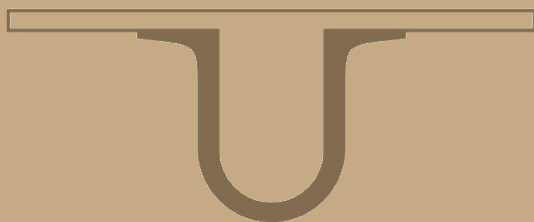




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ricardo Manuel Rodrigues dos Santos

A BATALHA DE ALJUBARROTA NO ENSINO DA HISTÓRIA

NOVAS INTERPRETAÇÕES E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Abril de 2019

FACULDADE DE LETRAS

A BATALHA DE ALJUBARROTA NO ENSINO DA HISTÓRIA NOVAS INTERPRETAÇÕES E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Batalha de Aljubarrota no Ensino da História
Subtítulo	Novas Interpretações e Abordagens Pedagógicas
Autor	Ricardo Manuel Rodrigues dos Santos
Orientadoras	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro Vogais: 1. Doutor João Manuel Filipe Gouveia Monteiro 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	12-04-2019
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



*“A História é testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória,
mestra da vida, mensageira do passado.”*

Marcus Tullius Cícero
(orador e político da Roma Antiga, séc. I a. C.), *De Oratore*.

AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de profundo agradecimento dirijo-as para a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, orientadora não só do trabalho que se apresenta, mas também da Prática Pedagógica, que com o seu profissionalismo, constante disponibilidade, orientação e apoio prestados foram essenciais para a execução do presente relatório. Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Sara Dias Trindade pelo seu profissionalismo e preciosas orientações dadas no percorrer desta 'caminhada'.

Dirijo-me à orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, Professora Sónia Silvestre, orientadora do Estágio Pedagógico Supervisionado no Ensino de História, salientando a sua capacidade em transmitir ensinamentos provindos da sua longa experiência profissional, os seus níveis de exigência e a admirável relação de amizade estabelecida que permitiram facilitar a minha integração e constante evolução ao longo do ano letivo. A ela, o meu profundo e sincero agradecimento.

À Direção Pedagógica, a todos os professores e funcionários da Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira, em Febres, que sempre me trataram com todo o respeito, consideração e simpatia.

Aos meus primeiros alunos, os quais me deram a certeza de que este seria o meu caminho. A cada um de vocês, o meu muito obrigado. Como sabem, levo-os no meu coração.

A todos os meus amigos que marcaram o meu percurso académico, particularmente aos meus 'companheiros de guerra', Francisco Costa e Ricardo Feijão, aos quais estou eternamente grato por todos os momentos vividos. Houve momentos no decorrer deste percurso em que duvidei das minhas capacidades, questioneei-me se conseguiria atingir determinado objetivo ou meta. Foi nesses momentos que os vi junto de mim a encorajarem-me, a darem-me força e a auxiliarem-me naquilo que podiam e conseguiam. A vocês, o meu muito obrigado.

Ao Fábio um agradecimento especial pelo apoio diário, pelas palavras de incentivo e pela constante transmissão de confiança e de força.

Aos meus pais e irmão, um obrigado pelas coisas simples que me foram proporcionando ao longo desta caminhada. Não sendo pessoas de verbalizar com facilidade tudo aquilo que lhes vai na alma, sinto que têm muito orgulho em mim. Vindo de uma família extremamente humilde, este relatório é a prova que tudo é possível quando temos objetivos e queremos concretizar um sonho.

Por fim, a todas as pessoas que se foram cruzando comigo ao longo da minha vida, as quais me foram ajudando a concretizar este meu sonho, nomeadamente, professores e funcionários do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Zêzere. A todos, uma profunda gratidão.

RESUMO

A Prática Pedagógica Supervisionada, ao nível da experiência que nela se adquire e da preparação para o mundo do trabalho que fornece é de importância inquestionável. A nossa sociedade, que exige a formação de cidadãos participativos, críticos e empreendedores, leva cada aluno a construir o seu próprio conhecimento. Assim, o professor deve criar as mais diversificadas e adequadas estratégias para atingir esse objetivo, mantendo uma formação contínua, transversal e atual.

Este relatório pretende ser uma síntese das atividades pedagógicas postas em prática e uma reflexão sobre os métodos e instrumentos utilizados. É um relatório direcionado para a disciplina de História, uma vez que o tema – a Batalha de Aljubarrota – relaciona conteúdos programáticos previstos no currículo do 7º ano de escolaridade com a importância das visitas de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem.

A Batalha de Aljubarrota é um marco da independência portuguesa e, passados 633 anos, continua, como em tudo na História, um ‘foco de discussão’ entre historiadores. Porém, o ensino português continua a transmitir alguns ‘erros’, ou interpretações, que podem não corresponder à realidade. Em primeiro lugar, o número real de efetivos na batalha pode ter sido exagerado para dar ainda mais glória aos portugueses; em segundo, a suposta tática única utilizada pelos portugueses, a qual foi aperfeiçoada possivelmente por quem a conhecia bem, os ingleses, que a usaram com grande sucesso na Guerra dos Cem Anos. Poucas certezas há também da célebre ‘tática do quadrado’: esta é, provavelmente, fruto da imaginação de Fernão Lopes, algo que se mantém na nossa cultura popular e nos nossos livros escolares.

As visitas de estudo são consideradas atividades com importância relevante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que detêm características que se revelam facilitadoras de uma resposta positiva por parte dos alunos. Como estratégia de ensino-aprendizagem, é considerada enriquecedora, por exigir do aluno uma postura ativa, contribuindo assim para uma aprendizagem mais eficiente e centrada na responsabilidade dos intervenientes, constituindo uma mais-valia na lecionação de conteúdos. Estas atividades devem ser cuidadosamente planificadas e estruturadas, para se conseguir uma interligação dos saberes da escola e da comunidade. As suas vantagens são inúmeras. Sem dúvida, os alunos aprendem de forma mais efetiva quando têm oportunidade de visualizar, vivenciar, tocar, sentir, no fundo, viver aquele momento como sendo uma aprendizagem *in loco* e, por conseguinte, diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Batalha de Aljubarrota, ensino ativo e criativo, visitas de estudo, observação, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The Supervised Pedagogical Practice, in terms of the experience gained in it and the preparation for the world of work it provides, is of unquestionable experience.

Our society, which requires the formation of participatory, critical and enterprising citizens, leads each student to build his or her own knowledge. Therefore, the teacher must create the most diversified and adequate strategies to achieve this goal, maintaining a continuous, transversal and current formation.

This report is intended to be a summary of the pedagogical activities put into practice and a reflection of the methods and instruments used. It is a report directed to the discipline of History since the theme relates programmatic contents provided in the 7th grade curriculum with the importance of study visits as a teaching-learning strategy.

The Battle of Aljubarrota is a landmark of the Portuguese independence, and after 633 years, continues to be, as in everything in history, a 'focus of discussion' among historians. However, the Portuguese education continues to transmit some "errors" or interpretations which may not correspond to reality.

First of all, the actual number of troops in the battle may have been exaggerated to give even more glory to the Portuguese people; second of all, the supposed single tactic used by those who knew it well, the English, who used it with great success in the Hundred Years War. There are few certainties of the famous "tactic of the square": this is probably a result of Fernão Lopes' imagination, something that remains in our popular culture and our school books.

The study visits are considered to be activities of relevant importance in the teaching-learning process, as they have characteristics that prove to be a facilitator of a positive response on the student's part. As a teaching-learning strategy, it is considered to be enriching, since it requires the student to take an active stance, thus contributing to a more efficient learning centered on the responsibility of the participants, an added value in the content teaching. These activities should be carefully planned and structured to achieve an interconnection of school and community knowledge. Its advantages are numerous. Without a doubt, the students learn more effectively when they have the opportunity to visualize, experience, touch, feel and deep down, live that moment as learning *in loco* and, therefore differentiated.

KEYWORDS: Battle of Aljubarrota, active and creative learning, study visits, observation, teaching, learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	9
METODOLOGIA	10

CAPÍTULO I

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	12
Prólogo	12
1. Contexto socioeducativo	12
1.1. A escola	12
1.2. As turmas	13
1.3. Metodologia de trabalho	14
1.4. Atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada	15
1.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	16

CAPÍTULO II

ESCOLHA DA TEMÁTICA	18
Prólogo	18
2. Escolha da temática	18

CAPÍTULO III

ALJUBARROTA: NOVAS INTERPRETAÇÕES	23
Prólogo	23
3. Novas interpretações sobre a Batalha de Aljubarrota	23
3.1. O sucesso militar português na Batalha de Aljubarrota	24
3.2. Os efetivos militares no campo de S. Jorge	27
3.3. O 'mito' tática do quadrado	28
3.4. Os homens de Aljubarrota	30

CAPÍTULO IV

APLICAÇÃO DIDÁTICA	33
Prólogo	33
4. As visitas de estudo no ensino da História	33
4.1. Algumas questões orientadoras	33
4.2. Aspetos sobre o ensino da História	34
4.3. As visitas de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem	37
4.4. Tipos de visitas de estudo	45
4.5. Formas de planificação e dinamização das visitas de estudo	46
4.6. Escolha do local visitado	47
4.7. Razões justificativas da visita de estudo (inseridas na planificação)	48
4.7.1. Objetivos gerais da visita de estudo	48
4.7.2. Objetivos específicos da visita de estudo	48
4.8. Preparação, realização e avaliação da visita de estudo	49
CONCLUSÃO	53
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS	55
APÊNDICES	59
Apêndice I – Plano Individual de Formação	60
Apêndice II – Planificação a curto prazo	67
Apêndice III – PowerPoint de apoio às aulas	83
Apêndice IV – Matriz das Fichas de Avaliação Formativa	108
Apêndice V – Ficha de Avaliação Formativa	111
Apêndice VI – Proposta de correção da Ficha de Avaliação Formativa	118
Apêndice VII – Planificação da aula de preparação da visita de estudo	123
Apêndice VIII – PowerPoint de apoio à aula de preparação da visita de estudo	126
Apêndice IX – Documentos de apoio à aula de preparação da visita de estudo	146
Apêndice X – Imagens/Esquemas de apoio à aula de preparação da visita de estudo	149
Apêndice XI – Planificação da visita de estudo	153
Apêndice XII – Folheto da visita de estudo	156
Apêndice XIII – Relatório de avaliação da visita de estudo (alunos)	159
Apêndice XIV – Relatório de avaliação da visita de estudo (professores)	161

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui um trabalho científico que incide sobre as Metas Curriculares e o Programa de História do ano de escolaridade a que estamos afetos no Estágio Pedagógico Supervisionado, neste caso, o 7º ano. Nesse sentido, o tema que nos propusemos desenvolver intitula-se *A Batalha de Aljubarrota no Ensino da História: novas interpretações e abordagens pedagógicas*. O presente trabalho justifica-se devido à existência de inúmeras formas de abordar a Crise de 1383-1385 e, mais especificamente, a Batalha de Aljubarrota, esta que é como quem diz a explicação para a Crise.

No quadro da história medieval portuguesa, a Batalha de Aljubarrota foi, com efeito, um evento de singular significado político e militar. Quanto ao primeiro aspeto, a Batalha de Aljubarrota cimentou um grande objetivo: o de resolução da crise política aberta em outubro de 1383, na sequência imediata da morte de D. Fernando; mas também, o reforçar daquilo que ficou claro nas Cortes de Coimbra de 1385. Do ponto de vista estritamente militar, o combate de S. Jorge está longe de ter sido irrelevante: ele constituiu, de facto, uma magnífica demonstração dos métodos e das potencialidades da chamada ‘tática militar inglesa’, então largamente dominante nos campos de batalha da Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Ao mesmo tempo, permitiu uma importante reciclagem tática da arte militar praticada entre nós nos finais do século XIV¹.

A maioria das fontes literárias sobre a batalha bebe nos escritos de três cronistas: Fernão Lopes, que escreveu as suas crónicas em meados do século XV, durante a regência de D. Pedro; Pero López de Ayala, futuro chanceler do rei de Castela, Juan I, testemunha ocular do combate; e, Jean Froissart, cronista francês, cujos relatos da batalha resultam de entrevistas realizadas em finais de 1390 a um cavaleiro gascão e a um fidalgo português que participaram na batalha.

Uma coisa é certa: é através de análises arqueológicas e de algumas obras que foram sendo escritas ao longo das últimas décadas sobre Aljubarrota que podemos ‘verificar a menor ou maior veracidade’ das fontes literárias escritas pós-batalha, as quais, assumindo sempre a intenção de descreverem as coisas ‘precisamente como se passaram’, são por vezes contraditórias e, naturalmente, inquinadas pelas fidelidades, ideologias, culturas e juízos de valor dos autores, que escreviam subordinados à ideia geral de considerar os feitos militares como matéria histórica, para assim exaltar os feitos de um determinado monarca.

O objetivo do presente relatório é analisar em diversos trabalhos, principalmente, nos desenvolvidos por João Gouveia Monteiro e, de forma lógica, matizar certas ideias associadas a este período da nossa

¹ MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003.

história e, assim, explicitar novas interpretações que a historiografia mais recente tem desenvolvido acerca deste tema.

Para a concretização deste trabalho, foram necessárias muitas reuniões em contexto de tutoria com o Professor Orientador. Primeiramente, foi sugerida a leitura de bibliografia sobre a problemática escolhida. Depois de uma pesquisa autónoma, alvo de avaliação por parte do docente responsável, foi indicado um conjunto de bibliografia indispensável à consecução deste relatório.

Por fim, quanto à sua estrutura, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo inclui uma breve caracterização do contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada; o segundo capítulo apresenta as razões que conduziram à escolha da temática; o terceiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, pelo que foram abordadas questões relacionadas com o ensino da História, o papel do professor e do aluno e, ainda, aspetos relacionados com a didática da História; o quarto capítulo refere-se à aplicação didática escolhida, nomeadamente, as visitas de estudo, onde são focadas as potencialidades das mesmas.

METODOLOGIA

O trabalho terá como objetivo trazer novas interpretações acerca da batalha que grande contributo deu para pôr fim à Crise de 1383-1385 – a Batalha de Aljubarrota. Para isso, tentarei cumprir os seguintes objetivos: a) demonstrar que, do ponto de vista estritamente militar, a Batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV; b) matizar a velha ideia do ‘quadrado’ português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir o espírito a um entendimento mais dinâmico e ‘musculado’ do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época; c) demonstrar que a Batalha de Aljubarrota já não é inteligível dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses, tradicionalmente apresentado nos manuais escolares².

Para tal, irei recorrer principalmente das obras publicadas por João Gouveia Monteiro, historiador que se tem vindo a debruçar sobre esta temática e a trazer novos contributos e novas interpretações sobre este período da nossa história. Como este intuito, irei socorrer-me, essencialmente, do trabalho *A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações* do referido autor, uma vez que o mesmo vai ao encontro daquilo que considero mais atual e realista acerca deste tema³.

² MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003.

³ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações” (pp. 105-122), 2006.

Com isto não estou a quer dizer que não existem outros autores e outras obras de referência sobre a temática. Posso, por exemplo, referir Luís Miguel Duarte com a sua obra *1383-1389 – Aljubarrota – Grandes Batalhas da História de Portugal*, na qual podemos encontrar a descrição dos movimentos táticos da batalha propriamente dita (o autor segue muito o que foi apresentado pelo Doutor João Gouveia Monteiro, mas não deixa de ser uma referência importante); Miguel Gomes Martins com a sua obra *De Ourique a Aljubarrota: A guerra na Idade Média*, onde muita da informação pode ser similar à apresentada pelo Doutor João Gouveia Monteiro, mas que inclui algumas perspetivas de análise próprias do autor; ainda, Miguel Gomes Martins com a sua obra *A vitória do quarto cavaleiro: o cerco de Lisboa de 1384*, um excelente estudo sobre o contexto político-militar do reino antes da Batalha de Aljubarrota; Saúl António Gomes⁴ com a obra *A batalha real: 14 de Agosto de 1385*, estudo mais virado para a designação da batalha e para o local em que se realizou; ou, ainda, uma obra coordenada por João Gouveia Monteiro, Miguel Gomes Martins e Paulo Jorge Agostinho, intitulada *Guerra e poder na Europa medieval: das cruzadas à guerra dos 100 anos*, uma leitura de suma importância, sobretudo os capítulos que tratam as Batalha de Azincourt (pelas similitudes táticas das duas batalhas) e de Courtrai.

Tendo em consideração a breve apresentação do tema, os grandes objetivos a que me proponho são:

- a) Levantamento de ideias tácitas nos alunos sobre a Batalha de Aljubarrota;
- b) Trazer para a sala de aula novas interpretações acerca da Batalha de Aljubarrota;
- c) Comparar a narrativa de manuais escolares com obras/estudos sobre o tema;
- d) Levar os alunos a problematizar sobre o tema;
- e) Visualizar *in loco* as novas interpretações/abordagens estudadas em sala de aula;
- f) Retirar conclusões sobre as novas interpretações/abordagens;
- g) Produzir, com os alunos, conhecimento acerca da Batalha de Aljubarrota.

Para pôr em prática este leque de objetivos, irei recorrer a diversas obras que apresentam a temática com uma outra visão; farei uma aula de preparação para a visita de estudo; e levarei os alunos a visitar o Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota. Mas porquê uma visita de estudo? Simples: as visitas de estudo constituem um prolongamento da exposição oral do professor e da exposição escrita do livro, oferecendo inúmeras vantagens didáticas. Estas modificam a atitude do aluno, passando de uma atitude passiva para uma atitude ativa na construção do seu saber, através da observação direta dos vestígios históricos. No entanto, para que a visita a determinado local se transforme numa efetiva visita de estudo é necessário que esta seja muito bem preparada e estruturada.

⁴ Este autor escreve muito sobre aquilo que podemos denominar de ‘memória da batalha’.

CAPÍTULO I

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Prólogo

O presente relatório é uma análise da Prática Pedagógica Supervisionada, que está inserida no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário⁵, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico iniciou-se em novembro de 2015, inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O ‘núcleo de estágio’ foi constituído, a título excepcional, por um elemento.

Nesta Prática Pedagógica Supervisionada o corpo de orientadores foi constituído por dois elementos. A professora Sónia Silvestre, docente de Português e de História, foi a orientadora da Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira – Febres, enquanto a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, que além de nortear o desenvolvimento do presente relatório, assumiu o papel de orientação dos seminários de História.

1. Contexto socioeducativo

1.1. A escola

O Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria (antiga Escola Secundária de Cantanhede) é constituído pelas seguintes escolas: Escola Secundária Lima-de-Faria – Cantanhede (Escola Sede); Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres; Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Balsas, Corticeiro de Cima, Covões, Febres, Fontinha, S. Caetano e Vilamar; Jardins de Infância: Corticeiro de Cima, Febres, S. Caetano e Vilamar.

A Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira, antiga sede de agrupamento (Agrupamento de Escolas Finisterra), está inserida em meio rural. Esta apresenta um edifício principal com salas de aula, laboratórios para a área das ciências, salas de informática e biblioteca, integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. A biblioteca, situada num primeiro andar, não reúne as devidas condições de acessibilidade a portadores de mobilidade condicionada. Existe também um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, uma estufa e instalações para clubes (cerâmica e rádio). Os espaços verdes encontram-se bem cuidados.

⁵ Curso revogado pelo Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio.

Este ano letivo frequentam a Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira 252 alunos, assim distribuídos: 94 alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico (5 turmas de ensino regular); 158 alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico (8 turmas de ensino regular e 1 turma de ensino vocacional).

A oferta da escola, no que toca a atividades extracurriculares, é notável, passando pelo desporto escolar, por várias saídas de estudo, exposições temáticas, sessões de cinema regulares e pelo grupo de música, que chegou, inclusivamente, a ganhar reconhecimento num jornal local.

Em suma, este é um estabelecimento de ensino que oferece as condições necessárias a toda a comunidade educativa, sendo, assim, um espaço capaz de albergar todos os intervenientes no espaço escolar de uma forma agradável, funcional e profissional.

1.2. As turmas

Encontro-me afeto a três turmas do 7º ano de escolaridade, num total de 52 alunos, sendo a média de idades os 12 anos. Neste leque de alunos, 30 elementos são do sexo feminino e 22 elementos do sexo masculino. Existem 5 alunos repetentes e 5 indicados como tendo Necessidades Educativas Especiais (sendo que, não é coincidente os alunos repetentes com os alunos com Necessidades Educativas Especiais). Todos os alunos têm como primeira língua estrangeira o Inglês e como segunda língua estrangeira o Francês. Ao nível da Ação Social Escolar verifica-se a existência de 11 alunos com escalão A, 15 com escalão B e 26 sem escalão.

Os alunos apresentam, na sua grande maioria, muitas dificuldades ao nível da leitura, interpretação e compreensão, ao que se soma a dificuldade em estruturar e produzir texto. Como consequência disto, os alunos não conseguem interpretar e sistematizar um documento histórico (fontes, textos historiográficos, etc.), limitando-se a ler e a reproduzir a informação 'já mastigada' do manual escolar, não problematizando, nem questionando o que lhes é transmitido. Situação agravada pelo facto de grande maioria dos alunos não ver grande utilidade da disciplina de História para as suas vidas.

Pelo exposto, fica claro que as três turmas são bastante homogéneas. Segundo o questionário feito aos alunos no início do ano letivo, a grande maioria refere que se deita entre as vinte e duas e as vinte e três horas. Pouquíssimos alunos moram a mais de cinco quilómetros da escola, sendo o carro o meio de transporte mais usado para se deslocarem para a escola, seguindo-se a bicicleta. No que concerne à ocupação dos tempos livres, os alunos praticam desporto, veem televisão, ouvem música e jogam computador. Quanto ao percurso escolar, a grande maioria dos alunos não gosta de estudar, mas todos gostam de frequentar esta escola; cerca de oitenta por cento dos alunos quer tirar um curso

superior, os restantes pretendem terminar o seu percurso escolar no ensino secundário; existem pouquíssimas retenções. Relativamente a hábitos de estudo, poucos alunos referem que estudam sozinhos, os outros estudam acompanhados por um familiar, com maior frequência a mãe; o local de estudo mais referido é o quarto; o tempo de estudo varia entre os trinta a sessenta minutos diários. Para a maioria dos alunos das turmas, a disciplina favorita é Educação Física e Ciências; as disciplinas em que dizem ter mais dificuldades é no Inglês e na Geografia; existem alunos a frequentar apoios pedagógicos. Ao nível da situação familiar, a grande maioria dos alunos vive com os pais e os restantes vivem com a mãe e outros familiares; as idades dos pais e das mães situa-se, na sua maioria, entre os quarenta e os cinquenta anos; a habilitação académica das mães é superior à dos pais. No que se refere aos fatores de insucesso escolar, os alunos indicam o desinteresse, a falta de hábitos de trabalho e a falta de atenção/concentração.

Em suma, o desafio do professor de História (no fundo, o meu desafio) reveste-se de um duplo significado: por um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados o que, inevitavelmente implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos; por outro lado, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam o seu próprio saber. É importante o professor saber que *“quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”*⁶.

1.3. Metodologia de trabalho

Uma das grandes vantagens relacionadas com as condições de trabalho foi a existência de uma sala com condições adequadas à preparação de atividades letivas (como as sessões de seminário previstas no regulamento do Estágio Pedagógico, onde se discutiam estratégias, recursos e onde se realizavam as análises reflexivas das aulas dadas) e ainda atividades não letivas, estando esta sala quase sempre disponível para trabalharmos, sem perturbações ou distrações. Na mesma, realizaram-se as reuniões de ‘núcleo’, às quintas-feiras, pelas 16h00 com a professora Sónia Silvestre. A definição do horário das reuniões, teve na sua base, a concordância entre todas as partes na procura de realizar as mesmas num dos dias em que estava presente na escola, ou seja, quando tinha aulas com as turmas.

⁶ RIBEIRO, Jonatas Roque, “História e ensino de História: perspectivas e abordagens” (pp. 1-7), in *Educação em Foco*, Edição nº 7, 2013, *ob. cit.*, p. 4. Citado em KARNAL, Leandro, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo, Contexto, 2008, p. 28.

A primeira preocupação da orientadora foi a definição do modelo de planificação a curto prazo⁷ que iria utilizar, excluindo do processo de escolha o modelo a longo prazo, visto que o mesmo já tinha sido executado, sendo apenas apresentado. Logo na primeira reunião, em que foram abordadas as questões da planificação a curto prazo, fiz questão de facultar as minhas grelhas, já criadas no ano transato nas aulas de Didática. Estas reuniões decorreram sempre de forma descontraída, mas responsável e objetiva, resultando numa aprendizagem e evolução para todas as partes envolvidas.

1.4. Atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada

No decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada procurei, em conjunto com a comunidade educativa, ter um papel tão interventivo quanto foi possível, chegando ao final do ano letivo com um grande acumular de atividades realizadas e, mais importante, com um acumular de experiências fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto docente.

As atividades curriculares desenvolvidas ao longo do estágio tiveram como principal palco a sala de aula, podendo a minha intervenção ser dividida em dois momentos: uma primeira fase de observação das aulas, momento em que tive a oportunidade de conhecer o perfil das turmas, os seus comportamentos e a forma como a professora lidava com as mesmas, e uma segunda fase, em que comecei realmente a lecionar. Tendo em conta o Plano Anual Geral de Formação⁸, fui para além das atividades mínimas obrigatórias, tendo assegurado 39 aulas de 90 minutos (quando são exigidas, no mínimo, entre 14 a 16 aulas de 90 minutos). Este número de aulas foi possível porque me encontrei afeto a três turmas e por não existirem faltas da minha parte, excetuando-se a primeira quinzena de janeiro, no início do 2.º período, devido a internamento hospitalar por ter sido submetido a uma intervenção cirúrgica. De todas as aulas lecionadas, há que realçar a observação de duas aulas por parte da Doutora Ana Isabel Ribeiro.

Regra geral os planos de aula foram sempre cumpridos desde o início do ano e, quando isso não se verificou, algum tempo da aula seguinte foi ocupado com a correção de trabalhos de casa, enviados de forma a consolidar a matéria dada no decorrer da mesma. Verificou-se, portanto, um número de aulas elevado em relação àquilo que é considerado o mínimo no Plano Anual Geral de Formação, onde se prevê que cada estagiário deve lecionar, no mínimo, 14 a 16 aulas de 90 minutos. Isto é explicável pela atitude proactiva que considero ter tido ao longo de todo este estágio curricular, onde procurei sempre estar tão envolvido quanto possível em várias frentes, algo que naturalmente apenas foi

⁷ Apêndice II, p. 67.

⁸ Apêndice I, p. 60.

possível devido ao apoio e abertura da minha orientadora de estágio, que nunca colocou qualquer tipo de barreira à minha participação em ambiente de sala de aula ou fora dela.

De registo foi também a participação em todas as reuniões de avaliação, de todas as turmas com que tinha contacto, cuja participação foi obviamente mais discreta, algo que evidentemente não me coibiu de intervir no conselho de turma quando achei necessário.

1.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

O balanço final do estágio é muito positivo, isto porque considero que tenha corrido tudo bem desde o primeiro até ao último dia. Este foi um ano marcado por uma grande aprendizagem, assente numa experiência pessoal imprescindível para vir a ter uma carreira como docente.

Segundo a legislação que atualmente regula a formação inicial de professores⁹, o Estágio Pedagógico – ou Prática Pedagógica Supervisionada – realiza-se em turmas atribuídas ao Orientador de Escola. Poderá integrar, também, atividades extralectivas ou de intervenção socioeducativa e de gestão que cada Estagiário concretiza na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.

As atividades em causa – elencadas no Plano Individual de Formação – decorrem entre o início de setembro e o fim de maio¹⁰, sendo supervisionadas pelo Orientador de Escola e previamente estabelecidas por acordo entre o Estagiário, o Orientador de Escola e da FLUC, a Escola e a FLUC.

Deste modo, a partir do dia 10 de novembro de 2015, data em que iniciei o Estágio Pedagógico, procurei ser o mais responsável, ativo e profissional possível, julgando que estes objetivos foram atingidos. Desde o primeiro momento, estes elementos foram fundamentais para começar de uma forma muito positiva, algo revelado logo na primeira aula assegurada por mim (dia 24 de novembro), onde me demonstrei confiante e onde consegui, desde o primeiro momento, ter uma boa interação/relação com os alunos e quase total controle da turma – situação que se revelou contínua ao longo do ano letivo.

Não posso deixar de me sentir satisfeito quando reflito acerca do meu desempenho ao nível das competências científicas (indo, sempre que possível, além daquilo que é exigido pelo programa ou pelas metas curriculares), pois além de considerar que sempre me preparei bem para qualquer

⁹ Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

¹⁰ Este ano letivo, devido às reestruturações provocadas nos cursos, após aprovação e tornado público o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, pelo qual fui abrangido, apenas iniciei Estágio Pedagógico a 10 de novembro de 2015, tendo terminado o mesmo a 9 de junho de 2016.

eventualidade em ambiente de sala de aula; constato também que qualquer lapso que possa ter surgido, nunca passou disso mesmo e foi corrigido de imediato. Procurei sempre levar estratégias adequadas e diferenciadas (quando possível) para a sala de aula, de modo a fazer com que a mesma não fosse maçadora e sempre igual tentando, ainda, centrar a mesma no diálogo vertical e horizontal (aspeto que considero muito importante). Optei, desde o início do ano letivo, por levar sempre, aula após aula, documentos (fontes, textos historiográficos, etc.)¹¹ para colmatar as dificuldades dos alunos nos domínios da leitura, interpretação e compreensão de texto. Acima de tudo, o elemento que julgo que caracteriza o meu desempenho no decorrer deste ano de estágio, é paralelo às competências científicas, mas também às pedagógicas: a atitude que tive perante todas as tarefas, a necessidade pessoal de concluir todas estas de forma bastante satisfatória, procurando sempre oferecer algo de novo aos alunos, podendo isto ser certamente corroborado pela minha orientadora, pois esteve presente em todos esses momentos.

O meu envolvimento em atividades extralectivas foi satisfatório, pois foram duas as atividades levadas a cabo fora da sala de aula. Planifiquei e organizei uma visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e ao Mosteiro da Batalha¹² – visita vai ao encontro do programa do 7º ano de escolaridade – e participei num acampamento organizado pela disciplina de Educação Moral Religiosa Católica da Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira e da Escola EB 2,3 de Soure, com a duração de dois dias, envolvendo as turmas do 7º ano.

É importante realçar que o núcleo de estágio foi composto, excecionalmente, apenas por mim, o que nalguns momentos se revelou um constrangimento. Embora tenha tido um acompanhamento excecional, a todos os níveis, por parte da Orientadora de Escola, faltou-me, por vezes, alguém para poder comparar trabalho em sala de aula, trocar experiências, partilhar estratégias, desenvolver atividades extralectivas, etc.

Não posso deixar de salientar ainda as boas condições de trabalho que encontrei na escola, o bom ambiente escolar que se pode encontrar na mesma, assim como em relação à orientadora, que na maior parte do ano se revelou mais colega de trabalho do que orientadora, ajudando a estabelecer uma relação de trabalho consistente, metódica e leve, como julgo que a mesma deve de ser. Portanto, este foi um ano motivador por si só. Um período de tempo de evolução em que penso que desde o início coloquei a fasquia bem alta para aquilo que pretendia fazer, e considerando-me satisfeito pelo que consegui aprender, mas também pelo trabalho que consegui desenvolver.

¹¹ Apêndice IX, p. 146.

¹² Apêndice XI, p. 153.

CAPÍTULO II

ESCOLHA DA TEMÁTICA

Prólogo

A escolha da temática – *A Batalha de Aljubarrota no Ensino da História: novas interpretações e abordagens pedagógicas* – prende-se com uma necessidade urgente de trazer novas interpretações sobre este importante acontecimento da História de Portugal para as salas de aula. Todos nós já estudámos ou, pelo menos, já ouvimos falar da Crise de 1383-1385 e, por conseguinte, do ‘famoso’ ordálio que lhe pôs fim – a Batalha de Aljubarrota. Na grande maioria das vezes, foram-nos relatados os acontecimentos de uma forma simplificada e até mesmo ‘formatada’, envoltos em pequenos ‘mitos’ que atravessaram gerações e que, ainda hoje, vêm ‘estampados’ nos manuais escolares dos nossos alunos. No entanto, raramente as coisas são assim tão simples e, desta vez, não o foram. É aqui que o professor ‘entra em ação’. Neste propósito entendemos ser pertinente recordar Lucien Febvre ao referir que “(...) o historiador não é aquele que sabe. É aquele que pesquisa. É aquele que põe em causa as soluções adquiridas; que revê, quando é necessário, os velhos processos”¹³.

2. Escolha da temática

É indiscutível que o acontecimento que pôs termo à Crise de 1383-85 em Portugal, a Batalha de Aljubarrota, no quadro da história medieval portuguesa, foi um acontecimento singular nos contextos político e militar. No que concerne ao primeiro aspeto, a batalha de 14 de agosto de 1385 pôs fim à longa crise política iniciada em outubro de 1383, no rescaldo imediato da morte de D. Fernando. Como é sabido, o desfecho da batalha contribuiu para a independência portuguesa face a Castela, ao consagrar a vitória do ‘partido do Mestre de Avis’ e, com ele, a chegada ao poder de “uma nova geração de gentes”, utilizando a expressão de Fernão Lopes. Do ponto de vista estritamente militar, a batalha de Aljubarrota está longe de ter sido irrelevante. Ela constituiu, sem dúvida, uma magnífica demonstração dos métodos e das potencialidades da chamada ‘tática militar inglesa’, posta em prática nos campos de batalha da Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Além disso, com a vantagem de ter acontecido na Península Ibérica, e mais do que isso, em território português, tendo permitido uma importante reciclagem tática da arte militar praticada pelos portugueses nos finais do século XIV.

¹³ FEBVRE, Lucien, *Le problème de L’incroyance au XVII siècle. La religion de rebelais*, Paris, Albin Michel, 1979, cit., pp. 1-2.

São inúmeros os estudiosos que se têm dedicado ao estudo desta temática e, em concreto, à batalha de Aljubarrota. No entanto, e como salienta João Gouveia Monteiro na sua obra *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, “a História não é uma ciência exata (...) [e] as nossas reconstituições são apenas isso, representações e não duplicações precisas da realidade”¹⁴, pelo que, nunca, é possível dar ‘verdades absolutas’ sobre a posição dos diversos elementos militares, sobre a movimentação dos exércitos (o português e o castelhano), ou sobre as coordenadas espaço-temporais que nortearam o combate. Além disso, e como refere o mesmo autor, não podemos esquecer-nos de que estamos a falar de um acontecimento que teve lugar há mais de 600 anos, num local já muito modificado pela erosão e pela ‘mão do Homem’, nomeadamente com a construção da Estrada Nacional 1 (que acabou por atravessar o campo de batalha), bem como pelos inúmeros edifícios construídos ao longo do seu trajeto. A somar a isto, as narrativas dos cronistas¹⁵ não são politicamente inocentes, obrigando o investigador a mil cuidados, de forma a evitar as tentações de simplificação e os anacronismos¹⁶.

Todos nós já estudámos ou, pelo menos, já ouvimos falar desta crise. Na grande maioria das vezes, são-nos relatados os acontecimentos de uma forma simplificada e até mesmo ‘formatada’, envoltos em pequenos ‘mitos’ que atravessaram gerações e que, ainda hoje, vêm relatados nos manuais escolares dos nossos alunos. No entanto, raramente as coisas são assim tão simples e, desta vez, não foram. Vejamos como nos foi ensinada, de maneira geral e de forma caricatural, a Crise de 1383-85.

D. Fernando foi um rei ‘Formoso’, mas ‘inconstante’ que casou com a bela, mas ‘traidora’ Leonor Teles. Quando morreu, deixou o reino à mercê desta ‘perigosa’ mulher, que estava ‘feita com D. Juan I’, rei de Castela, com o qual casara D. Beatriz, única descendente de D. Fernando. Entretanto, para atingir os seus objetivos, D. Leonor Teles contou com a cumplicidade de um ‘desprezível’ fidalgo galego, o Conde Andeiro (de quem era amante). Felizmente para o reino de Portugal surgiu alguém que se opusesse a estes planos: D. João, Mestre de Avis, que se introduziu no Paço da Rainha e assassinou João Fernandes Andeiro, que acabou, ali mesmo, por ser aclamado rei pelos lisboetas. O resto da narrativa também nos é familiar: nas Cortes de Coimbra de 1385, uma intervenção fabulosa do Doutor João das Regras estilhaçou quaisquer pretensões dos outros candidatos ao trono português e consagrou D. João, Mestre de Avis, como rei de Portugal, dando início à segunda dinastia portuguesa. Contudo, faltava o mais complicado: pôr fim, através das armas, ao desejo castelhano de unir os dois

¹⁴ MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, cit., p. 8.

¹⁵ Para conhecermos a batalha de Aljubarrota, dispomos de um leque de fontes literárias muito variado e de grande qualidade. Em português, a larga narrativa de Fernão Lopes (que redige o seu relato quase em meados do século XV); em castelhano, a narrativa de Pero López de Ayala, futuro chanceler do rei castelhano e testemunha ocular do confronto; do lado francês, Jean Froissart, um cronista conhecedor da cultura militar inglesa e autor de dois belos relatos da batalha, escritos pós-acontecimento.

¹⁶ MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, cit., p. 8.

reinos. Para a árdua tarefa D. João conta, mais uma vez, com Nuno Álvares Pereira, que aproveitando a ajuda dos aliados ingleses, e dispondo as nossas reduzidíssimas tropas (cerca de quatro mil efetivos) numa espécie de quadrado – a ‘famosa’ tática do quadrado –, resistiu ao poderoso ataque dos cerca de trinta mil castelhanos, ou seja, quase oito vezes mais. O ordálio decidiu-se em cerca de uma hora e Portugal conservou a independência¹⁷. O final desta ‘história’ foi ainda mais feliz: do casamento entre D. João I e D. Filipa de Lencastre, nasceria a “Ínclita Geração”¹⁸.

Como deixei patente na breve exposição que fiz sobre o tema nas páginas anteriores deste trabalho, existe ainda uma tendência para transformar a Crise de 1385-85 numa bela ‘história’ com um final feliz para os portugueses. Na verdade, conseguiu-se alcançar o objetivo: Portugal não perdeu a sua independência. Contudo, esta crise foi muito mais do que isso.

Ao estar a iniciar este ano letivo a minha experiência como professor (estagiário), e como futuro docente de História, está no momento de fazer uma reciclagem às ideias adquiridas ao longo dos anos e, sempre que possível, trazer novas interpretações acerca de determinados assuntos. Assim, e indo ao encontro disso mesmo, achei pertinente debruçar-me sobre a Crise de 1383-85, conteúdo que será lecionado por mim e estudado pelos ‘meus alunos’ no final deste ano letivo. Com isto, pretendo ‘desmistificar’ alguns aspetos ligados a esta crise, trazendo novas representações e interpretações acerca da mesma. Para tal, terei como base científica algumas obras ou estudos efetuados nos últimos anos, por investigadores com novas visões e novos métodos, por forma a ‘eliminar’ das cabeças dos alunos a narrativa ‘simplista’ que muitos deles já têm acerca do tema e trazer novas visões e novas interpretações acerca do mesmo. Como diz, e muito bem, Luís Miguel Duarte, “os historiadores portugueses perderam muito tempo a batizar os acontecimentos de 1383-1385: para uns, uma simples crise de sucessão; para outros, uma revolução social das boas [...]; para outros ainda, uma «crise» [...] dinástica acidentada [...]”¹⁹. Partilhando da opinião do autor, ‘perdeu-se tempo’ a etiquetar o acontecimento, quando se deveria estudá-lo primeiro e tentar compreendê-lo para depois o explicar.

¹⁷ Para sermos mais precisos, nesta luta pela conservação da independência portuguesa, travaram-se quatro ordálios: Atoleiros (6 de abril de 1384), Trancoso (29 de maio de 1385), Aljubarrota (14 de agosto de 1385) e Valverde (meados de outubro de 1385). Cf. MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003.

¹⁸ Designação cunhada por Camões, em *Os Lusíadas* (Canto IV, estância 50), ao referir-se aos descendentes de D. João I. Tal deve-se ao facto de os filhos de D. João I e D. Filipa de Lencastre terem sobressaído pelo seu elevado grau de educação, valor militar, grande sabedoria e predominância na vida pública portuguesa. Fazem parte da Ínclita Geração D. Duarte, que foi rei; o Infante D. Pedro, senhor de grande cultura, muito viajado, Duque de Coimbra e Senhor de Mira, etc.; o Infante D. Henrique, promotor e impulsionador da gesta dos Descobrimientos marítimos; D. Isabel, mais tarde duquesa de Borgonha, sábia administradora do território governado pelo seu marido, Filipe, o Bom; o Infante D. João, designado em 1418, mestre da Ordem de Santiago de Espada; e o Infante D. Fernando, conhecido como o ‘Infante Santo’, que morreu em Fez, sacrificado aos interesses da pátria. Vide Dicionários da Porto Editora (consultado a 20-01-2016).

¹⁹ DUARTE, Luís Miguel, *Grandes Batalhas da História de Portugal – 1383-1389 – Aljubarrota*, Vila do Conde, Academia Portuguesa de História/Expresso, 2007, p. 9.

Como explicarei em seguida, e que será o grosso do meu relatório de estágio, a Crise de 1385-85 tem de ser entendida no seio das mudanças e das convulsões produzidas no interior da nobreza de Portugal e, do ponto estritamente militar, a Batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir do século XIV e a vitória alcançada pelos portugueses neste conflito não se deve à velha ideia do ‘quadrado’ português, mas sim a um conjunto mais alargado e dinâmico de táticas militares, sobretudo das táticas defensivas.

Como já deixo antever, a chamada “Crise de 1383-85” foi muito mais complicada do que o que habitualmente se pensa. As datas que a extremam não são exatamente estas. Não houve ‘bons’ e ‘maus’, ‘patriotas’ contra ‘oportunistas’; simplesmente homens e mulheres com ambições distintas, muitas vezes condicionadas pelos ‘jogos de poder’. Crise? Revolução? Guerra? Um pouco de tudo isto. Crise dinástica é indiscutível. Friso a impressionante capacidade de mobilização militar de Portugal, a energia para reunir mais um pequeno exército quando parecia não existir mais ninguém para combater, e a surpreendente demonstração de modernidade militar posta em prática em Aljubarrota.

Ao debruçarmo-nos sobre estudos mais recentes, vemos claramente novas interpretações, novas ideias sobre aquilo que, conjuntamente esteve na origem, no desenrolar e no desfecho da chamada Crise de 1383-85. Como já referi, a História não é linear. É feita pelo Homem, num determinado espaço e tempo, numa dada conjuntura política, económica e social. Esta mescla de determinantes influencia sempre um determinado episódio ou uma sucessão de pequenos episódios. A Crise de 1385-85 não foi exceção. Assim, o meu relatório incidirá, sobretudo, sobre aspetos que melhor expliquem o desenrolar da crise e que outros que ‘desmitifiquem’ ideias tipificadas e ainda, por vezes, reproduzidas.

Em primeiro lugar, a explicação para a Crise de 1383-85, tem hoje de ser procurada, preferencialmente, no seio das mudanças e das convulsões produzidas no interior da nobreza de Portugal desde pelo menos o reinado de D. Afonso IV (1325-1357). Isto sim, e não tanto a valorização do elemento ‘burguês’ ou ‘popular’ da Revolução, ou os sentimentos de ‘amor ou desamor à Pátria’ que permite explicar a repartição das forças em presença, os seus objetivos práticos e alguns dos acontecimentos que se seguiram ao conflito propriamente dito. A consolidação da ‘independência’ do reino português face a Castela é incontestável, mas como afirma João Gouveia Monteiro, é *“mais uma resultante da batalha do que propriamente uma causa direta da sua realização”*²⁰.

Em segundo lugar, do ponto de vista estritamente militar, a batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV. O combate de S. Jorge *“constituiu ‘apenas’ mais um elo, neste caso o elo português, de uma cadeia de batalhas de*

²⁰ MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real, cit.*, p. 9.

*grande originalidade, que possibilitaria a invenção de um dispositivo tático de matriz inglesa [...] e aplicado com brilhantismo nos palcos da primeira metade da Guerra dos Cem Anos*²¹. Não é possível compreender a batalha de Aljubarrota fora deste contexto internacional, ou desprezando o caráter decisivo da presença, em S. Jorge, de cerca de 800 mercenários ingleses ao lado de D. João I.

Em terceiro lugar, ao nível da reconstituição tática concreta da batalha, *“é desejável pôr fim à velha ideia do ‘quadrado’ português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir horizontes para um entendimento mais dinâmico do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época*²². Ao mesmo tempo, a batalha não pode ser vista dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses (quatro para um, ou até mais), tradicionalmente apresentado nos manuais escolares.

²¹ *Ibidem.*

²² MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real, cit.*, p. 9.

CAPÍTULO III

ALJUBARROTA: NOVAS INTERPRETAÇÕES

Prólogo

O capítulo que aqui se inicia tem como principal objetivo apresentar novos factos sobre a Batalha de Aljubarrota, travada no campo S. Jorge, na tarde do dia 14 de agosto de 1385 tendo, inevitavelmente, como contributo principal o artigo do Professor Doutor João Gouveia Monteiro, intitulado de “*A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações*”. Este autor, com o apoio de arqueólogos, entre outros, realizou no território onde o ordálio foi travado diversas escavações para confirmar, infirmar e trazer algo de novo para o ‘dossier’, nunca encerrado, relativo a este importante acontecimento.

3. Novas interpretações sobre a Batalha de Aljubarrota

Não sendo a História uma ciência estanque (à semelhança das outras ciências) e estando sujeita a novas pistas, novos factos e novas interpretações, podemos afirmar que verdades de outrora agora já não o são. É o que acontece quando nos debruçamos sobre a Batalha de Aljubarrota, onde as últimas décadas de investigação e as novas abordagens têm permitido reformular o conhecimento que se tem sobre este acontecimento ocorrido no planalto de S. Jorge a 14 de agosto de 1385.

Seguindo a linha de pensamento do Doutor João Gouveia Monteiro, apresentamos quatro pontos essenciais que nos permitem, hoje, uma reformulação deste acontecimento tão importante para a História do nosso país e, desta forma, mitigar alguns ‘mitos’ associados ao mesmo.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que “*do ponto de vista da tática militar, não se criou nada de novo em Aljubarrota*”²³, ou seja, aquilo que se fez em S. Jorge e conduziu a uma pesada derrota do exército de Juan I de Castela, não foi nada mais nada menos que a aplicação de uma tática de combate criada pelos Ingleses em finais do século XIII e nas primeiras décadas do século XIV, e que foi posteriormente testada, com sucesso, nos ordálios travados ao longo da Guerra dos Cem Anos (1337-1453)²⁴.

Em segundo lugar, mas intimamente ligado ao primeiro ponto, o discurso que todos nós ouvimos desde escola primária e que, ainda hoje, não foi completamente erradicado dos manuais escolares dos vários ciclos de ensino, de que, a 14 de agosto de 1385, “*os Portugueses terçaram armas contra um*

²³ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106 .

²⁴ *Ibidem*.

*inimigo que lhes era várias vezes superior em número*²⁵. No entanto, pela forma como o ordálio foi estruturado e pela forma como teve início e se foi desenrolando, é muito provável que os homens de D. João I tenham combatido contra um efetivo castelhano muito menor do que aquele que é muitas vezes referido nos manuais escolares dos nossos alunos.

Em terceiro lugar, mas não menos importante que os anteriores, é de referir que, verdadeiramente, *“o famoso quadrado de Nun’Álvares nunca existiu, correspondendo antes a uma estilização artificial do dispositivo de combate anglo-português, feita a partir de uma leitura apressada da crónica de Fernão Lopes*²⁶. É necessário vermos o combate como algo mais ‘musculado’ e ‘articulado’ e não o reduzir a uma simples representação geométrica (ou algo semelhante) como chave do sucesso militar português (ou, mais corretamente, luso-britânico) obtido em Aljubarrota.

Finalmente, em quarto lugar, dizer que em S. Jorge, a grande maioria dos homens que lutou ao lado do rei D. João I e de Nuno Álvares Pereira *“não o fizeram por amor à Pátria ou por desejo de garantir a independência de Portugal*²⁷. Sejamos práticos: as motivações sociais e políticas eram importantes para estes homens ou, simplesmente, estes eram recrutados por funcionários régios ou tinham obrigações para com os seus senhores. Como é notório, era difícil escapar à guerra.

3.1. O sucesso militar português na Batalha de Aljubarrota

Defendendo o primeiro ponto atrás referido e, mais uma vez, seguindo a linha de pensamento do Doutor João Gouveia Monteiro, o segredo do sucesso militar obtido pelas tropas de D. João I em S. Jorge, a 14 de agosto de 1385, assentou sobretudo em quatro fatores²⁸:

- 1) ponderação na escolha uma boa posição defensiva natural;
- 2) capacidade para aliar às potencialidades naturais obstáculos artificiais;
- 3) inteligência para dissimular o conjunto do dispositivo defensivo e para induzir o inimigo na convicção de que se tratava de uma posição de recurso;
- 4) paciência para aguardar (ao sol) a investida do adversário, respondendo depois com uma manobra bem programada e articulada, onde coube aos atiradores com arco e com besta um papel essencial, tendo os lanceiros apeados completado o processo.

²⁵ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Idem*, p. 107.

²⁸ *Idem*, pp. 107-108.

Como sabemos, este modelo tático não foi criado por Nuno Álvares Pereira para a Batalha de Aljubarrota. Nas suas linhas gerais, ele fora criado décadas antes pelos Ingleses e vinha sendo aplicado com êxito na Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Se quisermos recuar ainda um pouco mais, poderemos evocar a Batalha de Courtrai²⁹, na Flandres, travada a 11 de julho de 1302, como “o primeiro grande exemplo de capacidade de um exército de infantaria para esmagar em batalha campal uma hoste de cavaleiros pesadamente armados”³⁰. Mas como? Precisamente na escolha de uma posição defensiva estratégica, ladeada de linhas de água, completada com fossos escavados no solo, “ao serviço de uma hoste de infantaria e cavalaria apeada munida de armas de haste longa”³¹ e que soube aguardar a investida dos cavaleiros.

Esta tática foi sendo usada e aperfeiçoada nos anos que se seguiram. São exemplo disso, o combate travado a 24 de junho de 1314, no Norte da Escócia, entre os Escoceses de Robert Bruce e os homens de Eduardo II de Inglaterra (levando à derrota deste); ou em Dupplin Moor, a 11 de setembro de 1332, onde o exército de Edward Balliol (candidato ao trono escocês, apoiado por Eduardo III de Inglaterra) derrotaria a poderosa hoste escocesa chefiada por Duncan, conde de Fife; ou, ainda, e já no decorrer da Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra, em Crécy³² (onde foi travada a primeira grande batalha terrestre), no dia 26 de agosto de 1346, sendo a hoste francesa derrotada pela hoste inglesa³³.

Mas o que se fez de novo na ‘arte de combater’?³⁴ Podemos enumerar um conjunto de aspetos: a escolha de um terreno plano rodeado de árvores e/ou cursos de água; escavação de fossos e covas para cortar o ímpeto do ataque inimigo; organização de sólidas formações de infantaria e cavalaria apeada armadas com lanças compridas; espera pelo ataque da cavalaria adversária, a qual não conseguia romper as linhas inimigas, sendo forçada a repetir as cargas sem qualquer sucesso, levando à queda dos cavalos nas linhas de água e nos obstáculos rasgados no solo; integração do sistema da cavalaria apeada, que concedia a iniciativa do ataque ao adversário e tirava partido de uma arma temível, que os Ingleses haviam conhecido no País de Gales, nos finais do século XIII: o arco-longo, flexível e poderoso, apto para lançar a bem mais de 200 metros de distância virotões capazes de ferir profundamente os cavalos e de os obrigar a cair, arrastando na queda os respetivos cavaleiros, provocando muitos dos mortos a sucumbirem em resultado, não de qualquer ferimento, mas sim por

²⁹ Sobre esta batalha vide MONTEIRO, João Gouveia (coord.), MARTINS, Miguel Gomes, AGOSTINHO, Paulo Jorge, *Guerra e Poder na Europa Medieval. Das Cruzadas à Guerra dos 100 Anos*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015, pp. 191-247; MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, pp. 43-46.

³⁰ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 108.

³¹ *Ibidem*.

³² Sobre esta batalha vide MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, pp. 53-56.

³³ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, pp. 108-109.

³⁴ Para aprofundar este tema vide MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, pp. 37-61.

esmagamento ou por sufocação³⁵. Foi, como veremos adiante, o que aconteceu com a cavalaria francesa (não nos podemos esquecer que, da mesma forma que existiu um exército luso-inglês, também existiu uma aliança franco-castelhana) na Batalha de Aljubarrota.

Vejamos. Basta evocar estes casos para compreendermos como a Batalha de Aljubarrota, onde aliás interveio um contingente inglês, não é senão um elo mais desta cadeia de sucessos da chamada 'tática militar inglesa'. Em Aljubarrota, do lado do exército anglo-português, temos: cavalaria desmontada combatendo ao lado da infantaria; temos atiradores com arco-longo e com besta; temos uma posição defensiva natural muito interessante (linhas de água: ribeira da Calvaria, ribeiro de Vale de Madeiros e ribeiro de Vale da Mata; estreiteza da frente do planalto; depressões a nascente e a poente tornando difícil o acesso ao planalto a partir dos flancos); temos fossos, covas-de-lobo e, provavelmente, abatises; temos a iniciativa do ataque a ser concedida ao adversário; temos a surpresa e o pânico a grassar no seio do exército de Juan I (apanhado de imprevisto pelos obstáculos); e, a acreditar em Fernão Lopes, temos até mortos que não apresentavam qualquer ferida, ou seja, tal como em Dupplin Moor³⁶, baixas por insuficiência cardíaca ou respiratória³⁷. Uma coisa é certa: Aljubarrota foi um verdadeiro massacre, executado em menos de uma hora e com um elevadíssimo número de mortos entre o exército franco-castelhano, ao ponto de colocar o reino de Castela em luto até 1387.

Partilhando do entendimento de João Gouveia Monteiro, não se pretende aqui retirar qualquer mérito ao comando militar de Nuno Álvares Pereira, mas apenas recordar que a presença de um tão volumoso contingente militar inglês (cerca de 800 homens)³⁸ em S. Jorge não pode ter deixado de influenciar o modelo tático adotado na batalha, tanto mais que muitos desses homens eram veteranos da Guerra dos Cem Anos. O que se verificou, sem dúvida, foi a inteligência necessária de Nuno Álvares Pereira para perceber as potencialidades desse modelo tático e a genialidade suficiente para saber aplicá-lo eficazmente às condições concretas do planalto de S. Jorge e, assim, levar à vitória os Portugueses.

³⁵ Sobre este assunto, vide MONTEIRO, João Gouveia, "A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações", *cit.*, pp. 109-110; MONTEIRO, João Gouveia, *Lições de História da Idade Média (sécs. XI-XIV)*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coleção Estudos, n.º 58, 2006, pp. 232-253.

³⁶ Sobre esta batalha vide MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, pp. 48-50.

³⁷ *Idem*, p. 111. Para aprofundar este assunto, veja-se MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003; SANTOS, Ricardo, *A influência militar da Inglaterra na crise de 1383-85 em Portugal*, Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada, Lisboa, 2014, pp. 26-48; CARMO, José, *A Batalha de Aljubarrota. Uma explicação geográfica*, Dissertação de Mestrado em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica, Lisboa, 2006, pp. 32-88.

³⁸ MONTEIRO, João Gouveia, "A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações", p. 111.

3.2. Os efetivos militares no campo de S. Jorge

Neste ponto ‘esbarramos’ com um outro ‘mito’ associado à Batalha de Aljubarrota: os efetivos militares de ambas as hostes. Vejamos. Na hora de travar a batalha, o efetivo anglo-português não era provavelmente menor do que o franco-castelhano. Significa isto que as duas hostes dispunham de um número semelhante de efetivos? De modo algum. Como afirma João Gouveia Monteiro, “*o exército castelhano seria bastante superior em número [...] (talvez uns 20.000 homens, contra menos de 10.000, incluindo os não-combatentes)*”³⁹. Entenda-se, nem todos os efetivos do rei Juan I participaram, efetivamente, no combate e isto por duas razões: primeira, porque a coluna de marcha franco-castelhana, vinda da zona de Leiria, tinha decerto vários quilómetros de extensão, e à hora a que se deu o ataque, uma boa parte dela ainda não podia ter alcançado as imediações daquilo que viria a ser o campo de batalha, “*onde a testa da coluna de D. Juan I deve ter chegado já depois das 17h00 do dia 14 de Agosto de 1385, ou seja, escassas uma ou duas horas antes do início da refrega*”⁴⁰. Muito provavelmente, no momento do combate, a cauda da coluna castelhana devia marchar ainda muitos quilómetros a norte de S. Jorge. Então porquê o ataque precipitado? Talvez pela inexperiência (e ‘sangue na guelra’ dos jovens nobres franceses e castelhanos (e talvez pelo facto de verem um efetivo português reduzido e apeado) que acompanhavam Juan I, assim como a grave doença deste, que o incapacitava de exercer um comando efetivo sobre os seus homens, podem explicar a pressa em desencadear o ataque sem esperar sequer pela chegada de uma parte importante do seu próprio exército. Segunda razão, não há dúvida de que, mesmo entre os homens que estavam nas imediações do campo de batalha, “*uma parte deles não conseguiu participar na batalha, devido à configuração e estreiteza do planalto de S. Jorge*”⁴¹. Isso é relatado por Pero López de Ayala, testemunha ocular do combate e chanceler de D. Juan I: “*E señor, qualquer ome lo puede ver, que las dos alas de la vuestra batalla, desde la avanguardia moviere para pelear, van topar en unos valles que tienen delante, e non pueden llegar a los enemigos, nin ayudar a los suyos de la vuestra avanguardia*”⁴².

³⁹ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 112.

Não é difícil encontrarmos obras onde a desproporção de efetivos ainda se torna mais evidente e até fantasiosa. Vejamos a título de exemplo: “*O inimigo [Castelhanos] está confiante: a superioridade numérica dar-lhe-á certamente a vitória – cerca de 40 000 castelhanos para 8000 dos nossos [Portugueses].*” LIMA, Susana, *As Batalhas que fizeram Portugal*, Alfragide, Publicações Dom Quixote, 1.ª edição, 2014, *cit.*, p. 37. Um outro autor, Luís Miguel Duarte, apresenta números mais modestos, aproximando-se dos efetivos referidos por João Gouveia Monteiro. Sobre o assunto vide DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389*, Lisboa, Academia Portuguesa da História, Quidnovi, 1ª Ed. 2007, pp. 103-104.

⁴⁰ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 112.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² AYALA, Pero López de, *Crónicas*, Edición de José-Luis Martín, Barcelona, Editorial Planeta, 1991. Excerto citado em MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 112.

Resumindo: a posição portuguesa, e decerto também a maneira como ela foi otimizada através da construção de obstáculos artificiais, impediu provavelmente a participação no combate de uma parte muito significativa dos homens de Juan I que já tinham alcançado as imediações do campo de S. Jorge. Deste modo, conjugando os dois fatores, podemos arriscar dizer *“que aquilo que era uma inferioridade numérica potencial clara do exército anglo-português, se transformou, na hora da verdade, num razoável equilíbrio, senão mesmo numa certa vantagem da hoste de D. João I, explicando, não só a vitória desta, como também a rapidez com que ela foi obtida e a forma arrasadora como foi consumada”*⁴³.

Como defende João Gouveia Monteiro, não vale, portanto, a pena continuar a imaginar portugueses com ‘forças incalculáveis’ que derrubaram inimigos sem fim de língua castelhana, *“numa proporção de um para quatro, de um para cinco ou mesmo de um para sete, como por vezes ainda se ouve, se lê e se gosta de repetir”*⁴⁴. A diferença esteve, sem dúvida, na inteligência e não na força bruta. Apesar de tudo, honra seja feita a todos aqueles que contribuíram para a vitória alcançada em Aljubarrota, naquele fim de tarde de 14 de agosto de 1385.

3.3. O ‘mito’ tática do quadrado

Passados 633 anos da Batalha de Aljubarrota ainda vamos encontrando nos manuais escolares dos nossos alunos que a vitória portuguesa em Aljubarrota se deveu à tática do quadrado, pensada e levada a cabo pelo Condestável do Reino, Nuno Álvares Pereira. Ora, pelo exposto anteriormente, verificamos também que a tática pensada por Nuno Álvares Pereira é um ‘mito’ associado a esta batalha. Assim, aqui pretende-se mitigar a ideia do ‘famoso quadrado de Nuno Álvares Pereira’⁴⁵.

Como afirma João Gouveia Monteiro, *“este quadrado é uma ficção, que nenhuma análise cuidada e informada dos dispositivos táticos utilizados na época, mormente pelos exércitos ingleses (que vimos terem inspirado a solução adotada em S. Jorge) autoriza”*⁴⁶. A tática utilizada consistia em formar dois ou três corpos de batalhas apeadas, numa forma ligeiramente arqueada (com atiradores nas pontas),

⁴³ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 113.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Não é só nos manuais escolares que perdura a ideia do ‘quadrado português’. Numa obra de carácter científico pode ler-se: *“O exército português, formado em quadrado, estava disposto em quatro alas (...)”*. PROENÇA, Maria Cândida, *Uma História Concisa de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1ª Ed., 2015, *cit.*, p. 229. Partilhando da mesma opinião de João Gouveia Monteiro, Luís Miguel Duarte escreve sobre o assunto: *“É de perguntar, por isso, se o famoso ‘quadrado de Aljubarrota’ chegou a existir”*. DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389*, *cit.*, p. 109.

⁴⁶ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 113.

por vezes apoiados à distância por uma ‘az’ mais recuada, que funcionava como uma reserva, apta a colmatar qualquer rutura e disponível para aplicar o ‘golpe final’, sendo caso disso. Mais atrás, era costume posicionar a *carriagem* ou trem de combate, fortificando-a com carroças e atribuindo-lhe uma guarda própria. Ora, o dispositivo anglo-português em S. Jorge não deve ter diferido muito disto.

Do relato do Cronista Fernão Lopes deduz-se que o exército anglo-português tinha essencialmente duas linhas: uma mais adiantada, que juntava a vanguarda de Nuno Álvares Pereira, ao centro, com as duas alas (a dos ‘namorados’ e a dos ‘estrangeiros’, provavelmente adiantadas, para poderem otimizar o seu poder de tiro); e a retaguarda de D. João I. Tudo isto vai ao encontro da ‘tática militar inglesa’⁴⁷. *“Mesmo que levemos a sério a informação do cronista, segundo a qual a ponta da retaguarda portuguesa tocava na respetiva vanguarda (no que sinceramente não acreditamos muito e contraria até a ideia da escassez de tropas, dada a distância a que alegadamente estavam as duas linhas uma da outra), o resultado final da construção está longe de ser o ‘quadrado’ de que tanto se fala”*⁴⁸.

No fundo, trata-se aqui de uma atitude mais psicológica do que outra coisa. *“Trata-se sobretudo de abandonar as pretensões a uma reconstituição geométrica dos dispositivos militares e abrir espaço para uma visão mais dinâmica e mais musculada das formas de organização das azes medievais”*⁴⁹, tomando como alimento a observação concreta do terreno e a informação científica consolidada sobre os padrões de comportamento tático dos exércitos coevos, muito mais do que as declarações vagas e tantas vezes ingénuas dos cronistas, sobretudo quando estes nem sequer são testemunhas oculares do combate, nem tão-pouco procedem a uma reconstituição isenta do mesmo, por razões que não são nada difíceis de compreender⁵⁰.

Em conclusão, e bebendo dos estudos de João Gouveia Monteiro, propõe-se uma versão muito mais aberta, mais simples e muito menos geométrica do dispositivo tático anglo-português utilizado em Aljubarrota, na qual não há lugar para o ‘quadrado’ de Nuno Álvares Pereira e onde, pelo contrário, se seguem os princípios gerais que inspiravam o modelo tático de matriz insular que tão boa conta de si vinha dando, desde há várias décadas.

⁴⁷ Para aprofundar este assunto vide DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389*, pp. 104-109; MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, pp. 37-61; MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, pp. 108-111.

⁴⁸ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 115-116.

⁴⁹ *Idem*, p. 116.

⁵⁰ *Ibidem*.

3.4. Os homens de Aljubarrota

Um último ponto, neste caso concreto muito menos militar e muito mais sociopolítico, conduz-nos à questão do “*‘patriotismo’ dos combatentes de Aljubarrota*”⁵¹. É um assunto delicado e deve ser analisado com cuidado. Iremos chamar a atenção para dois aspetos, que, não sendo novos, não têm sido muito valorizados. Em ambos os casos, os trabalhos de José Mattoso sobre a nobreza medieval portuguesa e sobre a identidade nacional, parecem incontornáveis⁵².

O primeiro ponto diz respeito ao facto de se ‘etiquetar’ as escolhas da fidalguia portuguesa em Aljubarrota de acordo com o seu bom ou mau portuguesismo⁵³. Aqui a narrativa de Fernão Lopes influenciou esta ideia, em particular as suas célebres páginas sobre a ladainha dos heróis que serviram o Mestre de Avis e que com Nuno Álvares Pereira e seus companheiros andaram pelo reino ‘pregando o evangelho português’⁵⁴. Claro que o aproveitamento que, durante o Estado Novo, se fez da história da batalha e dos seus heróis também contribuiu, e muito, para alimentar uma efabulação que, todavia, não resiste a uma averiguação histórica minimamente isenta, por mais sumária que seja.

Na verdade, a repartição de forças da aristocracia portuguesa em Aljubarrota explica-se por motivos bem diversos. Se há Portugueses de um lado e do outro da trincheira, não é menos verdade que, regra geral, “*encontramos os primogénitos (sobretudo os de certas famílias bem posicionadas na corte) ao lado do rei de Castela e os outros junto de D. João I e do seu célebre Condestável*”⁵⁵. Um exemplo: será que Pedro Álvares Pereira, que lutou por Juan I, amava menos Portugal do que o seu irmão?

A explicação é sociológica e tem que ver, claramente, com o facto de, em Portugal, desde pelo menos os finais do reinado de D. Afonso IV, “*se assistir a um processo complexo de recomposição da nobreza de corte*”⁵⁶. No reinado de D. Pedro I, são já famílias de exilados castelhanos e galegos, como os Teles e os Castros, que desempenham um papel dominante na corte portuguesa. Mais tarde, nos finais do reinado de D. Fernando, todos os títulos pertencem a membros dessas famílias: Teles de Meneses, Vilhenas, Castros e Andeiros, as quais se haviam refugiado em Portugal por ocasião da guerra civil castelhana. Em contrapartida, a grande maioria das famílias tradicionais portuguesas “*revelava uma grande dificuldade em sair da mediania e, obviamente, alimentava ‘surdas invejas’ relativamente à*

⁵¹ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 116.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Idem, cit.*, p. 117.

⁵⁶ *Ibidem*. Para aprofundar este assunto vide, por exemplo, MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, pp. 10-18.

*‘política de favores’ posta em prática pelos Teles*⁵⁷, rancores estes que *“indubitavelmente prepararam as repartições da aristocracia de sangue durante a Revolução”*⁵⁸.

Naturalmente, a morte de D. Fernando, a 20 outubro de 1383, trouxe todas aquelas contradições à superfície, tanto mais que D. Beatriz, a única herdeira legítima, estava casada com o rei de Castela, Juan I. Compreende-se por isso, muito bem, o alinhamento partidário que surge a partir de inícios de 1384: ao lado de D. Beatriz e do seu esposo encontram-se as famílias da alta nobreza cortesã, *“profundamente reconstituída nos reinados anteriores e muito polarizada em torno dos Castros, dos Teles, dos Meneses e de outras linhagens de exilados castelhanos e galegos”*⁵⁹, a quem se juntavam, por alianças matrimoniais, muitas vezes criadas pela rainha Leonor Teles, algumas famílias portuguesas tradicionais, como os Ataídes, os Portocarreiros, os FONSECAS, os Pimentéis, os de Meira ou os próprios Sosas, enquanto outras famílias, como os Azevedos, os Melos e os Silvas iam sobrevivendo também na corte, aceitando melhor ou pior a influência dominante que aí era exercida pelos Teles (e pelos ramos que deles descendiam, como os Meneses e os Albuquerque). É sabido que o chefe de fila deste grupo, que defendia a todo o custo o *status quo*, garantisse ele a independência portuguesa ou não, era justamente um exilado galego em Portugal: João Fernandes Andeiro⁶⁰.

Do outro lado, encontramos sobretudo filhos bastardos e secundogénitos, vários deles das famílias anteriormente referidas, mas com muito menos hipóteses de afirmação social e de protagonismo político, outros pertencentes a famílias muito mais obscuras, muitos deles, com boas carreiras feitas nas Ordens Militares. O seu líder natural é D. João, ele próprio um bastardo régio e Mestre da Ordem de Avis. Estes homens não têm nada a perder e *“percebem que a renovação da sua condição social, bem como a sua afirmação política e material, exige uma mudança radical na composição da alta nobreza de corte de Portugal”*⁶¹. Por isso estão dispostos a apoiar a causa, temerária, do Mestre de Avis e a rejeitar as consequências do acordo de Salvaterra de Magos e o triunfo das pretensões de D. Beatriz e Juan I. O seu ‘portuguesismo’ coincide, portanto, com a única via possível da respetiva afirmação social e política. Basta olhar para o património que Nuno Álvares Pereira conseguiu reunir após Aljubarrota para perceber exatamente do que falamos⁶².

⁵⁷ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 117.

⁵⁸ MATTOSO, José, *A Nobreza e a Revolução de 1383*, in “Fragmentos de uma Composição Medieval”, Lisboa, Editorial Estampa, 1987. Excerto citado em MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 117.

⁵⁹ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 118. Para aprofundar este assunto vide MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, pp. 10-18.

⁶⁰ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, p. 118.

⁶¹ *Idem*, *cit.*, p. 118.

⁶² *Idem*.

Entre uns e outros, é ainda possível distinguir uma ‘terceira via’ (que neste caso não teve sucesso), composta por um núcleo não despidendo de famílias da nobreza tradicional portuguesa e onde entram, entre outros, os Pachecos (importantes no reinado de D. Afonso IV), os Cunhas (a que pertencia o primeiro marido de Leonor Teles, forçado ao exílio) e também os Coutinhos e até os Coelhos, membros de uma nobreza mais discreta e que perdera, após o assassinato de Inês de Castro, a posição a que conseguira alcandorar-se em meados do século XIV⁶³. Estas famílias, várias delas claramente prejudicadas pelos jogos de poder e sedução organizados a partir da corte régia pela rainha Leonor, pretendem também uma mudança, mas não se revêm no partido radical do Mestre de Avis. O seu candidato natural era o infante D. João de Castro, o filho mais velho de Pedro e Inês. “O aprisionamento deste em Castela e a derrota nas cortes de Coimbra de 1385 atiraram-nos, contudo, para uma posição de alguma marginalidade e ambiguidade: heróis em Trancoso, em maio de 1385, poucos comparecem em Aljubarrota três meses depois, preferindo esperar para ver”⁶⁴. Em parte ‘recuperados’ por D. João I logo no início do seu reinado, numa jogada de grande inteligência política, muitos acabarão contudo por se afastar do novo rei (sobretudo quando se tratou de entregar alguns dos seus bens à Coroa), optando pelo exílio em Castela. Como se vê, nem neste grupo o fator determinante das escolhas político-militares decorria do amor ao espaço territorial lusitano⁶⁵.

Mas poderia ter sido diferente? Não parece viável. A massa de homens da lavoura e dos mesteres que compareceu em Aljubarrota, fê-lo decerto muito mais por necessidade de cumprir as obrigações militares a que estavam sujeitos perante oficiais régios do tipo dos anadéis e dos coudéis, do que propriamente por sensibilidade e adesão à ‘causa nacional’. Poderiam os respetivos senhores ter outras motivações? Não é provável. Como acrescenta José Mattoso, “o vínculo dos portugueses [mesmo o dos nobres mais ligados à corte] com o rei decorria mais da vassalidade do que propriamente do facto de habitarem no território que lhe estava sujeito”⁶⁶; quanto aos outros, que nem vassallos do rei eram e que funcionavam na esfera dos seus próprios senhorios, onde a mão da Coroa chegava com dificuldade ou não chegava de todo, esses “viam o rei como um senhor com o qual não tinham nenhuma relação direta”⁶⁷. Assim, atribuir aos atores do 14 de agosto de 1385 maior ou menor grau de amor ao seu país ou de desejo de conservação da independência do seu reino face a Castela, pode ser discutível. É certo que Aljubarrota constituiu um grande passo para garantir a independência de Portugal. Contudo, isso foi mais uma consequência, e não tanto uma causa direta da batalha.

⁶³ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 119.

⁶⁴ *Idem*, *cit.*, p. 119.

⁶⁵ *Idem*.

⁶⁶ MATTOSO, José, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Ed. Gradiva (coleção “Cadernos Democráticos”, n.º 1), 1998, p. 15. Citado em MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 120.

⁶⁷ *Ibidem*.

CAPÍTULO IV

APLICAÇÃO DIDÁTICA

Prólogo

Com o objetivo de fazer chegar aos meus alunos do 7º ano novas interpretações acerca da Batalha de Aljubarrota, optei por propor, planificar e realizar uma visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e ao Mosteiro da Batalha. Esta insere-se no programa curricular da disciplina de História, subdomínio 4.2: “As crises do século XIV”.

Tendo em conta a exposição feita no capítulo anterior, a qual teve como principal objetivo trazer para o ensino da História novas interpretações acerca da Batalha de Aljubarrota e, dessa forma, pôr fim a alguns ‘mitos’ associados a este acontecimento – muitos deles reproduzidos nos manuais escolares dos nossos alunos –, achei que a visita de estudo ao campo de S. Jorge seria a estratégia adequada para que os meus alunos pudessem ver *in loco* tudo aquilo que lhes apresentei na aula de preparação para a visita de estudo.

O desafio do professor de História reveste-se de um duplo significado: por um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados o que, inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos; por outro lado, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam o seu próprio saber. O professor deve saber que “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela (...)”⁶⁸, daí ter optado pela visita de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem.

4. As visitas de estudo no ensino da História

4.1. Algumas questões orientadoras

Após a escolha do tema a problematizar, surgiram algumas questões, as quais estiveram na base do trabalho realizado. Interessava, pois, averiguar a importância da realização das visitas de estudo como metodologia de ensino-aprendizagem. Partindo dessa ideia, eis que se levantaram algumas questões:

⁶⁸ RIBEIRO, Jonatas Roque, “História e ensino de História: perspectivas e abordagens” (pp. 1-7), in *Educação em Foco*, Edição n.º 7, 2013, cit., p. 4. Citado em KARNAL, Leandro, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo, Contexto, 2008, p. 28.

- a) Em que medida a realização de visitas de estudo influencia a resposta dos alunos em termos de desempenho e interesse pela disciplina?
- b) A planificação e a organização de atividades desta natureza pode ser vantajosa para a gestão do currículo?
- c) Será que as visitas de estudo, no âmbito do ensino da História, agilizam o processo de ensino-aprendizagem?

4.2. Aspetos sobre o ensino da História

Ensinar não é uma mera conexão que se constrói entre o professor e o aluno. Opera-se uma tripla relação onde o docente estabelece uma ponte de ligação entre os saberes do aluno, as suas próprias competências e a área do conhecimento⁶⁹. Podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve partir da experiência dos alunos, pois ‘sabendo que não podemos ensinar o que não se deseja aprender’, o ideal seria investir na motivação, através da apresentação de materiais didáticos que proporcionem uma melhor aprendizagem, desde que bem utilizados e adequados a cada turma⁷⁰. Importa realçar ainda que o material didático utilizado no ensino da História é numeroso e diversificado. O principal objetivo dos materiais de ensino é fazer com que o aluno participe ativamente no trabalho desenvolvido em sala de aula, contribuindo desta forma para que a aprendizagem se torne mais objetiva e estimulante⁷¹.

Contudo, a didática da História é uma das didáticas mais complexas, na medida em que não possui objetos reais ou atuais⁷². Neste sentido, o docente deve utilizar acontecimentos passados adaptáveis às condições e possibilidades intelectuais do aluno. Na perspetiva de Michel Brunet, antes de ser ensinada, a História é vivida por uma determinada coletividade, inserida num tempo e espaço específicos. Os que participam diretamente nos acontecimentos ou são unicamente suas testemunhas, interpretam-nos à luz de uma imagem muito própria e particular⁷³.

⁶⁹ BURSTON, W. H., citado em FELGUEIRAS, Margarida, “O ensino da história”, in *Revista portuguesa de educação* 1, 1968, pp. 111-121.

⁷⁰ RODRIGUES, Henrique F., *Pedagogia e didática da montagem audiovisual*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, p. 337.

⁷¹ SANTOS, Theobaldo Miranda, *Noções de Metodologia do Ensino Primário*, 11.ª edição, Vol. 1, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967, p. 208.

⁷² ROJO, Lucas, citado em FABREGAT, Clemente Herrero, FABREGAT, Maria Herrero, *Como preparar uma aula de História*, 2.ª edição, Rio Tinto, Edições ASA, 1991, p. 11.

⁷³ BRUNET, Michel, “História vivida e História ensinada” in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976, p. 23.

No ensino da História, é importante o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre determinado tema a desenvolver apresenta-se, assim, como o primeiro passo na exploração de um conteúdo em História. É de extrema importância que o professor faça *“este levantamento para compreender quais são as ideias que são historicamente válidas e devem ser reforçadas e quais são as incorretas que devem ser mais desenvolvidas de modo a serem clarificadas. Conhecer inicialmente as ideias dos alunos, não para as catalogar como certas ou erradas, completas/incompletas, mas para saber como orientar a exploração do tema. Podemos fazê-lo de modo simples perguntando o que já sabem sobre o tema, apresentando uma imagem, um mapa, uma cronologia da época ou lançando um grupo de conceitos para definirem...”*⁷⁴.

Note-se que *“ensinar história é totalmente diferente de fornecer uma informação sobre o passado”*⁷⁵. A criança ou adolescente deve estar aberto e sensibilizado para a realidade, ou seja, ter condições para perceber que a História abarca um universo físico, social, espacial e temporal que ultrapassa a sua noção e conhecimento do mundo. Contudo, há alguma controvérsia acerca da noção de tempo histórico, percecionada pelas crianças⁷⁶. Os estudos sobre a aprendizagem do tempo foram levados a cabo, numa primeira instância, por Jean Piaget. Atualmente, já existe uma panóplia mais diversificada acerca desta temática, embora ainda seja um tema que gere alguma estranheza, no sentido de não ser fácil fazer a leitura da perceção de algo tão abstrato, como é a noção do tempo. Porém, e de acordo com Glória Solé, é possível desenvolver estruturas mentais que permitam uma melhor compreensão histórica e temporal, através da implementação de atividades, cujos objetivos estejam delineados nesse sentido⁷⁷. Também Henrique Rodrigues defende que *“se as aulas estão direcionadas para os alunos, devem, os mesmos, ter um papel ativo e preponderante na sua construção pois, caso contrário, não sentem a satisfação da descoberta e da efetiva participação”*⁷⁸. Só assim, o empenho dos alunos será crescente e esse aumento de interesse repercutir-se-á nos resultados. Apesar de tudo, *“a forma de ensinar História continua a privilegiar as estratégias do tipo transmissivo”*⁷⁹, predominando, ainda, as exposições orais, os apontamentos, a leitura do manual e os exercícios de aplicação. Mais, a autora

⁷⁴ AMARAL, Cláudia (et al.), *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*, 2012, cit., p. 9. Consultado em 4 de janeiro de 2019, disponível em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentos/H7MHDOC.pdf

⁷⁵ JETTÉ, René, “História e cultura ou defesa do Ensino da História” in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976, p. 43.

⁷⁶ SOLÉ, Maria Glória Parra Santos, Dissertação de Doutoramento na Área de Estudo do Meio Social: *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico – a conceção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, Braga, Universidade do Minho, 2009, p. 17.

⁷⁷ *Idem*, p. 828.

⁷⁸ RODRIGUES, Henrique F., *Pedagogia e didática da montagem audiovisual*, cit., p. 337.

⁷⁹ FÉLIX, Noémia, *A história na educação básica*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, 1998, p. 47.

acrescenta que o *“modelo de ensino mais frequente combina a exposição com atividades dos alunos, isto é, o professor introduz o tema, em seguida recorre aos conteúdos do manual, pedindo aos alunos que leiam o texto, passando à análise do texto e finaliza o tema com a elaboração de sínteses”*⁸⁰. Pelo exposto, é fácil compreender que este modelo de ensino rapidamente se esgota fazendo com que as aulas de História sejam sucessivamente iguais umas as outras.

Contudo, coloca-se o problema de os currículos, que oficialmente são propostos ao docente e os manuais que os traduzem, veicularem uma conceção de História específica pois, muitas vezes, os manuais traduzem a interpretação das orientações curriculares sob a perspetiva dos seus próprios autores. Tais interpretações conduzem para quadros de subjetividade, questão que não será tratada neste relatório, mas que se revela pertinente. Aqui entra a problemática da avaliação dos manuais escolares. Além da qualidade do manual e da sua utilização, é necessário um olhar crítico para as abordagens científicas e didática dos conteúdos programáticos.

Assim, para que o ensino da História seja possível, é necessário que haja um reajuste do saber científico, tendo em consideração o contexto escolar, familiar, social, cultural e outros quadros em que se integram os alunos.

Partindo da experiência durante a Prática Pedagógica Supervisionada, mesmo que modesta, verificamos que os alunos aprendem de forma mais efetiva quando são o centro da aprendizagem, ou seja, o professor deve ter um papel orientador, promovendo ambientes de aprendizagem agradáveis e motivadores. Além disso, *“o professor deve procurar, sempre que possível, possibilitar ao aluno o contacto com fontes primárias e/ou secundárias. A título de exemplo refira-se que o contacto dos alunos com um biface ou uma ponta de seta (que poderão ser réplicas) causa maior impacto, fascínio e desenvolvimento da imaginação do que a simples observação de imagens destes objetos com a explicação da sua função”*⁸¹.

Por fim, é importante que os alunos tenham o gosto pela aprendizagem, proporcionando-lhes o prazer da participação, fazendo destes pequenos atores os construtores da aula. Logicamente que o aluno só poderá ser a ‘vedeta’ se, antecipadamente, o professor apresentar o método a seguir e o preparar num trabalho árduo, com uma série de atividades cativantes.⁸² Aqui, conjugam-se as atividades lúdicas com as aprendizagens, nomeadamente, os jogos, as teatralizações, as visualizações de vídeos, entre todas elas, as visitas de estudo.

⁸⁰ FÉLIX, Noémia, *A história na educação básica*, Lisboa, cit., p. 47

⁸¹ ANTAS, Mário, *A didática da História e o ensino da História*, Lisboa, Universidade Lusíada, 2004, cit., p. 189.

⁸² FABREGAT, Clemente Herrero, FABREGAT, Maria Herrero, *Como preparar uma aula de História*, 2.ª edição, Rio Tinto, Edições ASA, 1991, p. 15.

É aqui que as visitas de estudo entram como uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem, pois elas permitem *in loco* a desconstrução de mitos e/ou reforçam a realidade. Como é sabido, no ensino da História, a observação direta constitui um pilar básico, na medida em que facilita a compreensão dos factos históricos⁸³. Assim, as visitas de estudo permitem a existência de um contacto direto com o conteúdo em estudo, através da observação de “*diferentes espaços, territórios e paisagens*”⁸⁴, permitindo aos alunos vivenciar, de certa forma, os conteúdos que o programa prevê.

4.3. As visitas de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem

As visitas de estudo são uma das estratégias que mais motivam os alunos, dado o seu carácter prático, motivador e propiciador de aprendizagens em liberdade espacial. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-aluno que propicia, leva a que os seus intervenientes se empenhem na realização da mesma. Todavia, a visita de estudo é mais do que uma mera componente lúdica do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é mais do que um simples passeio. Perante este panorama, colocam-se as seguintes questões:

- a) O que se entende por visita de estudo?
- b) Que papéis para o professor e para os alunos?
- c) E a comunidade, em que medida pode interagir nestas dinâmicas de aprendizagem?

De acordo com o Ofício-circular emitido pelas Direções Regionais de Educação, em 2004, as visitas de estudo são “*(...) qualquer atividade decorrente do Projeto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento de projetos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola e ou da sala de aula. Nesta aceção uma visita de estudo é sempre uma atividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objetivos e conteúdos curriculares disciplinares e não disciplinares, logo uma atividade letiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada*”⁸⁵. Todavia, não há um conceito claro da finalidade pedagógica e didática que esteja inerente a esta estratégia. São muitos os autores que buscam essa finalidade, procurando dar a conhecer os prós e contras da realização de atividades desta natureza. O que se constata, em alguns casos, é que as visitas de estudo, por vezes, são confundidas com meros passeios turísticos. Para além destes alvoroços, somos confrontados, em diversos

⁸³ FABREGAT, Clemente Herrero, FABREGAT, Maria Herrero, *Como preparar uma aula de História*, cit., p. 79.

⁸⁴ OLIVEIRA, Hélder, *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*, 2013, cit., p. 1682. Consultado em 19 de agosto de 2018, disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64778>

⁸⁵ Ofício-Circular n.º 21/04 de 11 de março, *Visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolares e colónias de férias*, Porto, Direção Regional de Educação do Norte, 2004.

contextos, com uma multiplicidade de termos como saída de campo, visita de campo, trabalho de campo e saída de estudo que, muitas vezes, são tidas como sinónimos de visita de estudo. É essencial termos a noção de que isso não é verdade, principalmente para quem é agente ativo de uma comunidade educativa⁸⁶.

Sabemos que as visitas de estudo promovem o “*desenvolvimento das relações interpessoais, consubstanciando-se numa melhoria das relações professor/aluno...; desenvolvimento de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação, respeito e preservação do património histórico, cultural e natural e, desenvolvimento da capacidade de observação, pesquisa e análise*”⁸⁷. Estas atividades potenciam a assimilação dos conhecimentos e desenvolvem um conjunto de competências que vão para além dos conteúdos curriculares da disciplina. É trabalhado um conjunto de valores que faz parte da cidadania, aspeto que deve ser valorizado em qualquer área da educação.

Num outro quadro de abordagem, podemos sublinhar que “*(...) ser cidadão num país como o nosso, (...) é algo de muito estimulante para a juventude, se para isso for sensibilizada muito cedo. Desta forma, torna-se o conceito de cidadania muito mais consciente, porque se abre caminho à participação direta, quando cada um adquirir plena cidadania, reconhecida legalmente, nas várias formas da vida pública (...)*”⁸⁸. Note-se que no ensino das Ciências Sociais, nomeadamente na História, a observação direta constitui um pilar básico, na medida em que facilita a compreensão dos factos históricos⁸⁹. As visitas de estudo pressupõem a existência de um contacto direto com o conteúdo em estudo, permitindo observar “*diferentes espaços, territórios e paisagens*”⁹⁰. Assim, os alunos terão oportunidade de vivenciar, de certa forma, os conteúdos que o programa curricular prevê.

O primeiro passo a ser dado quando pensamos em realizar uma visita de estudo está relacionado com a definição dos propósitos da visita, por parte do docente, constatando se se trata de uma visita de estudo disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Posto isto, o professor deve estabelecer todos os contactos necessários e definir o seu papel. Numa fase próxima da visita, deverão ser ultimados alguns pormenores que digam respeito ao local e à caracterização, de onde deve surgir um guião da visita. Na fase da visita, haverá o registo e a organização da informação, para que na fase seguinte (pós-visita), seja possível retirar conclusões e fazer uma reflexão sobre a pertinência da mesma.

⁸⁶ OLIVEIRA, Hélder, *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*, 2013, p. 1682. Consultado em 18 de agosto de 2018, disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64778>.

⁸⁷ *Idem*, p. 1682.

⁸⁸ FIGUEIREDO, Ilda, *Educar para a Cidadania*, Porto, Edições ASA, 1999, p. 35.

⁸⁹ FABREGAT, Clemente Herrero, FABREGAT, Maria Herrero, *Como preparar uma aula, cit.*, p. 79.

⁹⁰ OLIVEIRA, Hélder, *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida, cit.*, p. 1682.

Importa realçar que, para a concretização de uma visita de estudo, é necessário cumprir diversos procedimentos que garantam a realização e o sucesso da mesma. Assim, é fundamental elaborarmos um enquadramento curricular que justifique a realização da visita de estudo. De seguida, é necessário delinear os objetivos, toda a logística inerente e garantir a aprovação institucional e pedagógica. É uma atividade que deve ser cuidadosamente planeada. É importante que o docente se prepare cientificamente para o acontecimento, sendo capaz de dar resposta a todas as questões colocadas pelos discentes. E por último, mas não menos importante, é essencial que os alunos estejam envolvidos e que assumam responsabilidades na componente administrativa. A somar a isto, o professor deve atribuir uma pequena tarefa antes da visita, que leve os alunos a realizarem uma pesquisa prévia acerca do local. Todas as etapas da organização de uma visita de estudo são fundamentais e constituem momentos metodológicos de organização e planificação duma experiência educativa desta natureza⁹¹.

O sucesso de uma visita de estudo depende de alguns princípios básicos, que devem ter em conta as características específicas da turma, o grau de ensino e o nível etário dos alunos. Por conseguinte, a planificação é essencial, sendo fundamental considerar algumas etapas.

Embora cada visita de estudo tenha a sua especificidade, de acordo com o âmbito da mesma, podemos enumerar alguns objetivos gerais das visitas de estudo:

- a) atenuar o verbalismo das aulas;
- b) aproximar o aluno da realidade;
- c) enriquecer a experiência do aluno pelo contacto com vestígios históricos;
- d) desenvolver o espírito de observação e o espírito crítico;
- e) desenvolver o espírito de investigação: colheita de dados / documentos, análise, etc.;
- f) aplicar instrumentos de observação / investigação;
- g) recolher dados significativos de utilização futura, relacionados com os conteúdos específicos (domínio cognitivo) ou com o papel formativo da(s) disciplina(s);
- h) promover a interdisciplinaridade;
- i) relacionar a escola com a comunidade;
- j) suscitar o despertar de 'vocações' profissionais;
- k) proporcionar momentos de convivência, sentido de camaradagem e cooperação.

É de suma importância, aquando da preparação da visita de estudo, visitar previamente o local; solicitar autorização/participação das entidades escolares, dos pais/encarregados de educação, da

⁹¹ OLIVEIRA, Hélder, *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*, cit., p. 1683.

instituição a ser visitada ou do organismo do qual depende; escolher o transporte (saber os preços, os horários, o itinerário, confirmar a visita e escolher o transporte); determinar acompanhantes (professores, funcionários, pais/encarregados de educação); preparar os alunos, integrando a visita de estudo numa determinada Meta Curricular, preparar uma aula de sensibilização ao tema, através de uma análise superficial de documentos e de alguns elementos que vão ser objeto da visita, levantar dados essenciais a ter em conta para uma boa realização da visita (dia, local/hora de partida e previsível chegada, materiais que cada aluno dever levar, fornecidos ou não pelo professor).

No que concerne à realização da visita, existem dois tipos de visita de estudo, pela qual podemos optar. Por um lado, a visita guiada, onde o professor ou um monitor do local a visitar conduz esta situação de aprendizagem, explicando e transmitindo conhecimentos. Este tipo de visita resulta melhor com uma curta duração e com um número reduzido de alunos. Por outro lado, a visita por descoberta, através de um método de descoberta intencional e orientado por um conjunto de questões a que os alunos vão tentar dar resposta, os alunos aprendem a analisar e a pensar sobre o que estão a observar, relacionando com os conteúdos da disciplina de História e outras disciplinas. Em qualquer um dos casos, é fundamental que haja uma preparação prévia da visita, com uma explicação e contextualização do trabalho a realizar durante a mesma. Deve haver uma ficha ou guião de orientação e registo.

Por fim, a visita de estudo deve ser sempre objeto de avaliação. Esta avaliação é sempre formativa, mas pode fornecer elementos para a avaliação sumativa. O aproveitamento dos dados colhidos na visita de estudo pode ser feito por disciplina, por várias disciplinas (interdisciplinaridade), na ficha de avaliação da visita (formativa), num relatório, numa apresentação PowerPoint, eventualmente executada pelos alunos, na exposição de materiais ou outros elementos, como fotografias, etc., na inclusão de elementos (cognitivos) no teste sumativo do subdomínio. A avaliação da forma como decorreu a visita também deve ser feita, destacando-se os aspetos positivos e os aspetos negativos.

O habitual relatório da visita de estudo é um passo que não deve ser descurado de todo este processo, na medida em que permite ao aluno sistematizar a informação transmitida e relacioná-la com os conteúdos da disciplina. Só assim a aprendizagem será participativa e efetiva. Contudo, é importante que este relatório seja cativante, e não uma mera descrição da observação direta, pois, em muitos casos, acaba por desmotivar o aluno e tornar este procedimento o mais 'aborrecido' de todos.

Sem dúvida que a visita de estudo é a atividade mais apreciada pelos alunos. As visitas de estudo, inseridas no conjunto das atividades práticas⁹², são definidas por Krepel como “*uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais*”⁹³.

Contudo, o termo ‘viagem’ não parece o mais adequado, uma vez que a visita de estudo poderá realizar-se nas imediações, aproveitando-se ao máximo os recursos existentes no meio em que a escola se insere (recursos locais). Desta forma, parece-nos mais correto utilizar o termo visita de estudo “*para qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos*”⁹⁴.

É importante também deixar claro que uma visita de estudo não é uma excursão ou um passeio, mas sim uma aula realizada, no entanto, fora do espaço tradicional⁹⁵. Para facilitar essa distinção, Maarschalk divide a aprendizagem em três ‘escalões’: formal, não formal e informal. A educação formal é estruturada e desenvolve-se nas escolas e universidades; a não formal desenvolve-se fora da escola e a informal acontece nas conversas do dia-a-dia entre amigos, familiares, etc.. Nas visitas de estudo, estes três tipos de educação apresentados existem e coexistem. No entanto, embora isso se verifique, estas não deixam de constituir uma atividade formal de aprendizagem, devendo os alunos consciencializar-se de que se trata de uma atividade para aprender História (ou outras ciências)⁹⁶.

Entre os primeiros autores que defenderam a realização de visitas de estudo, encontram-se Rousseau, Dewey e Piaget, os quais não trataram diretamente o assunto das visitas de estudo. No entanto, foi nas suas ideias que outros autores viram o enquadramento teórico imprescindível para a sua defesa⁹⁷ e realização. Estes, apesar das suas diferenças, defendiam uma aprendizagem centrada no aluno⁹⁸, onde se promovesse a curiosidade; fomentasse o questionamento; descobrissem soluções; entre outros. Por outras palavras, pretende-se um aluno ativo na construção do seu saber, onde a aquisição dos conhecimentos, por parte dos mesmos, fosse o resultado de uma conquista, de um esforço pessoal e não apenas de uma mera comunicação verbal do professor.

⁹² Entendam-se aqui as atividades práticas como uma estratégia de aprendizagem que privilegia um aluno ativo na construção do seu saber, fazendo-o através da observação/experiência direta. Sobre o assunto veja-se, ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., pp. 41-50.

⁹³ ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., p. 51.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 137.

⁹⁶ ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., pp. 52-53.

⁹⁷ *Idem*, pp. 81 e 82.

⁹⁸ Para um olhar mais pormenorizado acerca do contributo de cada autor veja-se ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, pp. 81-85.

De acordo com António Almeida para a organização de uma boa visita de estudo é necessário ter em conta três aspetos fundamentais: a localização da visita de estudo no seio de uma unidade temática, a entidade responsável pela sua dinamização e a forma como essa entidade atua durante a visita⁹⁹.

No que diz respeito à primeira situação, as visitas de estudo constituem uma atividade didática importante em diferentes fases de exploração de um determinado conteúdo programático, ou seja, estas podem realizar-se no fim de uma unidade temática com o objetivo de a consolidar, reforçar, aplicar, etc., ou no início, como estratégia de motivação. Existem autores que defendem a observação em primeiro lugar para depois transformar o observado em informação e, só no fim, refletir. Outros entendem que sem a existência de um conhecimento previamente adquirido, a observação com significado não existe, pois, o aluno não sabe para o que olhar¹⁰⁰. De acordo com Maria Cândida Proença, as visitas podem ainda realizar-se no decurso de uma unidade temática, servindo para completar e esclarecer conhecimentos¹⁰¹.

No que concerne à dinamização das visitas podemos destacar, segundo António Almeida, dois modelos: as dependentes das instituições e as independentes das instituições. As primeiras acontecem quando se recorre aos agentes das instituições visitadas (guias) para dinamizar a visita. As vantagens associadas a este modelo prendem-se com o facto de os agentes conhecerem profundamente o local visitado; além disso, liberta o professor para observar os seus alunos. No entanto, é importante esclarecer que, mesmo quando a visita é dinamizada pelos agentes das instituições, os professores devem prepará-la devidamente de forma a não confiarem os seus alunos apenas aos dinamizadores¹⁰². Nas independentes das instituições, o professor é o responsável pela planificação e dinamização da visita. Desta forma, verificamos que existe uma melhor adequação (do discurso e das tarefas exigidas) às características dos alunos, em virtude do maior conhecimento destes, possuído pelo professor. A somar a isto, o professor deve criar ligações entre os assuntos tratados nas aulas e os abordados na visita¹⁰³.

⁹⁹ ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, pp. 71 e 72.

¹⁰⁰ Cf. *Idem*, pp. 72-73.

¹⁰¹ PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, pp. 137-138.

¹⁰² ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, pp. 73-74.

¹⁰³ *Idem*, p. 75. Outra perspetiva é-nos apresentada por Maria Cândida Proença que afirma que, depois de escolhido o local a visitar, elege-se o tipo de visita, podendo ser esta dirigida, livre ou mista. Na dirigida, a visita é orientada pelo professor ou por um guia; na livre, os alunos, acompanhados de um roteiro, visitam livremente os locais indicados pelo professor; na mista, uma primeira parte é orientada pelo professor e numa segunda parte os alunos vão sozinhos completar a visita. Cf. PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*, p. 138.

Por fim, quanto à forma de atuação de uma determinada entidade durante a visita, entendemos que, tanto os dinamizadores das instituições como os professores não devem ser essencialmente expositivos, devendo estimular a participação individual e a interação em grupo. As visitas que privilegiam a exposição acabam por desmotivar os alunos e, de acordo com um estudo de Markovics (1990), “quando motivados, os alunos não gostam obrigatoriamente mais das abordagens que exigem um menor esforço intelectual”¹⁰⁴.

No que diz respeito à organização de uma visita de estudo, Maria Manuela Abreu¹⁰⁵ afirma que existem um conjunto de regras que devem ser cumpridas aquando da sua organização:

- a) *as visitas de estudo devem ser aulas práticas* (de forma a não serem vistas pelos alunos como meros passeios e, para isso, têm de ser bem preparadas e estar previstas no plano anual do professor);
- b) *as visitas de estudo devem circunscrever-se a um objetivo bem determinado* (devem atender a um tópico do programa);
- c) *na organização de visitas de estudo deve ser solicitada a colaboração dos diretores dos locais a visitar;*
- d) *a visita de estudo deve ser preferencialmente orientada por guias especializados* (apesar de, como vimos anteriormente, uma visita apenas dependente das instituições trazer desvantagens; o professor e o guia ‘completam-se’ e, como tal, a sua íntima colaboração é indispensável);
- e) *a visita de estudo deve constituir uma oportunidade e um incentivo para a atividade pessoal dos alunos* (deve-se, como já foi referido, promover a colaboração/participação dos alunos, sendo que, para tal, a comunicação aos mesmos com antecedência da realização e do objetivo da visita de estudo, pode ser importante para despertar o interesse e a curiosidade);
- f) *o número dos alunos visitantes nunca deve ser superior a quinze* (importa referir que a realidade em 1972, altura em que Maria Manuela Abreu escreveu o artigo, era outra; atualmente, as turmas são consideravelmente maiores. Assim, quando a dimensão da(s) turma(s) for considerada ‘prejudicial’ para o desenvolvimento da aprendizagem, deve-se dividir a turma em dois ou mais grupos);

¹⁰⁴ ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., p. 78.

¹⁰⁵ ABREU, Maria Manuela, *As Visitas de Estudo no Ensino da História*, Coimbra, Imprensa de Coimbra, 1972, pp. 155-162.

- g) *a duração da visita de estudo não deve exceder o limite máximo de duas horas (embora tal varie consoante o objetivo e a natureza da visita e também a própria idade dos alunos. No entanto, os comentários do professor ou do guia não devem exceder as duas horas)*¹⁰⁶.

Pelo exposto, observamos que as visitas de estudo apresentam múltiplas vantagens, no âmbito do ensino da História, entre as quais se salientam:

- a) o desenvolvimento da capacidade de observação¹⁰⁷, de imaginação, através da reconstituição das condições reais da vida quotidiana do Homem do passado (permitindo a reconstituição do “real histórico” segundo Maria Manuela Abreu), e de reflexão crítica, pois os alunos são levados a relacionar conhecimentos¹⁰⁸;
- b) o incentivo à atividade pessoal dos alunos, através da realização de relatórios acerca daquilo que apreenderam durante o contacto direto com a realidade histórica¹⁰⁹;
- c) traduzem-se em ganhos de natureza cognitiva, pois estimulam o pensamento crítico¹¹⁰ e social dado que contribuem para a melhoria das relações entre os alunos e dos alunos com o professor;
- d) motivam os alunos que, muitas vezes, se entusiasmam ao ver a tradução do seu ‘vocabulário histórico’ em imagens reais;
- e) facilitam a aquisição e a compreensão de conhecimentos, uma vez que proporcionam um clima de aprendizagem mais descontraído;
- f) contribuem, na maioria dos casos, para aumentar o interesse pela disciplina;
- g) além disto, as aprendizagens adquiridas fora da escola são recordadas por um longo período de tempo.

Apesar das inúmeras vantagens proporcionadas pela realização de visitas de estudo, existe um conjunto de obstáculos à sua concretização, os quais contribuem para diminuir a sua eficácia, nomeadamente:

- a) a incerteza no que diz respeito ao aproveitamento do ponto de vista cognitivo;
- b) a falta de tempo para planificar este tipo de atividades, uma vez que estas para resultarem devem ser bem preparadas, o que pode implicar inclusive uma deslocação prévia do professor ao local, se este não o conhecer;

¹⁰⁶ Para um olhar mais aprofundado acerca das referidas regras de organização das visitas de estudo veja-se ABREU, Maria Manuela, *As Visitas de Estudo no Ensino da História*, cit., pp. 155-162.

¹⁰⁷ No caso da História, o contacto direto com fontes históricas contribui fortemente para uma correta iniciação ao método da pesquisa histórica. Sobre o assunto veja-se PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*, cit., p. 137.

¹⁰⁸ ABREU, Maria Manuela, *As Visitas de Estudo no Ensino da História*, cit. pp. 145-147.

¹⁰⁹ *Idem*, p. 147.

¹¹⁰ ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., pp. 58-63.

- c) a indisciplina, pois as turmas são cada vez maiores e os professores podem ter dificuldade em controlar os alunos;
- d) o conflito com outros professores, em especial, com os mais organizados no que concerne à planificação, dado que, as visitas interferem forçosamente com outras disciplinas;
- e) as dificuldades económicas, sobretudo no que diz respeito ao custo dos transportes (neste caso, podemos dizer, quanto maior o tamanho da turma melhor, pois, o esforço é dividido por todos);
- f) a falta de confiança científica, por parte de certos professores, quando saem da sala de aula;
- g) alterações nas relações professor/aluno, verificando-se um enfraquecimento do poder do professor, o que, no entanto, se encontra dependente das características de cada professor;
- h) a distração fácil com realidades como a temperatura, o vento, as moscas, a falta de lugar para sentar¹¹¹, etc..

4.4. Tipos de visitas de estudo

As visitas de estudo podem ser divididas em três tipos diferentes¹¹², nomeadamente:

- a) Saídas dirigidas, onde o professor assume total protagonismo durante a atividade e transmite toda a informação necessária ao aluno;
- b) Saídas semi-dirigidas, onde o professor recorre a terceiros, nomeadamente, a guias que possuem informações pertinentes sobre o local a visitar;
- c) Saídas não dirigidas, centradas totalmente nos alunos, em que estes controlam o desenrolar da atividade e assumem um papel ativo na aprendizagem que efetuam ao longo desta.

Por norma, as visitas de estudo caracterizam-se por sair do contexto escolar, sendo um ambiente pouco familiar à grande maioria dos alunos. Orion designa esse local que não é familiar aos alunos por “espaço novidade”¹¹³. É possível depreender que o “espaço novidade” é, de certa forma, influenciado pelo conhecimento prévio dos conteúdos programáticos, isto é, os conhecimentos que o aluno já

¹¹¹ Para um olhar mais pormenorizado acerca das limitações referidas veja-se ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., pp. 63-66.

¹¹² BRUSI, D., citado em Compiani, M., Carneiro, C., *Os papéis didáticos das excursões geológicas*, Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 1993, pp. 90-98.

¹¹³ ORION, Nir, citado em ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo: Conceções e eficácia na aprendizagem*, Lisboa, Livros Horizonte, 1998, p. 69.

adquiriu, relacionados com a temática, até ao momento da realização da visita. Por outro lado, também será tida em conta a sua experiência em visitas de estudo anteriores e a informação acerca do local a visitar, sendo que essa informação poderá ser fornecida pelo professor ou pesquisada pelo próprio aluno. Dessa forma, o aluno estará mais ou menos envolvido na visita de estudo, consoante o seu grau de conhecimento e interesse. O seu conhecimento será oriundo da interligação entre as três vertentes, nomeadamente, conhecimento prévio, experiências em visitas de estudo e informação acerca do local a visitar.

4.5. Formas de planificação e dinamização das visitas de estudo

As visitas de estudo proporcionam um ensino ativo e interessante no âmbito da História. Os alunos podem aprender de uma forma mais integradora, na medida em que têm a oportunidade de adquirir conhecimentos *in loco*. O contacto direto com as fontes históricas torna-se uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem¹¹⁴.

De forma a motivar a turma, a visita de estudo pode servir como motivação para o início de uma unidade temática¹¹⁵. No entanto, pode também funcionar como consolidação dos conhecimentos, sendo aplicado no final do período. A visita deve ser estruturada e planeada em conjunto com os discentes, podendo estes colaborar através da pesquisa de informação sobre o tema, o local e outras informações de interesse.

Na perspetiva de alguns autores, a visita de estudo deve ser antecedida de um trabalho que envolva os alunos no sentido de os preparar para a aprendizagem, como referimos. As visitas de estudo podem ser dinamizadas em qualquer espaço, desde que haja criatividade, as atividades poderão ser inesquecíveis para os alunos e muito produtivas em termos de aprendizagem. Os professores podem levar os seus alunos a museus, sítios com vestígios arqueológicos, monumentos, bibliotecas, arquivos, enfim, todo o local é oportuno, desde que tenha uma finalidade educativa¹¹⁶.

Depois de abordarmos as fases “antes” e “durante” da visita, torna-se imperioso salientar o “após”. Muitas vezes, a realização do relatório da visita de estudo é encarado como o momento mais aborrecido, pois não é cativante. O docente deve procurar estratégias de sintetizar a informação e as principais conclusões da visita, sem que para isso seja obrigatório preencher o habitual relatório.

¹¹⁴ PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar / Aprender História: questões de didática aplicada*, cit., p. 137.

¹¹⁵ ALMEIDA, António, *Visitas de estudo: conceções e eficácia na aprendizagem*, cit., p. 72.

¹¹⁶ *Idem*, p. 73.

No fundo, não existe uma única ‘receita’ para organizar visitas de estudo. As estratégias a utilizar irão depender muito do contexto, dos alunos, e da forma de lecionar do docente. Todavia, estas atividades devem potenciar o processo de ensino e motivar para as aprendizagens, dando também espaço para a pedagogia das atitudes, dos valores e da preservação das memórias e dos patrimónios tangíveis.

4.6. Escolha do local visitado

Tendo em consideração as dificuldades dos alunos, optei pela realização de uma visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e ao Mosteiro da Batalha: dois locais intimamente relacionados com a Batalha de Aljubarrota.

No primeiro local, a Batalha de Aljubarrota é apresentada de uma forma rigorosa, instrutiva e cativante. Ao mesmo tempo, este lugar foi pensado de forma a permitir uma relação cada vez maior com a paisagem circundante, que se pretende recuperada e, tanto quanto possível, próxima da existente em 1385. Deste modo, os alunos têm a possibilidade de percorrer parte daquilo que foi o campo de batalha e de conhecer os seus momentos mais importantes, através da intervenção feita pelo professor de História e/ou pelo guia. Estes pontos incluem os locais onde se encontravam inicialmente o exército anglo-português e o exército franco-castelhano; o local onde se posicionou Nuno Álvares Pereira, D. João I, os arqueiros ingleses e a ala dos namorados; a posição da cavalaria castelhana e do rei Juan I. Inserido neste conjunto patrimonial requalificado encontra-se, ainda, a Capela de S. Jorge, mandada construir por Nuno Álvares Pereira em 1393.

No segundo local, consequência direta da vitória portuguesa na Batalha de Aljubarrota, os alunos podem observar o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também designado Mosteiro da Batalha: uma das mais belas obras da arquitetura portuguesa e europeia. Este excecional conjunto arquitetónico resultou do cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela vitória em Aljubarrota, batalha travada em 14 de agosto de 1385, que lhe assegurou o trono e garantiu a independência de Portugal face a Castela. A sua construção prolongou-se por mais de 150 anos, o que justifica a existência, nas suas propostas artísticas, de soluções góticas (predominantes), manuelinas e um breve apontamento renascentista.

Assim, tendo em conta as características dos alunos e as vantagens que apresenta uma visita de estudo, optei pela sua planificação e execução. Levando à letra o ditado popular “uma imagem vale mais que mil palavras”, decidi levar os alunos aos espaços apresentados e, aí, aproveitando os recursos existentes nesses espaços, apresentar e justificar aos alunos novas interpretações acerca da Batalha

de Aljubarrota e, dessa forma, matizar algumas das ideias ‘obsoletas’ associadas a este acontecimento tão importante para os Portugueses.

4.7. Razões justificativas da visita de estudo¹¹⁷

A visita de estudo é uma das estratégias que mais impacto causa nos alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-aluno que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é bem mais do que um passeio. Constitui uma situação de ensino-aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade, entre outros. Além disto, um dos objetivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a integração entre teoria e prática, a Escola e a realidade. É um importante complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos.

4.7.1. Objetivos gerais da visita de estudo

- a) Compreender o resultado que a Batalha de Aljubarrota teve na formação da identidade nacional do povo português;
- b) Observar, através de uma apresentação rigorosa e completa deste campo de batalha, os factos históricos aí ocorridos;
- c) Conhecer o monumento construído, em finais do século XIV – Mosteiro de Santa Maria da Vitória – em homenagem à vitória dos Portugueses no dia 14 de agosto de 1385 – um belíssimo exemplo do estilo gótico (clássico).

4.7.2. Objetivos específicos da visita de estudo

- a) Explicar a Crise de 1383-1385 no seio das mudanças e das convulsões produzidas no interior da nobreza de Portugal desde pelo menos o reinado de D. Afonso IV;

¹¹⁷ Apêndice XI, p. 153.

- b) Demonstrar que, do ponto de vista estritamente militar, a Batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV;
- c) Matizar a velha ideia do ‘quadrado’ português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir o espírito a um entendimento mais dinâmico e ‘musculado’ do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época;
- d) Demonstrar que a Batalha de Aljubarrota já não é inteligível dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses (quatro para um, ou até mais) tradicionalmente apresentado nos manuais escolares.

4.8. Preparação, realização e avaliação da visita de estudo¹¹⁸

De forma a preparar os alunos para aquilo que iam ver e ouvir nos locais a visitar, preparei uma pequena apresentação sobre a Crise de 1383-1385, a qual foi explorada em cerca de 45 minutos¹¹⁹. Não é o tempo desejável para explorar este tema, visto que muito há a dizer, mas por condicionalismos de tempo e de cumprimento do programa, foi o possível.

A aula teve início com a recolha de ideias tácitas que os alunos detinham acerca do tema. Logo apareceram duas ideias que se repetiam: a tática do quadrado e a superioridade numérica dos soldados castelhanos em relação aos portugueses. Bem, foi a partir destas mesmas ideias e foram apresentadas novas interpretações daquilo que realmente aconteceu no dia 14 de agosto de 1385, em S. Jorge. Poderíamos, desde logo, começar pelo nome pelo qual ficou conhecida a batalha – batalha de Aljubarrota. Na verdade, a localidade de Aljubarrota fica situada a 11 quilómetros a Sudoeste do local onde ocorreu o confronto entre os dois exércitos – S. Jorge. Se era para dar o nome da batalha tendo em consideração o local onde foi travada, deveríamos estar a falar da batalha de S. Jorge e não na batalha de Aljubarrota. Contudo, foi o nome que ficou para a História¹²⁰. É apenas uma curiosidade, mas que nos coloca logo a pensar sobre este conflito tão importante para a história de Portugal.

Depois, podemos afirmar que *“do ponto de vista da tática militar, não se criou nada de novo em Aljubarrota”*¹²¹, ou seja, aquilo que se fez em S. Jorge e conduziu a uma pesada derrota do exército de Juan I de Castela, não foi nada mais nada menos que a aplicação de uma tática de combate criada pelos

¹¹⁸ Apêndices VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XIV, pp. 123-165.

¹¹⁹ Apêndice VII, p. 123.

¹²⁰ Mencionado por Jean Froissart.

¹²¹ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106

Inglêses em finais do século XIII e nas primeiras décadas do século XIV, e que foi posteriormente testada, com sucesso, nos ordálios travados ao longo da Guerra dos Cem Anos (1337-1453)¹²².

Por outro lado, mas intimamente ligada ao primeiro ponto, a 14 de agosto de 1385, “*os Portugueses terçaram armas contra um inimigo que lhes era várias vezes superior em número*”¹²³. No entanto, pela forma como ordálio foi estruturado e pela forma como teve início e se foi desenrolando, é muito provável que os homens de D. João I tenham combatido contra um efetivo castelhano muito menor do que aquele que é muitas vezes referido. Isto por uma razão simples, aquando do início do conflito nem metade do exército castelhano estaria no local onde se veio a travar a batalha.

Depois, mas não menos importante, é de referir que, verdadeiramente, “*o famoso quadrado de Nun’Álvares nunca existiu, correspondendo antes a uma estilização artificial do dispositivo de combate anglo-português, feita a partir de uma leitura apressada da crónica de Fernão Lopes*”¹²⁴. Na verdade, o que aconteceu foi a escolha de um local vantajoso, ladeado por obstáculos naturais e armadilhado, permitindo a proteção do exército português¹²⁵.

Finalmente, em S. Jorge, a grande maioria dos homens que lutou ao lado do rei D. João I e de Nuno Álvares Pereira “*não o fizeram por amor à Pátria ou por desejo de garantir a independência de Portugal*”¹²⁶. Estamos numa época em que as motivações sociais e políticas eram de importância relevante para estes homens ou, simplesmente, porque estes eram recrutados por funcionários régios ou porque tinham obrigações com os seus senhores. Assim, tornava-se difícil escapar à guerra.

A aula de preparação da visita teve como suporte um PowerPoint¹²⁷ com informação relativa ao tema e duas fichas informativas, uma com documentos escritos¹²⁸, feita a partir de obras bibliográficas, outra com imagens¹²⁹ que pretendem ilustrar a posição e movimentação do exército português no decorrer da batalha de Aljubarrota. Trata-se de imagens/esquemas elaborados pelo Professor Doutor João Gouveia Monteiro, com base em estudos, e que permitem “reconstruir” a batalha. A exploração dos diferentes materiais – PowerPoint, documentos escritos e imagens/esquemas – sobre a temática, depois da leitura atenta das páginas do manual, permitiu aos alunos confrontar diferentes visões sobre o mesmo acontecimento e verificar que existem outras interpretações acerca do tema.

¹²² Vide Apêndices VIII, IX e X, pp. 126-149.

¹²³ Números aproximados podemos também encontrar em DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389, cit.*, pp. 103-104.

¹²⁴ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106.

¹²⁵ Apêndices VIII, IX e X, pp. 126-149.

¹²⁶ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 107.

¹²⁷ Apêndice VIII, p. 126.

¹²⁸ Apêndice IX, p. 146.

¹²⁹ Apêndice X, p. 149.

Após a realização da visita de estudo, em contexto de sala, foi feita uma aula-debate acerca do tema, na qual foi possível denotar no discurso dos discentes a recuperação de conhecimentos adquiridos, uma vez que foram ao encontro dos objetivos específicos propostos aquando da preparação da visita de estudo, nomeadamente: demonstrar que, do ponto de vista estritamente militar, a Batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV; matizar a velha ideia do 'quadrado' português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir o espírito a um entendimento mais dinâmico e 'musculado' do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época; e, demonstrar que a Batalha de Aljubarrota já não é inteligível dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses (quatro para um, ou até mais) tradicionalmente apresentado nos manuais.

Há que ter em conta que se tratam de alunos do 7º ano, com muitas dificuldades em recolher, tratar e compreender informação histórica. No entanto, foi notório o seu empenho, demonstrando a sua atenção nas diversas explicações que lhes eram fornecidas no dia da visita, tentando reproduzir as novas interpretações que vão surgindo acerca do tema.

A visita aos locais programados decorreu de acordo com o previsto e os objetivos propostos foram cumpridos. Alunos e professores, após chegarem ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota ouviram uma breve explicação acerca do local onde se encontravam, do que iriam ver e da batalha em si. Depois, alunos e professores assistiram à projeção de um espetáculo multimédia que reconstituía a Batalha de Aljubarrota, os eventos que a originaram e recriava a crise política de 1385-85, o cerco de Lisboa, destacando-se as figuras históricas de D. João I e Nuno Álvares Pereira. Foi ainda possível visitar as descobertas arqueológicas feitas no campo de batalha¹³⁰, acompanhadas de esquemas e desenhos que explicam o modo como as lesões dos soldados podem ter sido feitas e como os arqueólogos e historiadores conseguem essa leitura a partir de fragmentos, tentando-se, assim, através da análise dos vestígios reais da batalha campal, reconstruir aspetos da 'vida' e da 'morte' dos combatentes.

No exterior do edifício, os alunos puderam 'caminhar pela História', ou seja, caminhar sobre o terreno onde se deu a Batalha de Aljubarrota. Aqui, apresentei mais uma vez as novas interpretações acerca da batalha, do seu desenrolar, das armas, das armadilhas, do número de soldados envolvidos no ordálio, etc. Nada melhor para os alunos do que eles mesmos 'vivenciarem/sentirem a batalha' tal como ela aconteceu. Esta vivência só as visitas de estudo podem proporcionar.

¹³⁰ Estão, de momento, escavações em curso).

No que concerne à avaliação da visita de estudo, dos 52 alunos envolvidos, apenas 25 preencheram o formulário de avaliação da visita¹³¹, dentre os quais, 19 a avaliaram qualitativamente com “Muito Bom” e 6 com “Bom”; 27 alunos não entregaram o formulário de avaliação. Tal situação levou-me a pensar. Qual a razão que levou vários alunos a não entregarem o relatório? A resposta é simples e vai ao encontro daquilo que já foi dito anteriormente neste trabalho: o relatório tem de ser algo cativante para o aluno e não uma mera descrição da observação direta, pois, em muitos casos, acaba por desmotivar o aluno e tornar este procedimento o mais ‘aborrecido’ de todos.

Deste modo, sugiro que sejam os próprios alunos a construir um folheto¹³² para ser entregue aos seus colegas no ano seguinte, caso se realize a mesma visita de estudo. É provável que se torne uma estratégia mais interessante do que a elaboração do tradicional relatório da visita de estudo. Com a elaboração de um folheto, os alunos irão mobilizar os conhecimentos adquiridos na visita, irão utilizar as novas tecnologias, irão trabalhar em grupo, etc. Além disso, sendo um folheto para deixar aos colegas, penso que os alunos terão uma ‘motivação extra’ para elaborar um trabalho criativo e original.

Vivendo no século XXI, em plena era digital, torna-se urgente que as escolas, as aulas e os professores acompanhem este mundo tecnológico. As próprias estratégias de ensino-aprendizagem devem ser repensadas e ir ao encontro das capacidades e interesses dos ‘novos’ alunos. Como todos sabemos, por um lado, *“os estudantes estão atualmente muito próximos de diferentes realidades tecnológicas”* e, por outro, *“as visitas de estudo são uma estratégia de aprendizagem, frequentemente, utilizada por professores de História”* torna-se urgente o *“desenvolvimento de profícuos ambientes de aprendizagem e a criação de estratégias que unem esses dois “mundos”: o tecnológico e o histórico”*¹³³. Esta realidade deve ser o mote para que os professores desenvolvam novas atividades, por exemplo, visitas de estudo guiadas por *tablets*¹³⁴. Não nos podemos esquecer que estamos perante alunos que atuam, refletem e aprendem de forma distinta.

¹³¹ Apêndice XIII, p. 159.

¹³² Apêndice XII, p. 156.

¹³³ RIBEIRO, Ana Isabel, DIAS-Trindade, Sara, “Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets”, *Digital Technologies & Future School, Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (artigos selecionados), Instituto de Educação da Universidade Lisboa, Lisboa, 2016, p. 187.

¹³⁴ Como proposta de uma outra estratégia de ensino-aprendizagem, mas que vai ao encontro do tema das visitas de estudo, vide RIBEIRO, Ana Isabel, DIAS-Trindade, Sara, “Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets”, *cit.*, p. 179-188.

CONCLUSÃO

Ao debruçarmo-nos sobre estudos mais recentes, vemos claramente novas ideias sobre aquilo que, conjuntamente, esteve na origem, no desenrolar e no desfecho da chamada Crise de 1383-85. Como já referi, a História não é linear. É feita pelo Homem, num determinado espaço e tempo, numa dada conjuntura política, económica e social. Esta mescla de determinantes influencia sempre um determinado episódio ou uma sucessão de pequenos episódios. A Crise de 1385-85 não foi exceção e, mais concretamente o acontecimento que lhe colocou fim – a Batalha de Aljubarrota – não foi exceção. Assim, o meu relatório incidirá, sobretudo, sobre aspetos que melhor expliquem o desenrolar deste ordálio e outros que ‘desmistifiquem’ ideias tipificadas e ainda, por vezes, reproduzidas.

Em primeiro lugar, a explicação para a Crise de 1383-85, tem hoje de ser procurada, preferencialmente, no seio das mudanças e das convulsões produzidas no interior da nobreza. Isto sim, e não tanto a valorização do elemento ‘burguês’ ou ‘popular’ da Revolução, ou os sentimentos de ‘amor ou desamor à Pátria’ que permite explicar a repartição das forças em presença (recordando que existem muitos Portugueses de ambos os lados partidários), os seus objetivos práticos e alguns dos acontecimentos que se seguiram ao conflito propriamente dito. A consolidação da ‘independência’ do reino português face a Castela é incontestável, mas como afirma João Gouveia Monteiro, é *“mais uma resultante da batalha do que propriamente uma causa direta da sua realização”*¹³⁵.

Em segundo lugar, do ponto de vista estritamente militar, a batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV. O combate de S. Jorge *“constituiu ‘apenas’ mais um elo, neste caso o elo português, de uma cadeia de batalhas de grande originalidade, que possibilitaria a invenção de um dispositivo tático de matriz inglesa [...] e aplicado com brilhantismo nos palcos da primeira metade da Guerra dos Cem Anos”*¹³⁶. Não é possível compreender a batalha de Aljubarrota fora deste contexto internacional, ou desprezando o caráter decisivo da presença, em S. Jorge, de largas centenas de combatentes ingleses ao lado de D. João I.

Em terceiro lugar, ao nível da reconstituição tática concreta da batalha, é desejável pôr fim à velha ideia do ‘quadrado’ português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir horizontes para um entendimento mais dinâmico do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época. Ao mesmo tempo, a batalha não pode ser vista dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses (quatro para um, ou até mais), tradicionalmente apresentado nos manuais escolares.

¹³⁵ MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real, cit.*, p. 9.

¹³⁶ *Ibidem*.

Ao longo do presente relatório procurámos demonstrar que as visitas de estudo constituem um prolongamento/complemento da exposição oral do professor e da exposição escrita do livro, oferecendo inúmeras vantagens didáticas – daí a escolha da visita de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem para este relatório. Verificámos que estas modificam a atitude do aluno, passando de uma atitude passiva para uma atitude ativa na construção do seu saber, através da observação direta dos vestígios históricos. No entanto, para que as visitas a monumentos, museus etc., se transformem em efetivas viagens de estudo é necessário que estas sejam previamente bem preparadas e que obedeçam a determinadas regras de organização.

Verificámos também, por um lado, que antes, durante ou depois da exploração de um determinado conteúdo programático, as visitas de estudo assumem diferentes papéis, contribuindo para motivar e estimular a descoberta e/ou consolidar muitos dos conceitos que se abordaram e exploraram em contexto de sala de aula e, por outro, que os ganhos, com as visitas de estudo, são diferentes se o professor assumir a planificação e dinamização da visita ou se, contrariamente, delegá-la num responsável de determinada instituição, ou ainda, se o professor ao longo da visita for simplesmente transmitindo os seus conhecimentos ou se, pelo contrário, procurar interagir com os alunos e fomentar a sua participação.

Constatámos que, apesar das inúmeras vantagens de uma visita de estudo no processo de ensino-aprendizagem, existe um conjunto de limitações que acabam por dificultar a sua concretização e que contribuem para que a realização destas atividades seja cada vez menor. No entanto, não nos podemos esquecer disto: os alunos aprendem de forma mais efetiva quando têm oportunidade de visualizar, vivenciar, tocar, sentir, no fundo, viver aquele momento como sendo uma aprendizagem *in loco* e, por conseguinte, diferenciada.

No que concerne à transposição didática, os objetivos foram concretizados. Planifiquei uma visita de estudo aos locais intrinsecamente ligados ao fim da Crise de 1383-1385: o campo de S. Jorge, onde ocorreu a Batalha de Aljubarrota, e o Mosteiro da Batalha, mandado construir em honra da vitória obtida nesta batalha. Objetivos esses que se refletiram pós-visita de estudo: os alunos apresentaram trabalhos de grupo, indo ao encontro daquilo que viram e ouviram nos locais visitados. Além disso, fizeram referência a autores que se têm debruçado sobre este tema.

Após trabalhar com estes alunos durante alguns meses, cheguei à conclusão que a melhor estratégia de ensino-aprendizagem que poderia implementar passaria pela realização de uma visita, pois ‘uma imagem vale mais que mil palavras’. Assim, os alunos puderam, *in loco*, compreender, passo a passo, todos os momentos ligados à vitória portuguesa em Aljubarrota e transpô-los em contexto de sala de aula.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

Fontes impressas

AYALA, Pero López de, *Crónicas*, Edición de José-Luis Martín, Barcelona, Editorial Planeta, 1991.

LOPES, Fernão, *História de uma Revolução – Primeira parte da «Crónica de El-Rei D. João I de Boa Memória»*, Atualização do texto, introdução e notas de José Hermano Saraiva, Mem Martins, Publicações Europa-América, 2.ª Edição, 1990.

Obras científicas

ABREU, Maria Manuela, *As Visitas de Estudo no Ensino da História*, Coimbra, Imprensa de Coimbra, 1972.

ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo. Conceções e eficácia na aprendizagem*, Lisboa, Livros Horizonte, 1998.

BARROCA, Mário (et al.), *Nova História Militar de Portugal*, Vol. I, Círculo de Leitores, 2003.

BRUNET, Michel, “História vivida e História Ensinada” in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976.

COELHO, Maria Helena da Cruz, *D. João I, o rei que recolheu Boa-Memória*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2005.

COMPIANI, M., Carneiro, C., *Os papéis didáticos das excursões geológicas*, Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 1993.

DUARTE, Luís Miguel, *Grandes Batalhas da História de Portugal – 1383-1389 – Aljubarrota*, Vila do Conde, Academia Portuguesa da História7Expresso, 2007.

DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389*, Lisboa, Academia Portuguesa da História, Quidnovi, 1ª Ed. 2007.

FABREGAT, Clemente Herrero, FABREGAT, Maria Herrero, *Como preparar uma aula de História*, 2.ª edição, Rio Tinto, Edições ASA, 1991.

FEBVRE, Lucien, *Le problème de L’incroyance au XVII siècle. La religion de rebelais*, Paris, Albin Michel, 1979.

FÉLIX, Noémia, *A história na educação básica*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1998.

FELGUEIRAS, Margarida, “O ensino da história”, in *Revista portuguesa de educação 1*, 1968.

GOMES, Saul António, *A Batalha Real – 14 de Agosto de 1385*, Fundação Batalha de Aljubarrota, 2014.

JETTÉ, René, “História e cultura ou defesa do Ensino da História” in *A História e o seu Ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976.

LARANJINHA, A., *Jean Froissart, Crónicas – Duas passagens relativas a Aljubarrota*, Fundação Batalha de Aljubarrota, 2008.

LIMA, Susana, *As Batalhas que fizeram Portugal*, Alfragide, Publicações Dom Quixote, 1.ª edição, 2014.

KARNAL, Leandro, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, São Paulo, Contexto, 2008.

MARTINS, Ferreira, *História do Exército Português*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1945.

MARTINS, Miguel Gomes, *De Ourique a Aljubarrota: a guerra na Idade Média*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2011.

MARTINS, Miguel Gomes, *A vitória do quatro cavaleiro: o cerco de Lisboa de 1384*, Lisboa, Prefácio, 2006.

MATTOSO, José, “A Nobreza e a Revolução de 1383”, in *Fragmentos de uma Composição Medieval*, Lisboa, Editorial Estampa, 1987.

MATTOSO, José, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Ed. Gradiva (“Cadernos Democráticos”, nº 1), 1998.

MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota – 1385 – A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003.

MONTEIRO, João Gouveia, *A Aventura da Guerra no Portugal Medieval*, Máthesis, 2000.

MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota Revisitada*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 2001.

MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações” (pp. 105-122), in *Revista de História da Sociedade e da Cultura 6*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2006.

MONTEIRO, João Gouveia, *Lições de História da Idade Média (sécs. XI-XIV)*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coleção Estudos, n.º 58, 2006.

MONTEIRO, João Gouveia (coord.), MARTINS, Miguel Gomes, AGOSTINHO, Paulo Jorge, *Guerra e Poder na Europa Medieval. Das Cruzadas à Guerra dos 100 Anos*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

MONTEIRO, João Gouveia, *Nuno Álvares Pereira. Guerreiro, senhor feudal, santo: os três rostos do Condestável*, Barcarena, Manuscrito, 2017.

PROENÇA, Maria Cândida, *Uma História Concisa de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1ª Ed., 2015.

PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

RIBEIRO, Ana Isabel, DIAS-Trindade, Sara, “Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets”, *Digital Technologies & Future School, Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (artigos selecionados), Instituto de Educação da Universidade Lisboa, Lisboa, 2016, pp. 179-188.

RIBEIRO, Jonatas Roque; “História e ensino de História: perspetivas e abordagens” (pp. 1-7); In *Educação em Foco*; Edição nº 7; 2013.

RODRIGUES, Henrique F., *Pedagogia e didática da montagem audiovisual*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

SANTOS, Theobaldo Miranda, *Noções de Metodologia do Ensino Primário*, 11.ª edição, Vol. 1, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *Aljubarrota 600 Anos*, Ciclo de Conferências da Sociedade Histórica da Independência de Portugal, 1985.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal*, I Volume, Lisboa, Verbo, 1976.

Trabalhos científicos

CARMO, José António, *A Batalha de Aljubarrota. Uma explicação geográfica*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2006.

CONDE, Manuel Sílvio, RODRIGUES, Miguel, *1383/85 – 1.ª Parte: 1383, no contexto da Europa do seu tempo*, Lisboa, Publicação do Conselho Diretivo da Faculdade de Letras de Lisboa, 1978.

FERREIRA, Ana Cristina, *Análise Paleográfica de uma escrita da Chancelaria Régia: A letra Joanina, 1370-1420*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2011.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos, Dissertação de Doutoramento na Área de Estudo do Meio Social, *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico – a conceção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, Braga, Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, Ricardo, *A influência militar da Inglaterra na Crise de 1383-85 em Portugal*, Lisboa, Academia Militar, 2014.

Outros artigos

AMARAL, Cláudia (et al.), *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*, 2012, *ob cit.*, p. 9. Disponível em:

https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf

MARTINS, Miguel Gomes, *Nuno Álvares e a Arte da Guerra*.

Disponível em http://www.icea.pt/conferencias/conferencia1/conf01_03.pdf

MONTEIRO, João Gouveia, *A Batalha de Aljubarrota (6 de Abril de 1384): Ensaio Geral para Aljubarrota?* Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1325/773>

MONTEIRO, João Gouveia, *Estratégia e risco em Aljubarrota: a decisão de dar batalha à luz do “Paradigma Gillingham”*. Artigo fornecido diretamente pelo autor.

MONTEIRO, João Gouveia, *A história militar medieval portuguesa*.

Disponível em http://janusonline.pt/1999_2000/1999_2000_1_4.html

MORENO, Humberto Baquero, *Portugal e a fronteira com Castela no século XIV*. Disponível em <http://www2.cm-evora.pt/castelosdeportugal/assets/32-portugal-e-a-fronteira-com-castela-no-s%C3%A9culo-xiv.pdf>

Ofício-Circular n.º 21/04 de 11 de março, *Visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolares e colónias de férias*, Porto, Direção Regional de Educação do Norte, 2004.

OLIVEIRA, Hélder, *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*, 2013. Consultado em 18 de agosto de 2018, disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64778>.

APÊNDICES

Apêndice I

Plano Individual de Formação

Ricardo Manuel Rodrigues dos Santos

PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO (PIF)

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

Orientadoras de Estágio Pedagógico Supervisionado:

Prof.ª Doutora Ana Isabel Ribeiro (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

Prof.ª Sónia Silvestre (Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira – Febres)



Universidade de Coimbra

Faculdade de Letras

2015/2016

1. DEFINIÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS

O presente Plano Individual de Formação (PIF), elaborado de acordo com os critérios presentes no *Plano Anual Geral de Formação* e no *Plano Anual de Formação na Área de História*, pretende descrever as atividades que serão realizadas, e nas quais participarei, ao longo do Estágio Pedagógico, no presente ano letivo. Este estágio tem como objetivo principal, a partir da participação nessas atividades e da observação de aulas lecionadas pela Professora Orientadora de Escola, fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de ideias que permitam melhorar o desempenho e a postura do Professor Estagiário, não só durante esta etapa, mas também, como futuro profissional do ensino.

Segundo a legislação que atualmente regula a formação inicial de professores (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio), o Estágio Pedagógico – ou Prática Pedagógica Supervisionada – realiza-se em turmas atribuídas ao Orientador de Escola (atividades letivas). Poderá integrar, também, atividades extralectivas ou de intervenção socioeducativa e de gestão, que cada Estagiário concretiza na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.

As atividades em causa – elencadas no presente Plano Individual de Formação (PIF) – decorrem entre o início de setembro e o fim de maio (este ano letivo, excecionalmente, para mim tiveram início na segunda semana de novembro), sendo supervisionadas pelo Orientador de Escola e previamente estabelecidas por acordo entre cada Estagiário, os respetivos Orientadores de Escola e da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), a Escola e a FLUC.

Desta forma, no presente ano letivo, e de acordo com o previsto no *Plano Anual Geral de Formação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, o Professor Estagiário compromete-se a participar nas seguintes atividades mínimas obrigatórias:

- Elaboração e/ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos –, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio (este ano letivo, excecionalmente, composto apenas por mim);
- Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pela Orientadora da Escola, com a duração aproximada de 90 minutos por disciplina, sendo de 120 a 180 minutos no caso dos núcleos de cursos monodisciplinares;
- Participação em todas as sessões de auto e heteroavaliação de atividades letivas, e de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do Núcleo de Estágio;
- Preparação e concretização de atividades letivas nas turmas do Orientador de Escola;
- Nos Núcleos de Estágio dos cursos monodisciplinares, o número mínimo de atividades letivas em que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos;

- Observação de 75% das aulas lecionadas pelo Orientador de Estágio, nas turmas a que estão afetos os Estagiários;
- A Orientadora da FLUC observará um mínimo de 2 aulas a cada Estagiário, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro. Em casos devidamente fundamentados, pode o Orientador da Escola solicitar a presença do Orientador da FLUC ainda no primeiro período letivo;
- Elaboração de um dossiê (o qual deverá estar sempre disponível para consulta dos Orientadores, preferencialmente em formato digital) que deve conter a documentação relevante: legislação e outros textos fundamentais (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, Protocolo de Cooperação entre a FLUC e a Escola, Regulamento da Formação de Professores na FLUC, Plano Anual de Formação da respetiva Área Científico-Pedagógica, Grelhas de Parâmetros de Avaliação da respetiva Área Científico-Pedagógica, Plano Individual de Formação, entre outra); documentação relativa às aulas asseguradas (planificações de longo, médio e curto prazos, recursos didáticos e instrumentos de avaliação); comentários escritos sobre as aulas que lecionou; documentação relativa a outras atividades em que tenha participado (Seminários Pedagógicos, Sessões de Formação, aulas assistidas, atividades extraletivas, de intervenção socioeducativa e de gestão escolar); Registos escritos de auto e heteroavaliação do desempenho no Estágio Pedagógico, a entregar aos Orientadores; outra documentação pertinente.

2. PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS ATIVIDADES EXTRALECTIVAS

Para além da participação nas atividades mínimas obrigatórias, anteriormente elencadas, o estagiário compromete-se, ainda, a participar nas atividades de carácter facultativo sugeridas pelo *Plano Anual Geral de Formação*. Neste sentido, participará em reuniões e atividades de gestão escolar, com o estatuto de observador, e em atividades extracurriculares e de intervenção socioeducativa realizadas pela Escola, sempre que o Orientador de Escola considerar oportuno, a saber:

- Participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente;
- Observação e debate de atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas pelo Orientador de Estágio (Sessões de Avaliação do Trabalho Realizado);
- Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar: Departamento Curricular, Conselhos de Turma, Conselho de Diretores de Turma, Núcleo de Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, Conselho Pedagógico, Coordenador dos Diretores de Turma, Diretor, Presidente Do Conselho Geral.

- **Atividade** – Sala de estudo destinada aos alunos do 7º ano.
Objetivos – Esclarecer dúvidas; aprofundar e consolidar conhecimentos; sistematizar conteúdos; fomentar a aprendizagem cooperativa; visualizar filmes e documentários didáticos sobre os conteúdos em estudo; promover a aprendizagem através de jogos didáticos; promover um papel ativo dos alunos na resolução dos seus problemas de aprendizagem; desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade pessoal e social.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre.
Calendarização – Ao longo do ano letivo (a combinar com os alunos antes do período de avaliação em cada período).
- **Atividade** – Elaboração de um dossiê com materiais para a sala de estudo e/ou aulas de substituição.
Objetivo – Aplicar os materiais desenvolvidos na sala de estudo ou em aulas de substituição.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre.
Calendarização – Ao longo do ano letivo.
- **Atividade** – Visita de Estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, para o 7º ano (contactos com a instituição a visitar e planificação da atividade).
Objetivos – Sensibilizar para a importância do património cultural do país; promover o gosto pela aquisição de conhecimentos através da observação direta; observar a tradução do vocabulário histórico em imagens reais; aplicar e consolidar conhecimentos.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre (com a colaboração de outras disciplinas, nomeadamente da Geografia).
Calendarização – Final do 3º Período.
- **Atividade** – Palestra “A Evolução da Escrita: do Papiro às Tabuinhas de Cera”.
Objetivos – Promover o gosto pela aquisição de conhecimentos através da observação direta; observar a tradução do vocabulário histórico em imagens reais; consolidar conhecimentos.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre (com a participação de um convidado).
Calendarização – 2º Período.

- **Atividade** – Presença em reuniões das diferentes estruturas da realidade escolar (reuniões de coordenação de ciclo, reuniões de avaliação intercalar).
Objetivos – Fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de ideias que permitam corrigir e melhorar o meu desempenho e postura, não só enquanto Professor Estagiário, mas também como futuro profissional; aquisição de conhecimentos relativos às características das turmas.
Dinamizadores – Escola (com a participação do Professor Estagiário de História).
Calendarização – Ao longo do ano letivo.
- **Atividade** – Orientação bibliográfica para eventuais trabalhos de pesquisa ou recuperação.
Objetivos – Superar as dificuldades e aplicar conhecimentos adquiridos em determinadas áreas de estudo demonstradas pelos alunos nas fichas de avaliação.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre.
Calendarização – Ao longo do ano letivo.
- **Atividade** – Lecionação de um número de aulas superior ao estabelecido.
Objetivos - Fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de ideias que permitam corrigir e melhorar o meu desempenho e postura, não só enquanto Professor Estagiário, mas também como futuro profissional.
Dinamizadores – Professor Estagiário, orientado pela Professora Sónia Silvestre.
Calendarização – Ao longo do ano letivo.

3. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA

O Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria (antiga Escola Secundária de Cantanhede) é constituído pelas seguintes escolas: Escola Secundária Lima-de-Faria – Cantanhede (Escola Sede); Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres; Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Balsas, Corticeiro de Cima, Covões, Febres, Fontinha, S. Caetano e Vilamar; Jardins de Infância: Corticeiro de Cima, Febres, S. Caetano e Vilamar.

A Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira, antiga sede de agrupamento (Agrupamento de Escolas Finisterra), está inserida em meio rural. Esta apresenta um edifício principal com salas de aula, laboratórios para a área das ciências, salas de informática e biblioteca, integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. A biblioteca, situada num primeiro andar, não reúne as devidas condições de acessibilidade a portadores de mobilidade condicionada. Existe também um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, uma estufa e instalações para clubes (cerâmica e rádio). Os espaços verdes encontram-se bem cuidados.

No presente ano letivo frequentam a Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira 252 alunos, assim distribuídos: 94 alunos no 2º Ciclo do Ensino Básico (5 turmas de ensino regular); 158 alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico (8 turmas de ensino regular e 1 turma de ensino vocacional).

4. HORÁRIO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS LIMA-DE-FARIA
ESCOLA BÁSICA 2,3 CARLOS DE OLIVEIRA

Horário do Professor Estagiário
Ano Letivo 2015/2016

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
09:00 – 09:45										
09:45 – 10:30										
10:50 – 11:35					7º Y HISTÓRIA	03				
11:35 – 12:20										
12:30 – 13:15										
13:30 – 14:15							7º Z HISTÓRIA	OF2		
14:15 – 15:00										
15:15 – 16:00			7º X HISTÓRIA	08					SEMINÁRIO HISTÓRIA	NE
16:00 – 16:45										
16:55 – 17:35										
17:40 – 18:25										

5. ASSINATURAS

O Professor Estagiário,

(Ricardo Manuel Rodrigues dos Santos)

A Orientadora do Estágio Pedagógico,



(Prof.ª Sónia Silvestre)

A Orientadora da Faculdade de Letras,

(Prof.ª Doutora Ana Isabel Ribeiro)

Apêndice II

Planificação a curto prazo

 			PLANIFICAÇÃO DE AULA		Duração: 90 + 90 minutos	
Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira			Ano Letivo		2015/2016	
			Disciplina		História	
			Orientadora de Escola		Professora Sónia Silvestre	
			Professor Estagiário		Ricardo Rodrigues dos Santos	
Ano	Turmas	Data	Tema 3		A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica.	
7º	X	05/12-04-2016	Subtema 3.1		A Europa do século VI ao XII.	
	Y	06/13-04-2016	Sumário	<ul style="list-style-type: none"> - O novo mapa político da Europa: a fixação dos povos bárbaros (o fim do Império Romano do Ocidente; os reinos bárbaros). - O clima de insegurança: as transformações económicas. - A Igreja Católica no ocidente europeu: a progressiva cristianização do mundo bárbaro; a difusão do monaquismo. - A sociedade medieval: o poder do clero. - A nobreza: o poder dos grandes senhores nobres; as terras senhoriais. - As relações feudo-vassálicas: a dependência entre suserano e vassalo; a sociedade feudal. - A arte – o românico: a arquitetura; a escultura e a pintura; o românico em Portugal. 		
	Z	07/14-04-2016				
Observações:						

Indicadores de Aprendizagem	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Enumerar as razões da queda do Império Romano do Ocidente.	Introdução ao tema “A Europa do século VI ao XII”. Ao nível interno: a) perda de prestígio e de autoridade dos imperadores, sendo estes estes frequentemente aclamados, afastados ou assassinados; b) governadores das províncias colocavam interesses particulares à frente dos do Estado; c) exército contava com um número significativo de mercenários, isto é, soldados estrangeiros que, a troco de dinheiro, combatiam no exército romano; d) dificuldades na administração e controlo de um império tão vasto – divisão, em 395, do Império Romano em duas partes. Ao nível externo: fixação de vários povos, aos quais os Romanos chamavam “Bárbaros”, junto às fronteiras do Império, atraídos pelas suas riquezas. Os que inicialmente ofereceram mais perigo foram os Germanos (Suevos, Visigodos, Francos, Alamanos, Ostrogodos, Lombardos,	Exploração das pág. 108 e 109. Exploração, através de diálogo orientado, de um PowerPoint com texto informativo e imagens relativo aos conteúdos tratados, por forma a levar os alunos ao conhecimento das temáticas.	Manual adotado. Computador; Projetor; PowerPoint; Internet; Quadro negro; Manual adotado.	Participação. Atitudes e valores; Participação; Empenho.

<p>Caracterizar os povos bárbaros.</p>	<p>Anglos, Saxões, Bretões, Burgúndios, Vândalos, etc.), povos seminómadas que habitavam para lá das fronteiras dos rios Reno e Danúbio.</p> <p>Eram chamados de “Bárbaros” pelos Romanos por não falarem grego nem latim e terem uma civilização que consideravam inferior à sua. Na verdade, os Germanos eram povos aguerridos e tinham modos de vida diferentes: uns dedicavam-se à agricultura e à criação de gado, outros à pesca e alguns deles eram hábeis na metalurgia e na ourivesaria. Desconheciam a vida urbana e viviam em aldeias. Os Germanos revelavam um fraco nível de desenvolvimento e desconheciam qualquer tipo de organização e unidade política. Tinham um modo de vida em tudo diferente dos Romanos e, talvez por este motivo, sentiam-se atraídos pelas riquezas do Império.</p>			
<p>Identificar os povos invasores e os respetivos locais de fixação.</p>	<p>Após a vaga de invasões, os Germanos organizaram-se em reinos, que alteraram por completo o mapa político da Europa. Surgem assim: o Reino Franco (atual França); o Reino Visigodo e Suevo (Península Ibérica); o Reino Ostrogodo (Península Itálica); o Reino Anglo-saxão (Grã-Bretanha).</p>			
<p>Comparar a unidade política do Império Romano com a fragmentação ocorrida após as invasões bárbaras e, mais tarde, a sua recomposição a partir da estruturação de diversos reinos.</p>	<p>A partir dos finais do século IV, a situação agravou-se: pressionados pelos Hunos, os Germanos são forçados a transpor as fronteiras romanas, dando início a vagas de invasões que se prolongaram por vários séculos, atingindo toda a Europa; em 476 foi deposto o último imperador romano, pondo-se, assim, fim ao Império Romano do Ocidente. Após a vaga de invasões, a partir do século V, os povos Germanos que invadiram o Império Romano fundaram reinos, que alteraram por completo o mapa político da Europa. Os reinos bárbaros serviram, em alguns</p>			

<p>Reconhecer as invasões bárbaras como marco de periodização clássica (passagem da “Antiguidade” à “Idade Média”).</p> <p>Descrever o aumento do prestígio da Igreja durante as invasões bárbaras, perante a incapacidade do poder civil em defender as populações.</p> <p>Salientar a importância da religião cristã como elemento de unificação entre os bárbaros e as populações romanizadas.</p>	<p>casos, de base à formação dos atuais países europeus. Assim, a unidade política do Império Romano, conseguida através da autoridade do imperador, foi substituída, no Império Romano do Ocidente, por diversos reinos independentes, cada um governado por reis.</p> <p>No processo de invasão e formação dos reinos bárbaros, deu-se ao mesmo tempo, a "barbarização" das populações romanas e a "romanização" dos bárbaros. A Europa adotou as práticas económicas dos Germanos voltadas para a agricultura, onde o comércio era de pequena importância. A queda do Império Romano do Ocidente e o aparecimento dos reinos bárbaros marcaram o fim da Antiguidade Clássica e o início de uma nova fase da História europeia – a Idade Média.</p> <p>Foi com o Imperador Constantino que o Cristianismo atingiu o estatuto de religião oficial do Império Romano, o que possibilitou à Igreja Católica um aumento do número de fiéis. As invasões germânicas e todo o processo de desagregação do Império Romano resultaram num ambiente de insegurança que fez nascer, nas populações, a ideia de que a Igreja era a única instituição capaz de lhes dar segurança. Esta mantinha-se organizada e surgia aos olhos dos povos invasores como uma autoridade firme. A Igreja assume, assim, a tarefa de evangelizar os povos bárbaros e instaurar a paz.</p> <p>Os povos bárbaros que se estabeleceram no antigo Império Romano eram, na sua maioria, pagãos. Outros povos tinham aderido ao arianismo (Doutrina criada no século IV, em Alexandria (Egito), pelo sacerdote Ario, que negava a divindade de Cristo. Os Ostrogodos e os Visigodos propagaram o arianismo, respetivamente, pela Itália e pela</p>	<p>Exploração, através de diálogo orientado, de um PowerPoint com texto informativo e imagens relativo aos conteúdos tratados, por forma a levar os alunos ao conhecimento das temáticas. Como estratégia de motivação, será colocado, através da utilização do <i>Youtube</i>, o canto gregoriano, o qual surgiu neste período.</p>	<p>Computador; Projetor; PowerPoint; Internet; Quadro negro; Manual adotado; Youtube.</p>	<p>Atitudes e valores; Participação; Empenho.</p>
---	--	--	---	---

<p>Descrever o movimento de renovação da Igreja a partir do século VI, destacando a divisão entre clero regular e clero secular.</p> <p>Referir os mosteiros como centros culturais durante a Alta Idade Média.</p>	<p>Península Ibérica). Desapareceu, assim, a unidade religiosa do tempo do Império, garantida pelo Cristianismo, o que preocupava a Igreja Católica.</p> <p>Desde o século IV, membros da Igreja Católica procuraram evangelizar esses povos (o êxito alcançado deu grande prestígio à Igreja). A partir de finais do século VI, vários missionários foram enviados para França, Grã-Bretanha e Alemanha para converter as suas populações à fé católica. Neste movimento de evangelização, destacou-se o papa Gregório Magno (590-604).</p> <p>Os missionários procuravam converter os monarcas dos povos estabelecidos, o que logo facilitava a conversão dos seus súbditos. Assim aconteceu com Clóvis (rei dos Francos), Recaredo (rei dos Visigodos), Teodemiro (rei dos Suevos). Nas regiões evangelizadas, fundaram-se mosteiros, em particular da Ordem de S. Bento.</p> <p>Os reis bárbaros também beneficiaram com a conversão ao cristianismo, pois passaram a ser mais facilmente aceites pela população cristã, o que reforçou o seu poder.</p> <p>A aceitação do cristianismo nos reinos bárbaros foi alcançada graças à ação do clero secular nas cidades, destacando-se os bispos e párocos no socorro e apoio das populações, e do clero regular, abades e monges que viviam em comunidade, nos mosteiros, e que exerceram uma ação importante na conversão das populações rurais.</p> <p>Os mosteiros impuseram-se por toda a Europa Ocidental a partir de finais do século V. No século VI, S. Bento de Núrsia fundou um dos mais importantes (no monte Cassino – Itália). Os monges beneditinos obedeciam à Regra de S. Bento, a qual estipulava um conjunto de princípios e deveres orientadores da sua vida quotidiana. A ordem beneditina aliava a oração ao trabalho manual e ao trabalho intelectual (“ora et labora”). Nos mosteiros, para além do serviço religioso, escreviam-se crónicas, copiavam-se os</p>			
---	---	--	--	--

<p>Indicar o papel da igreja na conservação de autores da Antiguidade (obras greco-latinas e muçulmanas).</p>	<p>textos sagrados e os manuscritos antigos (greco-romanos), e funcionavam escolas destinadas ao ensino dos futuros religiosos. Valorizando o trabalho manual, os monges desbravavam e aproveitavam os terrenos incultos (cada mosteiro procurava ser autossuficiente). Arrendavam, ainda, algumas parcelas de terra dos seus domínios aos camponeses, contribuindo, deste modo, para a fixação das populações que se acolhiam sob a sua proteção. A ação dos monges foi também importante na assistência às populações, dando alimentos aos pobres, velhos e doentes e albergando peregrinos que se dirigiam aos santuários. Em Portugal, existem mosteiros beneditinos, como os de Lorvão e de Tibães. O monaquismo foi um fator de unidade da Europa: difundiu a fé cristã e expandiu a cultura e o latim. A Igreja de Roma apercebeu-se da extraordinária importância da Ordem de S. Bento e protegeu-a. Na verdade, esta ordem religiosa contribuiu muito para a criação da civilização ocidental.</p>			
<p>Descrever a segunda vaga de invasões da Europa (séculos VIII a X).</p>	<p>Após um período de calma, a Europa enfrenta, entre os séculos VIII e X, uma nova vaga de invasões. A falta de recursos para a defesa de reinos fracos e mal organizados foi uma das causas que tornaram possível a entrada destes novos invasores. Todo o continente europeu foi afetado pelos ataques Muçulmanos, Normandos e Húngaros. Assim: entre 711 e 715, os Muçulmanos, oriundos do Norte de África, atravessando o Estreito de Gibraltar, ocuparam a Península Ibérica, iniciando uma onda de ataques e pilhagens nas costas francesa e italiana, o que originou uma quebra do comércio europeu com o Oriente; entre os séculos VIII e XI, os Normandos ou Vikings, povos originários da Escandinávia, fizeram incursões por todo o Norte da Europa, espalhando o terror entre as populações; entre finais do século IX e a primeira metade do século X, os</p>	<p>Exploração, através de diálogo orientado, de um PowerPoint com texto informativo e imagens relativo aos conteúdos tratados, por forma a levar os alunos ao conhecimento das temáticas.</p>	<p>Computador; Projetor; PowerPoint; Internet; Quadro negro; Manual adotado.</p>	<p>Atitudes e valores; Participação; Empenho.</p>

<p>Relacionar as invasões bárbaras do século V e a nova vaga de invasões entre o século VIII e o século X com o clima de insegurança e a recessão económica verificadas.</p> <p>Caracterizar a economia europeia da Alta Idade Média, sublinhando o seu carácter de subsistência.</p>	<p>Húngaros ou Magiares atacaram o centro da Europa, dedicando-se ao saque das povoações na região da Alemanha, da França e da Itália.</p> <p>O período conturbado das invasões no século V produziu efeitos negativos na economia europeia. Os ataques, seguidos de saques e destruição, originaram um clima de insegurança e violência, levando os camponeses a abandonarem os campos.</p> <p>A segunda vaga de invasões, associada às constantes ofensivas e pilhagens (provocando o medo e a insegurança e levando ao aumento da mortalidade), originou uma crise na atividade agrícola (devido à destruição das culturas o que levou à queda da produção) e comercial e, conseqüentemente, à escassez de moeda em circulação; tudo isto levou à ruralização da economia.</p> <p>As cidades foram abandonadas pelos seus habitantes, que fugiram para zonas as rurais onde pensavam conseguir assegurar a sua subsistência.</p> <p>No entanto, as zonas de cultivo foram praticamente destruídas, originando período de fome e agravando as condições de vida das populações europeias.</p> <p>O transporte de alimentos entre as várias regiões tornou-se impraticável e as comunidades passaram a produzir para consumo próprio. Surgiu, assim, uma nova economia: ruralizada e de subsistência.</p> <p>Em síntese: com estas invasões, a situação de insegurança e de crise agravou-se: parte dos grandes proprietários abandonou as cidades, para se instalarem nas suas propriedades rurais, onde se podiam proteger e defender melhor – as cidades perderam, assim, grande parte da sua população e da sua importância; os camponeses procuraram abrigo nessas grandes propriedades rurais,</p>			
---	---	--	--	--

<p>Caracterizar a sociedade trinitária medieval, salientando a divisão em ordens consoante a função e o nascimento, a mobilidade social reduzida, as profundas clivagens entre ordens privilegiadas e não privilegiadas e o papel da igreja na manutenção da ordem vigente.</p> <p>Enumerar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses.</p>	<p>entregando, por vezes, as suas pequenas propriedades aos mais poderosos em troca de proteção – o poder destes grandes senhores do clero e da nobreza sobre a terra e sobre os homens cresceu ainda mais, pondo em causa o poder dos reis; a falta de produtos agrícolas e artesanais levou a uma grande diminuição do comércio interno e externo e, conseqüentemente, à escassez de moeda em circulação.</p> <p>Face a tudo isto, verificou-se a ruralização da economia, ou seja, a população passou a viver quase exclusivamente da agricultura – produzia-se, essencialmente, para consumo. Assim, a economia urbana, comercial e monetária do tempo dos Romanos deu lugar a uma economia de subsistência, que conduziu a um período de regressão económica (até finais do século X).</p> <p>Na Idade Média, a sociedade era formada pelo clero, pela nobreza e pelo povo (comerciantes, artesãos e camponeses), ou seja, uns oram, outros combatem, outros trabalham. Filho de nobre era nobre e filho de camponês era camponês, existindo fraca mobilidade social. O clero e a nobreza eram grupos sociais privilegiados, pois possuíam direitos que o povo não tinha. Após as invasões bárbaras, a Igreja de Roma passou a ser a única força bem organizada da Europa Ocidental. Os seus membros estavam presentes em toda a parte. Assim, numa época de grande religiosidade, a Igreja tinha muita importância e prestígio (e muita influência).</p> <p>Privilégios do clero e da nobreza: a isenção do pagamento de impostos ao rei (embora recebessem rendas e tributos dos camponeses que viviam nas suas propriedades – domínios senhoriais); a aplicação da justiça nas suas terras; a possibilidade de serem julgados pelo rei ou pelos membros do seu grupo social (nobreza), ou em tribunais</p>			
--	--	--	--	--

	<p>próprios (clero), caso cometessem algum crime. O povo, grupo social não privilegiado, vivia, em geral, pobremente. Os camponeses deviam aos senhores: o pagamento de rendas, pagas em género (produto) e correspondentes a uma parte da colheita; de corveias (trabalho gratuito, durante certos dias por semana, nas terras do senhor) e de banalidades (utilização de fornos, moinhos e lagares do senhor, mediante o pagamento de parte do produto obtido). Para além destas obrigações, os camponeses estavam ainda sujeitos a outros encargos e ao pagamento de multas e castigos, pois o direito de justiça cabia ao senhor.</p>			
<p>Caracterizar o grande poder do clero.</p>	<p>Na Idade Média, as pessoas eram muito religiosas, o que contribuiu para o grande prestígio do clero, pois era considerado o grupo social que representava Deus na terra. Para além do serviço religioso, a Igreja foi-se tornando também muito poderosa a nível económico. Reis, nobres e mesmo o povo faziam-lhe doações de terras e bens, para a salvação da alma, contribuindo para aumentar a sua riqueza. Por outro lado, alguns membros do clero eram ricos e tinham filhos, ou seja, as regras da Igreja não eram respeitadas. Os Papas, tinham um vastíssimo poder, chegando mesmo a depor alguns reis.</p>			
<p>Justificar a criação de novas ordens religiosas nos séculos X e XI.</p>	<p>Nos séculos X e XI, a Igreja viveu uma vida de ostentação e de imortalidade. Os altos cargos eram comprados pelos grandes senhores da nobreza e, em muitos mosteiros, a vida dos monges afastava-se dos ideais de pobreza e de austeridade (dando origem a um movimento reformista que defendia o regresso à pureza e à humildade pregadas por Jesus Cristo). Em 910, reagindo contra esta situação, Guilherme o Piedoso, duque da Aquitânia (França), fundou a Ordem de Cluny. Os monges desta Ordem ocupavam-se, sobretudo, com a oração e o culto e prestavam menos atenção aos trabalhos agrícolas e artesanais, que</p>			

<p>Justificar o reforço do poder dos grandes senhores (proprietários e líderes militares ou religiosos) perante a incapacidade régia em garantir a defesa das populações.</p> <p>Salientar o duplo poder senhorial sobre a terra e sobre os homens.</p>	<p>entregavam os servos e a outros trabalhadores dos mosteiros. Com o decorrer do tempo, os monges de Cluny passaram a viver de forma opulenta. Por isso, em 1098, S. Bernardo, monge francês, fundou a Ordem de Cister, fixando regras de vida austera para os monges, que se deviam dedicar aos trabalhos agrícolas, à oração e à cópia de manuscritos. A Ordem de Cister fundou na Europa numerosos mosteiros; em Portugal, os mais importantes foram os de S. João de Tarouca e de Alcobaça.</p> <p>No século X, em virtude do clima de insegurança provocado pelas invasões e ataques dos Muçulmanos, Vikings e Húngaros, o poder real – incapaz de defender os seus reinos – enfraqueceu. Os monarcas, necessitando de ajuda militar da nobreza e do clero para fazerem face às constantes lutas e invasões, doaram-lhes terras e benefícios, fragmentando e enfraquecendo o poder régio.</p> <p>A nobreza, à semelhança do clero, era também um grupo privilegiado; a sua principal função era combater. Em tempo de guerra, os reis chamavam os senhores para a guerra e eram estes que mobilizavam os seus exércitos (entre os habitantes das suas terras). A insegurança provocada pelas invasões, a dificuldade em proteger as populações, a ruralização da economia e o enfraquecimento do poder régio contribuíram para que estes atribuíssem aos nobres – senhores de grandes propriedades e exércitos próprios – vastas propriedades, mas também muitos poderes: a possibilidade de criar exércitos próprios; a aplicação da justiça, incluindo a pena de morte e o corte de membros, em algumas regiões; e a cobrança de impostos às populações que trabalhavam nas suas terras. Estes grandes senhores – aristocratas – tinham, assim, poderes semelhantes aos dos reis.</p>			
---	---	--	--	--

<p>Relacionar o espírito guerreiro da nobreza com o controlo da Igreja.</p>	<p>A Igreja procurou controlar o espírito guerreiro da nobreza e, em especial, as guerras privadas, isto é, os combates que os nobres, com frequência, travavam entre si. Para isso, estabeleceu: a “paz de Deus”, que proibia os ataques a indefesos (como camponeses, mulheres e homens sem armas); a “trégua de Deus”, que impedia os combates em certos dias da semana e em certas épocas do ano, como a Páscoa e o Natal. Com a mesma preocupação, a Igreja criou no século XI, a Cavalaria, instituição que tinha por objetivo proteger os fracos e servir a Igreja. Do mesmo modo, a Igreja orientou o espírito guerreiro da nobreza para as Cruzadas, isto é, para a reconquista de lugares santos ocupados pelos Muçulmanos na Palestina e na Península Ibérica. Para o efeito, foram criadas ordens militares, como a Ordem do Templo ou Templários e a Ordem de Santiago.</p>			
<p>Descrever um domínio senhorial.</p>	<p>Na Europa dos séculos IX ao XII, a terra constituía a principal fonte de riqueza. Em grande parte, pertencia à Igreja (mosteiros, bispados) e à Nobreza. A essas grandes propriedades do clero e da nobreza, os historiadores chamam senhorios ou domínios senhoriais.</p> <p>O senhorio era constituído por duas partes distintas: a reserva, explorada diretamente pelo senhor, através de servos e camponeses, onde se situava a casa senhorial ou o castelo e as instalações agrícolas (celeiros, estábulos, fornos, moinhos, lagares); os mansos (ou casais em Portugal), terras arrendadas pelo senhor aos camponeses (colonos ou vilãos), em troca de uma parte da produção sob a forma de rendas e de trabalho gratuito na reserva – cada uma destas parcelas de terra era explorada por uma família de camponeses.</p> <p>O domínio senhorial abrangia, para além das terras de cultivo, bosques, pastagens, baldios, moinhos e fornos. A sua extensão variava de região para região.</p>			

<p>Referir as relações de dependência entre senhores e camponeses.</p>	<p>Entre os senhores (donos das terras) e os camponeses (os trabalhadores rurais nos senhorios) estabelecia-se uma série de obrigações. Na verdade, os senhores concediam aos camponeses o direito a explorar parcelas dos seus domínios (mansos ou casais) e a guardar parte da produção, garantindo-lhes, em troca, segurança e proteção. Os camponeses, por sua vez, deviam aos senhores: o pagamento de rendas, pagas em géneros (produtos) e correspondentes a uma parte da colheita; de corveias (trabalho gratuito, durante certos dias por semana, nas terras do senhor) e de banalidades (utilização de fornos, moinhos e lagares do senhor, mediante o pagamento de parte do produto obtido). Para além destas obrigações, os camponeses estavam ainda sujeitos a outros encargos e ao pagamento de multas e castigos, pois o direito de justiça cabia ao senhor. Existiam camponeses livres, também chamados de colonos ou vilãos, e os não livres, ou servos. Estes últimos trabalhavam na reserva e serviam nos castelos ou nos mosteiros, não podendo sair do domínio senhorial ou casar sem autorização do seu senhor. Tanto os colonos como os servos eram constantemente vigiados e controlados por capatazes ao serviço dos nobres. Se não pagassem os impostos exigidos, se roubassem ou se caçassem sem autorização, eram vítimas de castigos humilhantes e presos. Os camponeses habitavam cabanas simples, com telhados de colmo e a sua alimentação era à base de pão de centeio. Apesar de se dedicarem à pastorícia, os animais não lhes pertenciam.</p>			
<p>Caracterizar as relações de dependência entre as ordens privilegiadas.</p>	<p>Em resultado das dificuldades dos séculos VIII a XI, os grandes senhores usurparam poderes que tinham pertencido aos monarcas – recebimento de certas rendas, cunhagem de moeda, aplicação da justiça e posse de exército próprio. Assim, os grandes senhores gozavam de quase total autoridade nos seus domínios. Por questões de</p>			

<p>Caracterizar as relações feudo-vassálicas.</p>	<p>segurança, os senhores menos poderosos colocaram-se na dependência dos senhores mais ricos.</p> <p>Assim, a partir dos finais do século IX, passaram também a existir laços de dependência entre os grupos sociais privilegiados – as relações de vassalagem. Desta forma, estabeleceram-se, por quase toda a Europa, laços de dependência entre os homens – entre o rei (suserano dos suseranos), os grandes vassalos (ricos e poderosos membros do clero e da nobreza) e os pequenos vassalos (estratos inferiores do clero e da nobreza).</p> <p>O contrato de vassalagem entre um suserano (rei ou senhor feudal) e um vassalo incluía obrigações e deveres mútuos e era realizado através de uma cerimónia, da qual faziam parte três atos importantes: a homenagem, em que o vassalo se ajoelhava perante o suserano, submetendo-se à autoridade deste último, passando a ser, então, reconhecido como “homem de outro homem”; o juramento de fidelidade, em que o senhor e o vassalo se comprometiam a cumprir o que tinha sido acordado (proteção, conselho e ajuda); a investidura, pela qual o vassalo recebia uma compensação – o benefício ou feudo (em regra, uma terra), que podia ser transmitido de geração em geração.</p> <p>O contrato feito entre um suserano e um vassalo era para toda a vida e implicava direitos e deveres mútuos: o suserano ficava obrigado a cumprir o contrato acordado e a proteger e socorrer o vassalo; o vassalo devia cumprir as obrigações do contrato de vassalagem e ajudar económica e militarmente o senhor, em caso de necessidade.</p> <p>Através dos contratos de vassalagem, foram-se estabelecendo relações de dependência entre os menos poderosos e os mais poderosos (nobres ou clérigos). A sociedade feudal era assim profundamente hierarquizada, já que praticamente todos estavam sujeitos aos que lhes</p>			
---	---	--	--	--

<p>Identificar as características principais da arte românica na arquitetura, pintura e escultura.</p>	<p>eram imediatamente superiores. Esta sociedade, baseada na conceção do feudo, é representada na forma de pirâmide, tendo, no vértice superior, o rei, suserano dos suseranos.</p> <p>A esta forma de organização da sociedade, assente numa rede de relações feudo-vassálicas, em que os nobres e o clero detinham muitos poderes que tradicionalmente pertenciam ao rei, deu-se o nome de Feudalismo (nome derivado da palavra feudo). Ainda que com variações regionais, o Feudalismo existiu em grande parte da Europa Ocidental, constituindo uma resposta política e económica face à insegurança provocada pelas sucessivas vagas de invasores.</p> <p>Nos séculos XI e XII, assiste-se por toda a Europa ocidental ao levantamento de um número cada vez maior de construções em pedra – igrejas e mosteiros. Terminara o período das grandes invasões, a população aumentava e a produtividade crescia. As igrejas que passaram a «invadir» as vilas e os campos eram um sinal de fé do Homem medieval, mas também da prosperidade económica crescente dos novos tempos. A sua localização variava entre as cidades e os campos, mas aparecem com maior incidência a longo dos percursos que conduziam aos locais de peregrinação. Estas construções foram feitas no estilo românico (nome ligado à recuperação de elementos da arte romana).</p> <p>Os edifícios românicos são, normalmente, volumosos e sólidos, com ameias e poucas aberturas, à semelhança dos castelos. As catedrais e igrejas românicas apresentam: planta em cruz latina (a parte mais larga – a nave central – é cortada na parte superior por uma nave transversal, o transepto, dando à igreja a forma de cruz. A mais comum é a planta de três naves: a nave central e as duas naves centrais; arco de volta perfeita e abóbada de berço, de</p>			
--	---	--	--	--

<p>Relacionar os temas da pintura e da escultura com o grau de alfabetização da população.</p>	<p>origem romana: a cobertura de forma semicircular – abóbada de berço –, em pedra ou madeira, exigia um grande peso sobre as paredes, que tinham de ser grossas e reforçadas por contrafortes exteriores; aberturas estreitas e em pouco número, criando, assim, um ambiente pouco iluminado, propício à oração e à meditação.</p> <p>A escultura e a pintura constituíam elementos decorativos dos monumentos religiosos. A pintura encontrava-se, principalmente, nas abóbadas e nas paredes. Ambas tinham, também, um papel educativo: a história bíblica, contada em imagens, era mais facilmente compreendida pelos Cristãos, na sua maior parte analfabetos. As figuras esculpidas encontravam-se nos capitéis, nos tímpanos e nos pórticos que coroavam as entradas. A pintura era, essencialmente, a fresco, e encontrava-se, principalmente, nas abóbadas e nas paredes.</p> <p>Em Portugal, grande parte das riquezas acumuladas por reis e senhores durante os saques da Reconquista foi investida em construções religiosas, entre meados do século XI e meados do século XIII, principalmente no norte de Portugal. Excetuando algumas sés catedrais de grandes dimensões (como as de Lisboa, Braga e Coimbra), muitos destes edifícios são pequenas igrejas rurais.</p>			
--	--	--	--	--

Bibliografia

- AMARAL, Cláudia (et. al.), *Missão: História*, Porto, Porto Editora, 2013.
- ANDRADE, Paula (et. al.), *História 7*, Porto, Porto Editora, 2006.
- CIRNE, Joana (et. al.), *Cadernos de História 7*, Porto, Areal Editores, Parte 2, 2007.
- CRISANTO, Natércia (et. al.), *Olhar a História 7*, Porto, Porto Editora, 2003.
- DINIZ, Maria Emília (et. al.), *História 7*, Lisboa, Editorial O Livro, 2002.
- DINIZ, Maria Emília (et. al.), *História 7*, Lisboa, Raiz Editora, 2012.
- GRINÉ, Cristina (et. al.), *Oficina da História 7*, Lisboa, Texto Editora, 2002.
- MAIA, Cristiana (et. al.), *Viva a História, 7º Ano*, Porto, Porto Editora, 2006.
- MARQUES, A. H. de Oliveira, *A Sociedade Medieval Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa.
- NEVES, Pedro Almiro (et. al.), *Descobrir a História 7*, Porto, Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues (et. al.), *História 7*, Lisboa, Texto Editores, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues (et. al.), *O fio da História, 7º Ano*, Lisboa, Texto Editores, 2014.
- PIERRE, Michel, *A Europa na Idade Média*, Coleção “A História dos Homens”, Lello, 1991.
- SEFRIONI, Anne, *As Civilizações Islâmicas*, Coleção “A História dos Homens”, Lello, 1989.

Febres, ____ de Abril de 2016.

Apêndice III

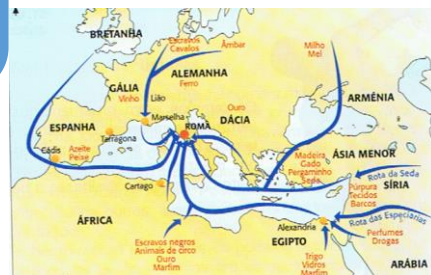
PowerPoint de apoio às aulas

Diapositivo 1



Diapositivo 2

A prosperidade e a riqueza das cidades do Império Romano desde cedo atraíram outros povos situados para além do *limes* (fronteira) do mundo Romano.



“Bárbaros” – Povos que viviam para lá das fronteiras do Império, que falavam uma língua diferente da latina e que tinham hábitos e modos diferentes dos Romanos. Os Romanos viam-nos como menos civilizados, incultos e violentos.

Diapositivo 3

“Bárbaros à porta”

☺ Gradualmente, esses povos foram-se instalando nas regiões fronteiriças do Império Romano. De todos eles, os **Germanos** foram os mais importantes.

☺ Entre os vários povos Germanos, destacavam-se:

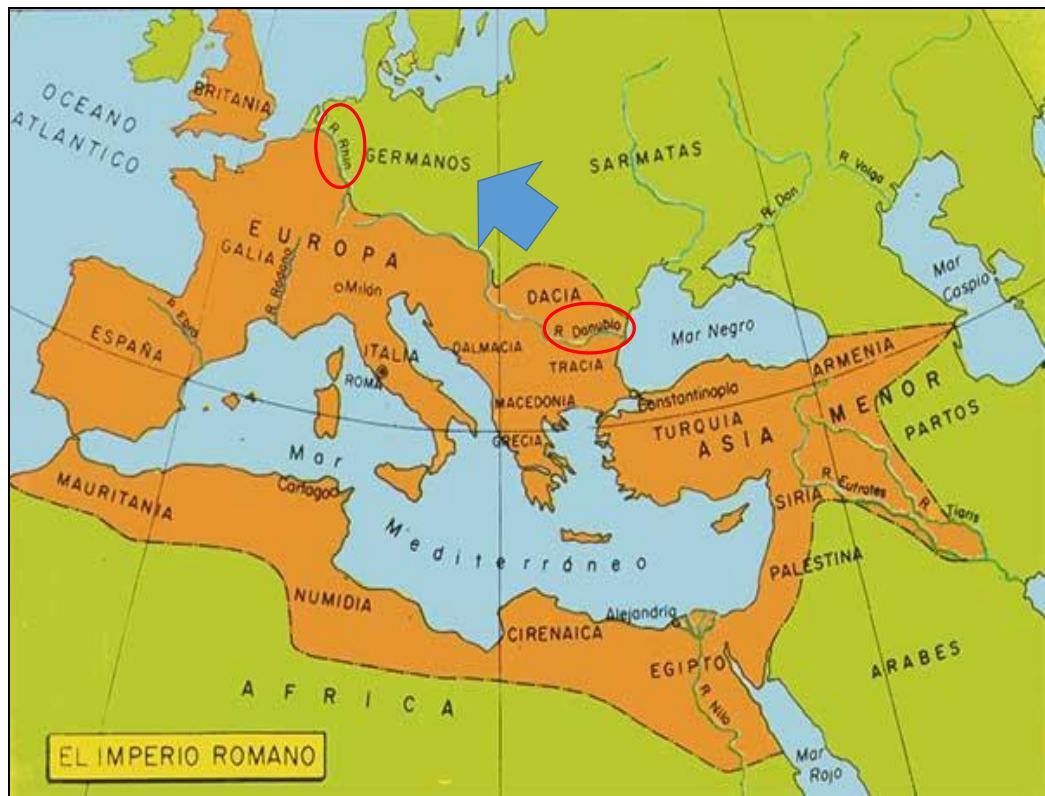
- Ostrogodos;
- Visigodos;
- Saxões;
- Francos;
- Suevos.



Diapositivo 4



Diapositivo 5



Diapositivo 6

Germanos



Reconstituição de um elmo que pertenceu a um rei anglo-saxão do século VII (Sutton Hoo, Inglaterra) .

☺ Dominavam técnicas de metalurgia e ourivesaria bastante avançadas, que permitiam o fabrico de peças de grande qualidade artística, como joias, mas também armas, elmos e escudos usados pelos guerreiros.



Diapositivo 7

Germanos

☺ Romanos travaram o “ataque” dos povos germanos:

- estabelecendo acordos com eles, oferecendo-lhes terras e enviando-lhes professores para lhes ensinar o latim e a religião cristã;

Desta maneira, os romanos perceberam que estes povos podiam servir de defensores do Império contra futuros ataques.

Diapositivo 8

Generais romanos

Não consideravam justo serem, muitas vezes, substituídos nos seus cargos ou estarem lado a lado com estes povos que nem “sabiam falar” e que, principalmente, não eram romanos;

Muitos militares abandonam o exército;



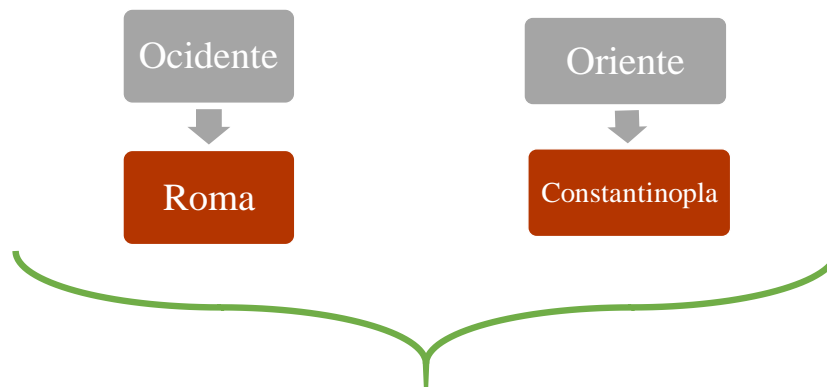
Crise militar (exército desmoralizado).

1º sinal de enfraquecimento do Império Romano

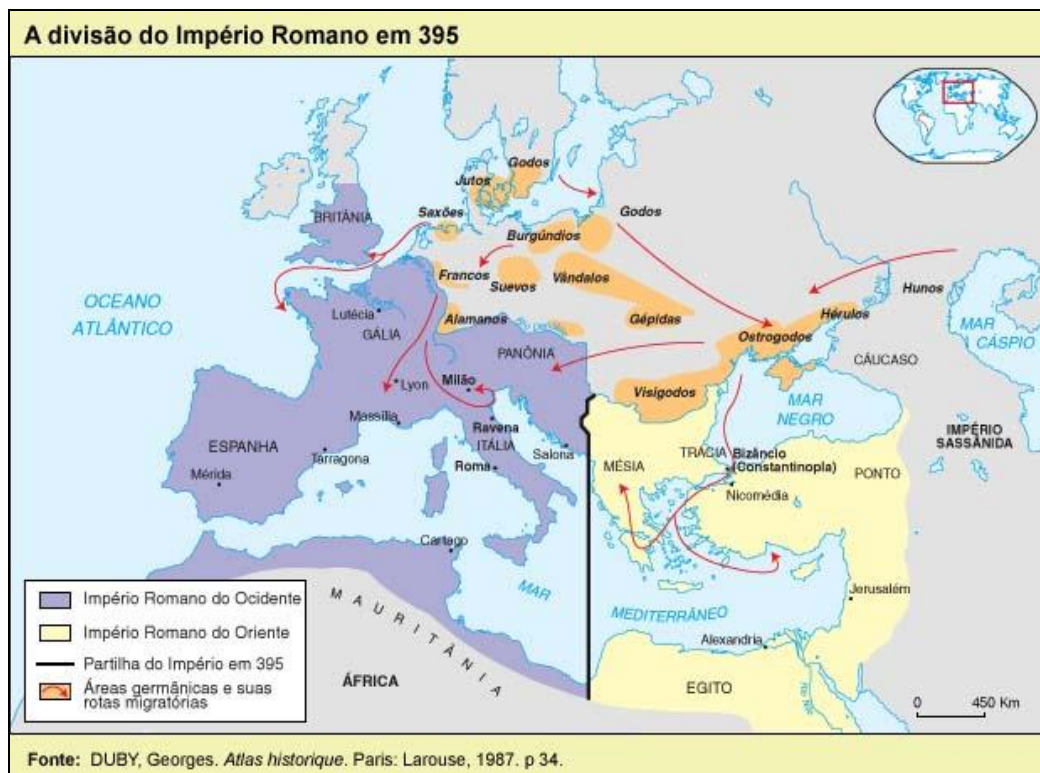
Diapositivo 9

2º sinal de enfraquecimento

☺ Divisão do Império: Imperador Teodósio divide-o pelos seus dois filhos);



Diapositivo 10



Diapositivo 11

3º sinal de enfraquecimento

☺ Instabilidade política e social:

O diagrama apresenta duas colunas de setas apontando para baixo, cada uma com três caixas de texto. A primeira coluna (esquerda) tem setas em tons de laranja, cinza e amarelo. A segunda coluna (direita) tem setas em tons de cinza, marrom e vermelho.

- Cristianismo
- Negou a divindade do Imperador;
- Abalou a supremacia política imperial.

- Cristianismo
- Defendeu a igualdade de todos os homens perante Deus;
- Colocou em causa a organização social do Império.

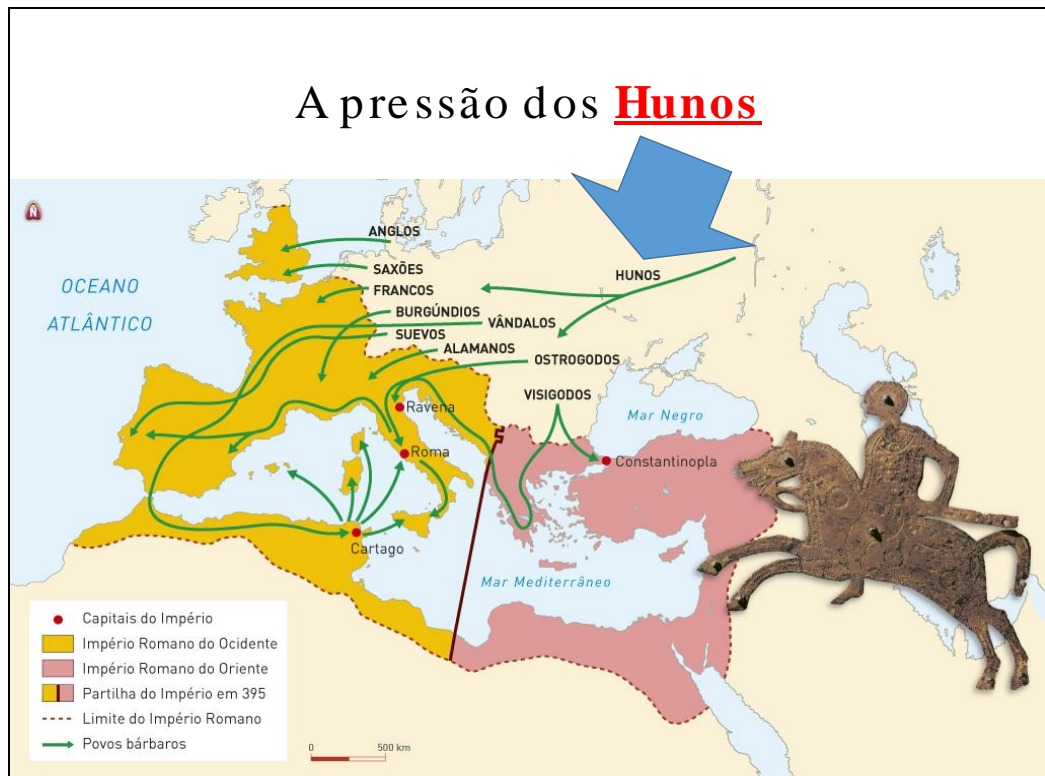
Diapositivo 12

4º sinal de enfraquecimento

☺ Dificuldades económicas e crise social:

- Despovoamento do Império – quebra demográfica;
- Retração da atividade comercial a nível terrestre – sentimento de insegurança com os Bárbaros à porta;
- Aumento das despesas para a manutenção dos exércitos – aumento dos impostos, cada vez mais pesados para as classes mais pobres;

Diapositivo 13



Diapositivo 14

Doc.1 – Os Hunos

A sua ferocidade ultrapassa tudo; com a ajuda de um ferro rasgam profundas cicatrizes (...). Os Hunos não cozinham, nem temperam o que comem, alimentam-se de raízes selvagens ou de carne crua de qualquer animal que encontrem e que aquecem entre o dorso dos cavalos e as suas próprias coxas. Não desmontam do cavalo nem para comer nem para beber. Dormem inclinados sobre o pescoço das suas montadas (...). Nenhum deles, se for interrogado, poderá dizer donde é natural, porque concebidos num lugar, nascem já noutra.

António Marcelino, *História* (adaptado).

Diapositivo 15

A pressão dos Hunos

- ☺ A pressão dos Hunos acabou por tornar inevitável a entrada dos Bárbaros no Império Romano do Ocidente (século V) e a destruição de muitas cidades;
- ☺ Muitos habitantes não lhes fizeram frente pois consideraram-nos libertadores.



Campo Huno imaginado no livro do século XIX, *Young Folks' History of Rome*, escrito por Charlotte Mary Yonge.



Diapositivo 16



A pressão dos Hunos

- Avanço de povos asiáticos, mais concretamente a **chegada dos Hunos à Europa**:
- Obrigou os povos a entrar em massa no Império, agravando o declínio do **Império Romano do Ocidente** que, com efeito, **chega ao fim no ano de 476**.

Diapositivo 17



Diapositivo 18

Reinos bárbaros na Europa

- Substituição da unidade política do Império Romano (autoridade do imperador), por diversos reinos independentes, cada um governado por um rei.
- Com o passar do tempo, alguns reis bárbaros converteram-se ao cristianismo, adotaram leis comuns e o casamento entre germanos e romanos tornou-se possível.
- Partilha das terras entre os antigos proprietários e os invasores bárbaros.

Diapositivo 19

A cristianização do mundo bárbaro

Povos bárbaros não eram cristãos

↓

Fim da unidade religiosa (cristianismo)

↓


Igreja procurou converter os povos bárbaros

↓

Êxito alcançado deu-lhe (à Igreja) grande prestígio

↓

Reis bárbaros também beneficiaram com a conversão ao cristianismo, pois passaram a ser mais facilmente aceites pela população, o que reforçou o seu poder.



Batismo de Clóvis (rei dos Francos)

<https://www.youtube.com/watch?v=Aoj2kGBddRA> (Canto gregoriano)

Diapositivo 20

A difusão do monaquismo

Os **monges** e os **mosteiros** desempenharam um papel fundamental na **evangelização dos povos bárbaros**.

No século VI, o **monaquismo** organizou-se, surgindo as primeiras **ordens religiosas** que viviam de acordo com a **regra**.

A primeira ordem religiosa foi a **Benedictina**, que vivia de acordo com a **Regra de S. Bento de Núrsia**: "*ora et labora*".

A Ordem de S. Bento

Os monges devem ocupar-se em trabalhos manuais e na leitura de livros sagrados. Se a necessidade exige que eles trabalhem nas terras, que não se inquietem! Serão então bons monges. Tanto quanto possível o mosteiro deve estar organizado de maneira a que tudo quanto for necessário aí exista. Que todos os ofícios estejam aí representados de modo a que os monges não tenham necessidade de sair fora dele; isso seria perigoso para as suas almas.

Regra de S. Bento, século VI

Grande prestígio social do clero regular e do clero secular.

Diapositivo 21

A nova vaga de invasões – séculos VIII-X

Após o século V, a Europa viveu um período de relativa acalmia.

Contudo... entre os séculos VIII e X, deu-se uma nova vaga de invasões.

INVASÕES

- Viquingues
- Muçulmanos
- Húngaros

Mundo carolíngio
Mundo bizantino
Mundo muçulmano

Re flete... Poderemos dizer que a Europa, neste período, se encontrava cercada? Justifica.

Diapositivo 22

A nova vaga de invasões – séculos VIII-X

> Entre os séculos VIII e X, os **Normandos**, ou **Vikings**, vindos da Escandinávia, atacaram o litoral norte e ocidental da Europa.

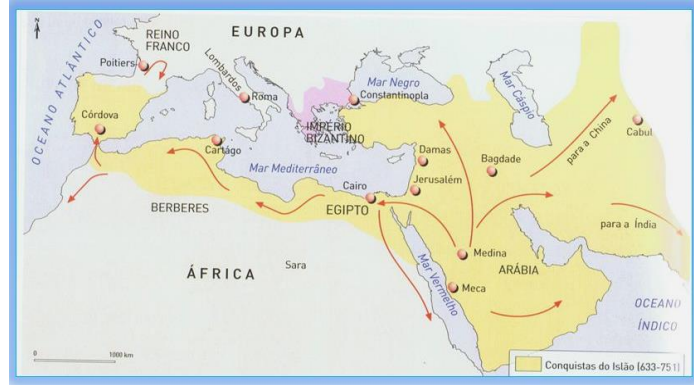
> Nos inícios do século VIII, os **Muçulmanos**, vindos do Norte de África, conquistaram a Península Ibérica aos Visigodos e lançaram diversos ataques sobre as costas mediterrânicas da Europa.

> Entre finais do século IX e meados do século X, os **Húngaros**, ou **Magiães**, oriundos da Ásia Central, lançaram ataques sobre a Alemanha, a França e o norte da Itália, acabando por fixar-se no território da atual Hungria.

A nova vaga de invasões dos séculos VIII a X.

Diapositivo 23

Impacto da nova vaga de invasões



Extensão máxima do Império Muçulmano (século VIII)

- ☺ **Rompem a unidade mediterrânica** que as invasões germânicas deixaram permanecer;
- ☺ Os **produtos que vinham do oriente começam a desaparecer no ocidente.**

Diapositivo 24

O impacto da nova vaga de invasões

Terras e cidades, até então cheias de homens ficavam num só dia mergulhadas, pela fuga geral, no mais profundo silêncio.

- > **Parte dos grandes proprietários abandonou as cidades**, para se instalarem nas suas propriedades rurais;
- > **Camponeses procuraram abrigo nessas propriedades rurais.**
- > **Falta de produtos levou à diminuição do comércio e, consequentemente, à escassez de moeda.**

**Destruição das cidades:
centros políticos, económicos e de riqueza.**

Ruralização da economia

Economia de subsistência

Diapositivo 25

O impacto da nova vaga de invasões

☺ Os **monarcas mostraram-se incapazes de proteger as populações** dos ataques e pilhagens das novas invasões.

↓

☺ Por isso, as **massas populares pediram proteção aos grandes senhores da nobreza e do clero** (nas suas grandes propriedades rurais).

↓

☺ **Nasceu, deste modo, um novo regime político, económico e social – o FEUDALISMO** (resposta política e económica face à insegurança que se verificava na Europa Ocidental).





Diapositivo 26

**A sociedade medieval:
uma sociedade tripartida ‘por Deus’**

A sociedade segundo um bispo medieval

Aos membros do clero, Deus manda ensinar a manter a verdadeira fé e ministrar a sagrada água do batismo. Devem, sem cessar, rezar pelo bem do povo. Os nobres são os guerreiros, os protetores das igrejas. Defendem todos os homens, grandes e pequenos [...]. A outra classe é a dos não-livres. Esta raça de infelizes nada possui sem sofrimento. São eles quem fornece a todos provisões e vestuário; por isso nenhum homem livre poderia viver sem eles.

A casa de Deus, que parece uma única, está pois dividida em três: uns rezam, outros combatem e outros trabalham. Todos vivem em conjunto e não podem, por isso, separar-se.

Adalbéron, *Cântico ao Rei Roberto* (séc. X)



Pirâmide feudal

Diapositivo 27



Diapositivo 28

Privilégios do clero e da nobreza

- **Isenção do pagamento de impostos ao rei** (embora recebessem rendas pagas pelos camponeses);
- **Aplicação da justiça nas suas terras;**
- **Possibilidade de serem julgados pelo rei ou pelos membros do seu grupo social (nobreza), ou em tribunais próprios (clero).**



Diapositivo 29

O poder do clero

□ Clero – *Os que rezam*

A importância da religião na Idade Média, os serviços que o clero prestava aos monarcas e o apoio às populações, deram-lhe prestígio, privilégios e poder económico. Assim:



- Recebia doações de terras e outros bens;
- Gozava de muitos privilégios e isenções;
- Exercia importantes cargos na administração;
- Tinha tribunais próprios;
- Controlava a cultura;



Diapositivo 30


O poder do clero

□ Clero

- Gozava de grande prestígio junto da população.
 - Estavam presentes em todos os momentos da vida;
 - Prestavam assistência aos doentes e aos mais pobres;
 - Acolhiam pessoas nos mosteiros.




Diapositivo 31




O poder do clero

- > Grande poder económico da Igreja, devido às doações feitas;
- > Riqueza de alguns membros do clero; bispos e abades com um tipo de vida semelhante ao da nobreza (da qual eram, em geral, provenientes); existência de filhos descendentes de clérigos;
- > Elementos da nobreza colocados à frente das abadias.




Aspetos contrários aos princípios cristãos (pureza, humildade...)




Necessidade de um movimento reformista

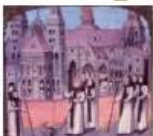
Diapositivo 32



O poder do clero

- Clero
 - Renovação da Igreja – Século X e XI
 - Criação de novas ordens religiosas
 - **Ordem de Cluny**


 - Criada no século X, seguia a regra de S. Bento
 - Valorizavam a oração e as práticas litúrgicas;
 - Defendiam a dignidade e o esplendor dessas práticas.
 - **Ordem de Cister**


 - Criada por S. Bernardo no século XI.
 - Valorizavam o trabalho manual e o cultivo da terra;
 - Opunham-se ao luxo e às formas de ostentação

Diapositivo 33

O poder do clero






Legenda:

- A – Azenha
- B – Forja
- C – Cozinha e refeitório
- D – Claustro
- E – Igreja
- F – Biblioteca
- G – Dormitório e sala do Capítulo
- H – Padaria
- I – Hospedaria
- J - Pombal


Abadia cisterciense de Fontenay, França


Diapositivo 34


O poder do clero




- Clero
 - Renovação da Igreja – Século X e XI
 - Criação de ordens militares
 - **Ordem dos Templários**


 - A Ordem foi fundada por Hugo de Payens em, em 1119;
 - O Objectivo era defender a Terra Santa dos ataques dos Muçulmanos.
 - **Ordem dos Hospitalários**


 - Fundada em 1080 em Jerusalém;
 - Era constituída exclusivamente por elementos da nobreza.





Diapositivo 35

Aumento do poder do papa

Alguns papas lutaram também pelo reforço e prestígio da Igreja. O mais importante foi o **papa Gregório VII** (séc. XI).

Procurou libertar a Igreja do domínio dos reis e dos grandes senhores – nomeação dos bispos e abades devia ser competência exclusiva da Igreja.

Passou a ser reconhecida ao Papa a autoridade suprema da Cristandade, à qual os próprios reis se deviam submeter.



Papa Gregório VII

Diapositivo 36

O poder da nobreza

□ Nobreza – *Os que combatem*

Muitos nobres viviam em castelos que simbolizavam a sua força militar.



Alguns desempenhavam cargos importantes na administração central e todos gozavam de inúmeros privilégios:

- Não pagavam impostos;
- Eram julgados em tribunais próprios;
- Aplicavam a justiça e cobravam impostos às populações que viviam nos seus domínios;
- Tinham o direito quase exclusivo de usar armas e possuir cavalos.



Diapositivo 37

O poder da nobreza

□ Nobreza

■ **Actividades principais:**

Actividade militar

↓



Participar em torneios e justas

↓



Caçar

↓





Diapositivo 38

O poder da nobreza


□ Nobreza

■ **Privilégios:**


- Não pagavam impostos;
- Eram julgados em tribunais próprios;
- Tinham o direito de usar armas e possuir cavalo.

■ **Direitos**

- Cobravam impostos;
- Possuíam exércitos próprios;
- Aplicavam a justiça.



Diapositivo 39



O poder da nobreza

- > Insegurança provocada pelas invasões;
- > Dificuldade em proteger as populações;
- > Ruralização da economia;
- > Enfraquecimento do poder régio.

Entrega, por parte dos reis, de grandes propriedades e de inúmeros poderes aos nobres, destacando-se a possibilidade de criar exércitos próprios.

Enfraquecimento do poder régio

No século X, o rei de França, Luís IV, chegou ao poder graças à influência do poderoso duque Hugues, mas este depressa começou a usurpar os poderes e as propriedades do rei. Por isso, o monarca se lembra: *Hugues, Hugues, quantos bens me retiraste, quantos males me causaste! Em que estado miserável me encontro! Evadiste a cidade de Reims, tiraste-me a cidade de Laon, as únicas onde podia acolher-me. [...] Da antiga realza já apenas conservo a aparência [...]. Onde poderei refugiar-me?*

Richer, *História de França*

Diapositivo 40

As terras senhoriais



Domínio Senhorial




Legenda:


- A – Castelo
- B – Reserva
- C – Aldeia
- D – Manso
- E – Bosque
- F – Moinho do senhor

Diapositivo 41

As terras senhoriais



- Domínio Senhorial
 - Os terrenos explorados dividiam-se em várias zonas:
 - Manso:
 - Explorada pelos camponeses.
 - Reserva:
 - Explorada pelo senhor.

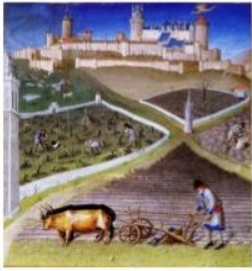


Diapositivo 42


O povo


O povo – *Os que trabalham*

A maioria da população pertencia ao povo. Grande parte trabalhava na terra (camponeses) e estavam dependentes dos grandes senhores. Outros ocupavam-se em ofícios ou mesteres (os artesãos ou mesterais) e no comércio (os mercadores ou comerciantes).



Iluminura medieval, Livro das Horas,





Servos na colheita de trigo (séc. XIV)

<http://www.wscapexquisa.com/dademeida/imagens.htm>

Diapositivo 43




O povo

- **Camponeses**
 - **Dividiam-se em:**
 - **Colonos**
 - Homens livres:
 - **Servos**
 - Homens não livres:
 - Trabalhavam na reserva ou serviam no castelo/mosteiro.
 - Não podiam sair do domínio senhorial ou casar sem a autorização do senhor.



Diapositivo 44



As obrigações dos camponeses

> Ao receberem os mansos (terras arrendadas pelos senhores), os camponeses ficavam sujeitos a várias obrigações:

- **Pagar uma renda em dinheiro ou em produtos;**
- **Prestar 3 dias de trabalho gratuito por semana na reserva do senhor (as jeiras ou corveias);**
- **utilizar obrigatoriamente o forno, o moinho, ou o lagar do senhor (que se situavam na reserva), pagando em produtos esses serviços, as banalidades.**

Diapositivo 45

Relações feudo-vassálicas

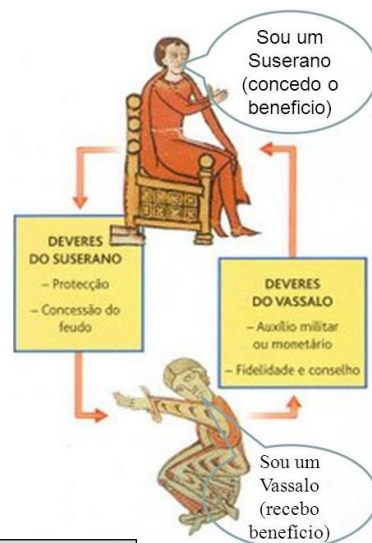
- Relações feudo-vassálicas:
 - Séculos VIII a XI.
 - Os grandes senhores usurparam os poderes que tinham pertencido aos reis;
 - Por questões de segurança os senhores menos poderosos colocaram-se na dependência de senhores mais poderosos;
 - A essas relações chama-se “feudo-vassálicas”

Diapositivo 46

Relações feudo-vassálicas

> Nas relações de vassalagem, **os nobres que precisavam de proteção colocavam-se na dependência de um senhor mais poderoso, recebendo terras ou outros bens – os feudos – em troca de serviços e fidelidade.**

> **Os grandes senhores eram vassalos do rei (o suserano dos suseranos). Mas, cada vassalo podia, por sua vez, ter outros vassalos, tornando-se suserano destes, através de um contrato – o contrato de vassalagem.**



Suserano – termo usado na Itália no século XIV.

Diapositivo 47

Relações feudo-vassálicas

> As relações de vassalagem estabeleciam-se através de um contrato, celebrado numa cerimónia, que envolvia:

A homenagem



O vassalo, sem armas e de cabeça descoberta, ajoelhava-se e colocava as mãos junta entre as do suserano, declarando quere servi-lo.

O juramento de fidelidade



Com a mão sobre a Bíblia (ou as relíquias de um santo), o vassalo jurava fidelidade ao suserano e comprometia-se a prestar-lhe auxílio militar e conselho.

A investidura



O suserano entregava ao vassalo um objecto que representava o benefício ou feudo e garantia-lhe protecção para o futuro.

Através dos contratos de vassalagem, foram-se estabelecendo relações de dependência, tornando a sociedade feudal profundamente hierarquizada.

Apêndice IV

Matriz da Ficha de Avaliação Formativa



2015/2016

REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

MATRIZ DA FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA Nº 5

Conteúdos	Estrutura	Cotações
<p>Grupo I – ROMA E O IMPÉRIO</p> <p>A cultura e a arte romanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arquitetura, escultura e pintura; ▪ A literatura e a História. <p>As crenças religiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversos tipos de culto. <p>Origem e difusão do cristianismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A mensagem do cristianismo primitivo; ▪ A morte de Jesus. <p>A difusão do cristianismo no Império Romano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições de propagação; ▪ A afirmação da nova religião. <p>A herança romana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Direito; ▪ A administração e o urbanismo. <p>A romanização da Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A conquista da Península; ▪ A romanização. 	<p>A 5ª Ficha de Avaliação é constituída por 21 questões, com alíneas e tipologias diversas: resposta curta ou direta, resposta de médio desenvolvimento, resposta de desenvolvimento, texto para completar.</p>	15%
<p>Grupo II – A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII</p> <p>O novo mapa político da Europa: a fixação dos povos bárbaros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O fim do Império Romano do Ocidente; ▪ Os reinos bárbaros. <p>O clima de insegurança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As transformações económicas. <p>A sociedade medieval.</p> <p>A nobreza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O poder dos grandes senhores nobres; ▪ As terras senhoriais. <p>As relações feudo-vassálicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A dependência entre suserano e vassalo; ▪ A sociedade feudal. <p>A arte – o românico.</p>		60%

<p>Grupo III – O MUNDO MUÇULMANO EM EXPANSÃO</p> <p>Origem e princípios doutrinários da religião islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A expansão militar e comercial. <p>A ocupação muçulmana e a resistência cristã.</p> <p>A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação dos reinos ibéricos; <p>O condado Portucalense.</p> <p>O reino de Portugal.</p>		<p>25%</p>
Total:		100%

A subunidade 2.2 – Roma e o Império – será ainda, alvo de avaliação na 5ª Ficha de Avaliação, uma vez que a mesma não foi, na sua totalidade, alvo de avaliação na 4ª Ficha de Avaliação (realizada no 2º período).

MATERIAIS DE ESTUDO:

- **Manual adotado (conteúdos):**
 - > **Grupo I** – da página 90 à 101;
 - > **Grupo II** – da página 110 à 123;
 - > **Grupo III** – da página 130 à 141.
- **Caderno de atividades:**
 - > Da página 23 (ficha 11) à 34 (ficha 16);
 - > Da página 63 (ficha 11 A) à 74 (ficha 16 A).
- **PowerPoint's disponibilizados no *email* da turma.**

BOM ESTUDO!

O professor estagiário,
Ricardo Rodrigues dos Santos

Apêndice V

Fichas de Avaliação Formativa



2015/2016

Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE HISTÓRIA – 7º ANO

Duração: 60 minutos

Data: ____ / 05 / 2016

CLASSIFICAÇÃO: _____

Rubrica da Professora: _____

Rubrica do Professor Estagiário: _____

Aluno(a): _____ Nº: ____ Turma: ____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

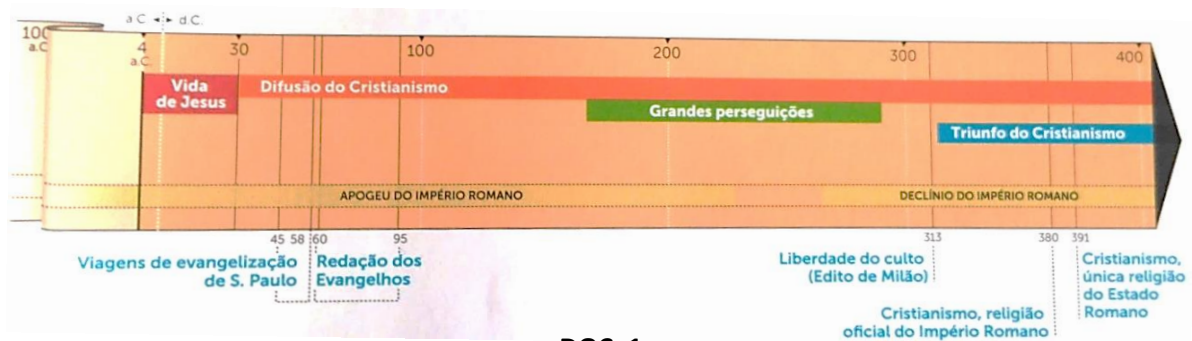
Lê as questões com atenção e responde de forma clara e correta. Bom trabalho!

GRUPO I – ROMA E O IMPÉRIO

1. Relativamente à **civilização romana**, **indica**:

1. Dois elementos que caracterizam a arquitectura romana. _____
2. A principal característica da escultura romana. _____
3. Dois temas predominantes da pintura romana. _____
4. O tipo de religião praticada pelos Romanos até ao ano 380. _____
5. Dois tipos de culto praticados pelos Romanos. _____
6. As duas criações romanas mais originais. _____
7. Duas marcas da presença romana na Península Ibérica. _____

2. **Analisa** o documento 1.



DOC. 1

2.1. **Desenvolve** a afirmação: “De perseguidos, os Cristãos tornaram-se perseguidores, destruindo grande número de monumentos e outros testemunhos dos cultos politeístas.”

GRUPO II – A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

1. **Lê** os documentos 1 e 2 e **observa** o documento 3.



DOC. 3 – Reinos bárbaros

DOC. 1

Fim do Império Romano do Ocidente

Pouco depois da aclamação do imperador romano Rómulo Augusto, Odoacro, chefe dos Hérulos e outras tribos bárbaras, invadiu a Itália. O jovem imperador foi expulso do reino e condenado ao exílio. Desde aí, Roma e Itália são governadas pelos reis dos Godos.

Jordanes, *Romana et Getica* (adaptado)

DOC. 2

Bandos inumeráveis de ferozes invasores [bárbaros] tornavam-se senhores da Gália. Todo o território situado entre os Alpes e os Pirenéus e entre o Oceano Atlântico e o Reno foi devastado (...). Muitas cidades foram despovoadas (...). A Hispânia treme.

S. Jerónimo, *Cartas* (século V)

1.1. **Indica** o acontecimento histórico relatado no documento 2, **situando-o** no tempo.

1.2. **Explica** por que razão os autores dos documentos 1 e 2 designam estes povos por 'bárbaros'.

1.3. **Refere** as alterações políticas que ocorreram no ocidente da Europa, após as invasões.

2. **Observa** os documentos 4 e 6 e **lê** o documento 5.

DOC. 5

Sendo sabido por todos que pouco tenho para me alimentar, apelei à vossa piedade, tendo vós decidido aceitar-me nas seguintes condições: deveis ajudar-me e sustentar-me (...) e eu (...) deverei prestar-vos serviço e obediência (...).

Texto in *Monumenta Germaniae Historica* (século VIII)



DOC. 6
Camponeses a trabalhar no campo



DOC. 4
A nova vaga de invasões (séculos VIII-X)

2.1. Menciona os povos que invadiram a Europa entre os séculos VIII e X.

2.2. Com o apoio dos documentos 1 a 6, **explica** a afirmação: “Com as invasões dos séculos V ao X, a economia urbana, comercial e monetária do tempo dos romanos deu lugar a uma economia de subsistência”.

3. Observa os documentos 7, 8 e 9.



DOC. 7



DOC. 8



DOC. 9

3.1. Identifica os grupos sociais representados nos documentos e a principal função de cada um.

Doc. 7: _____

Doc. 8: _____

Doc. 9: _____

3.2. Refere quais eram os grupos sociais privilegiados e os não privilegiados. **Justifica**.

3.3. Explica a seguinte frase: “A sociedade medieval era hierarquizada e tripartida”.

4. **Completa** o seguinte texto com as expressões adequadas.



Cerca de 90% da população medieval era constituída por _____, vivendo a grande maioria nos _____. Estas terras, pertencentes ao rei, à nobreza e ao alto clero, estavam divididas em duas partes: a _____, explorada diretamente pelo _____. Ali trabalhavam, para além de camponeses livres, os _____ (camponeses não livres). Os _____, eram terras arrendadas pelos senhores a famílias

de camponeses _____, que as trabalhavam para assegurar a sua sobrevivência. Ao receberem os mansos, os camponeses ficavam sujeitos a várias obrigações, nomeadamente, pagar uma renda em dinheiro ou em _____; prestar dias de trabalho gratuito, as _____ ou corveias, na reserva do senhor; utilizar obrigatoriamente o forno, o moinho, ou o lagar do senhor, pagando em produtos esses serviços, as chamadas _____.

5. **Observa** o documento 10 que ilustra parte de uma cerimónia da Idade Média.

5.1. **Indica** o nome dessa cerimónia.

5.2. Essa cerimónia tem três fases. **Identifica** a representada.

5.3. **Refere** o nome dado:

a) ao senhor mais poderoso. _____

b) ao senhor menos poderoso. _____



DOC. 10

5.4. **Explica** se um suserano também podia ser vassalo.

6. **Atenta** no documento 11.

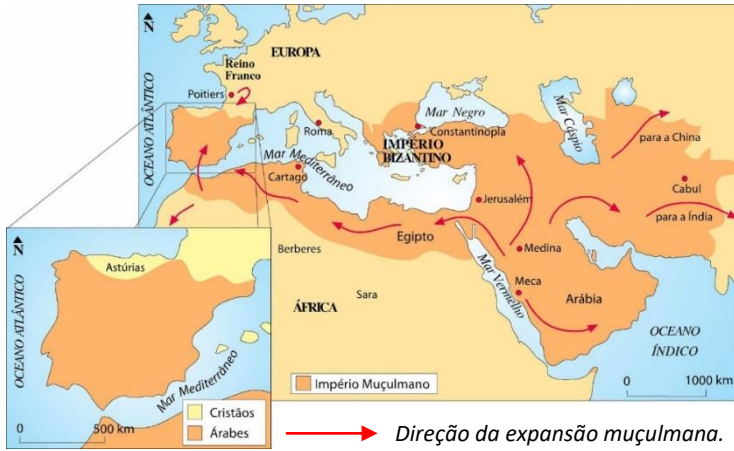
6.1. **Identifica** o “estilo artístico que se desenvolveu na Europa Ocidental entre os séculos XI e XIII, principalmente em construções religiosas.”



DOC. 11

GRUPO III – O MUNDO MUÇULMANO EM EXPANSÃO

1. **Atenta** no documento 1 e **lê** o documento 2.



DOC. 1

Extensão máxima do Império Muçulmano (século VIII).

Os Muçulmanos, unidos pela nova fé (o Islão), partiram à conquista de novas terras. Em cerca de cem anos formaram um império que se estendia para lá do rio Indo, na Ásia, incluía o Norte de África e chegava à Península Ibérica.

DOC. 2 – A ocupação muçulmana e a resistência cristã

“No ano de 711, os Muçulmanos que ocupavam o Norte de África atravessaram o estreito de Gibraltar e invadiram a Península Ibérica, derrotando o exército cristão na batalha de Guadalete. O que restava deste exército refugiou-se na região montanhosa das Astúrias e dos Pirenéus. A partir daí, iniciaram uma ofensiva militar para sul que ficou conhecida como Reconquista Cristã.”

OLIVEIRA, Ana Rodrigues (e outros), *O Fio da História*, Manual do Professor, Texto Editores, 2014, p. 135.

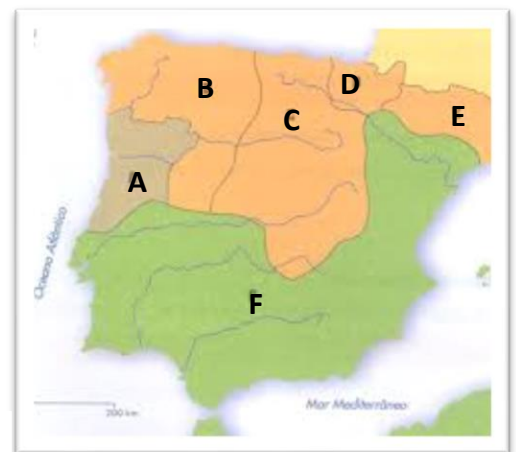
1.1. **Indica** os motivos que estiveram na base da **expansão muçulmana**.

1.2. **Relaciona** a **expansão muçulmana** com o movimento da **Reconquista Cristã**.

2. **Observa** o documento 3.

2.1. **Legenda** o documento 3, **identificando** os territórios assinalados com as **letras A a E**.

- A - _____
- B - _____
- C - _____
- D - _____
- E - _____
- F - Al-Andaluz



DOC. 3

2.2. Estabelece a relação do **território** assinalado com a **letra A** e o **Reino de Portugal**.

3. Relaciona as **datas** (coluna A) com os respetivos **acontecimentos** (coluna B).

Coluna A	Coluna B	
A. 1096	1. Bula <i>Manifestis Probatum</i> .	A. _____
B. 1128	2. Tratado de Zamora.	B. _____
C. 1143	3. Conquista definitiva do Algarve.	C. _____
D. 1179	4. Doação do Condado Portucalense a D. Henrique.	D. _____
E. 1249	5. Batalha de S. Mamede.	E. _____

FIM

*O Professor Estagiário,
Ricardo Rodrigues dos Santos.*

COTAÇÕES

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
1. ----- 6%	1.1. ----- 2%	1.1. ----- 4%
2.1. ----- 9%	1.2. ----- 5%	1.2. ----- 6%
Subtotal: 15%	1.3. ----- 6%	2.1. ----- 5%
	2.1. ----- 3%	2.2. ----- 5%
	2.2. ----- 10%	3. ----- 5%
	3.1. ----- 6%	Subtotal: 25%
	3.2. ----- 6%	
	3.3. ----- 6%	
	4. ----- 5%	
	5.1. ----- 1%	
	5.2. ----- 1%	
	5.3. ----- 2%	
	5.4. ----- 5%	
	6.1. ----- 2%	Total: 100%
	Subtotal: 60%	

Apêndice VI

Proposta de Correção da Ficha de Avaliação Formativa



2015/2016



Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

PROPOSTA DE CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA (Nº 5) 7º ANO

Grupo I – Roma e o Império

1.

1. Arco de volta perfeita; cúpula; abóbada de berço; colunas (mas com função decorativa).
2. Realismo.
3. Cenas religiosas; paisagens; e, especialmente, a representação da figura humana.
4. Politéista.
5. Culto público; culto privado; culto ao imperador.
6. Direito; urbanismo.
7. Língua (latim); estradas; templos; termas; aquedutos; pontes; técnicas agrícolas mais eficazes...

2.1. Nos primórdios do Cristianismo, as autoridades romanas consideravam a nova religião e os seus seguidores uma 'seita perigosa'; ao mesmo tempo, os Cristãos recusavam-se a prestar culto aos imperadores. Além disso, a nova religião defendia a igualdade entre todos os Homens, o que colocava em perigo a organização da sociedade romana, fortemente estratificada. Tudo isso originou sangrentas perseguições e numerosos mártires.

Apesar das perseguições, o Cristianismo foi atraindo cada vez mais crentes, incluindo pessoas das camadas sociais superiores da sociedade romana. Perante esta situação, o imperador Constantino publicou, em 313, o *Édito de Milão*, em que decretava a liberdade religiosa no Império. Finalmente, em 380, o imperador Teodósio declarou o Cristianismo religião oficial do Estado romano, proibindo os outros cultos e os seus templos fechados. Podemos, assim, afirmar que “de perseguidos, os Cristãos tornaram-se perseguidores, destruindo grande número de monumentos e outros testemunhos dos cultos politeístas”.

Grupo II – A Europa do século VI ao XII

1.1. Invasões bárbaras no século V.

1.2. Os bárbaros eram assim designados pelos Romanos, pois eram povos que não falavam a sua língua (o latim) e que tinham hábitos de vida e tradições diferentes. É o caso dos Germanos, povos seminómadas que habitavam para lá das fronteiras (do *limes*) do Império Romano e que, no início do século V, sob pressão dos Hunos, foram forçados a entrar violentamente na parte ocidental do Império Romano – as chamadas invasões bárbaras – dando início a um novo período da História, a Idade Média.

1.3. A partir do século V, os povos Germanos que invadiram o Império Romano do Ocidente fundaram reinos na Europa. Assim, a unidade política do Império, conseguida através da autoridade do Imperador, foi substituída, no Império Romano do Ocidente (em 476), por diversos reinos independentes, cada um governado por um rei.

2.1. Muçulmanos, Vikings ou Normandos; Húngaros ou Magiares.

2.2. Entre os séculos VIII e X, a Europa Ocidental foi assolada por uma nova vaga de invasões, facilitada pela falta de recursos para a defesa de reinos fracos e mal organizados. Estes povos invasores – Muçulmanos, Vikings e Húngaros – procuravam terras, riquezas e o prestígio dos seus chefes.

Com esta segunda vaga de invasores, a situação de insegurança e de crise (que perdurava desde o século V, após as invasões bárbaras) agravou-se: parte dos grandes proprietários abandonou as cidades, para se instalarem nas suas propriedades rurais – as cidades perderam, assim, grande parte da sua população e da sua importância; os camponeses procuraram abrigo nessas grandes propriedades rurais em busca de proteção; a destruição das culturas conduziu, por sua vez, à falta de produtos agrícolas, provocando uma grande diminuição do comércio e à escassez de moeda em circulação.

Face a tudo isto, verificou-se a ruralização da economia (onde a agricultura e a vida nos campos passou a ser valorizada como forma de enfrentar a decadência da vida urbana e da atividade comercial). Assim, a economia urbana, comercial e monetária do tempo dos Romanos deu lugar a uma economia de subsistência (os camponeses passaram a produzir apenas para consumo próprio, não havendo acumulação de excedentes), que conduziu a um período de regressão económica.

- 3.1.** **Doc. 5:** Clero – rezava pela proteção e salvação de todos;
Doc. 6: Nobreza – combatia para defender o território e as populações;
Doc. 7: Povo – trabalhava para alimentar toda a sociedade.

3.2. Clero e nobreza – grupos sociais privilegiados, pois possuíam direitos que o povo não tinha (isenção do pagamento de impostos ao rei; aplicação da justiça nas suas terras; possibilidade de serem julgados pelo rei ou pelos membros do seu grupo social – nobreza –, ou em tribunais próprios – clero). Abaixo destes grupos, situava-se o povo, grupo social não privilegiado (não tendo direitos) e que vivia, em geral, pobremente.

3.3. A sociedade medieval era constituída por três grupos sociais (daí ser tripartida), com funções e direitos bem definidos, estando os diferentes elementos que a constituíam sujeitos aos que lhes eram imediatamente superiores na escala social (daí ser hierarquizada).

4. Camponeses; domínios senhoriais (ou senhorios); reserva; senhor; servos; mansos (ou casais); livres; produtos (ou géneros); jeiras; banalidades.

5.1. Contrato de vassalagem.

5.2. Homenagem.

5.3. a) Suserano. b) Vassalo.

5.4. Sim. Um suserano também podia ser vassalo, se recebesse um feudo de um senhor mais poderoso.

6.1. Estilo Românico.

Grupo III – O mundo muçulmano em expansão

1.1. Desejo de espalhar a sua religião – o Islamismo; vontade quer de dominar as rotas comerciais já utilizadas, que ligavam o Oriente ao Ocidente, quer de alargar a sua influência comercial a outras regiões.

1.2. Os Muçulmanos, unidos pela nova fé e tendo como motivos os mencionados na questão anterior, partiram à conquista de novas terras. Em cerca de cem anos formaram um império que se estendia desde a Ásia, incluía o Norte de África e chegava à Península Ibérica.

No ano de 711, os Muçulmanos que ocupavam o Norte de África atravessaram o Estreito de Gibraltar e invadiram a Península Ibérica, derrotando o exército cristão. O que restava deste exército refugiou-se na região montanhosa das Astúrias e dos Pirenéus. A partir daí, iniciaram uma ofensiva militar para sul que ficou conhecida como Reconquista Cristã (campanha militar e religiosa levada a cabo pelos Cristãos para recuperarem os territórios da Península Ibérica perdidos para os Muçulmanos).

É precisamente neste contexto que surgem os Cruzados – guerreiros da Europa cristã que, seguindo o apelo do Papa, combatiam pela sua fé, tentando libertar os territórios ocupados pelos Muçulmanos. Estes vieram à Península Ibérica para combater os Muçulmanos, obtendo a posse de terras conquistadas e outras recompensas. Este apoio da Europa cristã deu um forte contributo para o avanço da Reconquista Cristã.

- 2.1.**
- A** – Condado Portucalense;
 - B** – Reino de Leão;
 - C** – Reino de Castela;
 - D** – Reino de Navarra;
 - E** – Reino de Aragão.

2.2. D. Henrique foi um dos cavaleiros cristãos que veio à Península Ibérica, no final do século XI, para ajudar Afonso VI, rei de Leão, na Reconquista Cristã. Como recompensa pelos serviços prestados, casou com D. Teresa, filha ilegítima deste rei. Além disso, D. Henrique veio a receber do sogro (Afonso VI) o Condado Portucalense – território que ia do rio Minho até ao sul de Coimbra, ou seja, até à ‘fronteira’ com os Muçulmanos. Este deveria, no entanto, prestar vassalagem ao rei de Leão.

D. Henrique tentou ganhar, progressivamente, maior autonomia. O mesmo fez D. Teresa, quando herdou o governo do Condado em 1112, após a morte do marido. Após alguns desentendimentos (na ação governativa) entre D. Afonso Henriques e sua mãe, D. Teresa, estes defrontam-se em combate. Em 1128, o exército de D. Afonso Henriques venceu o exército de sua mãe na batalha de S. Mamede, ficando D. Afonso Henriques a governar o Condado Portucalense. Após este acontecimento, D. Afonso Henriques passou a ter um duplo objetivo: conseguir a completa separação do reino de Leão e Castela, proclamando-se rei; alargar o território para sul, conquistando terras aos Mouros.

A ação governativa de D. Afonso Henriques foi notável. Em 1143 (Conferência de Zamora), conseguiu que Afonso VII, seu primo e novo rei de Leão e Castela, concedesse-lhe o título de rei (devendo D. Afonso Henriques continuar a prestar vassalagem ao seu primo, aspeto que nunca cumpriu), ou seja, a partir deste momento o Condado Portucalense deu lugar ao Reino de Portugal.

Por fim, em 1179, através da Bula *Manifestis Probatum*, o Papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei. Independente de Leão e Castela e reconhecido pelo Papa, D. Afonso Henriques passou a governar com total independência política.

3. **A** – 4;
 B – 5;
 C – 2;
 D – 1;
 E – 3.

FIM

O professor estagiário,
Ricardo Rodrigues dos Santos

Apêndice VII

Planificação da aula de preparação da visita de estudo



2015/2016



Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

PLANO DE AULA

Duração: 45 minutos

História – 7º Ano

Domínio: O contexto europeu do século XII ao XIV

Subdomínio: Apogeu e desagregação da “ordem” feudal

Título: As crises do século XIV

METAS E DESCRITORES DAS APRENDIZAGENS

4. Conhecer e compreender as especificidades da crise do século XIV em Portugal

3. Descrever os momentos decisivos da afirmação da independência do Reino.

CONCEITOS

Revolução

MOMENTOS

1. Introdução

Levantamento das ideias prévias dos alunos.

2. Desenvolvimento

Recordar as aprendizagens adquiridas na aula anterior e articulá-las com os conteúdos que vão ser trabalhados, através da exploração do título orientador.

Leitura do texto informativo do manual.

Exploração do PowerPoint, em articulação com a exploração dos documentos e das imagens das fichas informativas.

Debate de ideias.

3. Conclusão

Elaboração do resumo da aula por parte do aluno.

TÍTULO ORIENTADOR

A formação da identidade nacional

RECURSOS

Manual;
PowerPoint;
Documentos de apoio;
Imagens/esquemas de apoio.

PROPOSTA DE CONTEÚDOS

Podemos afirmar que “do ponto de vista da tática militar, não se criou nada de novo em Aljubarrota”¹³⁷, ou seja, aquilo que se fez em S. Jorge e conduziu a uma pesada derrota do exército de Juan I de Castela, não foi nada mais nada menos que a aplicação de uma tática de combate criada pelos Ingleses em finais do século XIII e nas primeiras décadas do século XIV, e que foi posteriormente testada, com sucesso, nos ordálios travados ao longo da Guerra dos Cem Anos (1337-1453).

Por outro lado, mas intimamente ligada ao primeiro ponto, a 14 de agosto de 1385, “os Portugueses terçaram armas contra um inimigo que lhes era várias vezes superior em número”¹³⁸. No entanto, pela forma como ordálio foi estruturado e pela forma como teve início e se foi desenrolando, é muito provável que os homens

¹³⁷ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106.

¹³⁸ *Ibidem*. Números aproximados podemos também encontrar em DUARTE, Luís Miguel, *Aljubarrota – Crónica dos Anos de Brasa – 1383-1389*, pp. 103-104.

de D. João I tenham combatido contra um efetivo castelhano muito menor do que aquele que é muitas vezes referido. Isto por uma razão simples, aquando do início do conflito nem metade do exército castelhano estaria no local onde se veio a travar a batalha.

Depois, mas não menos importante, é de referir que, verdadeiramente, “o famoso quadrado de Nun’Álvares nunca existiu, correspondendo antes a uma estilização artificial do dispositivo de combate anglo-português, feita a partir de uma leitura apressada da crónica de Fernão Lopes”¹³⁹. Na verdade, o que aconteceu foi a escolha de um local vantajoso, ladeado por obstáculos naturais e armadilhado, permitindo a proteção do exército português.

Finalmente, dizer que em S. Jorge, a grande maioria dos homens que lutaram ao lado do rei D. João I e de Nuno Álvares Pereira “não o fizeram por amor à Pátria ou por desejo de garantir a independência de Portugal”¹⁴⁰. Estamos numa época em que as motivações sociais e políticas eram de importância relevante para estes homens ou, simplesmente, porque estes eram recrutados por funcionários régios ou porque tinham obrigações com os seus senhores. Assim, tornava-se difícil escapar à guerra.

AVALIAÇÃO

Observação do empenho, do interesse, da participação e da realização das tarefas propostas.

BIBLIOGRAFIA

- DINIZ, Maria Emília (et. al.), *História 7*, Lisboa, Raiz Editora, 2012.
 OLIVEIRA, Ana Rodrigues (et. al.), *O fio da História*, 7º Ano, Lisboa, Texto Editores, 2014.
 DUARTE, Luís Miguel, “Aljubarrota: 1383-1389”, *Grandes Batalhas da História de Portugal*, Vila do Conde, Academia Portuguesa de História, 2007.
 MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003.

Registos do Professor: _____

O Professor Estagiário,

¹³⁹ MONTEIRO, João Gouveia, “A Batalha de Aljubarrota: novas interpretações”, *cit.*, p. 106.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 107.

Apêndice VIII

PowerPoint de apoio à aula de preparação da visita de estudo

Crises e revolução no século XIV



Crise económica e social


☺ Após um período de crescimento económico (séc. XI a XIII) a **Europa foi afetada, no século XIV, por uma grave crise económica e social** que se deveu:


- ☞ **Às guerras** que envolveram as nações europeias, com destaque para a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), travada entre a França e a Inglaterra;
- ☞ **À crise agrária** – falta de alimentos devido ao crescimento da população, à sucessão de maus anos agrícolas e às destruições causadas pelas guerras;

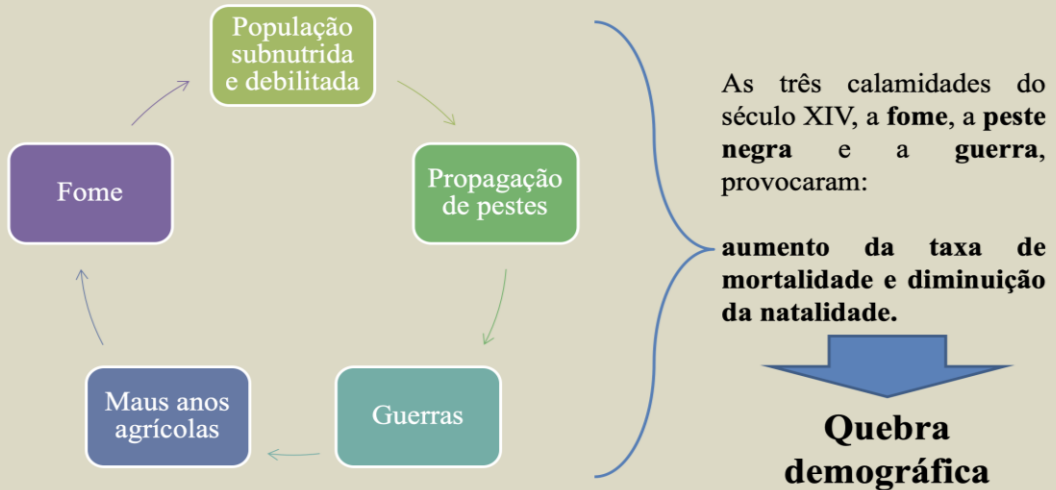


Quebras na produção agrícola originaram falta de alimentos

Crise económica e social

 **Fome** – decorrente da redução das colheitas e da subida dos preços;

 **Peste** – fácil propagação das pestes devido às más condições de higiene e à fome, sendo a mais grave a **peste negra**, oriunda da Ásia, que matou cerca de 1/3 da população da Europa, entre 1347 e 1352.



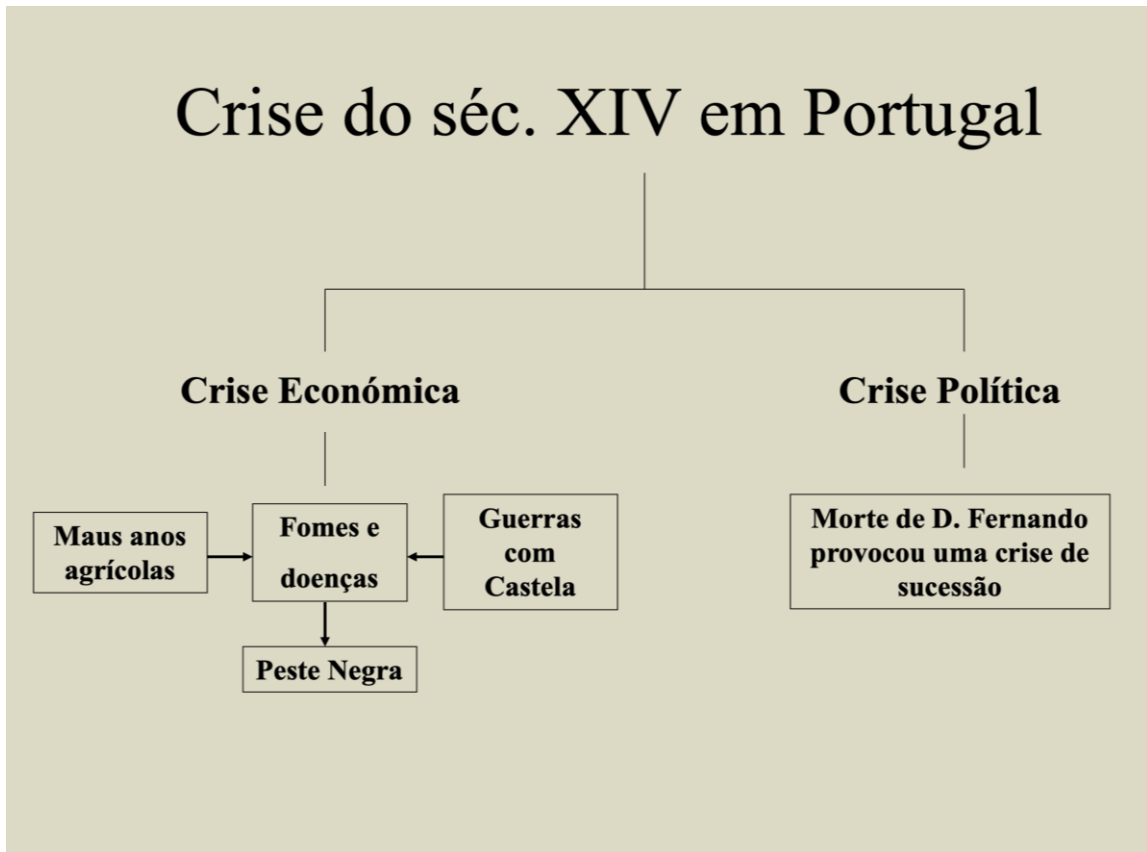
Consequências da crise

Fuga da população para as cidades (vilas e campos abandonados);

Falta de mão de obra e conseqüente aumento dos salários dos trabalhadores;

Aumento dos impostos que recaem sobre o povo;

Descontentamento da população – **revoltas sociais.**



Peste negra



Crise económica

- A fome e a peste negra provocaram um elevado número de mortos e conseqüente falta de mão de obra;
- D. Afonso IV publica, em 1349, as **Leis do Trabalho** que tabelavam os salários e obrigavam as pessoas a retomar o trabalho que desempenhavam antes da peste;
- No reinado de D. Fernando as guerras com Castela agravaram a crise financeira;
- D. Fernando publica a **Lei das Sesmarias**, em 1375, que obrigava todos os proprietários a cultivarem as suas terras ou a arrendá-las para serem cultivadas.

Crise política

Tratado de Salvaterra de Magos

Em 1383, D. Fernando foi derrotado na 3ª guerra com Castela, o que levou à assinatura do tratado de Salvaterra de Magos, que estipulava o seguinte:

D. Beatriz, única filha de D. Fernando, casaria com D. João I rei de Castela.	O Filho de D. Beatriz e D. João I de Castela seria o futuro rei de Portugal.	O reino seria regido por D. Leonor Teles até que o filho primogénito de D. Beatriz alcançasse os 14 anos.	O rei de Castela teria direito à coroa Portuguesa caso não houvesse descendentes.
---	--	---	---

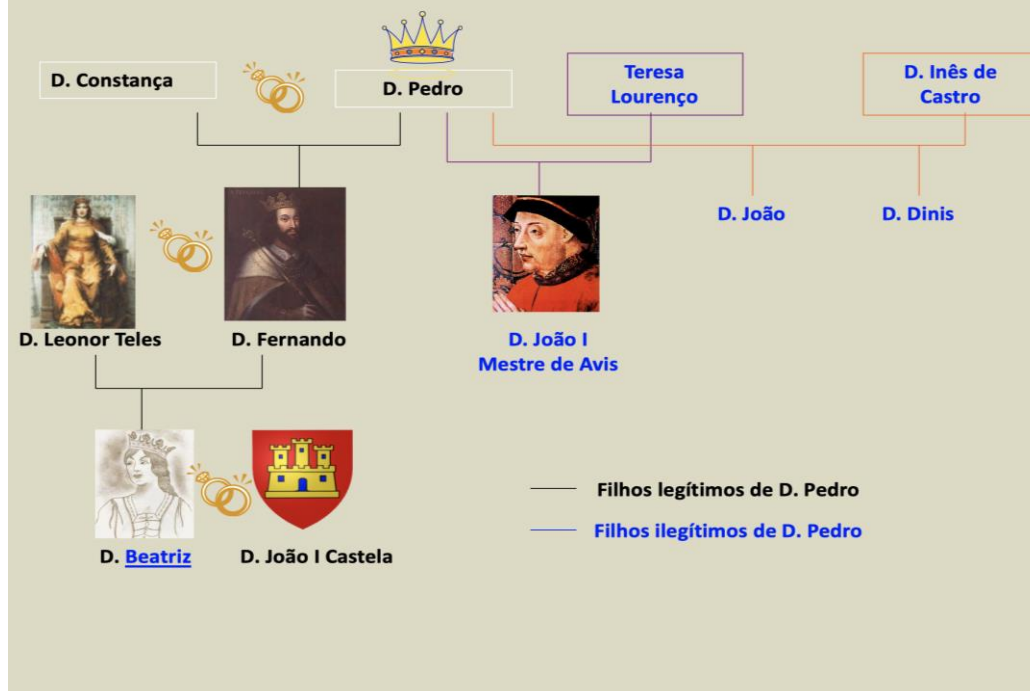
Crise da Sucessão

D. Fernando morre em outubro de 1383 e coloca em causa a independência nacional com o problema da sucessão ao trono.



Túmulo gótico de D. Fernando I, atualmente no Convento do Carmo, em Lisboa.

Crise da Sucessão



Crise da Sucessão

☺ D. Leonor Teles é nomeada regente em nome de D. Beatriz e de D. João de Castela.



Olhada com desconfiança pelo povo e pela burguesia e pela pequena nobreza.



Pela sua ligação ao **Partido Castelhana** (D. Beatriz e D. João I de Castela).



Pela sua proximidade ao nobre galego João Fernandes Andeiro.

Crise da Sucessão

Opositores a Leonor de Teles e ao Partido de Castela:

- ☞ **D. João** – filho de D. Pedro e de D. Inês de Castro;
- ☞ **D. João** – Mestre de Avis, filho bastardo de D. Pedro e de D. Teresa Lourenço.

D. João, Mestre de Avis, foi o candidato que mais apoio colheu entre o povo, a burguesia e a pequena nobreza.



Acção Política de D. João, Mestre de Avis – Dia 6 de Dezembro de 1383

☺ D. João, apoiado por um grupo de burgueses, entre os quais Álvaro Pais e pelo povo de Lisboa, dirige-se ao Paço Real e assassina o conde Andeiro.



Edifício que ocupa o lugar do Paço



D. Leonor de Teles foge de Lisboa para Alenquer e pede auxílio a D. João I de Castela.



D. João I de Castela invade Portugal – **Batalha dos Atoleiros** (06.04.1384)



Batalha dos Atoleiros de Jaime Martins Barata

Batalha dos Atoleiros

Apoiantes de Portugal

Comandante:

Nuno Álvares Pereira

Forças: **300 cavaleiros (+-)**

1000 peões

100 besteiros (+-)

Apoiantes de Castela

Comandantes:

**Pêro Gonçalves de Sevilha,
Fernando Sanches de Tovar,**

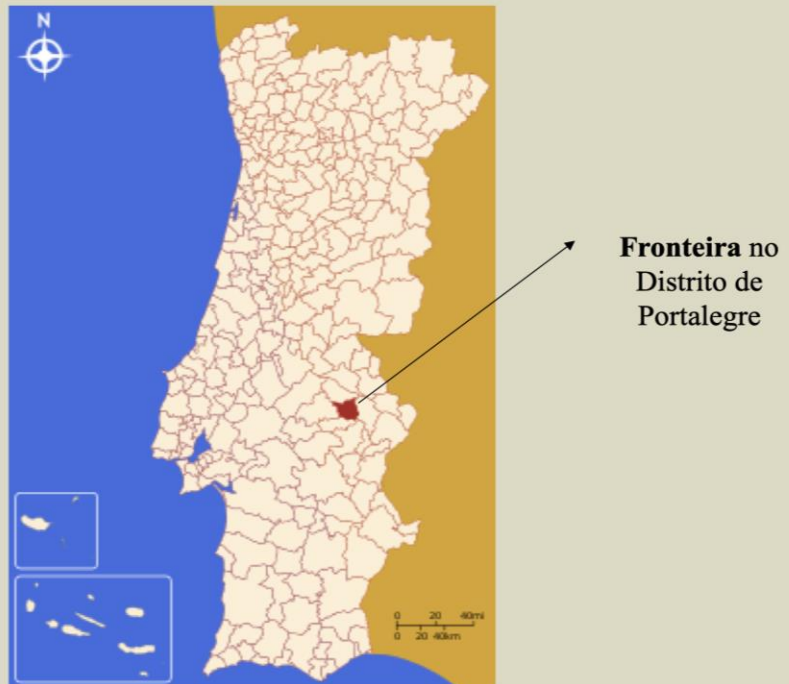
Martim Anes de Barundo

Forças: **+ de 1000 cavaleiros**

N.º indeterminado de piões

Vitória de Portugal

Atoleiros situa-se a sul da vila de Fronteira

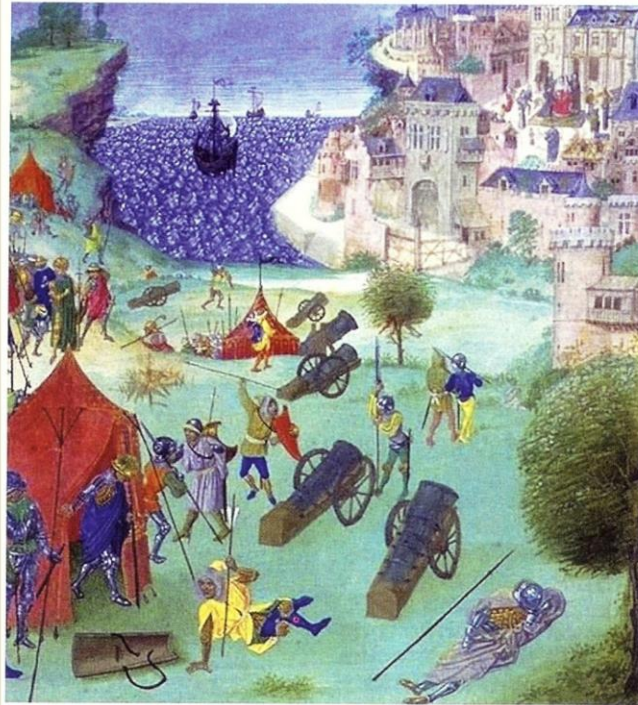


Exército castelhano cerca Lisboa – O **Cerco de Lisboa de 1384** durou 4 meses e 27 dias.

☺ O cerco de Lisboa foi levantado a 3 de Setembro de 1384, devido sobretudo à epidemia Peste Negra que assolou o exército Castelhano, causando-lhe muitas baixas.



Iluminura do Cerco de Lisboa de 1384, na *Crónica* de Jean Froissart



Aclamação do Mestre de Avis como Rei no dia 6 de Abril de 1385 – Início da II Dinastia

☺ João das Regras, jurisconsulto, defende a causa do Mestre de Avis: *"merece esta honra e estado de Rei"*.



D. João nomeia Nuno Álvares Pereira seu Condestável

☺ O Condestável era a segunda personagem da hierarquia militar nacional, depois do Rei e tinha como responsabilidades comandar uma campanha militar na ausência do rei e manter a disciplina do exército.



A Batalha de Aljubarrota

☺ A 14 de Agosto de 1385 travou-se, no campo de S. Jorge, a **Batalha de Aljubarrota**, na qual as tropas portuguesas, comandadas por D. Nuno Álvares Pereira, o Condestável do reino, derrotaram os castelhanos.



A disposição do exército anglo-português no campo de batalha

Esquema da Batalha de Aljubarrota – 1.ª Fase



The 3D topographic map shows the terrain of the battle. The Portuguese army is positioned in the upper part of the map, with the 'Retaguarda Portuguesa' (rear guard) at the top, followed by the 'Vanguarda Portuguesa' (Portuguese vanguard) in a V-shape. The Franco-Castilian army is in the lower part, with the 'Vanguarda Franco-castelhana' (Franco-Castilian vanguard) at the bottom. A 'Carrilagem Portuguesa' (Portuguese chariot line) is also indicated. Red arrows point from the Franco-Castilian vanguard towards the Portuguese positions. Labels include 'Aljubarrota', 'Carrilagem Portuguesa', 'Retaguarda Portuguesa', 'Vanguarda Portuguesa', 'Vanguarda Franco-castelhana', 'Batalha real Castelhana', and 'Ala'.



Nuno Álvares Pereira



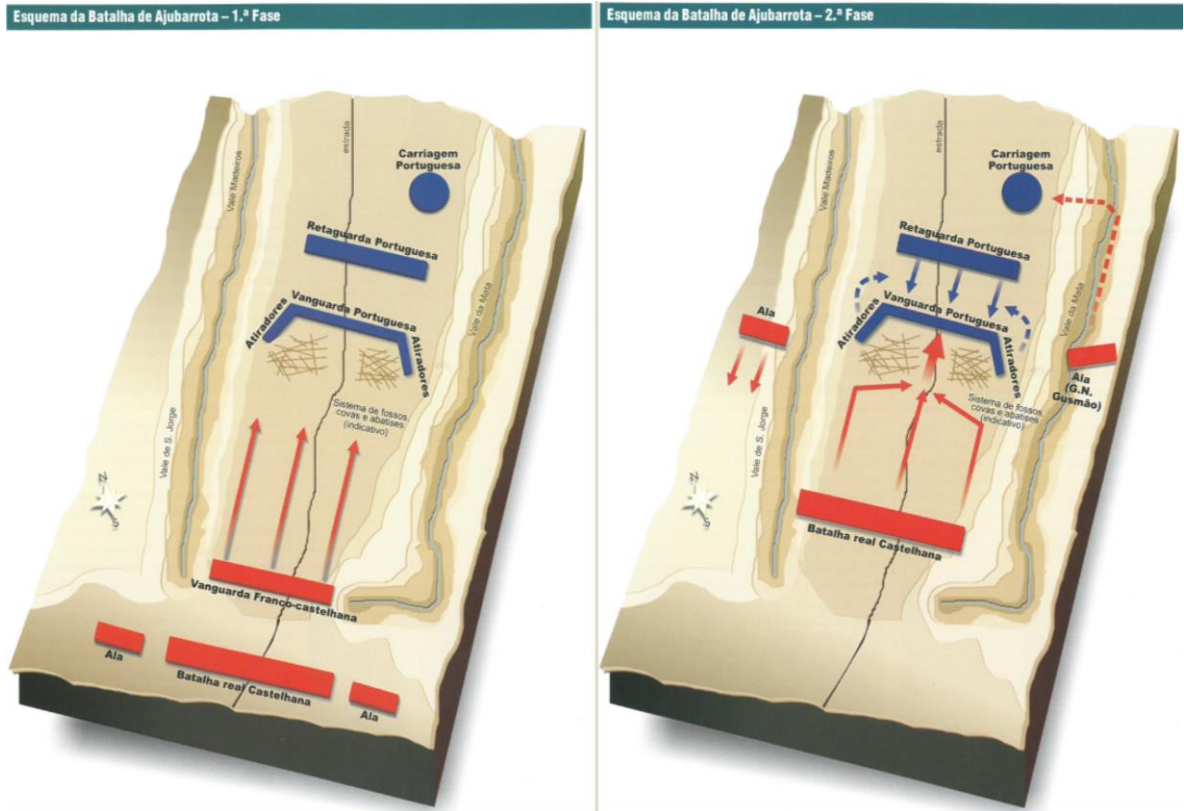
D. João I



Manobras Preparatórias no Campo de Batalha



The map shows the preparatory maneuvers of the Portuguese army. A red line indicates the 'Vanguarda Castelhana' (Castilian vanguard) moving from the north towards the battle site. A dashed red line shows the 'Marcha torneante' (turning march) of the Portuguese army, starting from the 'Zona do grande alto Castelhana' (Castilian high ground zone) and moving towards the '1ª Posição Portuguesa' (1st Portuguese position) and '2ª Posição Portuguesa' (2nd Portuguese position). Key locations marked include 'Canceira', 'Santo Antão', 'Jardoeira', 'Amieira', 'Casal do Relvas', 'Rib. da Calvaria', 'Calvaria', 'Planalto', 'Espanada de Chão da Feira', 'Carqueijal', 'Alcobaça', and 'Porto de Mós'. The 'Rib. Louro' (Louro River) is also shown.



A Batalha de Aljubarrota

Combatentes

Por Portugal



Por Castela



Comandantes

João I de Portugal

Juan I de Castela

Forças

Menos de 10 000
(incluindo os não-combatentes)

20 000 homens
(estimativa)

Votos de D. João I após a batalha



Loudel usado por D. João I

Fez uma peregrinação para agradecer a vitória a Nossa Senhora da Oliveira, oferecendo-lhe o loudel que usou na batalha.



Mosteiro de Santa Maria da Vitória (ou da Batalha)

Manda construir próximo do local da batalha um mosteiro em honra de Santa Maria da Vitória.

A Capela do Fundador – D. João I



É nesta capela que estão os túmulos, com as estátuas de mãos dadas, dos reis D. João I e D. Filipa de Lencastre.

Sala do Capítulo



Abóbada da Sala do Capítulo

☺ Obra de notável técnica construtiva gótica sendo formada por dezasseis nervuras radiais e oito lançadas das paredes.

☺ As restantes lançadas das chaves secundárias exteriores, convergem para uma grande chave central de decoração vegetalista, desenvolvida em duas coroas.

Capela do Fundador

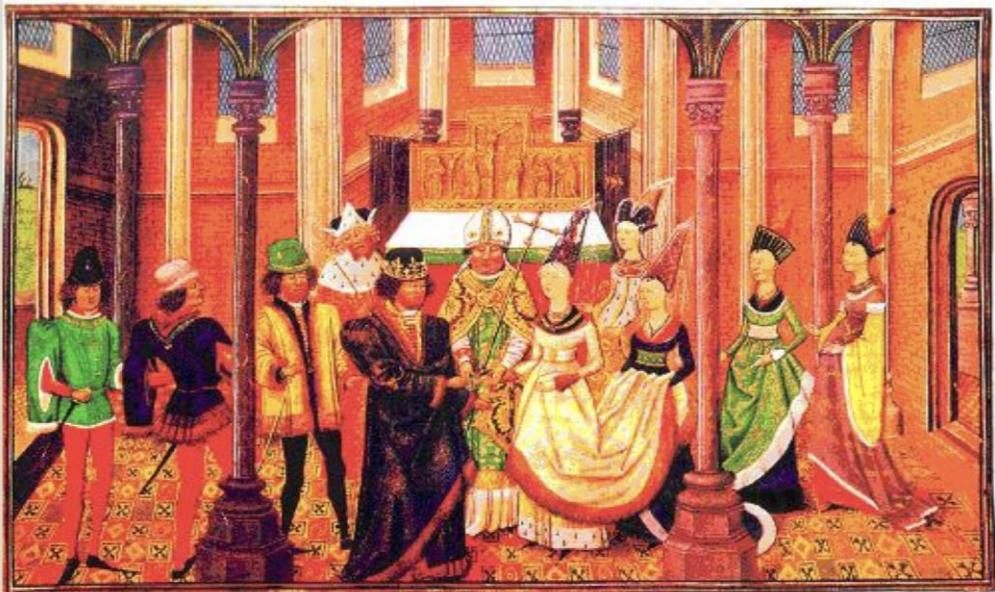


Capelas Imperfeitas



Janela com decoração rendilhada em traceria (trabalho decorativo em pedra).

Casamento de D.João I com D. Filipa de Lencastre



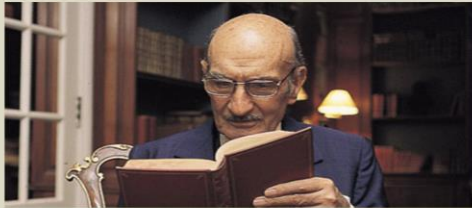
Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota



António Champalimaud

(19 de Março de 1918 — 8 de Maio de 2004)

☺ Figura incontornável na história económica do século XX - um empresário e grande industrial português, citado muitas vezes como o homem mais rico do país.



☺ Construiu o seu império empresarial durante a ditadura do Estado Novo, com a proteção de Salazar.

☺ Criou a Fundação de Aljubarrota, com a colaboração de várias entidades públicas, com o objetivo de valorizar o Campo de São Jorge.

Localização Geográfica



Apêndice IX

Documentos de apoio à aula de preparação da visita de estudo



2015/2016



Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

DOCUMENTOS DE APOIO

História – 7º Ano

Aluno(a): _____ Nº: _____ Turma: _____

Lê, atentamente, os seguintes textos.

Doc. 1

Mudanças e convulsões produzidas no interior da nobreza de Portugal

“(…) A explicação para a Crise de 1383-85, tem hoje de ser procurada (…) no seio das mudanças e as convulsões produzidas no interior da nobreza de Portugal desde pelo menos o reinado de D. Afonso IV (1325-1357). É isso, e não tanto a valorização do elemento ‘burguês’ ou ‘popular’ da Revolução, ou os sentimentos de ‘amor ou desamor à Pátria (…) que permite explicar a repartição das forças em presença (recordo que há muitos Portugueses de ambos os lados da ‘trincheira), os seus objetivos práticos e alguns dos acontecimentos que se seguiram à batalha [de Aljubarrota]. A consolidação da ‘independência’ do pequeno reino português face a Castela é incontestável, mas parece-me, assim, mais uma resultante da batalha do que propriamente a causa direta da sua realização”.

MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, pp. 8-9 (adaptado).

“(…) A partir de Afonso IV [1325-1357] aprofundam-se as fações na nobreza de Portugal; e verifica-se uma ascensão segura das famílias dos exilados de Castela (os Teles de Meneses, os Castros, os Albuquerque), de tal modo que, a partir de certo momento, os únicos títulos nobiliárquicos portugueses estão nas mãos... de castelhanos. (...)”

Leonor Teles mais não é do que o culminar (...) dessa evolução. Ela simboliza a ascensão máxima dos nobres galelos (João Fernandes Andeiro, por exemplo) e castelhanos, e o ocaso [‘pôr-do-sol’] (...) da nobreza tradicional lusitana. Não podemos dizer que houvesse dois blocos claros e organizados (...); mas havia sem dúvida alianças, grupos de interesse, gente que se sentia a ganhar e outra que se sentia a perder. (...)”

DUARTE, Luís Miguel, “Aljubarrota: 1383-1389”, *Grandes Batalhas da História de Portugal*, Vila do Conde, Academia Portuguesa de História, 2007, p. 11 (adaptado).

Doc. 2

A batalha de Aljubarrota

“Do ponto de vista estritamente militar, a batalha de Aljubarrota é o resultado das inovações táticas surgidas no Ocidente europeu a partir dos inícios do século XIV. Ela constitui ‘apenas’ mais um elo, neste caso o elo português, de uma cadeia de batalhas de grande originalidade, que possibilitaria a invenção de um dispositivo tático de matriz inglesa assimilado durante as guerras de Eduardo III contra a Escócia e aplicado com brilhantismo nos palcos da primeira metade da Guerra dos Cem Anos [1337-1453]. Não é possível compreender Aljubarrota fora deste contexto internacional, ou desprezando o caráter decisivo da presença, em S. Jorge, de largas centenas de combatentes ingleses ao lado de D. João I.”

MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, pp. 8-9 (adaptado).

Doc. 3

A batalha: um combate dinâmico e ‘musculado’

“Ao nível da reconstituição tática concreta da batalha, é conveniente matizar a velha ideia do ‘quadrado’ português, excessivamente simétrica e tipificada, e abrir o espírito a um entendimento mais dinâmico e ‘musculado’ do combate, tendo em conta os preceitos próprios das táticas defensivas de origem insular utilizadas na época [abatisses, fossos e covas-de-lobo; além dos obstáculos naturais – vales laterais e linhas de água]. [...]. Ao mesmo tempo, a batalha já não é inteligível dentro do quadro da desproporção numérica entre castelhanos e portugueses (quatro para um, ou até mais) tradicionalmente apresentado nos manuais escolares. [...] D. Juan teria consigo um número global da ordem dos 20.000 combatentes (parte dos quais marchava ainda, no momento em que se iniciou a batalha), enquanto, do outro lado, D. João I contaria com a presença de um pouco menos de 10.000 homens [...]. Nenhuma dúvida, portanto, quanto à grande superioridade do exército franco-castelhano. Pelo menos à partida, porque, na hora decisiva, e tendo em conta a organização do campo de batalha, sabemos já que só uma parte desse exército [...] talvez [menos] de 5.000 mil homens. [...] Como quer que seja [...] entre a massa global de homens que acompanhavam cada um dos monarcas, havia uma grande quantidade de ‘não-combatentes’ (pagens, gentes de serventia, etc.), os quais não devem ser considerados para efeitos do combate propriamente dito.”

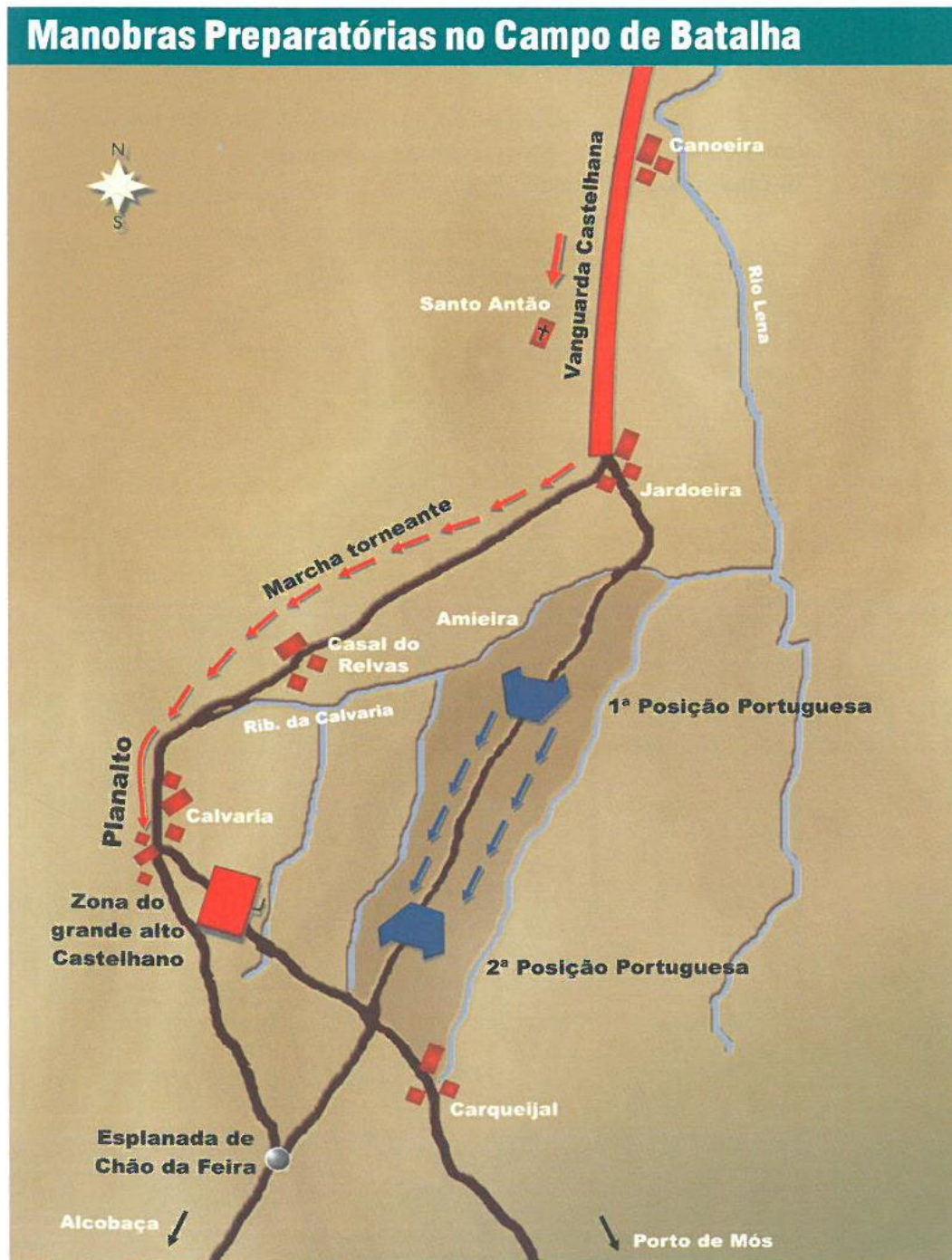
MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, p. 9 e p. 99 (adaptado).

Apêndice X

Imagens/esquemas de apoio à aula de preparação da visita de estudo

IMAGENS/ESQUEMAS DE APOIO
HISTÓRIA | 7º ANO

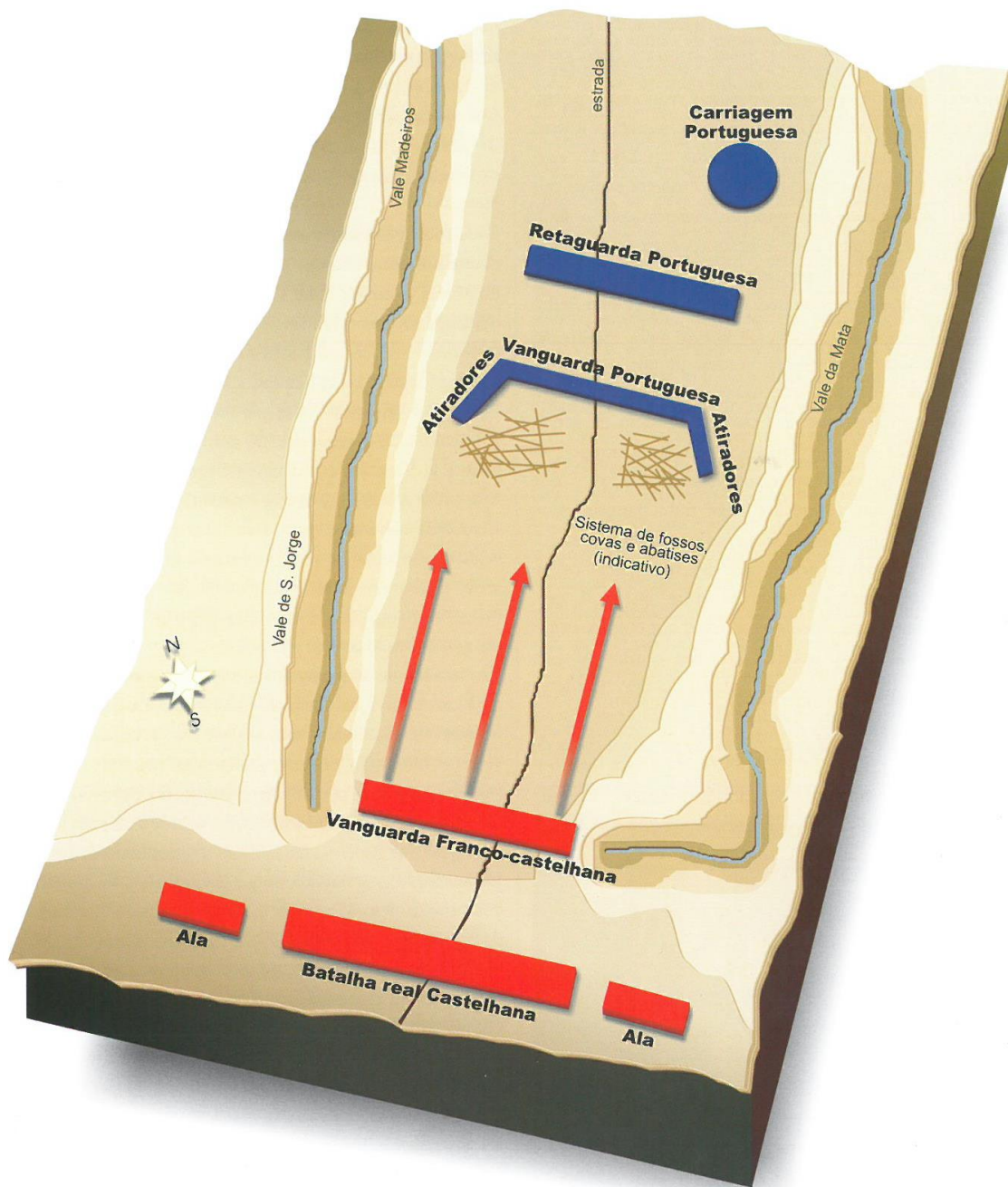
Doc. 1



Fonte: MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, p. 87.

Doc. 2

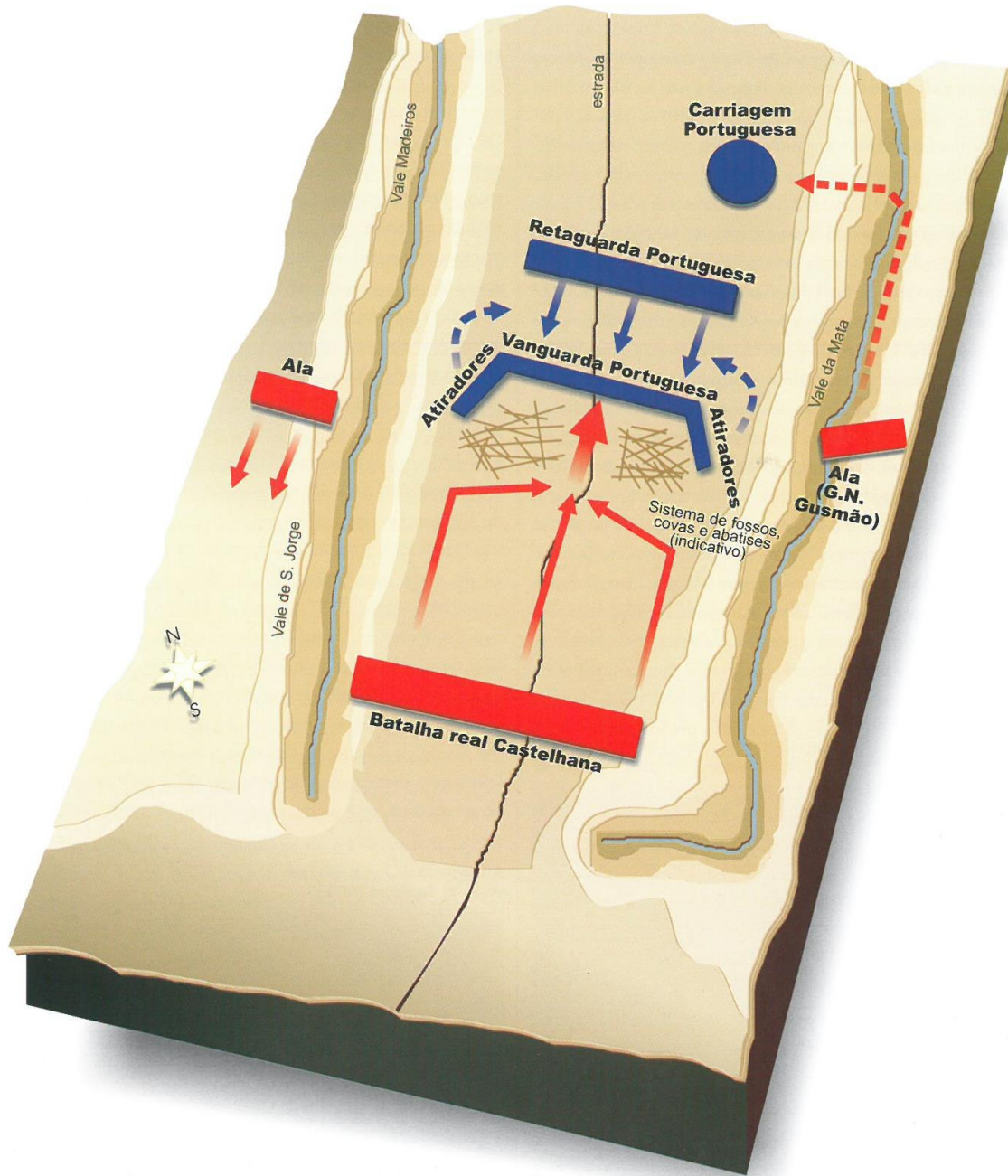
Esquema da Batalha de Aljubarrota – 1.ª Fase



Fonte: MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, p. 102.

Doc. 3

Esquema da Batalha de Ajubarrota – 2.ª Fase



Fonte: MONTEIRO, João Gouveia, *Aljubarrota, 1385: A Batalha Real*, Lisboa, Tribuna da História, 2003, p. 110.

Apêndice XI

Planificação da visita de estudo

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAAGRUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA - DE - FARIA
CANTANHEDE**Modelo de registo das visitas de estudo****Escola:** Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira

Exmo. Sr. Diretor:

Solicito autorização para a realização da visita de estudo a realizar no próximo dia **27 de maio de 2016**, cuja planificação se apresenta a seguir.

Exmo. Sr. Encarregado de Educação:

As visitas de estudo são um complemento pedagógico das aprendizagens feitas na sala de aula, contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, social e relacional dos alunos ao permitir a ligação entre os conteúdos programáticos teóricos e o mundo real exterior. Mais uma vez o seu educando vai poder participar numa destas aulas de campo que se realizará no próximo dia **27 de maio de 2016** e cuja planificação se anexa a seguir.

Objetivos do Projeto Educativo (designação numérica):**B 5 1****Razões justificativas da visita de estudo:**

A visita de estudo é uma das estratégias que mais impacto causa nos alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-aluno que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. A visita de estudo constitui uma situação de ensino-aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade, etc.

Objetivos específicos:Ciências Naturais

- Compreender a diversidade das paisagens geológicas, particularmente das paisagens sedimentares;
- Analisar os conceitos e os processos relativos à formação das rochas sedimentares;
- Conhecer as várias utilizações do calcário.

Geografia

- Aplicar a observação direta de diferentes tipos de paisagem;
- Conhecer e compreender as principais formas de relevo em Portugal;
- Caracterizar as principais formações vegetais em Portugal Continental – Garrigue (formação característica dos solos calcários).

História

- Sensibilizar os jovens para a importância dos acontecimentos que ocorreram no campo de S. Jorge;

ROTEIRO / HORÁRIO	09h00m: Partida da Escola; 10h30m: Visita às Grutas da Moeda e Centro de Interpretação (CICA); 12h15m: Almoço; 13h30m: Visita ao Mosteiro da Batalha; 14h45m: Visita ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA); 16h15m: Partida para a Escola; 18h00m: Chegada prevista à Escola.
PROFESSORES ENVOLVIDOS	Prof. ^a <u>Silvia Fernandes</u> ; Prof. ^a <u>Célia Fonseca</u> ; Prof. ^a <u>Sónia Silvestre</u> ; Prof. <u>Ricardo Santos</u> .
MEIO DE TRANSPORTE	Autocarro.
CUSTO DA VISITA (por aluno)	13,77€ Visita às Grutas da Moeda – 3,50€ (com guia); visita ao CICA – 2,00€ (com guia); visita ao CIBA – 2,50€ (com breves explicações do guia); Mosteiro da Batalha – visita gratuita (visita livre/sem guia); autocarro – 5,77€ .

Data: 4 de maio de 2016.**Assinatura dos professores responsáveis** _____Prof.^a Sónia Silvestre

Prof. Ricardo Santos (estagiário)

A VE consta do Plano Anual de Atividades <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	DESPACHO Deferido / Indeferido Assinatura _____
Aprovada em Conselho Pedagógico de 20 de abril de 2016	

É FAVOR DESTACAR PELO PICOTADO E DEVOLVER AO EDUCADOR / PROFESSOR RESPONSÁVEL PELA VISITA

DECLARAÇÃO	
_____ AUTORIZA O SEU EDUCANDO _____	
NOME DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO _____ N.º _____ DA TURMA _____ DO _____ ANO, A PARTICIPAR NA VISITA DE ESTUDO QUE SE REALIZA NO DIA 27 DE MAIO DE 2016 A S. MAMEDE (CONCELHO DA BATALHA) E BATALHA.	
Tomei conhecimento de que eventuais danos causados pelo meu educando no decorrer da atividade, e que não se encontrem abrangidos pelo seguro escolar, serão da responsabilidade dos encarregados de educação / família dos mesmos.	
ASSINATURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO _____	DATA ____/____/____

Apêndice XII

Folheto da visita de estudo

PROGRAMA DA VISITA

27 de maio de 2016

- 09:00** Partida da Escola Carlos de Oliveira;
- 10:30** Visita às Grutas da Moeda e ao Centro de Interpretação Científico-ambiental (CICA);
- 12:15** Almoço;
- 13:30** Visita ao Mosteiro da Batalha;
- 14:45** Visita ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA);
- 16:15** Regresso à Escola Carlos de Oliveira;
- 18:00** Chegada prevista à Escola Carlos de Oliveira.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA-DE-FARIA

Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira

VISITA DE ESTUDO 7º ANO



27 de maio de 2016

ORGANIZAÇÃO:
NÚCLEO DE ESTÁGIO EM HISTÓRIA

PROFESSOR RESPONSÁVEL:
Ricardo Santos (estagiário)

PROFESSORAS COLABORADORAS/PARTICIPANTES:
Sónia Silvestre, Sílvia Fernandes e Célia Fonseca

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DISCIPLINAS DE HISTÓRIA, CIÊNCIAS NATURAIS E GEOGRAFIA
Escola EB 2,3 Carlos de Oliveira

LOCAIS A VISITAR

GRUTAS DA MOEDA

As Grutas da Moeda situam-se em S. Mamede, concelho da Batalha, apenas a 2 km de Fátima. A sua descoberta aconteceu em 1971, por dois caçadores que perseguiram uma raposa que se terá refugiado num algar existente no meio do bosque. Movidos pela curiosidade entraram e, percorrendo o seu interior, aperceberam-se da sua beleza natural com galerias repletas de inúmeras formações calcárias.

Durante vários meses o local foi sendo explorado pelos dois homens, permitindo a descoberta de várias galerias, que se viriam a revelar de interesse científico e turístico. Posteriormente, uma equipa de geólogos e espeleólogos confirmou o seu interesse científico, havendo desde esta fase, uma profunda preocupação na preservação rigorosa da gruta e de toda a área envolvente. A gruta tem uma extensão visitável de 350 metros e uma profundidade de 45 metros abaixo da cota de entrada.



CENTRO DE INTERPRETAÇÃO CIENTÍFICO-AMBIENTAL

No Centro de Interpretação Científico-ambiental o visitante pode descobrir como se forma uma gruta e como esta interage com a biodiversidade local, entender qual a importância do calcário na região e como esta influencia o modo de vida das pessoas. Pode-se, ainda, admirar uma magnífica e única exposição de minerais e fósseis, de Portugal e de outros países.

MOSTEIRO DA BATALHA

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também designado Mosteiro da Batalha é, indiscutivelmente, uma das mais belas obras da arquitetura portuguesa e europeia. Este excepcional conjunto arquitetónico resultou do cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela vitória em Aljubarrota, batalha travada em 14 de agosto de 1385, que lhe assegurou o trono e garantiu a independência de Portugal.

As obras prolongaram-se por mais de 150 anos. Esta duração justifica a existência, nas suas propostas artísticas, de soluções góticas (predominantes) manuelinas e um breve apontamento renascentista.

Monumento nacional, integra a Lista do Património da Humanidade definida pela UNESCO, desde 1983.



CENTRO DE INTERPRETAÇÃO DA BATALHA DE ALJUBARROTA

Desde que, em 2002, se iniciou o processo de recuperação e valorização do campo de São Jorge, a Fundação Batalha de Aljubarrota verificou que o elemento decisivo para o sucesso da salvaguarda deste património era a criação de um Centro de Interpretação, que apresentasse a Batalha de Aljubarrota ao público, de uma forma rigorosa, instrutiva e cativante. Com este objetivo, transformou-se o antigo Museu Militar no Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA): um projeto inovador que, tirando partido das novas tecnologias, relança este conjunto patrimonial e a vivência que podemos ter dele.

O Centro de Interpretação foi, também, desenhado para permitir uma relação cada vez maior com a paisagem circundante, que se pretende recuperada e, tanto quanto possível, próxima da existente em 1385. Deste modo, os visitantes têm a possibilidade de percorrer o campo da Batalha de Aljubarrota e de conhecer os momentos mais importantes. Estes pontos incluem os locais onde se encontravam inicialmente o exército português e o exército franco-castelhano; o local onde se posicionou Nuno Álvares Pereira, D. João I, os arqueiros ingleses e a ‘ala dos namorados’; a posição da cavalaria castelhana e do Rei Juan I. Inserido neste conjunto patrimonial requalificado encontra-se, ainda, a Capela de São Jorge, mandada construir por Nuno Álvares Pereira em 1393.



Apêndice XIII

Relatório de Avaliação da Visita de Estudo (Alunos)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA - DE - FARIA
CANTANHEDE



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

2015/2016

Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO

Aluno(a): _____ Nº: _____ Turma: _____

Aos alunos														
Preparação				Realização										
Antes da visita, as informações dadas foram...				A organização da visita foi...			O convívio entre todos foi...			Aquilo que aprendi foi...				
I	S	B		I	S	B		I	S	B		I	S	B
 O que mais gostei				Sugestões:										
 O que menos gostei														



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA - DE - FARIA
CANTANHEDE



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

2015/2016

Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO

Aluno(a): _____ Nº: _____ Turma: _____

Aos alunos														
Preparação				Realização										
Antes da visita, as informações dadas foram...				A organização da visita foi...			O convívio entre todos foi...			Aquilo que aprendi foi...				
I	S	B		I	S	B		I	S	B		I	S	B
 O que mais gostei				Sugestões:										
 O que menos gostei														

Apêndice XIV

Relatório de Avaliação da Visita de Estudo (Professores)



2015/2016

REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira – Febres

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO

Locais da visita

Grutas da Moeda; Centro de Interpretação Científico-ambiental (CICA); Mosteiro da Batalha e Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA).

Intervenientes

Turmas: X, Y, Z	Disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ História; ▪ Ciências Naturais; ▪ Geografia. 	Professores acompanhantes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Célia Fonseca; ▪ Sílvia Fernandes; ▪ Sónia Silvestre; ▪ Ricardo Santos (estagiário).
N.º de alunos: 52		

Calendarização

- **3º Período;**
- **Data:** 27 de maio de 2016;
- **Horário:** Partida: 09h00m / Chegada: 18h00m.

Objetivos

Ciências Naturais:

- Compreender a diversidade das paisagens geológicas, particularmente das paisagens sedimentares;
- Analisar os conceitos e os processos relativos à formação das rochas sedimentares (Maciço Calcário Estremenho e a Gruta da Moeda);
- Conhecer as várias utilizações do calcário;
- Compreender os minerais como unidades básicas das rochas;
- Compreender a importância dos fósseis para a reconstituição da história da Terra.

Geografia:

- Aplicar a observação direta de diferentes tipos de paisagem;
- Identificar, no território, paisagens com diferentes graus de humanização;

- Localizar/Observar as principais formas de relevo;
- Compreender os agentes externos responsáveis pela formação das diferentes formas de relevo (água);
- Caracterizar formas resultantes da erosão e da acumulação de sedimentos por ação da água;
- Conhecer e compreender as principais formas de relevo em Portugal;
- Localizar as principais formas de relevo em Portugal;
- Caracterizar as principais formações vegetais em Portugal continental – Garrigue (formação característica dos solos calcários).

História:

- Sensibilizar os jovens para a importância dos acontecimentos que ocorreram neste local histórico, nomeadamente dos valores de eficácia, determinação e coragem que presidiram à atuação dos portugueses;
- Valorizar um dos principais campos de batalha associados à formação e consolidação de Portugal;
- Compreender o resultado que esta batalha teve na formação da identidade nacional do povo português;
- Observar a paisagem deste lugar histórico, restaurado tanto quanto possível (o coberto vegetal e o meio ambiente) à semelhança do existente à data da batalha;
- Analisar o contributo das principais figuras que participaram neste acontecimento;
- Observar, através de uma apresentação rigorosa e completa deste campo de batalha e dos factos históricos aí ocorridos.
- Conhecer o monumento construído, em finais do século XIV – o Mosteiro de Santa Maria da Vitória (Mosteiro da Batalha) – em homenagem à vitória dos Portugueses no dia 14 de agosto de 1385 – um belíssimo exemplo do estilo gótico (clássico).

Atividades desenvolvidas -----

A visita de estudo correu como previsto. Os alunos e os professores saíram da escola às 9 horas, rumando ao primeiro local a visitar – as Grutas da Moeda e o Centro de Interpretação Científico-ambiental (CICA) –, ao qual também chegaram à hora prevista – 10h30 minutos.

Neste local a visita correu muito bem, cumprindo-se os objetivos definidos. Os alunos mostraram-se participativos, colaborativos e foram divididos em dois grupos, cada um deles acompanhado por dois professores. Enquanto um dos grupos visitou as Grutas da Moeda, o outro visitou o Centro de Interpretação Científico-ambiental. Nestes dois espaços, os alunos puderam canalizar muitos dos

conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo nas disciplinas de Ciências Naturais e de Geografia. Nas Grutas da Moeda, puderam contemplar a beleza natural das mesmas e as suas galerias repletas de inúmeras formações calcárias. No Centro de Interpretação Científico-ambiental, as guias explicaram como se forma uma gruta e como esta interage com a biodiversidade local, de forma a que os mesmos entendessem qual a importância do calcário na região e como esta influencia o modo de vida das pessoas. Pôde-se, ainda, admirar uma magnífica e única exposição de minerais e fósseis, de Portugal e de outros países.

Após o término da visita nestes espaços, almoçámos no parque de merendas existente nas proximidades. Também aqui os alunos cumpriram as regras estipuladas.

Por volta das 13h30 minutos rumámos ao Mosteiro da Batalha. Aqui a visita teve de sofrer algumas alterações perante aquilo que tinha sido planificado, uma vez que no primeiro local prolongou-se por mais uma hora que o previsto, condicionando a visita ao local seguinte: o Mosteiro da Batalha. Desta forma, os professores de História optaram por visitar apenas pelo exterior do monumento, dando explicações sobre sua importância e das suas características arquitetónicas. Os alunos mostraram-se colaborativos e, mais uma vez, canalizaram os seus conhecimentos adquiridos nas aulas para participarem na visita.

Visto que não poderíamos chegar de forma alguma atrasados ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA), no qual deveríamos estar impreterivelmente às 14h45 minutos, iniciámos viagem. O professor estagiário aproveitou para dar explicações sobre aquilo que os alunos iriam encontrar no Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e, mais do que isso, o professor desmitificou a ideia que ainda permanece no seio escolar, da famosa “técnica do quadrado português”, a qual tem sido questionada pelos historiadores nas últimas décadas. Neste local, os alunos puderam visionar um filme que reconstrói a batalha de Aljubarrota, seguindo uma visita livre pela exposição existente no CIBA.

Por fim, após a visita ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, fizemos uma pequena pausa para lanchar e rumámos à escola, onde chegámos à hora prevista.

Apreciação global da visita -----

Duração da visita: 1 dia.

Cumprimento dos objetivos: Os objetivos foram cumpridos. No entanto, como já foi referido, a visita ao Mosteiro da Batalha decorreu apenas pelo exterior do monumento. Aqui os professores, de uma forma mais sintética, tentaram ir ao encontro dos objetivos propostos.

Empenho e interesse dos alunos: Os alunos, de forma geral, mostraram-se empenhados e colaborativos no decorrer da visita de estudo. Sempre que solicitados, colocaram dúvidas, ouviram o que os professores e os guias lhes tinham para dizer e canalizaram, no decorrer da visita, conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo nas aulas.

Outros aspetos a considerar: Numa próxima visita de estudo, na qual exista mais do que um local a visitar, será necessário cumprir com mais rigor os horários previstos. No mesmo sentido, penso que o facto de estarmos condicionados pelo horário de regresso (das 9:00 às 18:00, uma vez que os alunos tinham de estar na escola à hora prevista, visto que iriam participar numa outra atividade escolar), não facilitou, uma vez que, para podermos cumprir esse mesmo horário (e não comprometer a visita noutros locais), optámos por encurtar a visita num dos locais a visitar, neste caso, o Mosteiro da Batalha.

Avaliação global da visita -----

MI __	I __	S __	B X	MB __
Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

Assinaturas -----

Entregue em 07 - 06 - 2016

Visto em ____ - ____ - ____

O professor responsável,

O Diretor,
