Institución Gran Duque de Alba, Excma. Diputación Provincial de Ávila/ Ediciones de la Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Ávila, 2011

Bibliografía básica digitalizada a fornecer aos mestrandos

CANALEJO, Elisa de Santos - “Piedrahita. Su comunidad de villa y tierra y los duques de Alba en lo siglo XV.” *En la España medieval. Estudios en memoria de Cláudio Sanchez Albornoz* 9 (1986), pp. 1141-1174.

LÓPEZ CARMELO, Luis - *La comunidad de villa y tierra de Piedrahíta en el tránsito de la Edad Media a la moderna*. Ávila: Institución Gran Duque de Alba/ Diputación Provincial de Ávila, 1987.

De acordo com as diretrizes inseridas no *Contrato de Aprendizagem*, o estudante deverá escrever um texto com as seguintes características: dimensão aproximada de 20 páginas, incluindo bibliografia (de acordo com as regras de citação NP 405) e eventuais anexos.

Em dia a aprazar com os mestrandos, mas antes da data da entrega do texto, cada um submete no fórum *Trabalho Final* um link para um vídeo de apresentação oral do trabalho, não podendo exceder os 15 minutos. Caso todos os estudantes estejam de acordo, esta apresentação poderá ser feita numa sessão síncrona, em ZOOM.

Como epílogo, é solicitado a cada mestrando que, no espaço máximo de uma página, escreva um testemunho em que confronte a sua experiência neste seminário com a que supõe ter sido a experiência dos estudantes representados na imagem que preside à unidade curricular²¹⁶.

²¹⁵ Aliás, um exemplo de trabalho comparativo seria o de contrapor os dados recolhidos com base nesta abordagem (os fluxos) que os livros de contas de Loulé e alguns dos livros relativos a Piedrahita permitem encontrar.

²¹⁶ Esta reflexão corre em paralelo à realização do trabalho final, deverá ser submetida na mesma altura.

4.5. Avaliação

Todos os especialistas recentes concordam que a avaliação deve integrar o processo de aprendizagem. Tal implica que os professores abandonem a tradicional cultura do teste em prol da cultura da avaliação²¹⁷, privilegiando o domínio de competências e não de conteúdos e recorrendo ao *feedback* como instrumento explicativo aos estudantes dos seus próprios percursos. A possibilidade da autoavaliação e da avaliação por pares está ainda contemplada²¹⁸.

No caso de um seminário de mestrado frequentado por estudantes com formação prévia heterogénea existe um filtro distintivo (não traduzido em critérios objetivos, mas em fluidez da minha análise) que distingue os estudantes com licenciatura em História e os que a não possuem. Vimos, pelos trabalhos da CALOHEE, que o nível de desenvolvimento de competências e demonstração de conhecimentos exigido aos estudantes de 1ºs ciclos compósitos apresentava graus de aprofundamento menores, ainda que os descritores de ciclo fossem os mesmos. Assim, quer ao longo dos debates, quer na avaliação dos trabalhos individuais, são esclarecidas falhas ou manifestações de ignorância a estudantes sem formação em História (não admissíveis a licenciados na nossa área), sem que haja lugar a qualquer tipo de penalização.

²¹⁷ Cf. PEREIRA, Alda; OLIVEIRA, Isolina; AMANTE, Lúcia - “Fundamentos da avaliação alternativa digital”. In CARDOSO, T.; PEREIRA, A., NUNES, L. (ed.) - *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*, Universidade Aberta-LE@D (ebook), 2015, pp. 5-7 <http://hdl.handle.net/10400.2/5774>; AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina - *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2019, pp. 6-8. <http://hdl.handle.net/10400.2/8419>. Cf. os dez critérios de qualidade de um programa de avaliação de competências in BAARTMAN, L.K.J., BASTIAENS, T.J., KIRSCHNER, P.A.; VLEUTEN, C. - “Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks”. *Educational Research Review* 2 (2007), pp. 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001>

²¹⁸ Cf. um estudo empírico em: SOUZA, Elizabeth; AMANTE, Lúcia - “A autoavaliação e a avaliação entre pares: estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal”. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning* 4/2 (2021), pp. 97-115. <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp97-115>

Recordam-se os elementos sujeitos a avaliação:

Quadro nº 4: Elementos de avaliação no seminário

Tipo de trabalho	Número de trabalhos
Trabalhos individuais	3 ao longo do semestre e trabalho final
Trabalhos de grupo	2 ²¹⁹
Participações em debate	5
Relator de debates ou trabalho de grupo	1
Avaliação de pares e autoavaliação	1

As rúbricas²²⁰ que se seguida se apresentam incluem os critérios de avaliação e os vários níveis a atingir e desenharam-se com base em várias fontes de informação, sem que integralmente se adote nenhuma delas²²¹. Os estudantes têm acesso a estas rúbricas desde o início - uma vez que elas são integradas no contrato de aprendizagem - de forma a poderem adaptar a sua *performance* ao que deles se espera, ao longo do seminário.

Quadro nº 5: Critérios de avaliação de participação nos fóruns e níveis atingidos

Critérios/Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Qualidade das Intervenções	- Muito claras. - Inseridas no tema em discussão; - Relevantes;	- Claras. - Maioria das vezes mantêm-se inseridas no tema	- Pouco Claras. - Em alguns casos desviam-se do tema;	- Confusas. - Fora do tema em discussão.

²¹⁹ Um dos trabalhos de grupo não implica apresentação de qualquer documento elaborado de forma conjunta, sendo o debate realizado a título individual.

²²⁰ Cf. artigos teóricos sobre o desenho das rúbricas: FRAILE, J., PARDO, R., y PANADERO, E. -“¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?”. *Revista Complutense de Educación* 28-4 (2017), pp. 1321-1334 <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>; Cf. AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina - *Avaliação e feedback...*, p. 19.

²²¹ As fontes foram: materiais disponibilizados no MOOC *Aprendizaje y Enseñanza Virtual* (GalileoX: CET001X), oferecido pela EDX Universidad Galileo, por mim frequentado em 2013; PELZ, Bill - “(My) Three Principles of Effective Online Pedagogy”. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 14-1 (2010), pp. 103-116; SOUZA, Elizabeth; AMANTE, Lúcia - “A autoavaliação e a avaliação entre pares”, p. 106; AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina - *Avaliação e feedback*. p. 15.

	<ul style="list-style-type: none"> - Originais; - Acutilantes; - Trazem novas ideias à discussão; - Bem escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma incorreção escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetem intervenções anteriores - Muita incorreção escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetem outras anteriores. - Repetem instrumentos de aprendizagem. - Deficiente correção escrita
Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Participa no fórum de forma comprometida e mais do que o número de vezes requerido 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa no fórum o número de vezes requerido 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa só uma vez 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem evidências de participação.
Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece diálogo respeitador com os colegas, debate ideias e contribui para a construção coletiva das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece diálogo com os colegas e por vezes contribui para a construção coletiva da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece um diálogo mínimo com os colegas e poucas vezes contribui para a construção coletiva da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem evidências de interação com os colegas

Quadro nº 6: Critérios de avaliação dos trabalhos individuais realizados ao longo do semestre e níveis atingidos²²²

Critérios/Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Conhecimento dos instrumentos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra conhecimento e compreensão dos instrumentos de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra conhecimento dos instrumentos de aprendizagem, mas não uma integral compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra conhecimento dos instrumentos de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há evidências de que tenha lido os instrumentos de aprendizagem
Capacidade de análise e síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue analisar os instrumentos de aprendizagem retirando deles ilações que irão 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue analisar os instrumentos de aprendizagem e sintetiza-os, mas 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa os instrumentos de aprendizagem e 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há evidências de que tenha analisado e sintetizado os

²²² Os mesmos critérios de avaliação inserem-se no mecanismo Workshop da plataforma Moodle para a avaliação de pares.

	suportar a reflexão pessoal. Quando necessário sintetiza em tópicos claros o material de aprendizagem.	não retira deles ilações que suportam uma reflexão pessoal.	sintetiza-os com algumas falhas.	instrumentos de aprendizagem.
Capacidade de reflexão crítica	- Está vinculado às perguntas orientadoras do trabalho. Traz novas perguntas e evidencia profundidade na reflexão.	- Responde às perguntas orientadoras, mas sem sustentá-las com exemplos. Por vezes coloca perguntas de reflexão adicionais	- Apresenta alguns comentários ou respostas pessoais elementares.	-Reflexão pessoal ausente
Redação	- Lê-se de modo fluido; ideias e parágrafos relacionados uns com os outros; texto tem um fio condutor	- Lê-se sem grandes dificuldades	- Redação com limitações, dificultando a leitura	- A redação é pobre, dificultando a compreensão das ideias apresentadas.
Apresentação oral ²²³	- Fluidez na apresentação	- Apresentação razoável	- Apresentação deficiente	- Apresentação muito deficiente

Quadro nº 7: Critérios de avaliação da intervenção de síntese nos fóruns e níveis atingidos

Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Critérios				
Adequação aos tópicos do debate	- A síntese menciona todos os tópicos debatidos no fórum, de uma forma integrada	- A síntese menciona todos os tópicos debatidos no fórum	- A síntese menciona alguns tópicos debatidos no fórum	- A síntese menciona apenas um dos tópicos debatidos no fórum
Capacidade de análise crítica e síntese	- A síntese demonstra uma interpretação inovadora, mencionando, mas indo além das contribuições	- A síntese demonstra um resumo correto das contribuições dos	- A síntese demonstra um resumo das contribuições dos participantes no	- O texto não resume as contribuições dos participantes no debate

²²³ Refere-se ao podcast da Atividade II.

	dos participantes no debate	participantes no debate	debate com algumas falhas	
Correção da Interação	- Comentários às intervenções dos colegas são feitos de modo respeitador e construtivo e procurando salientar pontos positivos.	- Comentários às intervenções dos colegas são feitos de modo respeitador e construtivo	- Comentários às intervenções dos colegas de modo respeitador	- Comentários às intervenções dos colegas são desadequados
Redação da síntese	- Lê-se de modo fluido; ideias e parágrafos relacionados uns com os outros; texto tem um fio condutor	- Lê-se sem grandes dificuldades	- Redação com limitações, dificultando a leitura	- A redação é pobre, dificultando a compreensão das ideias apresentadas.

Quadro nº 8: Critérios de avaliação de participação em trabalho de grupo e níveis atingidos

Critérios/Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Trabalho colaborativo	- Colabora com os outros membros do grupo em todas as tarefas que integram o trabalho.	- Colabora com os outros membros do grupo em quase todas tarefas que integram o trabalho.	- Colabora com os outros membros do grupo em algumas tarefas que integram o trabalho.	- Não há evidências de colaboração com os colegas no trabalho de grupo
Interação	- Estabelece diálogo respeitador com os colegas, debate ideias e contribui para a construção coletiva das aprendizagens	- Estabelece diálogo com os colegas e por vezes contribui para a construção coletiva da aprendizagem	- Estabelece um diálogo mínimo com os colegas e poucas vezes contribui para a construção coletiva da aprendizagem	- Sem evidências de interação com os colegas

Quadro nº 9: Critérios de avaliação pela professora da avaliação de pares

Critérios/Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Justeza da classificação	- Justo em todos os critérios	- Justo na maioria dos critérios	- Justo em alguns critérios	- Injusto
Pertinência das considerações finais	- Os comentários de <i>feedback</i> são construtivos, incluindo quer críticas quer colocando questões e sugestões de melhoria	- Os comentários de <i>feedback</i> são na generalidade construtivos, incluindo quer críticas e algumas sugestões de melhoria Comentários	- Os comentários de <i>feedback</i> são básicos, mas construtivos	- Sem comentários

Quadro nº 10: Trabalho Final e níveis atingidos

Critérios/Nível obtido	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Conhecimento dos instrumentos de aprendizagem (bibliografia e fontes)	- Demonstra conhecimento e compreensão dos vários instrumentos de aprendizagem	- Demonstra conhecimento dos instrumentos de aprendizagem, mas não uma total compreensão.	- Demonstra conhecimento dos instrumentos de aprendizagem	- Não há evidências de que tenha consultado e trabalhado os instrumentos de aprendizagem,
Estrutura do trabalho	- Cumpre todas as normas dos trabalhos historiográficos	- Cumpre quase todas as normas dos trabalhos historiográficos	- Cumpre algumas normas dos trabalhos historiográficos	- Não cumpre as normas de estruturação do trabalho
Aplicação de conceitos e metodologia	- Demonstra domínio e correta aplicação dos conceitos e metodologias estudadas a um novo objeto de estudo	- Demonstra quase sempre domínio e correta aplicação dos conceitos e metodologias estudadas a um novo objeto de estudo	- Demonstra raramente domínio e correta aplicação dos conceitos e metodologias estudadas a um novo objeto de estudo	- Não demonstra domínio e correta aplicação dos conceitos e metodologias estudadas a um novo objeto de estudo

Referenciação de fontes e bibliografia	- Totalmente correta a indicação das fontes documentais e bibliográficas utilizadas	- Algumas incorreções na indicação das fontes documentais e bibliográficas utilizadas.	- Incorreções recorrentes na indicação das fontes documentais e bibliográficas utilizadas.	- Omissão da indicação das fontes documentais e bibliográficas.
Reflexão pessoal	- Está vinculado às perguntas orientadoras do trabalho. Traz novas perguntas e evidencia profundidade na reflexão.	- Responde às perguntas orientadoras, mas sem sustentá-las com exemplos. Por vezes coloca perguntas de reflexão adicionais	- Apresenta alguns comentários ou respostas pessoais elementares.	- Reflexão pessoal ausente
Redação	- Lê-se de modo fluido; ideias e parágrafos relacionados uns com os outros; texto tem um fio condutor	- Lê-se sem grandes dificuldades	- Redação com limitações, dificultando a Leitura	- A redação é pobre, dificultando a compreensão das ideias apresentadas.
Apresentação oral	- Excelente abordagem do tema escolhido, vocabulário técnico bem apresentado, fluidez na apresentação	- Bom conhecimento do tema, vocabulário técnico com algumas irregularidades, apresentação razoável	- Conhecimento do tema irregular, vocabulário técnico com falhas e apresentação deficiente	- Mau conhecimento do tema, não domínio do vocabulário técnico e apresentação deficiente

Abordemos, por fim, o *feedback*²²⁴. No fim de cada unidade temática, no prazo máximo de 10 dias de modo a ainda ter utilidade na atividade seguinte, é facultado a cada estudante

²²⁴ Cf. a sistematização dos 7 princípios do bom *feedback*: NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra - "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education* 31-2 (2006), pp. 199-218 <https://doi.org/10.1080/03075070600572090> e AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina - *Avaliação e feedback*, pp. 20-21.

um relatório acerca do seu desempenho no trabalho individual ou de grupo e no debate. Para além de comentários exaustivos, de acordo com os critérios de avaliação já conhecidos pelos estudantes, insere-se a classificação obtida nessa atividade.

Um *feedback* geral é disponibilizado à turma, com um texto de síntese ou de questionamento que obrigatoriamente elenca o nome de todos os mestrandos que participaram no debate, realçando e rentabilizando a mais ínfima das intervenções. Nunca se pode, na comunicação para todos os estudantes, omitir um deles²²⁵. A dimensão e características do *feedback* são variáveis, de acordo com a visibilidade da minha participação na unidade temática, nomeadamente quando não elaboro a síntese do debate. É, assim, sempre possível clarificar dúvidas e mal-entendidos que tenham permanecido. Ou seja, apesar de pontualmente transferir a *presença de ensino* para os alunos, mantenho controle de mecanismos que me permitem derrogar eventuais interpretações menos claras de conceitos, metodologias, conclusões sobre estados da arte e análise de fontes historiográficas.

A classificação dos estudantes, distribuída por cada unidade temática (cf. *infra* as *instruções dadas aos estudantes*), está dividida da seguinte forma.

²²⁵ Quando fui aluna do curso de formação de docentes online da Universidade Aberta, recordo a ansiedade sentida ao ler esses relatórios gerais, até à descoberta do meu próprio nome e do que foi valorizado pelo professor.

Quadro nº 11: Síntese do peso dos elementos de classificação

	Trabalho Individual	Trabalho de grupo	Participação no debate		Apresentação oral	Total
I ²²⁶	40% (1,2 valores)	20% (0,6 valores)	20% (0,6 valores)	20% (0,6 valores)		3
II	40% (1,2 valores)		50% (1,5 valores)		10% (0,3 valores)	3
III	40% ²²⁷ (1,2 valores)		60% (1,8 valores)			3
IV		50% (1,75 valores)	24% (0,85 valores)	26% (0,9 valores)		3,5
SD ²²⁸						0,5
AAV ²²⁹						0,5
TF ²³⁰	(86%] (6 valores)				14% (1 valor)	7

Na organização do seminário, 5 ECTS (130 horas) correspondem ao trabalho desenvolvido apelo mestrando ao longo do semestre) e 3 ECTS (78 horas) atribuem-se ao trabalho final.

²²⁶ Algarismos romanos correspondem ao número das atividades.

²²⁷ Avaliação de pares e autoavaliação.

²²⁸ Síntese do debate

²²⁹ Corresponde à avaliação da professora à avaliação de pares e autoavaliação feita pelos estudantes.

²³⁰ Trabalho Final

4.6. Recursos de Aprendizagem²³¹ fornecidos ou indicados aos estudantes

4.6.1. Fontes

Actas das Vereações de Loulé. Séculos XIV e XV. Separata de Al'ulyã. Revista do Arquivo Histórico Municipal de Loulé, 7, 1999-2000.

BELTRÁN SUÁREZ, Soledad - *Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI: estudio y documentos*. Volumen VI. 1467-1473. Ávila: Ediciones de la Institución Gran Duque de Alba/Excma. Diputación Provincial de Ávila/ Ediciones de la Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Ávila, 2011.

Colección documental del archivo municipal de Rentería. Tomo I (1470-1500). Col. *Fuentes documentales del País Vasco*, 72. CRESPO RICO, Miguel Angel; CRUZ MUNDET José Ramón; GÓMEZ LAGO, José Manuel [transcriptores]. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1997.

Cortes Portuguesas: Reinado de D. Afonso V (1439). DIAS, João José Alves; PINTO, Pedro (ed.). Transcrições de Carlos Silva Moura e Pedro Pinto; Revisão de João José Alves Dias e Pedro Pinto. Lisboa: Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa, 2016.

FONSECA, Jorge - *Montemor-o-Novo no século XV*. Montemor-o-Novo: Câmara Municipal de Montemor-o-Novo, 1998.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel; GARCÍA FERNÁNDEZ, Manuel (ed.) - *Actas capitulares de Morón de la Frontera: 1402-1426*, Sevilla: Publicaciones de la Diputación Provincial de Sevilla. Historia. Serie 2. *Fuentes para la historia de Sevilla*, 1992.

MARQUES, José - “A administração municipal de Mós de Moncorvo, em 1439”. *Brigantia – Revista de Cultura* V-2-3-4 (1985), pp. 515-560.

Fontes que podem ser utilizadas no desenvolvimento do trabalho final (exemplos)

MONSALVO ANTÓN, José María - *Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI. Estudio y documentos*. volumen IV. 1453-1461. Ávila: Ediciones de la Institución Gran Duque de Alba, Excma. Diputación Provincial de Ávila/ Ediciones de la Obra Cultural de la Caja de Ahorros de Ávila, 2011.

CHORÃO, Maria José Mexia Bigotte - “O Livro das Ordenações da Vila de Ourém”. In MIRANDA, Jorge (coord.) - *Estudos de homenagem ao Professor Martim de Albuquerque*. Vol. II, Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2010, pp. 369-414.

²³¹ Ao contrário da bibliografia do relatório, nos recursos de aprendizagem não se indicam os links de acesso das obras, de forma a motivar os estudantes a pesquisar nos repositórios institucionais e bases de dados. Neste elenco final, retiraram-se as menções à disponibilização de textos que apenas se encontram em versão impressa [inseridas nas várias Instruções das Atividades das várias Unidades Temáticas.

4.6.2. Bibliografia

- ANDRADE, Amélia Aguiar - "A estratégia dionisina na fronteira noroeste". In *IV Jornadas Luso-Espanholas de História Medieval. As relações de fronteira no século de Alcanises- Actas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 163-176.
- ASENJO GONZÁLEZ, María - "Grandes, moyennes et petites villes du royaume de Castille à la fin du Moyen Âge. Intégration ou concurrence". In COSTA, Adelaide Millán da (ed.) - *Petites villes européennes au bas Moyen Âge : Perspectives de recherche*. Lisboa: IEM, 2013, pp. 9-23.
- ARRANHADO, Filipe Manuel - *Política de Coesão 2014-2020. Uma Análise do Perfil de Investimentos nas Pequenas e Médias Cidades em Territórios de Baixa Densidade em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021, pp. 13-27.
- BELL, David; JAYNE, Mark - "Small Cities? Towards a Research Agenda". *International Journal of Urban and Regional Research* 33-3 (September 2009), pp. 683-99.
- BERNAL ESTEVES, Angel - "La historia local medieval: metodología para la diversidad". In *Fuentes y métodos de la historia local: actas*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo", 1991, pp. 81-87.
- BOUCHERON, Patrick ; MENJOT, Denis - *La ville médiévale*. In PINOL, Jean-Luc (dir.) - *Histoire de L'Europe urbaine*. Paris : Seuil, 2003.
- BLOCKMANS, Wim - "Des systèmes urbains : pourquoi ? ". In *Le réseau urbain en Belgique dans une perspective historique (1350-185). Une approche statistique et dynamique*. Bruxelles: Crédit Communal, pp. 243-248.
- CABRERA, Emílio - "De realego a senhorio. Puebla de Alcocer en los siglos XIII al XV". *Estudios de Historia de España* 12-1 (2010), pp. 49-71.
- CACHERO VINUESA, Montserrat; MAILLARD ÁLVAREZ, Natalia - "El Análisis de Redes como herramienta para los historiadores". *Vínculos de Historia* 11 (2022), pp. 215-23.
- CALLEJA PUERTA, MIGUEL - *Las finanzas de un concejo castellano. Piedrahíta, siglos XV-XVI. Estudio y documentos*. Vol. 1. (1413-1433). Ávila: Institución Gran Duque de Alba-Diputación Provincial de Ávila, 2010.
- CLARK, Peter (ed.) - *Small towns in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CLARK, Peter - "Pre-Modern small towns: Problems and Perspectives". In COSTA, Adelaide; ANDRADE, Amélia Aguiar; TENTE, Catarina (ed.) - *O papel das pequenas cidades na construção da Europa Medieval*. Lisboa: IEM/Câmara Municipal de Castelo de Vide, 2017, pp. 119-139.
- CHAZE, Milhan - "L'insertion des petites villes dans les réseaux nationaux et mondiaux de distribution. L'exemple du Centre-Est français". *Bulletin de l'Association de géographes français* 85-1 (2008), pp. 33-42.
- CHATEL, Cathy; MORICONI-EBRARD, François - "Les petites villes : un objet (géo)politique ? ". *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement [En ligne]* 32 (2016).
- COELHO, Maria Helena da Cruz Coelho - "Práticas e memórias da governança: escrever, comunicar, arquivar". In ANDRADE, Amélia Aguiar; SILVA Gonçalo Melo (eds - *Governar a cidade na Europa Medieval*. Lisboa: IEM/CMCV, 2021, pp. 21-39.

- COSTA, Adelaide - "Quando les médiévistes arrivent aux petites villes". In COSTA, Adelaide (ed.) - *Petites villes européennes au bas Moyen Âge. Perspectives de recherche*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, 2013, pp. 145-148.
- CURSENTE, Benoit - "Las ciudades de los campesinos en la Edad Media". In *La ciudad de los campesinos. Villas nuevas, pequeñas villas, villas mercado (XLVI Semana Internacional de Estudios Medievales. Estella-Lizarrá. 16/19 de julio de 2019)*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2020, pp. 11- 35.
- DYER, Christopher - "Small places with large consequences: the importance of small towns in England". *Historical Research* 75-187 (Feb2002), pp. 1-24.
- EDOUARD, Jean-Charles - "L'attrait des petites villes, une chance pour redynamiser leur centralité ?" *Belgeo* [En ligne] 3 (2019).
- FRAY, Jean-Luc - "Routes, flux et lieux centraux au Moyen Âge : Quelques réflexions". *Siècles. Centre d'Histoire « Espaces et Cultures »* [en ligne] 25 (2007), pp. 83-92.
- FRAY, Jean-Luc - "« Lieux centraux » et petites villes en Limousin médiéval. Quelques réflexions sur l'apport de la méthode de la centralité". *Siècles* [En ligne] 33-34 (2011).
- FREEMAN, Linton C. - "Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification". *Social networks* 1-3 (1978-1979), pp. 215-239.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel - "Morón de la Frontera a comienzos del siglo XV". *Anuario de Estudios Medievales* 17 (1997), pp. 401-442.
- GROSSMANN Katrin; MALLACH, Alan - "The small city in the urban system: complex pathways of growth and decline". *Geografiska Annaler: Series B. Human Geography* 103-3 (2021) pp. 169-175,
- HARTRICH, Eliza - "Networks". In ARMSTRONG, Jackson W.; CROOKS, Peter; RUDDICK Andrea (ed.) - *Using Concepts in Medieval History. Perspectives on Britain and Ireland, 1100–1500*. Springer. Palgrave. Macmillan, pp. 143-161.
- HEMPTINNE, Thérèse de - "Des sources pour une histoire des villes comparée? Essai de typologie thématique". In ANDRADE, Amélia Aguiar ; COSTA, Adelaide Millán (ed.) - *La ville médiévale en débat*. Lisboa: IEM, 2013, pp. 11-28.
- HOHENBERG Paul. M. ; LEES Lynn - *La formation de la Europe urbaine (1000-1950)*. Paris: PUF, 1992.
- KNOX, Paul; MAYER, Herke - *Small town sustainability, Economic, Social, and Environmental Innovation*. Berlin. Boston: Birkhauser Verlag, AG, 2009.
- LANGLOIS, Richard N. - "Systems theory, knowledge, and the social sciences". In MACHLUP; MANSFIELD, Una (ed.) - *The study of information: Interdisciplinary messages*. New York: John Wiley & Sons, 1983, p. 581-600.
- LEPETIT, Bernard - "Architecture, Géographie, Histoire : Usages de l'échelle." *Genèses* 13 (1993), pp. 118–38.
- LÓPEZ RIDER, Javier - "Rural settlement and Environment. Landscape changes in the kingdom of Cordoba in the Late Middle Ages". In COSTA, Adelaide; PRATA, Sara - *Pequenas Cidades no Tempo. O ambiente e outros temas*. Lisboa: IEM/CMCV, 2021, pp. 81-101
- LÓPEZ VILLALBA, José Miguel – "Urban Chanceries in the Kingdom of Castile in the Late Middle Ages". In MOSTERT, Marco; ADAMSKA, Anna (ed.) - *Writing and the Administration of Medieval Towns: Medieval Urban Literacy I*. Utrecht Studies in Medieval Literacy, 27Turnhout: Brepols, 2014, pp. 69-95.

- MAINET, Hélène - “ Qu'est-ce qu'une petite ville ? Réflexions à partir d'études de cas ”. *Bulletin de l'Association de géographes français* 85 - 1 (2008), pp. 13-22.
- MARCOS MARTÍN, A. - “Propuestas de investigación para una historia urbana”. *Fuentes y métodos de la Historia Local. Actas de la reunión celebrada entre el 25 y el 27 de octubre de 1990 en el Instituto de Estudios Zamoranos “Florian de Ocampo” (C. S. I. C).* Zamora: Diputación de Zamora. Confederación Española de Centros de Estudios Locales. Zamora, 1991, pp. 155-166.
- MARQUES, A. H. de Oliveira - “Cidades medievais portuguesas (algumas bases metodológicas gerais)”. *Revista de História Económica e Social* 9 (1982), pp. 1-16.
- MARQUES, José; COELHO, Maria Helena da Cruz; HOMEM, Armando Luís de Carvalho - “Diplomatique municipale portugaise (XIIIe-XVe siècles)”. In PREVENIER, Walter; HEMPTINNE, Th. (ed.) - *La Diplomatie Urbaine en Europe au Moyen Âge. Actes du congrès de la Commission Internationale de Diplomatie, Gand, 25-29 août 1998.* Leuven-Apeldoorn: Garant, 2000, pp. 281-306.
- OCEJO, Richard E.; KOSTA, Ervin B.; MANN, Alexis - “Centering Small Cities for Urban Sociology in the 21st Century”. *City and Community* 19-1 (2020), pp. 3-15.
- PEREIRA, Armando - “Avis, viagem a uma vila medieval”. *A Cidade de Évora 2ª Série- 3* (1998-1999), pp. 9-35.
- ROLDÃO, Filipa - “Projecção documental de poderes: em torno das actas de vereação de Loulé (século XV)”. In *Apontamentos para a História DAS CULTURAS DE ESCRITA: DA IDADE DO FERRO À ERA DIGITAL.* Promontoria Monográfica HISTÓRIA DO ALGARVE 03. Faro: Centro de Estudos em Património, Paisagem e Construção (CEPAC)/Universidade do Algarve, 2016, pp. 85-100.
- RUDDICK, Andrea - “Identity”. In ARMSTRONG, Jackson W.; CROOKS, Peter; RUDDICK Andrea (ed.) - *Using Concepts in Medieval History. Perspectives on Britain and Ireland, 1100–1500.* Springer. Palgrave. Macmillan, pp. 107-123.
- RUIZ DE LA PEÑA SOLAR, Juan Ignacio - “Repoblación y sociedades urbanas en el camino de Santiago”. In *El camino de Santiago y la articulación del espacio hispánico, Semana de Estudios Medievales (20ª. 1993. Estella).* Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. 1994, pp. 271-314.
- SANZ FUENTES, María Josefa - “De diplomática concejil castellana en la Edad Media. Una nueva propuesta de clasificación documental”. In CHERUBINI, Paolo; NICOLAJ, Giovanna (eds) - *Sit liber gratus, quem servulus est operatus. Studi in onore di Alessandro Pratesi per il suo 90º compleanno.* Città del Vaticano: Scuola Vaticana di Paleografia, Diplomatica e Archivistica, 2012, pp. 535-548.
- SILVA, Gonçalo Melo da - “Os livros de receita e despesa de uma vila medieval: o caso de Loulé”. In SILVA, Gonçalo Melo da (coord.) - *Os Livros de Receita e Despesa de Loulé (1375-1518).* Loulé: Câmara Municipal de Loulé, 2022, pp. 7-43.
- SILVA, Gonçalo Melo - “Rede urbana e atividades laborais no Algarve do final da Idade Média: hierarquia, especialização e complementaridade”. *eHumanista* 49 (2021), pp. 58-76.
- SILVA, Manuela Santos - "Small Towns Belonging to the Medieval Queens of Portugal Distinctiveness, Taxation, Jurisdiction". In COSTA, Adelaide (ed.) - *Petites villes européennes au bas Moyen Âge: Perspectives de recherche,* Lisboa: IEM, 2013, pp.125-136.
- SOLÓRZANO TELECHEA, Jesús Ángel - “Integración económica, competencia y jerarquización de los puertos atlánticos del Norte de España (siglos XIII-XV)”. *Anuario de estudios medievales. Monográfico: La jerarquización urbana en la Baja Edad Media. Aspectos políticos, socioeconómicos y devocionales* 48-1 (2018), pp. 213-242.

TAYLOR, Peter J.; HOYLER, Michael VERBRUGGEN, Raf - “External Urban Relational Process: Introducing Central Flow Theory to Complement Central Place Theory”. *Urban Studies* 47-13 (2010), pp. 2803-2818.

Bibliografia que pode ser utilizadas no desenvolvimento do trabalho final (exemplos)

ANDRÉ, Carlos Ascenso (coord.) - *D. Afonso, 4.º Conde de Ourém e sua Época. Congresso Histórico. Ourém, 6 a 8 Novembro 2003. Actas.* Ourém: Câmara Municipal de Ourém, 2004.

BARRADAS Alexandra Leal - *Ourém e Porto de Mós. A obra mecenática de D. Afonso, 4º Conde de Ourém.* Lisboa: Colibri/ Instituto de História da Arte Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL, 2006

CANALEJO, Elisa de Santos - “Piedrahita. Su comunidad de villa y tierra y los duques de Alba en lo siglo XV.” *En la España medieval. Estudios en memoria de Cláudio Sanchez Albornoz* 9 (1986), pp. 1141-1174.

CUNHA, Mafalda Soares da - *Linhagem, Parentesco e Poder. a Casa de Bragança (1384-1483).* Lisboa; Fundação da Casa de Bragança. 1990.

GOMES, Saul António - “Porto de Mós em tempos medievais”. *Revista de História da Sociedade e da Cultura* 6 (2006), p. 9-29.

LÓPEZ CARMELO, Luis - *La comunidad de villa y tierra de Piedrahíta en el tránsito de la Edad Media a la moderna.* Ávila: Institución Gran Duque de Alba/ Diputación Provincial de Ávila, 1987.

4.6.3. Recursos digitais e multimédia

COSTA, Adelaide - “História Comparada das Cidades. Os limites de um método” – 17 de março de 2022. Seminário aberto – Ferramentas para uma investigação multidisciplinar sobre pequenas cidades na Idade Média (minuto 48,19 a 1h.10m, 39 ss.) [disponível em [\(648\) Módulo 1: História - YouTube Adelaide](#)].

COSTA, Adelaide - *Os tombos de privilégios dos concelhos das pequenas vilas portuguesas medievais. Estado da questão.*

COSTA, Adelaide - *O tombo de Castelo de Vide de 1568: sentido de comunidade?*

LOPEZ VILLALBA, José Antonio - *La ordenanza municipal castellana: Fuente del derecho local medieval.*

LOPEZ VILLALBA, José Antonio - *La evolución de los gobiernos locales a mediados del siglo XIV: El ejemplo de la villa de Guadalajara.*

COURVISANOS, Jerry; MARTIN, John - *Developing Policy for Australia’s Small Towns: From Anthropology to Sustainability.* Published on-line by the Centre for Sustainable Regional Communities, La Trobe University 2nd Future of Australia’s Country Towns Conference Bendigo 11,12,13 July 2005 [Microsoft Word - courvisanos.doc \(core.ac.uk\)](#)

Epílogo

Este longo percurso, que agora termina, foi espoletado pela premência sentida em adaptar a minha candidatura a provas de agregação à Universidade em que trabalho, através da exploração de uma hipótese entreaberta pela legislação de 2007. As incursões atípicas da Iª parte do relatório pelos primórdios do seminário moderno, pelas bases pedagógicas do Processo de Bolonha e pelas circunstâncias pedagógicas, tecnológicas e institucionais dos últimos trinta anos da Universidade Aberta foram devidamente capitalizadas na IIª parte.

Tentei planificar uma disciplina na qual imprimisse um cunho pessoal, para além de (i) incluir as características primitivas do seminário (despojadas da conjuntura histórica), (ii) acolher as suas várias categorias, dispersando-as pelas atividades das unidades temáticas e, claro, (iii) manter o mais estrito respeito pelo *Modelo Pedagógico* da UAb.

O cunho pessoal (e estou a referir-me à forma, não ao conteúdo) traduz-se em três particularidades: (i) o que designaria como a estratégia do contraste; (ii) o percurso dos mestrandos pelas várias fases do trabalho historiográfico e (iii) o papel nuclear desempenhado pelo professor (e não pela *presença de ensino*).

A estratégia do contraste põe-se em prática através da entrega, a cada mestrando, de instrumentos de aprendizagem distintos; esses materiais transmitem uma visão parcelar do problema em análise e, quando possível, permitem criar perplexidade nos momentos de debate, pela dissonância que entre eles existe. Assim, cada estudante vai fazendo um percurso pessoal e único, experimentando as várias fases do trabalho historiográfico; um percurso lacunar, mas coerente, como se tenta demonstrar no Quadro III. Reitero que esse caminho – sem qualquer espécie de chauvinismo disciplinar – desenvolve o espírito crítico e a capacidade de reflexão. Num mundo em que imperam a *fake news*, que competência será mais urgente treinar do que o domínio da crítica interna e externa, à boa maneira dos historiadores da Escola Metódica?

De forma cíclica, o percurso dos mestrandos é enriquecido pelo trabalho de grupo e pelas discussões na turma. Ao atribuir grande importância às fases em que os alunos partilham as interpretações a que chegaram, com base em dados parcelares, emerge a figura do

professor, o elemento que selecionou e conhece todos os materiais, estando, assim, em condições de responder ao desafio de ordenar e compatibilizar as várias linhas de análise. O professor é (naturalmente) o grande orquestrador do seminário, porque escolhe e produz os instrumentos de aprendizagem, é o pivot dos debates e o autor dos múltiplos *feedback*. Confesso que nos primeiros esboços da planificação tinha decidido partilhar com os estudantes uma maior percentagem da *presença de ensino*, atribuindo-lhes a moderação das discussões. Mas acabei por colocar de lado essa hipótese, uma vez que para desmontar eventuais más interpretações eu acabaria por impor a minha presença, desautorizando o pivot de serviço, ou apenas clarificar os equívocos *a posteriori* através do *feedback*. Como diria Schleiermacher, os estudantes no seminário já são produtivos ou, dito por outras palavras, têm o direito e o dever de estar em palco. Continuando esta metáfora, acrescentaria que não abduco da minha função de encenadora, ainda que fique agradavelmente surpreendida sempre que os atores adaptam o guião e, mais ainda, quando o abandonam e fazem excelentes improvisos.

Permita-se-me o recurso a um tom mais confessional para terminar. Escrevo estas palavras em inícios de outubro, quando os novos estudantes do 1º ciclo de História da UAb se apresentam na plataforma. Volto a encontrar dezenas de pessoas, muitos licenciados nas mais diversas áreas, outros que abandonaram em tempos o ensino superior ou que nunca o frequentaram. E, independentemente das circunstâncias pessoais, profissionais e formativas em que se encontram, há um tópico recorrente nos primeiros textos que escrevem: a paixão e o fascínio pela História, o desejo de aprenderem mais, de não quererem estagnar, mas teimosamente prosseguir, estejam na casa dos vinte ou na dos setenta anos. Suponho que os colegas que asseguram seminários do *MEPM* de 1º semestre leem testemunhos semelhantes produzidos pelos novos mestrados, não focalizados apenas na História, mas extensivos às Humanidades ou Ciências Sociais. E não estaremos nós, através do investimento nestas áreas, e especificamente neste 2º ciclo multidisciplinar, a contribuir para que os estudantes adquiram “uma aprendizagem significativa e um pensamento de ordem superior”, transformando-se em cidadãos mais ativos e conscientes? A pergunta é retórica, dado que todos responderemos pela afirmativa.

....

Um epílogo vai mais além de uma conclusão, dado que não pretende, apenas, sintetizar o relatório - que já se encontra finalizado -, antes adicionar informações que lhe dizem respeito, mas o ultrapassam.

O desfecho de todo este discurso irá concretizar-se nos sessenta minutos presenciais, de que disporei, para simular o formato virtual de dois subtemas do seminário *História Poderes e Representações*. Procurarei atingir a verosimilhança possível, quer através da descrição de um roteiro, quer da apresentação de dois instrumentos de aprendizagem por mim elaborados. Ainda que em situação duplamente artificial, desejo fazer jus ao trabalho que professores e alunos desenvolvem na educação online.

Fontes e Bibliografia²³²

Fontes

Manuscritas

Biblioteca Laranjo Coelho [Castelo de Vide] - *Tombo de Castelo de Vide*

Museu Municipal de Coruche - *Tombo de 1454*

Impressas

LOPES, Gonçalo (*apresentação e transcrição*) - *O Livro do Tombo das Escrituras e Privilégios da Vila de Muge 1467 (1727)* [O Livro do Tombo das Escrituras e Privilégios da Vila de Muge by Município Salvaterra de Magos - Issuu](#).

RODRIGUES, Fernanda; PINTO, Pedro (coord.) - *Tombo velho de Sesimbra. O legado*. Vol. II. Sesimbra: Câmara Municipal, 2023 [no prelo²³³].

SANTOS, Maria José Azevedo; VELOSO, Maria Teresa - *Pergaminhos do Instituto de Paleografia (Sécs. XII-XVIII)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1983.

SARAIVA, Maria Teresa Monteverde Plantier - *Figueira, comenda da Ordem de Avis (publicação de fontes)*. Lisboa: Colibi/FLUL, 1997.

SILVA, Manuela Santos (coord.) - *O Tombo de Óbidos*. Vol. I. Documentos dos Concelhos Medievais Portugueses. SILVA, Gonçalo Melo da (dir.). Lisboa: IEM [no prelo²³⁴].

Bibliografia da área de História

ABU-LUGHOD, Janet - "The challenge of comparative case studies". *City* 11-3 (2007), pp. 399-404. <https://doi.org/10.1080/13604810701669140>.

²³² Incluem-se as fontes e a bibliografia utilizadas para a elaboração deste relatório e dos três vídeos da minha autoria: (1) *História Comparada das Cidades. Os limites de um método*; (2) *Os tombos de privilégios dos concelhos das pequenas vilas portuguesas medievais. Estado da questão*; (3) *O tombo de Castelo de Vide de 1568: sentido de comunidade?*

Exclui-se a documentação e os vários títulos indicados ou fornecidos como instrumentos de aprendizagem aos mestrandos.

²³³ Agradeço à Dr^a Fernanda Rodrigues, do Arquivo Municipal de Sesimbra, bem como ao Dr. Pedro Pinto, que fez a mediação com o Arquivo, o acesso ao volume II do *Tombo velho de Sesimbra*, que ainda se encontra no prelo.

²³⁴ Agradeço ao Doutor Gonçalo Melo da Silva o acesso a esta edição do *Tombo de Óbidos*, cuja transcrição prévia a Doutora Manuela Santos Silva me tinha facultado em 2012.

- BALDWIN, Peter - "Comparing and generalizing why all history is comparative, yet no history is sociology. In COHEN, Deborah; O'CONNOR, Maura (ed.) - *Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective*. New York: Routledge, 2004, pp. 1-21.
- BARRAQUÉ, Jean-Pierre - "Un cartulaire urbain : le Martinet d'Orthez". In LAMAZOU-DUPLAN, Veronique ; RAMÍREZ VAQUERO, Eloisa. (eds.) - *Les cartulaires médiévaux. Écrire et conserver la mémoire du pouvoir, le pouvoir de la mémoire. Los cartularios medievales. Escribir y conservar la memoria del poder, el poder de la memoria*. Pau: Presses Universitaires de Pau et des pays de l'Adour, 2013.
- BERTRAND, P. - "Cartulaires et recueils d'actes : aux avant-postes d'une 'nouvelle diplomatique' (espace français, XIe-XIIIe s.)". *Revue Mabillon* nouv. sér. 17 (2006), pp. 261-67 <https://doi.org/10.1484/J.RM.2.303595>.
- BERTRAND, Paul; BOURLET, Caroline ; ÉLARY, Xavier - "Vers une typologie des cartulaires médiévaux". In LE BLÉVEC, Daniel (ed.) - *Les Cartulaires Méridionaux. Nouvelle édition* [en ligne] Paris : Publications de l'École nationale des chartes, 2006, pp. 7-20. <https://doi.org/10.4000/books.enc.1366> .
- BIDOT-GERMA, Dominique - "Les cartulaires d'Ossau et de Pau : la fabrication d'une documentation de défense d' des intérêts et d'affirmation du prestige de la communauté". In LAMAZOU-DUPLAN, Veronique ; RAMÍREZ VAQUERO, Eloisa. (eds.) - *Les cartulaires médiévaux. Écrire et conserver la mémoire du pouvoir, le pouvoir de la mémoire. Los cartularios medievales. Escribir y conservar la memoria del poder, el poder de la memoria*. Pau : Presses Universitaires de Pau et des pays de l'Adour, 2013. Pp. 157-171.
- BLOCH, Marc - "Pour une histoire comparée des sociétés européennes". *Revue de synthèse historique* 4 (1928), pp. 15-50.
- BORDES, François - "Les cartulaires urbains de Toulouse (XIIIe-XVIe siècles) ". In LE BLÉVEC, Daniel (ed.) - *Les Cartulaires Méridionaux. Nouvelle édition* [en ligne] Paris : Publications de l'École nationale des chartes, 2006, pp. 217-238. <https://doi.org/10.4000/books.enc.1384>
- BORDES, François - "Les cartulaires municipaux de Toulouse (XIIIe-XVIe) ". In LAMAZOU-DUPLAN, Veronique ; RAMÍREZ VAQUERO, Eloisa. (eds.) - *Les cartulaires médiévaux. Écrire et conserver la mémoire du pouvoir, le pouvoir de la mémoire. Los cartularios medievales. Escribir y conservar la memoria del poder, el poder de la memoria*. Pau: Presses Universitaires de Pau et des pays de l'Adour, 2013. pp. 135-143.
- BOURLET, Caroline - "Cartulaires municipaux du nord de la France : quelques éléments pour une typologie". *Memini* [En ligne] 12 (2008) pp. 23-41. <https://doi.org/10.4000/memini.89>.
- CABANES CATALÁ, María Luisa - El libro de privilegios de Elche: estudio I". *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval* 8 [(1990-1991)] (1992), pp. 353-390.
- CAILLE, Jacqueline - "Les « Thalamus » de Narbonne". In LE BLÉVEC, Daniel (ed.) - *Les Cartulaires Méridionaux. Nouvelle édition* [en ligne] Paris : Publications de l'École nationale des chartes, 2006, pp. 239-247. <https://doi.org/10.4000/books.enc.1386> .
- CAMMAROSANO, Paolo - "I libri iurium e la memoria storica delle città comunali". In ALBINI, G. (a cura di) - *Le scritture del comune. Amministrazione e memoria nelle città dei secoli XII e XIII*, Torino 1998 (Il senso della storia nella cultura medievale italiana (1100-1350) in *Atti del Quattordicesimo convegno di studi (Pistoia, 14-17 maggio, 1993)*. Pistoia: Centro Italiano di Studi di Storia e d'Arte, pp. 309-325.
- CAMINO MARTINEZ, Carmen del - "La escritura al servicio de la administración concejil". *Historia. Instituciones. Documentos* 31 (2004), pp. 97-112.
- CHASSEL, Jean-Luc - "Desseins et mentions de sceaux dans les cartulaires médiévaux". In GUYOTJEANNIN, Olivier; MORELLE Laurent ; PARISSÉ Michel (eds.) - *Les*

cartulaires. Actes de la table ronde organisée par l'École nationale des chartes et le GDR 121 du CNRS (Paris, 5-7 décembre 1991) (Mémoires et documents de l'École des chartes, 39). Paris : École Nationale des Chartes, 1993, pp. 153-170.

- CHASTANG, Pierre - *Des archives au codex : les cartulaires comme collections (xi e - xiv e siècle)*. In GRÉVIN, Benoit ; MAIREY, Aude (dir.) - *Le Moyen Âge dans le texte. Nouvelle édition [en ligne]*. Paris : Éditions de la Sorbonne, 2016, pp. 25-43. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.28818>
- CHASTANG, Pierre - “Cartulaires, cartularisation et scripturalité médiévale: la structuration d’un nouveau champ de recherche”. *Cahiers de Civilisation Médiévale* 49 (2006), pp. 21-32.
- CHASTANG, Pierre - “Transcription ou remplois ? Composition et écritures des cartulaires en Bas Languedoc (XIIe-XIVe siècles)”. In TOUBERT, Pierre; MORET, Pierre (coord.) - *Remploi Citation, plagiat : Conduites et pratiques médiévales (Xe-XIIIe siècle)*. Madrid : Casa de Velásquez, pp. 115-140.
- CHASTANG, Pierre - *La ville, le gouvernement et l’écrit à Montpellier (XIIe-XIVe siècles). Essai d’histoire sociale*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions de la Sorbonne, 2013 <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.28324> .
- CHASTANG, Pierre - “Pouvoir urbain et expertise à Montpellier au début du XIV^e siècle”. In DENJEAN Claude ; FELLER Laurent (dir.) - *Expertise et valeur des choses au Moyen Âge. I. Le besoin d’expertise*. Nouvelle édition [en ligne]. Madrid: Casa de Velázquez, 2013. <http://books.openedition.org/cvz/24392>
- CHASTANG, Pierre - “L’institution et le gouvernement. Autour des archives des communautés au Moyen Âge”. In LAMAZOU-DUPLAN, Véronique (ed.) - *Les archives familiales dans l’Occident médiéval et moderne. Trésor. Arsenal, Memorial*. [en ligne]. Madrid: Casa de Velázquez, 2021, pp. 29-48. <http://books.openedition.org/cvz/25800>
- CLANCHY, Michael - *From memory to written record. England 1066-1307*. 2^a ed.. Blackwell Publishing, 1993.
- COELHO, Maria Helena da Cruz - “Considerações em torno das Chancelarias Municipais”. In ANDRADE, Amélia Aguiar; FERNANDES, Hermenegildo; FONTES, José Luís (coords.) - *Olhares sobre a História. Estudos oferecidos a Iria Gonçalves*. Lisboa: Caleidoscópio, 2009, pp. 165-172.
- COELHO, Maria Helena da Cruz - “A escrita no mundo urbano”. *História* 34 (2015), pp. 16-34.
- COELHO, Maria Helena da Cruz (2001a) - “A Diplomática em Portugal. Caminhos mais antigos e mais recentes”. In *Estudos de Diplomática Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 13-40.
- COHEN, Deborah; O’CONNOR. Maura - “Comparative History, Cross-national History, Transnational History. Definitions”. In COHEN, Deborah; O’CONNOR. Maura (ed.) - *Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective*. New York: Routledge, 2004, pp. IX-XXIV.
- CORREIA, Fernando Branco de - “Coruche Medieval: do final do império romano ao crepúsculo da Idade Média”. In CALAIS, Cristina (coord.) - *O Homem e o trabalho: a magia da mão: catálogo da exposição permanente do Museu Municipal de Coruche*. Coruche: Museu Municipal de Coruche, 2003, pp. 72-89.
- COSTA, Adelaide - “En busca de la identidad de las villas medievales portuguesas. El ejemplo de Coruche”. In JARA FUENTE, José Antonio (coord.) - *Ante su identidad. La ciudad hispánica en la Baja Edad Media*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2013, pp. 25-58.
- COSTA, Adelaide - “O domínio sobre homens e territórios enquanto factor de identidade social: Coruche e os concelhos limítrofes (séculos XIV e XV)”. In VILAR, Hermínia; BARROS,

Filomena (ed.) - *Categorias Sociais e Mobilidade Urbana na Baixa idade Média. Entre o Islão e a Cristandade*. Évora: Edições Colibri/CIDHEUS, 2012, pp. 99-128.

- COSTA, Adelaide - "A presença dos nobres em Ponte de Lima (séculos XIV-XVI). Testemunhos do cartório municipal". In COSTA, Adelaide; JARA FUENTE, José Antonio (eds.) - *Conflicto político: lucha y cooperación. Ciudad y nobleza en Portugal y Castilla en la baja Edad Media*, Lisboa: Instituto de Estudos Medievais/Universidad Castilla la Mancha, 2016, pp. 225-250.
- COSTA, João - "Tombo da Câmara de Palmela" (séculos XIV-XIX). Da arqueologia dos documentos à arqueologia a partir dos documentos - um contributo de João Carlos de Almeida Carvalho". In SOARES, Joaquina (coord.) - *Arqueologia urbana e História local. Actas do Encontro de Homenagem a Almeida Carvalho*. Setúbal: Associação de Municípios da Região de Setúbal (AMRS)/ Museu de Arqueologia e Etnografia do Distrito de Setúbal (MAEDS)/ Fórum Intermuseus do Distrito de Setúbal (FIDS), 2018, pp. 129-140.
- CUÑAT CISCAR, Virginia M^a - "La memoria del poder concejil: el documento escrito". In SOLÓRZANO TELLECHEA, Jesús Ángel; ARIZAGA BOLOMBURU, Beatriz (eds.) - *La gobernanza de la ciudad europea en la Edad Media*: Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2011, pp. 517-547.
- CUÑAT CISCAR, Virginia M^a - "Diplomática municipal: análisis y tipología de la documentación municipal valenciana a principios del siglo XIV". *Saitabi: revista de la Facultat de Geografia i Història* 38 (1988), pp. 89-108.
- DUARTE, Luís Miguel - "Un livre pour faire la guerre : le « Livro Grande » de Porto (1442-1453)". In CAVERO DOMÍNGUEZ, Gregoria (coord.) - *Construir la memoria de la ciudad. Espacios, poderes e identidades (XII-XV)*. III. *La ciudad y su discurso*. Leon: [Universidad de León](http://www.universidaddeleon.es), pp. 71-94
- ECLERCQ, Georges - "Originals and Cartularies: the organization of archival memory (ninth-eleventh centuries)". In HEIDECKER, Karl (ed.) - *Charters and the use of the written word in Medieval Society*. Turnhout : Brepols, 2000, pp. 147-170.
- ÉLISE, Julien - "Le comparatisme en histoire. Rappels historiographiques et approches méthodologiques". *Hypothèses* 8-1 (2005), pp. 191-201. <https://doi.org/10.3917/hyp.041.0191>.
- ESCALONA, Julio - "Cartularios, Memoria y Discurso en la Castilla Medieval". In LÓPEZ OJEDA, Esther (coord.) - *La memoria del poder, el poder de la memoria (XXVII Semana de Estudios Medievales, Nájera, del 25 al 29 de julio de 2016)*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2017, pp. 163-203.
- ESCALONA, Julio ; SIRANTOINE, Hélène (eds.) - *Chartes et cartulaires comme instruments de pouvoir. Espagne et Occident chrétien (VIIIe-XIIe siècles)*. Toulouse: Editions Méridiennes/CSIC, 2013 <https://doi.org/10.4000/books.pumi.30743>.
- FERNANDÉZ GÓMEZ, Marcos; OSTOS SALCEDO, Pilar; PARDO RODRÍGUEZ, María Luisa (eds.) - *El Libro de Privilegios de la Ciudad de Sevilla. Estudio introductorio y transcripción*. Sevilla: Universidade de Sevilha, 1993.
- FERRERO FERRERO, Florián - "El libro tumbo de las escrituras de la ciudad de Zamora, de los siglos XIV a XVI." *Studia Zamorensia* 1 (1994), pp. 97-141.
- GARCIA DIAZ, Isabel - "El libro de privilegios de la ciudad de Murcia. estudio codicológico e histórico". *Historia. Instituciones. Documentos* 33 (2006), pp. 211-253.
- GARCIA DIAZ, Isabel - "Los cartularios del reino de Murcia". In RODRÍGUEZ DÍAZ, Elena E.; GARCÍA MARTÍNEZ, Antonio C. - *A escritura de la memoria: los cartularios*. Huelva: Universidad de Huelva, 2011, pp. 37 -72.

- GEARY, Patrick - "Entre gestion et gesta". In GUYOTJEANNIN, Olivier; MORELLE Laurent ; PARISSÉ Michel (eds.) - *Les cartulaires. Actes de la table ronde organisée par l'École nationale des chartes et le GDR 121 du CNRS (Paris, 5-7 décembre 1991) (Mémoires et documents de l'École des chartes, 39)*. Paris: École Nationale des chartes, 1993, pp. 13-26.
- GEARY, Patrick - "Archival memory and the destruction of the past". In *Phantoms of remembrance. Memory and oblivion at the end of the first millennium*, Princeton University Press, 1994, pp. 81-114.
- GRILLO, Paulo - "La memoria della città altomedievale nei *libri iurium* dell'età comunale". *Studi di storia medioevale e di diplomatica-Nuova Serie* (2021), pp. 273-286.
- GUGLIEMOTTI, Paola - "Libri di comunità locali nella Liguria della prima età moderna". In LAZZARINI Isabella (a cura di) - *Scritture e potere. Pratiche documentarie e forme di governo nell'Italia adomedievale (XIV-XV secolo). Reti Medievali 9* (2008) <https://doi.org/10.6092/1593-2214/2008/1>.
- GUYOTJEANNIN, Olivier ; PYCKE, Jacques ; TOCK, Benoît-Michel - *Diplomatique Medieval*. Turnhout, Brepols Publishers, 2006.
- HEIDECKER, Karl (ed.) - *Charters and the Use of the Witten Word in Medieval Society. Utrecht Studies in Medieval Literacy*. Turnhout: Brepols Publishers, 2000.
- HERRERO JIMÉNEZ, Mauricio - "Escritura y poder en Castilla durante la Baja Edad Media: escribir para el gobierno, escribir para la administración". *Studia. Histórica. Historia Medieval* 37-2 (2019), pp. 51-72.
- HILL, Alette Olin; HILL, Boyd H. - "Marc Bloch and Comparative History". *The American Historical Review* 85-4 (1980), pp. 828-46 <https://doi.org/10.2307/1868874>.
- HOMEM, Armando Luís de Carvalho - *O Desembargo Régio (1320-1433)*. Porto: INIC / Centro de História da UP, 1990.
- JUÁREZ VALERO, Eduardo - "Los registros de privilegios del concejo de Segovia. Características de un proceso medieval de continuidad jurídico-administrativa." *Cuadernos de Historia del Derecho* 28 (2021), pp. 289-318.
- KOTT, Sandrine; NADAU, Thierry - "Pour Une Pratique de l'histoire Sociale Comparative: La France et l'Allemagne Contemporaines". *Genèses* 17 (1994), pp. 103-111. <http://www.jstor.org/stable/26200196>.
- KOSTO, Adam J.; WINROTH, Anders - "Charters, Cartularies, and Archives: The Preservation and Transmission of Documents in the Medieval West". In *Proceedings of a Colloquium of the Commission Internationale de Diplomatique, Princeton and New York, 16-18 September 1999*. Toronto : Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2002.
- LANGELI, Attilio Bartoli - "Strategie documentaria. La documentazione in registro come strumento di governo". In LANGELI, Attilio Bartoli ; COMPARATO, Vittor Ivo; SAUZET, Robert (a cura di) - *Il Governo della città. Modelli e pratiche (secoli XIII-XVIII)*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2004, pp. 93-102.
- LEPETIT, Bernard - "Propositions pour une pratique restreinte de l'interdisciplinarité". *Revue de synthèse* 111 (1990), pp. 333-334. <https://doi.org/10.1007/BF03181048>.
- LITSCHER, Andreas - "Writing and Social Evidence 'Before the Archives': Revealing and Concealing the Written in Late Medieval Lüneburg". In MOSTERT, Marco; ADAMSKA, Anna (ed.) - *Writing and the Administration of Medieval Towns: Medieval Urban Literacy I. Utrecht Studies in Medieval Literacy, 27*. Turnhout: Brepols, 2014, pp. 185-208.
- LOPES, Gonçalo - "A igreja de Muge na Idade Média: Uma proposta de reconstrução virtual" *Magos: Revista cultural do Concelho de Salvaterra de Magos* 2 (2015), pp. 16 - 50.

- LOPES, Gonçalo - “Muge antes de 1304”. *Magos: Revista cultural do Concelho de Salvaterra de Magos* 3 (2017), p. 73 – 101.
- LOPES, Gonçalo - “A propriedade régia em Muge durante a Idade Média”. *Magos: Revista cultural do Concelho de Salvaterra de Magos* 5 (2018), pp. 3-28.
- LÓPEZ OJEDA, Esther (coord.) - *La memoria del poder, el poder de la memoria XXVII Semana de Estudios Medievales (NÁJERA, del 25 al 29 de Julio de 2016)*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2017.
- LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - “Comunicación escrita y oral de la ordenanza municipal (siglos XV-XVI)”. *Espacio. Tiempo y Forma. Série III. Historia Medieval* 34-1 (2021), pp. 455-500.
- LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - “La escribanía concejil al servicio de la comunidad urbana medieval”. In PUEYO COLOMINA, Pilar (ed.) - *Lugares de escritura: la ciudad XII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas (Zaragoza, 16 y 17 de junio de 2014)*. Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.) Excma. Diputación de Zaragoza 2015, pp. 57-89.
- LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - “Las relaciones del concejo bajomedieval: estudio diplomático de las cartas concejiles, Guadalajara (1391-1496)”. *Espacio Tiempo Y Forma. Serie III, Historia Medieval* 10 (1997), pp. 157-182. <https://doi.org/10.5944/etfiii.10.1997.3611>.
- LÓPEZ VILLALBA, José Miguel - “La carta de términos: documento constitutivo medieval “. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III. Historia Medieval* 17 (2004), pp. 325-338.
- LLORENS ORTUÑO, Susana - *Libro de privilegios y reales mercedes concedidas a la muy noble y muy leal ciudad de Orihuela: estudio codicológico y diplomático*. Tesis de doctorado presentada a la Universidad de Alicante, 1999.
- MARQUES, José - “O Concelho Alentejano de Figueira e a Ordem de Avis, em 1336”. *Revista da Faculdade de Letras. História. IIª série*. 5 (1988), pp. 95-111.
- MAUREL, Chloé - “Introduction : Pourquoi l’histoire globale ?”. *Cahiers d’histoire. Revue d’histoire critique* [En ligne] 121 (2013). <https://doi.org/10.4000/chrhc.3146> .
- MCFARLANE, Colin; ROBINSON, Jennifer - “Introduction. Experiments in Comparative Urbanism”. *Urban Geography* 33-6 (2012), pp. 765-773. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.33.6.765>.
- MELIN, Emmanuel - “L’innovation documentaire, entre recyclage et enregistrements. Le cas du Livre rouge de l’échevinage de Reims (XIV^e-XV^e siècles)”. *Médiévales* [En ligne] 76 (2019) <https://doi.org/10.4000/medievales.9856> .
- MENDO CARMONA, Concepción - “El cartulario como instrumento archivístico”. *Signo: revista de historia de la cultura escrita* 15 (2005) pp. 119-137.
- MENDO CARMONA, Concepción - “Los tumbos medievales desde la perspectiva archivística”. In AA. VV. - *Jornadas Científicas: Documentación jurídico-administrativa, económica-financiera y judicial del reino castellano-leonés (siglos X-XIII)*, 2002, pp. 165-189.
- MORELLE, Laurent - “De l’original à la copie : remarques sur l’évaluation des transcriptions dans les cartulaires médiévaux”. In GUYOTJEANNIN, Olivier ; MORELLE Laurent ; PARISSÉ Michel (eds.) - *Les cartulaires. Actes de la table ronde organisée par l’École nationale des chartes et le GDR 121 du CNRS (Paris, 5-7 décembre 1991) (Mémoires et documents de l’École des chartes, 39)*. Paris : École Nationale des Chartes, 1993, pp. 91-104.
- MORELLE, Laurent - “Uses et gestion de l’écrit en Occident”. In AA. VV. - *L’autorité de l’écrit au Moyen Age (Orient-Occident), XXXIX Congrès de la SHMESP (Le Caire, 30 avril-5*

mai 2008). *Studi Francesi* [online] 170 (LVII| II) (2013), pp. 117-126
<https://doi.org/10.4000/studifrancesi.2975>

- MOSTERT, Marco - “Communication, literacy and the development of early modern society”. In *Comunicare e significare nell’alto Medioevo*. Spoleto: Centro Italiano di Studi sull’Alto Medioevo, 2005, pp. 29- 55.
- NEVES, João - “Documentos medievais de Muge e Santa Maria da Glória” *Magos: Revista cultural do Concelho de Salvaterra de Magos* 2 (2015) pp. 70 – 92.
- OLIVEIRA, José Augusto da Cunha Freitas - *Castelo de Vide na Idade Média*. Lisboa: Colibri/Câmara Municipal de Castelo de Vide, 2011.
- OLIVEIRA, José Augusto da Cunha Freitas - *Na Península de Setúbal, em finais da Idade Média: organização do espaço, aproveitamento dos recursos e exercício do poder*. Tese de doutoramento apresentada à NOVA FCSH. Lisboa, 2008
- OLIVEIRA, José Augusto da Cunha Freitas - “Peão ou cavaleiro: a fortuna de um pequeno proprietário de Sesimbra, em 1369”. *ARQUIPÉLAGO. História*. IIª Série 7 (2003), pp. 269-284.
- OSTOS SALCEDO, P. - “Escritura distintiva en códices y documentos castellanos en la baja edad media”. In MARTIN LÓPEZ, Encarnación; GARCIA LOBO, Vicente (coord.) - *Las inscripciones góticas. II Coloquio internacional de epigrafía medieval. León, del 11 al 15 de septiembre 2006*. Actas. 2010, pp. 45-63.
- OSTOS SALCEDO, P.; SANZ FUENTES. M.J. - “Corona de Castilla. Documentación Real. Tipología (1250-1400) “. In MARQUES, José (coord.) - *Diplomatique royale du Moyen Âge : XIIIe-XIVe siècles : actes du Colloque*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996, pp. 239-272.
- PALLARÉS JIMÉNEZ, Miguel Ángel - “Donde la escritura se guarda. Una colección facticia del archivo municipal de Pina de Ebro depositada en la Seo de Zaragoza en 1476”. In PUEYO COLOMINA, Pilar (ed.) - *Lugares de escritura: la ciudad XII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas (Zaragoza, 16 y 17 de junio de 2014)*. Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.) Excma. Diputación de Zaragoza 2015, pp. 357-370.
- PARDO RODRÍGUEZ, María Luísa - “*Memoria digna a llenar con estimación*. Libros de Privilegios y tumbo de la ciudad de Sevilla”. In. RODRÍGUEZ DÍAZ, Elena E.; GARCÍA MARTÍNEZ, Antonio C. - *A escritura de la memoria: los cartularios*. Huelva: Universidad de Huelva, 2011, pp. 153-189
- PEDROSA LÓPEZ, concepción - *El «libro de pragmáticas del ayuntamiento de Oviedo»*. Estudio paleográfico, diplomático y codicológico. Tesis de Doctorado presentada a la Universidad de Oviedo, 2018.
- PEREIRA, Isaías da Rosa; COELHO, Maria Helena da Cruz; MARQUES, José, HOMEM, Armando Luís de Carvalho - “Diplomatique Royale Portugaise. Alphonse IV (1325-1357)”. In *Diplomatique royale du Moyen Âge : XIIIe-XIVe siècles : actes du Colloque* (239-272). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996, pp 131-161.
- PIRENNE, Henri - “De la méthode comparative en histoire, discours d’ouverture du cinquième Congrès international des Sciences historiques”. In DESMAREZ, G. ; GANSHOF, F. L. (orgs.) - *Compte-rendu du Cinquième Congrès International des Sciences Historiques*. Bruxelles: M. Weissenbruch, 1923, pp. 1-13.
- PINTO, Pedro - “O cartório da câmara de Santarém durante a Idade Moderna”. *Mátria Digital* 7 (2019), pp. 503-535.
- PUEYO COLOMINA, Pilar (ed.) - *Lugares de escritura: la ciudad XII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas (Zaragoza, 16 y 17 de junio de 2014)*.

Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.) Excma. Diputación de Zaragoza, 2015.

- PREVENIER, Walter - “La production et la conservation des actes urbains dans l’Europe médiévale”. In PREVENIER, Walter ; HEMPTINNE, Th. (ed.) - *La Diplomatie Urbaine en Europe au Moyen Âge. Actes du congrès de la Commission Internationale de Diplomatie*. Leuven Apeldoorn: Garant, pp. 559-570.
- RAGER, Cléo - “Les premiers registres de délibérations municipales tenus dans les villes champenoises : enjeux politiques et innovations documentaires (XV^e siècle) ”. *Médiévales* [En ligne], 76 (2019) <https://doi.org/10.4000/medievales.9941>.
- REINALDOS MIÑARRO, Diego A. - “Aproximación al análisis diplomático y estudio tipológico de un cartulario del concejo de Lorca (Murcia) de 1463-1464”. In PUEYO COLOMINA, Pilar (ed.) - *Lugares de escritura: la ciudad XII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas (Zaragoza, 16 y 17 de junio de 2014)*. Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.). Zaragoza, Excma. Diputación de Zaragoza, 2015, pp. 189-201.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, Elena E. - “Los cartularios en España: problemas y perspectivas de investigación”. In RODRÍGUEZ DÍAZ, Elena E.; GARCÍA MARTÍNEZ, Antonio C. - *A escritura de la memoria: los cartularios*. Huelva: Universidad de Huelva, 2011, pp.13-35.
- ROLDÃO, Filipa - *A memória da cidade: escrita e poder em Évora (1415-1536)*. Évora: Publicações do CIDEHUS, 2017. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.3158>.
- ROVERE, Antonella - “Tipologia documentale nei *Libri iurium* dell’Italia comunale”. In PREVENIER, Walter ; HEMPTINNE, Th. (ed.) - *La Diplomatie Urbaine en Europe au Moyen Âge. Actes du congrès de la Commission Internationale de Diplomatie, Gand, 25-29 août 1998*. Leuven-Apeldoorn : Garant, 2000, pp. 417-437.,
- ROVERE, Antonella - “I « libri iurium » dell’Italia comunale”. In *Civiltà comunale: libro scripture. Documenti. (Atti del Convegno. Genova, 1988) Atti della Società Ligure di Storia Patria*, n.s. 29/2, 1989, pp. 157-199.
- SÁ-NOGUEIRA, Bernardo - “Memórias sobre a Ordem de Santiago no tombo velho da Vila de Sesimbra: a jurisdição de Coia (1330-1363). In *As Ordens Militares em Portugal: actas do 1.º Encontro sobre Ordens Militares*. Palmela: Câmara Municipal, 1991, pp. 29-36.3
- SÁNCHEZ DÍEZ, Alicia - “Los códigos diplomáticos llamados Becerros. Notas sobre su denominación, estructura y función”. In SALAMANCA LÓPEZ, Manuel Joaquín (dir.) - *La materialidad escrita: nuevos enfoques para su interpretación*. Oviedo: Instituto de estudios para la paz y la cooperación, 2011, pp. 337-416.
- SÁNCHEZ DE MORA, Antonio - “Los cartularios desde la perspectiva archivística: antecedentes de los principios de procedencia de los fondos y de respecto a su estructura”. In RODRÍGUEZ DÍAZ, Elena E.; GARCÍA MARTÍNEZ, Antonio C. - *A escritura de la memoria: los cartularios*. Huelva: Universidad de Huelva, 2011, pp. 359-381.
- SÁNCHEZ MAIRENA, Alfonso - “Metodología para la investigación de los cartularios medievales: una experiencia a partir del estudio del tumbo viejo de la Catedral de Lugo (siglo XIII)”. In MARÍN LÓPEZ, Rafael (coord.) - *Homenaje al Profesor Dr. D. José Ignacio Fernández de Viana y Vieites*. Granada: Universidad de Granada, 2012, pp. 533-548.
- SANZ FUENTES, María Josefa - “De Diplomática concejil. Estado de la cuestión”. In PUEYO COLOMINA, Pilar (ed.) - *Lugares de escritura: la ciudad XII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas (Zaragoza, 16 y 17 de junio de 2014)*. Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.) Excma. Diputación de Zaragoza 2015, pp. 15-29.

- SANZ FUENTES, María Josefa - “Cartas de hermandad concejil en Andalucía: el caso de Ecija”. *Historia. Instituciones. Documentos* 5 (1978), pp. 403-429.
- SANZ FUENTES, María Josefa - “[Cartularios: historia y falsificación histórica](#)”. *La Memoria Historica De Cantabria* 1996 Isbn 84 8102 145 8 Pags 147 154, 1996
- SEQUEIRA, Joana; FERREIRA, Sergio - “Um olhar sobre o cartório medieval de Elvas (com transcrição integral do livro de receitas e despesas municipal de 1432-33)”. *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra* 34-1 (2021), pp. 43-84.
- SEWELL, William H. - “Marc Bloch and the Logic of Comparative History”. *History and Theory* 6-2 (1967), pp. 208-218. <https://doi.org/10.2307/2504361>.
- SILVA, Manuela Santos - *Óbidos Medieval. Estruturas Urbanas e Administração Concelhia*. Cascais: Patrimonia, 1997.
- SILVA, Manuela Santos - *Óbidos e a sua região na Baixa Idade Média*. Dissertação de doutoramento em História Medieval apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- SMITH, Michael E. - “Editorial. Just How Comparative is Comparative Urban Geography? A Perspective from Archaeology”. *Urban Geography* 30-2 (2009), pp. 113-117. DOI: [10.2747/0272-3638.30.2.113](https://doi.org/10.2747/0272-3638.30.2.113).
- STERLIN, Marie-Émeline - “L’innovation documentaire à Amiens, entre création et adaptation (fin XIV^e-début XV^e siècle)”. *Médiévales* [En ligne] 76 (2019) <https://doi.org/10.4000/medievales.9908>
- WALTON, J. - “Introduction: Problems of Method and Theory in Comparative Urban Studies”. *Urban Affairs Quarterly* 11-1 (1975), pp. 3-12 <https://doi.org/10.1177/107808747501100101>
- WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. - “Beyond comparison: *histoire croisée* and the challenge of reflexivity”. *History and Theory* 45 (2006), pp. 30-50. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2006.00347.x>.
- VERHULST Adriaan - “Marc Bloch and Henri Pirenne on Comparative History. A Biographical Note”. *Revue belge de philologie et d'histoire* 79-2 (2001). *Histoire medievale, moderne et contemporaine - Middeleeuwse, moderne en hedendaagse geschiedenis*. pp. 507-510 <https://doi.org/10.3406/rbph.2001.4524>

Objeto digital:

- PINTO, Pedro - “Sobre tombos concelhios medievais e modernos portugueses: contributo para um inventário” [ppt. de comunicação apresentada a 22 de abril de 2022 na Biblioteca Nacional] [\(99+\) Sobre tombos concelhios medievais e modernos: contributo para um inventário | Pedro Pinto - Academia.edu](#)

Bibliografia de outras áreas científicas²³⁵

- ABELLÁN Joaquín - “La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt”. In ONCINA COVES, Faustino (ed.) - *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 2009, pp. 273-296 <http://hdl.handle.net/10016/3506>.
- AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina - *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2019 <http://hdl.handle.net/10400.2/8419>.
- AMARAL, A. - “O processo de Bolonha: da harmonização à sintonização, passando pela convergência”. *Revista Espaço Pedagógico* 22-2 (dez. 2015), pp. 203-224 <https://doi.org/10.5335/rep.v22i2.5563>.
- ANDERSON, Terry - “Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction”. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 4/2 (2003), pp. 1-14. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.
- BAKER, Credence - “The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation “. *The Journal of Educators Online*, 7 -1 (2010), pp. 1-30. [ERIC - EJ904072](https://eric.ed.gov/?id=EJ904072) - [The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation, Journal of Educators Online, 2010-Jan.](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001)
- BAARTMAN, L.K.J., BASTIAENS, T.J., KIRSCHNER, P.A.; VLEUTEN, C. - Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review* 2 (2007), pp. 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001>.
- BERMEJO CASTRILLO, Manuel Ángel - “La Universidad Europea entre Ilustración y Liberalismo. Eclósion y difusión del delo alemán y 33evolución de otros sistemas nacionales”. In ONCINA COVES, Faustino (ed.) - *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 2009, pp. 49-165 <http://hdl.handle.net/10016/3506>.
- CAEIRO, Domingos; COSTA, Adelaide; AIRES, Luísa; DUARTE, Maria do Rosário da Cunha (eds.) - *Centros Locais de Aprendizagem. Itinerário(s): 2007-2014*. Lisboa: Universidade Aberta, 2021 <https://doi.org/10.34627/syhb-pj73>.
- CROSIER, David; PURSER, Lewis; SMIDT, Hanne - *Trends V - Universities shaping the European Higher Education Area, 2007*. Publications (eua.eu).
- DE LAAT, Maarten François - *Networked Learning*. Apeldorn: Politieacademie, 2006 [Networked Learning \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/228111112_Networked_Learning).
- DYSTHE, Olga; WEBLER, Wolff-Dietrich - “Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany”. *High Education Policy* 23 (2010), p. 157. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.9>.
- European Students’ Union (ed.) - *Bologna with Student Eyes*. Brussels, 2020. [Bologna with Students Eyes 2020 - ESU Online \(esu-online.org\)](https://www.esu-online.org/).
- European Students’ Union (ed.) - *Overview in Student - Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. Brussels, 2015 [Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe - ESU Online \(esu-online.org\)](https://www.esu-online.org/).
- FARNSWORTH, Valerie; KLEANTHOUS, Irene; WENGER-TRAYNER, Etienne - “Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne

²³⁵ Apenas se incluem na bibliografia os títulos citados neste Relatório.

- Wenger”. *British Journal of Educational Studies* 64-22 (2016), pp. 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>.
- FRAILE, J., PARDO, R., y PANADERO, E. -“¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?”. *Revista Complutense de Educación* 28-4 (2017), pp. 1321-1334 <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>.
- GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse - *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association asbl, 2018, p. 34. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).
- GARRISON, D. R. - “Online community of inquiry review social, cognitive, and teaching presence issues”. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11-1 (2007), pp. 61-72 [ERIC - EJ842688 - Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues, Journal of Asynchronous Learning Networks, 2007-Apr \(ed.gov\)](http://eric.ed.gov/?id=EJ842688).
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed) - *Tuning Educational structures in Europe. Universities contribution to the Bologna process. An introduction*. 2ª ed. Bilbao: University of Deusto, 2008 (1ª ed. 2005) [Publications | Tuning Academy](http://publications.tuning.academy).
- HAUG, Guy; KIRSTEIN, Jette - *Trends I - Trends in Learning Structures in Higher Education*), 1999. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).
- HAUG, Guy; TAUCH, Christian - *Trends II - Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*, 2002. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).
- HOHENDAHL, Peter Uwe - “Humboldt revisited: Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University”. *New German Critique* 113 (2011), p. 192 <http://www.jstor.org/stable/41288137>.
- ISAACS, Ann Katherine - “Tuning and History: A personal overview”. *Arts & Humanities in Higher Education* 16/4 (2017), pp. 403-409 <https://doi.org/10.1177/1474022216686506>.
- ISAACS, Ann Katherine; HÁLFDANARSON, Guðmundur; SALVATERRA (eds.) - *Tuning Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*. Groningen: University of Groningen, 2018. [TUNING - CALOHEE](http://tuning-calohed.nl).
- KARLSOHN, Thomas - “The academic seminar as emotional community”. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2-3 (2016) <https://doi.org/10.3402/nstep.v2.33724>.
- KRUSE, Otto - “The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University”. *Written Communication* [em linha] 23-3 (July 2006), pp. 331-352 <https://doi.org/10.1177/0741088306289259>.
- JOÃO, Maria Isabel - *A fundação da Universidade Aberta. 1988-1994*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. <http://hdl.handle.net/10400.2/7734>.
- JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Thomas; OSTLING, Johan - “Introduction. The Humboldtian Tradition and its Transformations”. In JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Thomas; OSTLING, Johan (ed.) - *The Humboldtian Tradition. Origins and Legacies*. Leiden/Boston: Brill, 2014, pp. 1-20. https://doi.org/10.1163/9789004271944_002.
- LAROCHELLE, M., BEDNARZ, N., GARRISON, J.; GARRISON, J. W. (eds.). - *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- MACGILCHRIST, Felicitas; GIRGENSOHN, Katrin - “Humboldt Meets Bologna: Developments and Debates in Institutional Writing Support in Germany”. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing* 23-1 (2011), p. 1-19. [PDF Humboldt Meets Bologna: Developments and Debates in Institutional Writing Support in Germany | Felicitas Macgilchrist - Academia.edu](http://www.felicitas-macgilchrist.com).

- MASCOLO, Michael F. - "Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation". *Pedagogy and the Human Sciences* 1-1 (2009), pp. 3-27. "Learning as Guided Participation" by Michael F. Mascolo (merrimack.edu).
- MENDES, António Quintas; BASTOS, Glória; AMANTE, Lúcia; AIRES, Luísa Lebres; CARDOSO, Teresa - *Modelo Pedagógico Virtual | Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018 <http://hdl.handle.net/10400.2/8041>.
- MITCHEL, G. Ash - "From 'humboldt' to 'bologna': history as discourse in higher education reform debates in german-speaking europe". In JESSOP Norman Bob; FAIRCLOUGH Norman; WODAK, Ruth (dir.) - *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Col. Futures Rethinking Theory and Practice. Vol. 24. Rotterdam/Taipei: Sense Publi Shers, 2008, pp. 41-62.
- MORGADO, Lina - *O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades*. Sep. *Discursos* [Em linha]: *Perspectivas em Educação*. III Série. nº especial (2001), pp. 11-17 <http://hdl.handle.net/10400.2/1743>.
- MORGADO, Lina - "Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula". *Discursos* [Em linha]: *Perspectivas em educação* 1 (2003), pp. 77-89 <http://hdl.handle.net/10400.2/150>.
- NYBOM, Thorsten - "The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present and Future of the European University". *Higher Education Policy* 16-2 (2003), pp. 141-159. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300013>.
- NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra - "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education* 31-2 (2006), pp. 199-218 <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- NÓVOA, António - "A modernização das universidades: Memórias contra o tempo". *Revista Portuguesa de Educação* [em linha] 31 Especial (out. 2018), pp.10-25 <https://doi.org/10.21814/rpe.15076>.
- PALINCSAR, A.S. - "Social constructivist perspectives on teaching and learning", *Annual review of psychology* 49 (1998), pp. 345-75. Volume 49, 1998 | Annual Review of Psychology (annualreviews.org)
- PAZ, João Carlos Sacadura de Sousa - *Ensinar em comunidade virtual de aprendizagem: a emergência da presença de ensino distribuída no desenvolvimento de uma comunidade de investigação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Aberta. Lisboa, 2015, pp. 38-40. <http://hdl.handle.net/10400.2/4993>
- PELZ, Bill - "(My) Three Principles of Effective Online Pedagogy". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 14/1 (2010), pp. 103-116 ERIC - EJ909855 - (My) Three Principles of Effective Online Pedagogy, Journal of Asynchronous Learning Networks, 2010-Mar
- PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José - *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007 <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>.
- PEREIRA, Alda; OLIVEIRA, Isolina; AMANTE, Lúcia - Fundamentos da avaliação alternativa digital. In CARDOSO, T.; PEREIRA, A., NUNES, L. (ed.) - *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*, Universidade Aberta-LE@D (ebook), 2015, pp. 1-21 <http://hdl.handle.net/10400.2/5774>.
- PICHÉ, Claude - "Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt: sur la création de l'Université de Berlin". In *Historia Philosophiae: hommage à Alexis Philonenko*. Paris, Harmattan, 2007, pp. 117-141. Fichte, Schleiermacher and W. von Humboldt : on the creation of the University of Berlin (umontreal.ca.)

- RAMOS do Ó, Jorge - “Pedagogia do seminário universitário: proveniência histórica e tradução contemporânea”. *Educação e Pesquisa*. 47 (dez. 2021), pp. 1-21 <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229256>.
- RAMOS DO Ó, Jorge; CABELEIRA, Helena - “Toward a pedagogy of advanced studies in the University: the production of an inventive academic writing in the social sciences, Arts and Humanities” *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 13-1 (Enero-Abril 2015), pp. 125-151. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6456>.
- REICHERT, Sibille; TAUCH, Christian - *Trends III - Progress towards the European Higher Education Area*, 2003. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).
- REICHERT, Sibille; TAUCH, Christian - *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, 2005. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).
- REIS, Carlos - *Plano estratégico da Universidade Aberta 2006-2010 [Em linha]: prioridades, ações e desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2006 <http://hdl.handle.net/10400.2/1294>.
- REIS, Carlos; TEIXEIRA, António; CAEIRO, Domingos - *O futuro do ensino a distância em Portugal. Subsídios para a sua regulação*. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
- ROGERS, Carl R. - "The Foundations of the Person-Centered Approach." *Education* 100- 2 (1979), pp. 98-107.
- ROGOFF, Bárbara - “Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship”. In HALL, Kathy; MURPHY, Patricia, SOLER, Janet (ed.) - *Pedagogy and Practice. Culture and Identities*. London: Sage Publications/Open University, 2008, pp. 58-74
- ROSENTHAL, Anton - “Re-envisioning Teaching Graduate Seminar”. Kansas University. Center for Teaching Excellence, 2005 [Re-envisioning Teaching Graduate Seminars— Anton Rosenthal \(2005\) | Center for Teaching Excellence \(ku.edu\)](http://www.ku.edu/~teachingexcellence/antonrosenthal2005/).
- SCHMIDT, Alexander - “Self-cultivation (Bildung) and sociability between mankind and the nation: Fichte and Schleiermacher on higher education”. In BROOKE, Christopher; FRAZER, Elizabeth (ed.) - *Ideas of Education. Philosophy and politics from Plato to Dewey*. London: Routledge, 2013, pp. 160-177. <https://doi.org/10.4324/9780203817544>.
- SEABRA, Filipa; AIRES, Luísa; TEIXEIRA, António - “Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório”. *Dialogia* 36 (2020), pp. 316-344. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>.
- SCOTT, Sarah; PALINCSAR, Annemarie S. - “The historical roots of sociocultural theory.” (2013). [Semantic Scholar - Corpus ID: 45279957].
- SORKIN, David - “Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”. *Journal of the History of Ideas* 44-1 (1983), pp. 55-73 <https://doi.org/10.2307/2709304>.
- SOUZA, Elizabeth; AMANTE, Lúcia - “A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal”. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning* 4/2 (2021), pp. 97-115. <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp97-115>.
- STEEN, Sara; BADER, Chris; KUBRIN, Charis - “Rethinking the Graduate Seminar”. *Teaching Sociology* 27-2 (Apr 1999), pp. 167-173 (168-169). <https://doi.org/10.2307/1318703>.
- SURSOCK, Andree; SMIDT, Hanne. - *Trends VI – A Decade of Change in European Higher Education*, 2010. [Publications \(eua.eu\)](http://publications.eua.eu).

- SURSOCK, Andree – Trends VII - *Learning and Teaching in European Universities*, 2015 [Publications \(eua.eu\)](http://eua.eu).
- TAVARES, Maria José Ferro - “La Universidade Aberta de Portugal, una segunda oportunidad”. *Red. Revista de educación y formación profesional a distancia* 25 (2001), pp. 26-31 <http://hdl.handle.net/11162/31469> .
- THOMAS, Glyn - “A Typology of Approaches to Facilitator Education”. *Journal of Experiential Education* 27-2 (2004), pp. 123-140. <https://doi.org/10.1177/105382590402700202>.
- Tuning CALOHEE - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History*, 2018 – [Microsoft Word - Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in History - edition 2018 \(Consultation document\).docx \(calohee.eu\)](http://calohee.eu).
- VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy - *Teaching in Blended Learning Environments Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca : Au Press, Athabasca University, 2013.
- VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António M.; SOUSA, Sofia; RIBEIRO, Filipa M.; AMARAL, Alberto - “A reconfiguração da gestão universitária em Portugal”. *Educação, Sociedade e Culturas* 41 (2014), pp. 7-23 (13-14). <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>.
- VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto - “Disentangling policy convergence within the European Higher Education Area”. *European Educational Research Journal* 18 -1 (2019), pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/1474904118804429>.

Índice dos quadros

Quadro nº 1: Relação entre as atividades e as competências das dimensões da História	84
Quadro nº 2: Enumeração das competências, atividades e elementos de avaliação	85
Quadro nº 3: Sequência de leitura dos instrumentos de aprendizagem por cada estudante.....	131
Quadro nº 4: Elementos de avaliação no seminário.....	136
Quadro nº 5: Critérios de avaliação de participação nos fóruns e níveis atingidos	136
Quadro nº 6: Critérios de avaliação dos trabalhos individuais realizados ao longo do semestre e níveis atingidos	137
Quadro nº 7: Critérios de avaliação da intervenção de síntese nos fóruns e níveis atingidos....	138
Quadro nº 8: Critérios de avaliação de participação em trabalho de grupo e níveis atingidos ..	139
Quadro nº 9: Critérios de avaliação pela professora da avaliação de pares.....	140
Quadro nº 10: Trabalho Final e níveis atingidos.....	140
Quadro nº 11: Síntese do peso dos elementos de classificação.....	143