



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

João Pedro Pedrosa Liceia

**HISTÓRIA E PATRIMÓNIO LOCAL ENQUANTO
FERRAMENTA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA NO
ENSINO DA HISTÓRIA**

O CASO DA FIGUEIRA DA FOZ

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

Setembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

HISTÓRIA E PATRIMÓNIO LOCAL ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA O CASO DA FIGUEIRA DA FOZ

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	História e Património local enquanto ferramenta pedagógico-didática no Ensino da História
Subtítulo	O caso da Figueira da Foz
Autor/a	João Pedro Pedrosa Liceia
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 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 Formação de Professores
Área científica	Ensino de História
Especialidade/Ramo	21-10-2021
Data da defesa	16
Classificação do Relatório	17
Classificação do Estágio e Relatório	



Agradecimentos

Todo o meu percurso académico foi marcado por várias pessoas que se demonstraram fulcrais para que tivesse sucesso nos meus estudos. Este, foi determinante para a minha escolha em seguir a carreira de docente, culminando-o no estágio.

Em primeiro lugar, agradeço à FLUC e às Professoras Doutoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade. A FLUC foi a instituição que, durante 5 anos, me acolheu e me providenciou a minha formação académica. Foi nestes 5 anos que tive contacto com diversas realidades e personalidades determinantes para a minha formação. As Sras. Professoras, foram também coordenadoras e orientadoras do meu estágio e respetiva investigação pedagógica. Sem a sua ajuda e acompanhamento, nem o estágio nem a investigação pedagógica teriam sido realizados com sucesso.

Agradeço igualmente ao prof. Carlos Duarte. Além de ter sido um dos professores que me inspirou a seguir a carreira de docente e a amar a História, foi o professor que teve a gentileza e o carinho de aceitar o desafio de orientar o estágio. Considero-o, sem dúvida, um importante pilar na minha formação. Ser seu aluno e colega foi um enorme privilégio. Mas o estágio não dependeu apenas do professor. A Escola Cristina Torres é o local onde realizei o estágio e também onde fui aluno. Como tal, agradeço a gentileza e o carinho com que toda a comunidade escolar recebeu os professores estagiários. Deixo um agradecimento especial à prof. Clara, a todos os funcionários, docentes e ao Sr. Diretor Maomede Cabrá, que de tudo fizeram para que o estágio decorresse com sucesso.

Quero também expressar o meu agradecimento pelo esforço e dedicação dos meus pais e demais familiares. Os meus pais, Isabel e Vítor, foram extremamente determinantes para o meu sucesso académico: desde o primeiro instante, no ensino básico, nunca desistiram de mim. Agradeço a sua paciência, empenho, amor e resiliência. Agradeço igualmente a todos os meus familiares, os que estão entre nós e os que não estão, por me terem dado tanto amor quanto pude receber. Especialmente, dedico este agradecimento ao meu irmão José, sua esposa, Bruna, e a todos os meus restantes familiares.

Gostaria também de agradecer a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico: desde o 1º ano de escolaridade até à conclusão do mestrado, o meu percurso ficou marcado por professores que demonstraram uma grande dedicação, por vezes, inspirando-me a ser um professor igual ou melhor. Levo muitos desses professores no coração, enquanto exemplos a serem seguidos.

Agradeço também a todos os meus amigos: ao Daniel e à Edna pelos longos anos de amizade que já levamos; ao Jorge (Jojo) e ao Lucas por terem sido amigos e confidentes excepcionais; ao Luís, Mário, Joan, Edi e Pinheiro, por terem vivido comigo dos melhores momentos que tive na minha vida académica; à Inês pela sua boa disposição e por me ter olhado como um exemplo; ao Tiago por ter sido um fiel e corajoso companheiro de estágio, com ele partilho imenso suor e lágrimas, além de uma amizade e companheirismo excepcional; e à Melanie e sua família, ela que é a minha grande companhia, amiga, confidente, “muro das lamentações” e porto de abrigo em todos os momentos.

Por fim, dedico estas páginas aos meus avós paternos, António e Fernanda, que cuidaram de mim nos meus primeiros anos de vida e me viram crescer, e aos meus avós maternos, Coelho e Celeste, que muito se devem orgulhar de mim. Tive a infelicidade de não conhecer o meu avô Coelho, de ver a minha avó Celeste partir durante a pandemia do Covid-19, a qual sinto saudades todos os dias, e de ver o meu avô António sucumbir à doença que o debilita a cada dia que passa. A eles dedico o meu ofício. Eles que tantas histórias do seu passado me contaram, deixando-me curiosidade e desejo de saber mais sobre o passado e origens da minha família. A eles, aos meus pais e demais familiares, aos meus amigos e professores, um grande agradecimento.

RESUMO

História e Património local enquanto ferramenta pedagógico-didática no ensino da História: O caso da Figueira da Foz

O conhecimento de História local é um dos vários elementos que contribuem para a inserção de um indivíduo numa comunidade. Todavia, esta é muitas vezes “esquecida” em detrimento da História nacional, fenómeno que é muito evidente no ensino da História. Para tal, existem inúmeras recomendações legais para que o docente da disciplina integre nas suas aulas, sempre que possível, conteúdos da História da localidade. Além das recomendações de documentos oficiais que gerem o sistema de ensino português, existem vários estudos que recomendam a divulgação de conteúdos da História da localidade e Património Cultural nas aulas de História, apontado a inúmeros benefícios desta prática. Tendo em conta estas premissas, a questão de investigação que se impôs foi a seguinte: “pode a História local motivar os estudantes para o desenvolvimento do conhecimento histórico?”. De forma a “traçar” caminho para responder à questão de investigação, que se impôs no começo, foram delineados dois objetivos específicos: “avaliar o grau de interesse dos alunos pela História local”; “verificar se o recurso à História local contribui não só para a promoção da cidadania dos alunos, bem como para a aprendizagem histórica”. Para tentar responder a esta questão, foi realizado um estudo uma turma de 11º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades para a qual se idealizou uma proposta didática cuja temática incidiu em História local. Coube aos estudantes, construir, em grupo, um roteiro histórico na cidade da Figueira da Foz. Em concreto, o roteiro histórico incide nas temáticas das Invasões Francesas e vida de Manuel Fernandes Tomás na região. Embora os estudantes fiquem motivados quando contactam com a história da localidade, por vezes, articulando-a com a História nacional e internacional, este estudo realçou as dificuldades dos mesmos na análise bibliográfica e tratamento da informação.

Palavras-chave: História local; Património Cultural; Ensino da História; Figueira da Foz; Roteiro Histórico.

ABSTRACT

Local History and Heritage as a Pedagogical and Didactic Tool in History Teaching: The Case of Figueira da Foz

Knowledge of local history is one of several elements that contribute to an individual's insertion in a community. However, this is often "forgotten" in detriment to national history, a phenomenon that is very evident in history teaching. To this end, there are numerous legal recommendations for the teacher to integrate in their classes, whenever possible, contents from the history of the area. In addition to the recommendations of official documents that run the Portuguese educational system, there are several studies that recommend the dissemination of contents of local history and cultural heritage in history classes, all pointing to numerous benefits of this practice. Considering these premises, the research hypothesis was the following: "can local history encourage students to develop historical knowledge? In order to "trace" a route to answer the research hypothesis, which was imposed at the beginning, two specific objectives were outlined: "to evaluate the degree of students' interest in local history"; "to verify whether the use of local history contributes not only to the promotion of the student's citizenship, but also to their historical learning". To answer this question, it was arranged a study where the subject of it was an 11th grade class of the scientific-humanistic course of Languages and Humanities, for which a didactic proposal whose theme was local history was elaborated. It was up to the students to build, as a group, a historical guide of the city of Figueira da Foz. Specifically, the historical guide focuses on the themes of the French Invasions and the life of Manuel Fernandes Tomás in the region. Although the students are motivated when they contact with the history of the area, sometimes articulating it with national and international history, this study highlighted their difficulties in bibliographic analysis and information treatment.

Keywords: Local History; Cultural Heritage; History Teaching; Figueira da Foz; Historic Guide.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Experiência Pedagógica	4
1.1. A escola	4
1.2. As turmas	6
1.3. Estágio Curricular	7
1.4. Reflexão sobre o percurso de formação	16
Capítulo II – A História local e o Património Histórico na disciplina de História. 18	
2.1. Enquadramento legal	18
2.2. História local	24
2.3. Educação Patrimonial	28
Capítulo III – As Invasões Napoleónicas	34
3.1. Da Revolução Francesa ao Imperialismo Napoleónico (1789 – 1804)	34
3.2. O clima sociopolítico português na viragem para o Séc. XIX	35
3.3. Da ocupação francesa às revoltas	43
3.4. As Invasões Francesas na Figueira da Foz	51
3.5. Manuel Fernandes Tomás na Figueira da Foz	54
Capítulo IV – Descrição e análise da proposta didática	56
4.1. Contextualização teórica	56
4.2. Organização da proposta didática	59
4.3. Avaliação do trabalho desenvolvido pelos estudantes	64
4.4. O Roteiro Interativo de História local – Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás	67
4.5. Resultados	70
Conclusões	77
Bibliografia	83
Anexos	88

Introdução

Enquadrado no Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pretende-se com o presente relatório, não só apresentar a experiência pedagógica supervisionada vivida no ano letivo 2020/2021 na Escola Cristina Torres, mas também divulgar os resultados da proposta didática aplicada, desta forma formulando uma “resposta” à questão de investigação que se impôs quando escolhi o tema a ser trabalhado.

O estágio desenvolveu-se, como referido, na escola Cristina Torres, sede do Agrupamento de Escolas da Figueira Norte, no concelho da Figueira da Foz. Integra o primeiro capítulo do presente relatório, a descrição da escola que frequentei, caracterização das turmas em que iniciei a minha prática pedagógica supervisionada e o seu relato e conseqüente reflexão. Embora o estágio tenha sido concluído com sucesso, este foi um ano letivo repleto de desafios impostos não só pela natureza da exigência do trabalho docente, mas também pelo delicado momento que eu, e muitos mais, vivenciámos com a inerente ameaça da situação pandémica provocada pela Covid-19.

O segundo capítulo diz respeito ao tema escolhido para a proposta didática que foi posta em prática: História e Património local. Após uma síntese bibliográfica e devido enquadramento legal acerca do tema escolhido, é feito, no terceiro capítulo uma síntese bibliográfica, com recurso a historiografia local e nacional, acerca dos conteúdos de História local que dizem respeito à proposta didática. Em seguida é descrito e analisado o processo e resultados obtidos com a concretização da proposta didática. São, também, apresentados os seus resultados, demonstrado o processo de construção dessa proposta e aplicação da mesma na turma do 11º ano do curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades, bem como o processo de avaliação.

Cabe ao capítulo das conclusões fazer um balanço geral dos resultados obtidos através da aplicação da proposta didática. Serão, também, feitas considerações acerca da aplicação da proposta, refletindo acerca dos desafios impostos e de uma nova visão, reavaliando o trabalho desenvolvido e identificando os momentos da proposta que poderiam ter sido alterados.

Como referido, o presente trabalho tem como finalidade apresentar os resultados obtidos através da aplicação de uma proposta didática aplicada numa turma de 11º ano do curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Tendo em conta que a proposta didática incidiu na temática da História local, procurou-se preparar uma resposta para a questão de investigação, que se impôs no começo da preparação da proposta: “pode a História local motivar os estudantes para o desenvolvimento do conhecimento histórico?”. Para dar resposta à questão de investigação, delinear-se os objetivos específicos de “avaliar o grau de interesse dos alunos pela História local” e de “verificar se o recurso à História local contribui não só para a promoção da cidadania dos alunos, bem como para a aprendizagem histórica”, desta forma auxiliando o processo de investigação pedagógica que resultaria na resposta à questão de investigação. A proposta didática consistiu na criação de um roteiro histórico, em formato digital¹. Este incidiu nos conteúdos das Invasões Francesas e vida privada e carreira política de Manuel Fernandes Tomás na Figueira da Foz. Esta investigação seguiu uma recolha e análise de dados apoiada num método de cariz qualitativo descritivo-interpretativo².

Para este efeito, a presente proposta didática apresenta algumas semelhanças com estratégias pedagógicas de trabalho de projeto, pois os estudantes organizaram-se em grupos de trabalho com a finalidade de consultar a bibliografia indicada pelo professor para concluir o produto final que viria a ser integrado no roteiro a ser construído. Todavia, esta proposta também apresenta aspetos específicos que a afastam das demais estratégias pedagógicas que serão adiante apresentadas.

Cada vez mais o indivíduo sente a necessidade de pertença a uma comunidade, seja de natureza religiosa, desportiva, política, entre outros. É neste sentimento de pertença que a História é, por vezes, o elemento aglutinante de uma identidade. Todavia, nas comunidades locais é evidente o relevo que a História local e o passado da localidade pode ter perante as comunidades. Embora o sentimento de pertença a uma comunidade local com um passado histórico distinto não se sobreponha à identidade nacional, a História local é o elemento aglutinante de muitas comunidades locais que olham o seu património cultural enquanto elemento que os une culturalmente.

¹ O roteiro pode ser consultado no seguinte link: <https://padlet.com/joaoliceia1/roteirofigfozifmft>

² AMADO, João; FREIRE, Isabel, “Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos” In AMADO, João (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.ª edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 118.

Tomemos como exemplo a toponímia da cidade romana de Chaves (*Aquae Flaviae*) e o gentílico do habitante da cidade (Flaviense). Embora a toponímia da cidade não seja “Águas Flávias”, o gentílico de habitante permanece fiel à sua origem. Ou seja, o habitante da atual cidade de Chaves tem no seu gentílico o elemento aglutinante que o une ao passado da comunidade local em que está inserido. Em estreita relação com este facto, constata-se o património cultural ainda presente na cidade (Ponte de Trajano). Todavia, os “Flavienses” são, acima de tudo, cidadãos portugueses, pois o seu conhecimento do passado histórico da sua localidade, no período de dominação romana e sentimento de pertença à comunidade local, não se sobrepõe à identidade nacional.

Para esta inserção do indivíduo à sua comunidade local, é necessário que o cidadão conheça a história da localidade que habita. Contudo, a divulgação do passado histórico das localidades depende da vontade das autarquias, da curiosidade do indivíduo em assuntos de História local ou ainda, em alguns casos, do contacto com a História da sua localidade em ambiente escolar.

Como tal, e de forma a potenciar uma formação digna aos estudantes portugueses no sentido de se tornarem cidadãos responsáveis no final da escolaridade obrigatória, importa reforçar a integração de conteúdos de História local nos programas curriculares das disciplinas de História, História da Cultura e das Artes, História A, História B, do ensino Básico e Secundário.

Capítulo I – Experiência Pedagógica

Neste capítulo é relatada a experiência e consequente reflexão sobre do meu primeiro contacto com a docência. Em primeiro lugar é caracterizada a escola onde decorreu o estágio curricular, de seguida são apresentadas as turmas em que incidiu a minha prática pedagógica, além de relatar outros assuntos referentes a atividades desenvolvidas durante o ano letivo 2020/2021, sendo estas extralectivas ou extracurriculares. De forma a encerrar este capítulo, em estilo intimista e de autocrítica, é apresentada uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano, das dificuldades encontradas e superadas, mas acima de tudo, acerca dos desafios que encontrei enquanto docente de história.

1.1. A escola

A Escola Cristina Torres, sede do Agrupamento de Escolas da Figueira Norte (AEFN) localiza-se no Distrito de Coimbra, mais precisamente no Concelho da Figueira da Foz, o qual é constituído por 14 freguesias, com um total de 62 125 habitantes (Censos 2011). Neste concelho, as escolas têm tido um importante papel no desenvolvimento de atividades culturais, como por exemplo na criação de ranchos folclóricos, escolas de música, bandas filarmónicas, teatro amador e provas desportivas. A população do município insere-se num contexto socioeconómico baixo, predominantemente rural, devido a um número reduzido de empresas e instalações comerciais, contribuindo para que vários dos estudantes sejam beneficiários de apoio socioeconómico. Quanto aos transportes públicos, as freguesias são servidas por uma rede ineficaz, afetando severamente a população da comunidade escolar que necessita dos mesmos para se moverem para as escolas que fazem parte do AEFN³.

O AEFN é constituído pela Escola Secundária com o 3º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres (sede do agrupamento), localizada na Figueira da Foz na freguesia de Tavadede, pela Escola Básica com 2º e 3º Ciclos Pintor de Mário Augusto, localizada na freguesia de Alhadas, 8 Jardins de Infância e 8 Escolas do 1.º CEB, distribuído por seis

³ Acedido a 30 de junho de 2021, em: <http://www.aefigueiranorte.pt/site/index.php/home>

freguesias: Alhadas, Bom Sucesso, Ferreira-a-Nova, Maiorca, Moinhos da Gândara e Quiaios⁴.

O AEFN está presente em 7 das 14 freguesias que constituem o município da Figueira da Foz. Mas, a Escola Cristina Torres que apresenta um elevado número de estudantes de diferentes níveis e ciclos de ensino: 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional. Durante o ano letivo 2020/2021 os cursos Científico-Humanísticos disponíveis foram os de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, pelo que a oferta de cursos profissionais era constituída pelos cursos de Técnico/a de Análise Laboratorial – nível 4 e Técnico/a de Ação Educativa – nível 4⁵.

Quanto às instalações da escola, esta tem no seu recinto 4 edifícios: Polivalente, Pavilhão Polidesportivo, Bloco A e Bloco B. É no edifício do Polivalente onde se encontram os serviços administrativos, secretaria, cantina escolar, papelaria, bar e salão de convívio. O Pavilhão Polidesportivo é o edifício que apresenta as especificidades e materiais para a prática desportiva no recinto escolar, onde se realizam as aulas de Educação Física. Por vezes, caso se verifiquem condições meteorológicas favoráveis, as aulas de Educação Física podem ser realizadas nos campos desportivos exteriores, ainda em recinto escolar. No Bloco A que está localizada a Biblioteca Escolar e a Sala dos Professores e igualmente as salas de aula para a lecionação dos 7º, 9º, e 12º anos. O edifício do Bloco B está reservado para a lecionação dos 8º, 10º e 11º anos, além de aqui estar localizada a Reprografia. Devo referir que a escola utiliza a plataforma *Google Classroom* e todas as suas ferramentas. Geralmente, o professor coloca os materiais de estudo que entender na *Google Classroom* da sua turma. O uso destas plataformas intensificou-se com o ensino remoto emergencial.

Os manuais escolares adotados pelo agrupamento para o ano letivo 2020/2021, para os níveis do 8º, 9º e 11º, para as disciplinas de História e História A foram os seguintes:

- COUTO, Célia Pinto do & ROSAS, Maria Antónia Monterroso – **Um Novo Tempo da História – História A – 11.º Ano**. Ed. 10. Porto: Porto Editora, 2020. 9789720412812.

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

- OLIVEIRA, Ana & CANTANHEDE, Francisco & CATARINO, Isabel & GAGO, Marília & TORRÃO, Paula – **O Fio da História 8 - História 8.º Ano**. Ed. 5. Alfragide: Texto Editores, 2014. 9789724749266.
- OLIVEIRA, Ana & CANTANHEDE, Francisco & CATARINO, Isabel & GAGO, Marília & TORRÃO, Paula – **O Fio da História 9 - História 9.º Ano**. Ed. 6. Alfragide: Texto Editores, 2015. 9789724752815.

1.2. As turmas

Quanto às turmas com que contactei no contexto do estágio, apenas caracterizarei aquelas nas quais assegurei aulas, deixando de fora deste grupo a direção de turma do Professor Orientador. A turma do 8º ano era composta por 22 estudantes. A turma do 9º ano era composta por 26 estudantes. A turma do 11º ano tinha 31 estudantes. Não serão feitas apreciações individuais acerca dos alunos (distribuição por sexo, idade, idade e instrução dos encarregados de educação, local de residência, número de alunos com necessidades específicas) de forma a proteger a sua identidade e a manter a confidencialidade dos mesmos.

Numa apreciação global ao desempenho e comportamento das turmas supramencionadas, devo referir que o comportamento dentro da sala de aula foi bastante satisfatório nas turmas do 11º ano e 8º ano, sendo que a turma do 9º ano apresentou alguns problemas de disciplina. Quanto ao seu desempenho académico, revelaram-se bastante heterogéneas. Os testes de avaliação formativa e sumativa acabaram por apresentar resultados positivos, salvo alguns problemas pontuais de atraso na entrega ou de resultados negativos.

Todavia, a participação nas aulas e empenho durante as mesmas, acabou por ser o elemento distintivo quando as turmas são comparadas. A turma do 8º ano foi a mais participativa, registando-se algumas participações com muita qualidade, o que revela importantes indicadores de aprendizagens. O mesmo não se aplica ao 11º ano: embora fosse uma turma numerosa, o que acabou por dificultar a missão do professor em conseguir “chegar” a todos os presentes na sala de aula, existia um grupo de estudantes que participavam ativamente nas aulas, sendo as suas participações deveras pertinentes. A turma do 9º ano foi a turma que teve um registo de participação na aula mais pobre

quando comparado com as restantes. Nesta turma, as participações dos estudantes foram muito irregulares, algumas delas acabaram por ser feitas por alguns elementos que procuravam destabilizar o ambiente da sala de aula.

1.3. Estágio Curricular

Na qualidade de professor estagiário, acompanhei e fui supervisionado, durante todo o ano letivo, pelo prof. Carlos Duarte, com quem tive a oportunidade de aprender e ver ensinar nas suas diversas turmas e de discutir sobre diversos assuntos ligados à prática da docência, quando das sessões de orientação de estágio. As sessões de orientação de estágio foram o “local” de trabalho fora das aulas. Nestas não só se planearam, por vezes, as aulas asseguradas pelos professores estagiários, mas também outros assuntos relevantes, como por exemplo o manuseamento da plataforma do GIAE, avaliação dos estudantes, entre outros. No total realizaram-se 106 sessões de orientação de estágio, incluindo as sessões em regime de ensino remoto emergencial. Devo referir que, desde o momento que se redigiu o Plano Individual de Formação⁶, houve a preocupação de que o máximo de pontos possíveis fossem cumpridos, como previsto. Todavia, a situação pandémica impôs constrangimentos e ritmos diferentes no trabalho desenvolvido, condicionando a concretização de todas as atividades letivas e extralectivas com que me comprometi a cumprir durante o ano letivo 2020/2021 no meu estágio curricular.

O prof. Carlos Duarte além de lecionar e assegurar a direção de turma de uma das turmas do 8º ano, assegurou mais duas turmas do mesmo nível, enquanto professor da disciplina de História. Além destas, constava no horário do professor mais uma turma do 9º ano e do 11º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, nas quais assegura respetivamente as disciplinas de História e História A. Devido a constrangimentos de horário da parte dos professores estagiários, estes apenas asseguram aulas numa turma de cada um dos níveis. Na turma em que o professor assegurava a direção foi possível aos estagiários assistir a uma aula por semana, à sexta-feira, até se impor o ensino remoto emergencial.

⁶ Ver anexo 1.

Quanto aos minutos semanais da disciplina de História no AEFN, esta tinha dedicados 100 minutos semanais no 3º Ciclo do Ensino Básico. Estes 100 minutos semanais estavam divididos em dois blocos, dando origem a duas aulas semanais de 50 minutos cada. Quanto à disciplina de História A, dispôs de 250 minutos semanais divididos em cinco blocos de 50 minutos cada, mas devido a constrangimentos de horário dos professores estagiários, estes apenas assistiram a 4 blocos de 50 minutos por semana. Os constrangimentos de horário dos professores estagiários reportaram-se aos seus compromissos para com a FLUC, pois às segundas-feiras estava reservado o dia para frequentar as unidades curriculares de Projeto Didático I (1º Semestre) e Projeto Didático II (2º Semestre), integradas no plano de estudos do mestrado.

Em suma, durante este estágio curricular, os professores estagiários tiveram oportunidade de assistir e de lecionar em três níveis de escolaridade diferentes, distribuídos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Às restantes turmas não foram dadas designações, visto que serão alvo de estudo apenas as supramencionadas turmas em que se assegura a leção dos professores estagiários, 8º, 9º e 11º anos.

O estágio teve início no dia 7 de outubro de 2020, ou seja, já decorria o ano letivo em pleno quando os professores estagiários entraram pela primeira vez em recinto escolar. Todavia, a apresentação às turmas em que os professores viriam a assegurar aulas, só se deu no dia seguinte. Entre os dias 8 e 30 de outubro os professores estagiários assistiram a todas as aulas asseguradas pelo prof. Carlos Duarte.

Durante este tempo, nas sessões de Orientação de Estágio, o prof. Carlos Duarte teve a preocupação em preparar os professores estagiários para as especificidades apresentadas pelas turmas em que leciona, além de pequenas sessões de trabalho, como por exemplo, esclarecimentos acerca do trabalho do diretor de turma, funcionamento da plataforma GIAE e ainda planificações a curto, médio e longo prazo. Também durante estas sessões, os professores estagiários dialogaram com o professor titular com o objetivo de definir quais as atividades nas quais estariam envolvidos no decorrer do estágio, desta forma contribuindo para a redação do Plano Individual de Formação (PIF).

A minha primeira experiência em sala de aula deu-se no dia 3 de novembro na turma do 11º ano. Foram asseguradas por mim, quatro das cinco aulas que esta turma teve durante a semana. Ao fim destas quatro aulas, o balanço foi razoável. A minha experiência

em sala de aula foi alternando entre as turmas supramencionadas, terminando as aulas por mim asseguradas, no primeiro período, no dia 10 de dezembro, na turma do 8º ano.

Como referido, durante este espaço de tempo assegurei aulas a todos os níveis de ensino apontados. No final o balanço quantitativo de aulas lecionadas é o seguinte: 8º Ano – quatro aulas; 9º Ano – três aulas; 11º Ano – quatro aulas. Ou seja, no final do primeiro período letivo de aulas, assegurei um total de onze aulas.

Este primeiro contacto com a escola foi muito enriquecedor, mesmo tendo em conta a situação pandémica que em muito dificultou o contacto com os estudantes. Tendo em conta que assisti às aulas do prof. Carlos Duarte e conversei informalmente com outros professores titulares, a minha postura de estar na sala de aula e estilo de ensino acabou por ser moldado pelo ambiente em meu redor.

As primeiras aulas por mim asseguradas foram minuciosamente planeadas junto do professor titular, de forma que estas pudessem decorrer sem qualquer tipo de constrangimento que comprometesse as aprendizagens dos estudantes. Todavia, com o decorrer do tempo, estas acabaram por ter um cariz mais pessoal, pois ao longo do período letivo fui adquirindo mais liberdade para planejar as aulas que assegurei. Planeei e assegurei aulas com o auxílio dos mais variados recursos pedagógicos que se encontravam à minha disposição (recursos audiovisuais, imagens, documentos, apresentações em *PowerPoint*, entre outros). O manual escolar adotado foi o recurso que mais utilizei. Com mais ou menos frequência, em determinadas aulas, este acabou por ser uma presença assídua nos materiais que utilizei enquanto recurso pedagógico.

Ao final de onze aulas asseguradas, com grande diversidade de recursos, concluí que as aulas que surtiram maior participação dos estudantes e aparente captação da atenção foram as que lecionei somente com recurso ao manual escolar. Esta foi a estratégia adotada sobretudo nas aulas que assegurei no 11º ano, mas também numa das aulas do 8º ano na qual se investiu na análise dos documentos presentes no manual.

Tive também oportunidade de dirigir aulas com o apoio de recursos audiovisuais e de apresentações em *PowerPoint*. Todavia, os equipamentos que se encontravam à disposição dos docentes não estão atualizados e, muitas das vezes, funcionaram com diversos problemas. Devido a este constrangimento, as aulas com recurso a tecnologias acabaram por ser aulas menos conseguidas e mais pobres em termos de participação dos

alunos. Muitas das vezes o próprio projetor “cortava” determinada imagem ou alterava as suas cores, tornando-a ilegível. O mesmo problema afetou os recursos audiovisuais, aos quais acrescia o problema da projeção do áudio do vídeo. Embora tenha sido possível apresentar os referenciados recursos, com maior ou menor sucesso nas mais variadas situações, os estudantes que estavam sentados mais próximos do quadro não demonstravam dificuldades em ver e/ou ouvir o que lhes era apresentado, o mesmo não se pôde dizer acerca dos alunos que estavam mais afastados.

Quanto ao relacionamento pedagógico criado com os estudantes das referidas turmas, o balanço foi positivo. Neste aspeto é importante referir o apoio emocional e preparação que o prof. Carlos Duarte deu aos professores estagiários.

Na última aula do período, o prof. Carlos Duarte pediu aos estudantes para que redigissem um pequeno texto no qual não só refletissem acerca do trabalho desenvolvido pelos próprios, mas também pelo trabalho feito pelos professores estagiários. Na turma do 9º ano os alunos não cumpriram com o que lhes foi exigido: limitaram-se a refletir acerca do seu comportamento e a sugerir a avaliação final do período mediante o seu desempenho. Já os estudantes das turmas dos 8º e 11º anos cumpriram com o que lhes foi exigido. Em ambas as turmas os alunos confessaram embaraço e curiosidade em ter professores mais jovens quando comparados com os restantes docentes da escola, mas não só: o balanço dos estudantes foi positivo mesmo quanto aos diferentes estilos com que os professores estagiários dirigiam as suas aulas. Retirando os favoritismos manifestados por alguns estudantes, estes acabaram por se afeiçoar a todos os professores estagiários. Este acaba por ser um dado que fortaleceu a moral dos professores, o que não quer dizer que existissem aspetos a ser melhorados.

Ainda na última aula do período, na turma do 11º ano (dia 18 de dezembro de 2020), tive a oportunidade de apresentar aos estudantes a proposta pedagógica que acabei por desenvolver com os mesmos: roteiro de História local. Após uma apresentação informal de um protótipo do roteiro aos alunos, estes acabaram por demonstrar entusiasmo. A descrição e processo de construção desta proposta é detalhado no próximo capítulo.

A proposta didática foi apresentada ao grupo disciplinar de História da Escola Cristina Torres no dia 2 de dezembro de 2020. Esta foi aprovada pelos membros do grupo

(composto por todos os professores do grupo disciplinar 400 que pertencem ao Agrupamento Escolas Figueira Norte – 4 professores no total).

De forma a encerrar o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro período, apenas uma pequena nota acerca da atividade extralectiva que foi dinamizada pelo núcleo de estágio: a criação de uma exposição evocativa das comemorações dos 500 anos da viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães, sob forma de um placar escolar⁷. Para a elaboração desta exposição contou-se com a participação dos três professores estagiários que integram o núcleo de estágio. Era intenção atualizá-la ao longo do ano letivo, fazendo corresponder aos meses em que nos situaríamos o local que Magalhães se encontrava durante a viagem iniciada em 1519. Todavia, devido aos constrangimentos causados pela pandemia, a exposição não pôde ser atualizada. Esta exposição esteve presente em recinto escolar e de acesso à comunidade desde o dia 16 de dezembro de 2020.

O 2º Período de aulas iniciou-se no dia 4 de janeiro de 2021. Simultaneamente, foi preparada a proposta didática que havia sido apresentada ao 11º ano no final do primeiro período. Embora durante as primeiras duas semanas de janeiro se vivesse na escola um clima de medo devido ao elevado número de infetados por Covid-19 que assolou o país, o ensino manteve-se presencial até ao dia 21 de janeiro.

Tive ainda a oportunidade de lecionar quatro aulas presenciais à turma do 11º ano na semana de 18 a 21 de janeiro e de redigir, em conjunto com os demais colegas professores estagiários, a planificação semestral do 2º período do 8º e 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e do 11º ano do Ensino Secundário. Todavia, foi exatamente no dia 21 que o governo português anunciou a suspensão das atividades letivas durante duas semanas. Esta medida entrou em vigor no dia seguinte, dia 22.

No dia 21, depois de tomar conhecimento acerca da suspensão das atividades letivas, o prof. Carlos Duarte aconselhou-me a deixar de imediato os materiais do projeto didático na *Classroom*, de forma a evitar constrangimentos no futuro. De igual modo, na aula do dia 21, de forma a deixar tudo preparado para que o projeto didático decorresse na normalidade para quando as atividades letivas voltassem a ser retomadas, foram constituídos os grupos e atribuídos os temas de trabalho aos mesmos.

⁷ Ver anexo 2.

Durante o período de suspensão das atividades letivas, que se compreendeu entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro, o prof. Carlos Duarte manteve o contacto com os estagiários, alertando-os para a eventualidade da implantação do sistema de ensino remoto emergencial a partir do dia 8 de fevereiro. O governo português acabou por confirmar o já expectado ensino remoto emergencial a partir do dia 8 de fevereiro. De igual modo foi apresentado um novo calendário escolar, de forma a compensar as duas semanas da inesperada suspensão letiva de janeiro e fevereiro: supressão da pausa letiva do Carnaval; encurtamento da pausa letiva da Páscoa; acréscimo de mais uma semana de aulas no final do ano letivo. Portanto, com estas mudanças delineou-se a retoma ao segundo período letivo desde dia 8 de fevereiro até ao seu final, no dia 26 de março. O terceiro período teria início no dia 5 de abril e terminaria no dia 18 de junho para os alunos que realizem exames (9º, 11º e 12º anos), e dia 23 de junho para os que não realizaram exames (7º, 8º e 10º anos). No dia 5 de fevereiro, os professores estagiários reuniram *online* com o prof. Carlos Duarte, de forma a distribuir a calendarização das aulas em ensino remoto emergencial, a partir do dia 8 de fevereiro.

As aulas em regime de ensino remoto emergencial iniciaram-se no dia 8 de fevereiro. Deram-se algumas alterações aos horários das turmas com a distribuição dos horários das disciplinas pelas aulas síncronas e assíncronas nas turmas do 3º Ciclo, de forma a moderar o tempo que o aluno estaria de frente ao seu computador: os preexistentes dois blocos de 50 minutos de aulas semanais foram divididos entre aulas síncronas e assíncronas, ou seja, as turmas passaram a ter apenas um momento semanal síncrono da disciplina de História. Também de forma a controlar a quantidade de tempo que os estudantes estariam em frente ao seu computador, as aulas síncronas passaram a ter a duração de 30 minutos, ao invés dos 50 minutos em regime presencial. Tornou-se obrigatório a redação de pequenas atividades de aula e extra-aula e do GTS (Guião de Trabalho Semanal): este consistia no guião de trabalho da semana de todas as disciplinas da turma, que era apresentado aos estudantes no último dia da semana anterior a que se referia o GTS⁸.

O regime de ensino remoto emergencial estabeleceu-se desde o dia 5 de fevereiro até ao dia 26 de março com o fim do 2º período letivo. Neste espaço de tempo, tive a oportunidade de assegurar 14 aulas aos vários níveis de ensino: oito aulas ao 11º ano;

⁸ Para conhecer um exemplo de GTS, consultar o anexo 3.

quatro aulas ao 8º ano; duas aulas ao 9º ano. Juntando às aulas lecionadas em regime de ensino remoto emergencial, as aulas ainda lecionadas em regime presencial em janeiro (quatro aulas lecionadas do 11º ano), o total de aulas por mim lecionadas no 2º período nos diferentes níveis de ensino foram dezoito. A plataforma que serviu como meio de comunicação e de “sala de aula” foi a *Google Classroom* que integra o *Google Meet*.

De forma a adaptar-me ao modelo de ensino à distância, foi necessário reestruturar as aulas síncronas, visto que seriam apenas 30 minutos: procurei conjugar a exposição oral dos conteúdos programáticos com o manual virtual e/ou outros recursos, incentivando sempre à participação, culminando com a realização de um exercício síntese no final da aula – a estratégia adotada consistiu na realização de pequenas atividades e *quizzes* disponibilizados pela “Escola Virtual” e/ou “Aula Digital”, em conjunto com os alunos, através do compartilhamento do ecrã do meu computador pessoal. De igual modo, os planos de aula foram adaptados, bem como certas componentes da ficha de auto e hetero avaliação.

Embora no período da aula assíncrona não fosse obrigatória a presença do aluno, os professores estagiários e o prof. Carlos Duarte estiveram sempre presentes na sala do *Google Meet* de cada *Google Classroom* das respetivas turmas. Desta forma, os estudantes que assim o desejassem, apenas teriam de aceder à sua *Google Classroom* para poder esclarecer dúvidas acerca dos conteúdos programáticos. Além deste contacto fora do ambiente da aula síncrona, o professor que assegurasse determinada turma na semana, estava encarregue de elaborar e lançar uma pequena atividade ou ficha, para os alunos realizarem até à seguinte aula síncrona. Desta forma os estudantes teriam “contacto” com os conteúdos programáticos de História, fora do momento da aula síncrona. Todas as fichas realizadas pelos alunos foram alvo de avaliação, contabilizando uma média total do seu desempenho em todas as fichas realizadas, contribuindo para a sua avaliação no final do período.

Para o 11º ano utilizei uma ficha do Caderno de Atividades, adaptada: os estudantes responderam em formato *Word* e submeteram na *Google Classroom* em formato *PDF*, como previamente estipulado. Para o 8º ano, visto que assegurei a turma durante duas semanas, redigi duas atividades/fichas de escolhas múltiplas e resposta curta em formato *Google Forms*. Para o 9º ano não redigi nenhuma atividade, mas lancei o

trabalho de pesquisa que havia sido previamente acordado pelo grupo disciplinar de História: “Os regimes ditatoriais na década de 30”.

Além da realização das atividades mencionadas, o núcleo de estágio de História redigiu em grupo as fichas de avaliação do 8º e 9º anos, no dia 10 de março, em formato *Google Forms*, de forma a aferir as aprendizagens dos alunos durante o ensino remoto emergencial. A correção foi igualmente feita pelo núcleo de estágio.

Apesar dos constrangimentos que a situação pandémica provocou, as aulas em regime de ensino remoto emergencial decorreram com normalidade até ao dia 26 de março, findando o 2º período letivo e iniciando-se o período de pausa letiva da Páscoa. Os professores estagiários não foram convidados para assistir às reuniões de avaliação do conselho de turma e demais turmas, por decisão do prof. Carlos Duarte.

O desempenho dos estudantes em ensino remoto emergencial sofreu graves alterações: qualitativamente, houve um grande decréscimo nos desempenhos dos estudantes nas turmas do 11º e 9º anos, enquanto o 8º ano registou os melhores desempenhos, ainda que longe do que havia sido anteriormente alcançado em regime presencial. Na generalidade, a participação dos estudantes nas aulas foi muito pouco regular. Foi necessário fazer constantes chamadas de atenção para que mantivessem as suas câmaras ligadas, pois tratava-se de uma das regras obrigatórias das aulas à distância. Embora a participação nas atividades/fichas fosse regular, a qualidade das respostas esteve á quem do expectável: os estudantes foram incentivados a realizar as atividades tendo como recurso o manual escolar adotado, mas apesar do aconselhado, a maior parte dos alunos das turmas do 11º e 9º anos não seguiram essas orientações. Para as fichas de avaliação foram dadas as mesmas orientações, mas registaram-se respostas que foram copiadas de *sites online*.

Em suma, o ensino remoto emergencial não foi um sucesso, mas também não foi um desastre. De facto, tanto os estudantes como os professores acusaram altos níveis de fadiga e cansaço mental. O simples facto das crianças estarem “presas” em casa, revelou imensas fragilidades na sua disposição emocional, ao mesmo tempo que a realidade da situação pandémica continuou a ameaçar a saúde pública. Também o clima de medo que se viveu durante estes meses acabou por fortalecer as relações emocionais com os alunos. Todavia, o ensino à distância foi a solução encontrada e orquestrada para que o ano letivo não fosse totalmente comprometido.

O 3º Período teve início no dia 5 de abril, presencialmente para os estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e *online* para os do Ensino Secundário: estes voltariam a ter aulas presenciais a partir do dia 19 de abril. Inicialmente estava previsto que lecionasse 11 aulas às diferentes turmas, mas no dia 20 de maio deu-se greve, provocando o encerramento da escola no próprio dia. Como tal, de forma a não causar mais constrangimentos de horário e de gestão do programa ao prof. Carlos Duarte, na reunião extraordinária de dia 20 de maio, ficou acordado que a partir desse mesmo dia os professores assegurariam apenas as aulas necessárias para a avaliação, isto é, as aulas observadas pelas coordenadoras de estágio. Portanto, assegurei o total de 8 aulas nas diferentes turmas: 4 aulas no 11º ano; 3 aulas no 9º ano; 1 aula no 8º ano. Das 8 aulas asseguradas uma delas corresponde a um teste do 9º ano e às duas observadas em que fui avaliado (11º e 9º anos). Tive a oportunidade de redigir, em conjunto com o Prof. Carlos Duarte, o teste de avaliação do 9º ano do 3º período, de o aplicar e vigiar, no dia 11 de maio.

Além do calendário de aulas a cumprir, assisti à aula de História A do 11º ano de dia 15 de abril, que estava integrada no dia em que a turma participou no PESES (Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual), ainda em ensino remoto emergencial. No período da manhã, a turma assistiu a um filme sugerido pelo PESES, ao passo que foi no período da tarde em que os alunos preencheram uma ficha acerca do filme, cabendo à aula de História A o momento de discussão acerca do mesmo. Foi o prof. Carlos Duarte que dirigiu a discussão do filme, os professores estagiários assistiram à sessão.

Importa referir que apresentei conteúdos de História local nas diferentes turmas que lecionei. A curiosidade e entusiasmo dos alunos foi evidente, principalmente na turma do 11º ano, onde apliquei o trabalho de História local. Nesta turma, de forma a concluir a aula acerca da Regeneração, dediquei cerca de 10 minutos para apresentar conteúdos de História local acerca da inauguração da linha da Beira Alta e da Visita Real à Figueira da Foz em 1882⁹.

Referir igualmente que, em abril, tive a oportunidade de auxiliar um dos meus colegas estagiários na sua proposta didática: competia aos estudantes realizar uma ficha que incidia em assuntos programáticos, de forma a medir o grau de empatia histórica dos mesmos. Um dos estudantes da turma não realizou a ficha, tratava-se de um estudante

⁹ Ver anexo 4.

que apresentava grandes dificuldades cognitivas. Todavia, o professor titular sugeriu, na aula seguinte, acompanhar o estudante para uma sala em privado e assim auxiliá-lo a fazer a ficha, superando as suas dificuldades.

1.4. Reflexão sobre o percurso de formação

O estágio curricular cumpriu-se desde o dia 7 de outubro de 2020 até ao dia 23 de junho 2021. Este decorreu sem constrangimentos que comprometessem o seu funcionamento, com a exceção da interrupção letiva de janeiro de 2021, devido à situação pandémica que se registou no momento. Na totalidade assegurei 37 aulas ao longo de todo o ano letivo nas turmas do 8º, 9º e 11º anos.

Depois de terminar o ano letivo, posso dizer que o ano do estágio foi um complexo processo de aprendizagem, no qual fui aprendendo a ser professor de História. Este processo completou-se, não só com as 37 aulas que assegurei, mas também pelas aulas que observei do professor orientador e dos meus colegas professores estagiários.

Estas 37 aulas traduziram-se em consideráveis melhorias nos aspetos que apresentei maiores dificuldades quando iniciei a minha prática pedagógica: gestão do tempo da aula; análise de documentos escritos e recursos audiovisuais; colocação de questões; seleção de recursos adequados para o perfil dos alunos. Os pontos fortes da minha experiência pedagógica, os quais raramente apresentei dificuldades, foram a seleção de recursos para a aula, a relação pedagógica professor-aluno e empenho e resiliência quando apliquei a proposta didática.

Mesmo assim, nas competências de gestão do tempo de aula e análise documental demonstrei consideráveis melhorias, mas estas permaneceram a ser uma fragilidade, que foi paulatinamente perdendo o seu efeito na qualidade das aulas que lecionei, o que demonstra uma notória capacidade de autorreconhecimento das minhas fragilidades e superação das mesmas. Portanto, termino o estágio curricular, encarando o próximo ano letivo como uma nova oportunidade para melhorar os meus pontos fracos e fortes.

A relação com os estudantes é um ponto forte a ter em consideração: considero que o relacionamento pedagógico foi cordial e mutuamente respeitoso. Não se registou qualquer tipo de constrangimento nas aulas por mim asseguradas.

A cooperação com colegas de profissão, relacionamento com os profissionais que compõem a comunidade escolar e dinamização de atividades no ambiente escolar foram elementos que também marcaram a minha passagem pela Escola Cristina Torres. De facto, a cooperação é fulcral para que o trabalho do núcleo de estágio não tivesse sido perturbado. Neste ponto não se registou qualquer tipo de divergência que tenha causado constrangimentos. O balanço geral das sessões de orientação de estágio é francamente positivo, especialmente no ensino remoto emergencial, em que o contacto e trabalho de equipa entre o núcleo de estágio se intensificou, tornando-se constante e imensamente produtivo. Foi fruto do trabalho dos professores estagiários a realização do placar evocativo dos 500 anos da viagem de circunavegação de Fernão de Magalhães (em exposição para toda a comunidade escolar), a realização das planificações do 2º Período dos 8º, 9º e 11º anos e a participação numa das reuniões do grupo disciplinar de História do agrupamento.

A transição para o regime de ensino remoto emergencial foi igualmente bem-sucedida, sendo que foi assertiva a adaptação às especificidades das aulas síncronas e assíncronas (redação de pequenas atividades de aula e extra-aula e do GTS – Guião de Trabalho Semanal). Em suma, o núcleo de estágio teve constantemente uma excelente dinâmica de trabalho de grupo. A inserção no ambiente escolar foi igualmente positiva, mantendo-se sempre uma relação cordial, seja com os professores e/ou professoras do agrupamento, assistentes operacionais, membros da secretaria e pessoal da direção.

Enquanto professor estagiário, fui generosamente acarinhado pela comunidade que constitui a Escola Cristina Torres, onde outrora fui estudante. Em suma, o balanço do estágio é francamente positivo. Tive a sorte de aprender a ser professor na escola que quase tudo me ensinou. Nenhum ponto negativo tenho a apontar no meu percurso no estágio. Por isso, estarei eternamente grato a toda a comunidade que constitui a Escola Cristina Torres pela oportunidade que me foi dada, incluindo os estudantes que comigo aprenderam. O momento de despedida das turmas, significou, para mim, o final de um ciclo: um adeus aos estudantes que fizeram de mim professor, aos professores que muito me ensinaram e à escola que durante muitos anos me acolheu.

Capítulo II – A História local e o Património Histórico na disciplina de História

Neste capítulo é feito um enquadramento legal e teórico acerca do uso de História local e Património local enquanto ferramenta pedagógica. Num primeiro momento são indicados os documentos legais que atualmente regulam o sistema de ensino português, procurando fundamentar o uso de História local no contexto de sala de aula, tendo como ponto de partida o Decreto-Lei n.º 55/2018, passando para as várias recomendações feitas ao seu uso nas *Aprendizagens Essenciais*, *Perfil dos Alunos* e *Metas Curriculares*.

Depois do enquadramento legal é dedicado espaço ao enquadramento teórico, tendo como base bibliografia própria. Neste subcapítulo é feita uma divisão em dois campos: História local e Educação Patrimonial. Em primeiro lugar é apresentada uma síntese bibliográfica acerca dos benefícios e desafios acerca do uso pedagógico de conteúdos de História local. De seguida é feito o mesmo tipo de reflexão, esta acerca dos benefícios e desafios da Educação Patrimonial. Conclui-se este capítulo relacionando o que é exposto nos enquadramentos teóricos e legal, verificando-se conclusões que não só se verificaram no decorrer da aplicação didática, mas também no que foi verificado pelas interações formais e informais com os estudantes ao longo do ano letivo.

2.1. Enquadramento legal

O uso de História local e de Património local é uma recomendação que é feita aos professores de História desde o início da sua formação. Mas será que juridicamente este uso é igualmente recomendado? A fim de se encontrar uma resposta concreta foram analisados os diversos documentos curriculares e legislativos vigentes que regulam o sistema de ensino português.

Durante a legislatura do XXI Governo Constitucional de Portugal, promulgou-se o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, respeitando as finalidades do ensino português definidas na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal.

É o Decreto-Lei n.º 55/2018 que enquadra juridicamente e «[...] estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os Alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.»¹⁰. Ora, este Decreto-Lei, além de reformular os princípios-base do sistema de ensino português, implementa um ensino inclusivo e a *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Foram paralelamente estabelecidos dois documentos curriculares aqui evocados e fulcrais para a discussão da relevância do uso de História local no ensino: as *Aprendizagens Essenciais (AE)* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O *Perfil dos Alunos* é o documento que determina uma educação capaz de fazer com que «[...] os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.»¹¹. Ou seja, este é o documento regulador da ação formativa cívica que compete à escola. Além das *AE* terem sido elaboradas com a finalidade de atingir as competências previstas pelo *Perfil dos Alunos*, este regula indiretamente todas as atividades que tenham lugar na escola.

São os valores da “Responsabilidade e integridade”, “Excelência e exigência”, “Curiosidade, reflexão e inovação”, “Cidadania e participação” e “Liberdade”, que devem ser mobilizados pelos estudantes de acordo com o *Perfil dos Alunos*. As competências previstas são a combinação dos conhecimentos, capacidades e atitudes, considerados centrais no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Nenhuma das competências corresponde a uma área curricular específica, pois em cada área curricular poderão estar presentes múltiplas competências, algumas de carácter mais teórico ou prático. Como tal, as 10 áreas de competências estabelecidas no *Perfil dos Alunos* são as seguintes¹²:

¹⁰ Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

¹¹ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 10.

¹² *Idem*, p. 19.

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Saber Científico Técnico e Tecnológico;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- Bem-estar Saúde e Ambiente;
- Sensibilidade Estética e Artística;
- Consciência e Domínio do Corpo.

De entre as várias áreas de competências, a da Sensibilidade Estética e Artística (concerne a processos de experimentação, interpretação e fruição de diferentes realidades culturais), exige que, entre as competências a que está associada, os estudantes sejam capazes de «[...] valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.»¹³. Isto significa que o aluno deverá ser capaz de valorizar o papel das diferentes formas de expressão artística. Atentando ao “património material [...] da vida e cultura das comunidades”, compreende-se a preocupação em dotar o aluno de noções acerca de património cultural, seja ele património arquitetónico, arqueológico, entre outros. No “património imaterial [...] da vida e cultura das comunidades” entendem-se noções de História local e/ou nacional, além do conhecimento de outros tipos de manifestações culturais.

As *Metas Curriculares* são outro documento curricular vigente que o docente deve atender. Estas indicam as capacidades que os estudantes devem adquirir em cada um dos pontos programáticos consoante cada área disciplinar. As *Metas Curriculares* entraram em vigor de acordo com o Decreto-Lei 139/2012, sendo estas igualmente integradas no Decreto-Lei n.º 55/2018. Neste contexto, no *Documento de Apoio às Metas Curriculares* é salientado o uso de conteúdos de História local no contexto escolar, para o 3º Ciclo do Ensino Básico:

¹³ *Idem*, p. 28.

«Na abordagem dos conteúdos definidos nas metas curriculares de História, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local aquando do tratamento do processo histórico.»¹⁴.

Ou seja, existe uma clara preocupação no sentido de que o professor apresente, sempre que possível, conteúdos de História local. Todavia, esta recomendação apenas pode ser aplicada “aquando do tratamento do processo histórico”, isto é, assim que o programa curricular permitir a inserção de conteúdos de História local. Esta indicação implica que o professor deva ter algum conhecimento da história da localidade onde leciona, mas também da história dessa localidade estar relacionada com algum dos pontos programáticos que compõem o programa curricular de História.

Todavia, de forma a alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o docente necessita igualmente de atentar ao documento curricular das *Aprendizagens Essenciais (AE)*, que mediante o Decreto-Lei n.º 55/2018, são o «[...] conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação;»¹⁵.

Ou seja, ao contrário das *Metas Curriculares*, que identificam os conteúdos estruturantes de cada ponto programático, as *AE* são o documento central que identifica os conteúdos estruturantes de cada uma das áreas disciplinares no seu todo. As *AE* foram redigidas de acordo com os valores e competências que se procuram atingir pelo *Perfil dos Alunos*, sendo que o professor tem o dever de lecionar e avaliar consoante o exigido nessas aprendizagens. É precisamente nas *AE* que estão explícitas várias recomendações acerca do uso de História local na disciplina de História, como podemos, desde logo, constatar pelas competências específicas e transversais do 3º Ciclo do Ensino Básico:

«Para além das *AE* identificadas para cada tema do Programa, ao longo do 3.º ciclo o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de História e transversais a vários temas

¹⁴ *Documento de apoio às Metas Curriculares de História* (3º Ciclo do Ensino Básico), p. 3.

¹⁵ Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Acedido a 23 de janeiro de 2021: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

e anos de escolaridade: [...] Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda;»¹⁶.

Esta recomendação mantém-se no Ensino Secundário, como se pode constatar pelas *AE* do 11º ano de escolaridade obrigatória:

«Ao assumir o Perfil dos Alunos como documento enquadrador do currículo, as opções tomadas para a definição das Aprendizagens Essenciais pressupõem o desenvolvimento de competências, próprias do conhecimento histórico, em sintonia com as áreas identificadas naquele documento: [...] Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;»¹⁷.

Ainda nas «*Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos*»¹⁸ das *AE* do Ensino Secundário, cabe ao docente «*Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: [...] Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspetiva de construção da cidadania europeia.*»¹⁹.

De forma a ter profissionais que desempenhem as estratégias mencionadas, torna-se necessário que a formação de professores de História seja cuidadosamente planeada, articulando várias escalas:

«Defende-se, em primeiro lugar, o papel estruturante de uma sólida formação em história – vertentes epistemológica e teórica, metodológica e empírica; escalas local e regional, nacional, europeia e mundial; âmbitos sectoriais e globalizante – mas aberta às outras ciências sociais, às humanidades e a tecnologias derivadas dos saberes antes referidos.»²⁰.

Ou seja, a legislação vigente desde o ano letivo 2018/2019, estabelece e enquadra juridicamente vários documentos curriculares que regulam o currículo dos ensinos Básico e Secundário de forma a alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída*

¹⁶ Aprendizagens Essenciais do 3º Ciclo do Ensino Básico. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

¹⁷ Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

¹⁸ Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

¹⁹ Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

²⁰ NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel Sampaio (2007). “A didáctica da História e o perfil do professor de História”, *Revista Portuguesa de História*, Tomo XXXIX, Coimbra, Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 98-99.

da *Escolaridade Obrigatória*. Para tal, foram paralelamente estabelecidos os princípios da *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, definida como:

«[...] a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;»²¹.

Quer isto dizer que, desde a promulgação do Decreto-lei n.º 55/2018, a escola possui autonomia para gerir o currículo do Ensino Básico e Secundário, desde que essa gestão tenha em conta as matrizes curriculares-base, não ponha em causa o cumprimento do programa curricular no final do ciclo de estudos e proporcione o enriquecimento curricular das áreas de competências previstas pelo *Perfil dos Alunos*.

Ainda no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, estabelece-se no artigo 19.º, que diz respeito às «*Prioridades e opções curriculares estruturantes*», o seguinte:

«Centrando-se nas áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola, [...] estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visão: a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;»²².

Partindo áreas de competências previstas no *Perfil dos Alunos*, a escola tem a possibilidade de assumir opções que integrem componentes de natureza regional e da comunidade local, a qual será prioritária no desenvolvimento do seu planeamento curricular.

Todavia, esta é uma ação que depende somente dos docentes das disciplinas de História, no caso do 3º Ciclo, e de História A, no Ensino Secundário. Os atuais programas curriculares de ambas as disciplinas de História e História A mantêm uma visão eurocêntrica do processo histórico. Esta visão centrada no continente europeu negligencia, não só a História dos demais continentes, mas, no caso português, a História das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

²¹ Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Acedido a 23 de janeiro de 2021: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

²² Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Acedido a 23 de janeiro de 2021: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Fruto desta “desatenção” à história regional insular, os naturais das duas regiões autónomas portuguesas terminam o seu percurso académico sem contactarem com a História da sua comunidade no contexto escolar. Para combater esta tendência, no ano letivo de 2019/2020, foi criada uma disciplina obrigatória de História, Geografia e Cultura dos Açores para os estudantes do segundo e terceiro ciclo do Ensino Básico das escolas da Região Autónoma dos Açores²³. Este é um exemplo das potencialidades proporcionadas pelo Decreto-Lei 55/2018. Os estudantes açorianos acabam por ter a oportunidade de entender e conhecer a sua região, em contexto escolar, o que não só enriquece a oferta escolar, mas também a formação dos estudantes enquanto cidadãos conscientes do meio que os rodeia.

2.2. História local

Depois do enquadramento legal acerca da recomendação do uso de elementos da História da localidade, importa discutir e refletir acerca dos benefícios e desafios que podem trazer com a sua concretização.

Segundo Luís Alves, cabe à História, enquanto disciplina interdisciplinar, curricularmente cumprir a sua função social e individual de apresentar aos estudantes, a sua herança cultural da comunidade local em que está inserido²⁴. Torna-se relevante refletir acerca da sua dimensão pedagógica, verificando quais as suas potencialidades e desafios na sua concretização. Também mediante Alves:

«Trazer a localidade para dentro da sala de aula é potenciarmos a formação de cidadãos conscientes, é favorecermos a competência histórica é garantirmos uma função social e individual para a História.»²⁵.

Destaca-se nesta afirmação o enorme potencial de formação cívica que a inclusão de conteúdos de História local em contexto escolar pode proporcionar aos estudantes. Esta formação para a cidadania é um objetivo igualmente presente não só nas

²³ Agência Lusa (2019). Alunos dos Açores vão aprender história, geografia e cultura da região, In *Público*. Acedido a 23 de janeiro de 2021: <https://www.publico.pt/2019/09/08/sociedade/noticia/alunos-aco-res-va-o-aprender-historia-geografia-cultura-regiao-1885914>

²⁴ ALVES, Luís (2014). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 70.

²⁵ *Idem*, p. 65.

Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e Secundário, bem como no *Perfil dos Alunos*. Quanto a este ponto, Alves refere que:

«Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-protoger-valorizar-divulgar e difundir.»²⁶.

Ora, não só está reservada à História a capacidade de auxiliar os estudantes na sua construção pessoal, bem como despertar no aluno a sua consciência histórica, ajudando-o a interpretar a História e a dar-lhe significado, o que por sua vez levará ao desenvolvimento cívico do aluno na defesa do património que lhe pertença, enquanto cidadão ativo.

Para que o estudante sinta que, enquanto cidadão, o património nacional e local lhe pertence e que, por sua vez, que deve cuidá-lo, cabe à escola apresentar conteúdos de História e Património locais. De facto, a disciplina mais indicada para esta finalidade é a disciplina de História, apesar de outras disciplinas poderem, também, dar o seu contributo:

«Falamos da escola como espaço privilegiado para potenciar o interesse sobre a História local e focamos a disciplina de História como meio primordial para o atingir, no entanto outras ciências e outros espaços podem contribuir no mesmo sentido.»²⁷.

Enquanto elemento do passado, a História local pode representar um elemento de proximidade entre o professor e o estudante, aproximando o exercício da cidadania do saber histórico²⁸. Para este efeito «[...] a utilização de forma apropriada da Localidade pode constituir um factor essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania.»²⁹

Simultaneamente contribui-se para a construção de uma identidade pessoal, nacional e civilizacional³⁰. Ou seja, apresentar conteúdos de História local em contexto escolar, não vai necessariamente exaltar a individualidade cultural. Isto é, não se sobrepõe identidade local à identidade nacional, pelo contrário: «[...] pretende-se antes

²⁶ *Idem*, p. 70-71.

²⁷ ARAÚJO, Sílvia (2017). «*Só se ama o que se conhece...*»: *Contributos da História local no Ensino da História* (Relatório de Estágio). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 47.

²⁸ *Idem*, p. 69.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

compreender o passado nacional e a sua relatividade.»³¹. A História é um dos elementos fundamentais da construção da identidade nacional, mas também da pertença local³², Manique e Proença defendem que o estudo de História local ajuda os estudantes a compreender o passado da História nacional na sua relatividade, terminando assim com o “mito” de que a História nacional é unitária³³. Por vezes, a História local pode mesmo antecipar-se à História nacional e/ou global³⁴.

Ou seja, a História local revela ser uma ótima ferramenta para o ensino da História nacional: «Em História [...] é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos.»³⁵. É possível utilizar o exemplo da localidade e replicá-lo para a realidade nacional.

No entanto, Manique e Proença identificaram uma “dupla faceta” do estudo da História local: em primeiro lugar, o seu estudo ajuda a combater a falta de identidade e pluralidade cultural dos estudantes; em segundo lugar, é através do contacto com História local, tendo em conta que aborda grupos ou espaços mais limitados e “próximos” da realidade do aluno, que estes mais facilmente se identificam com a sua comunidade, pois trata-se de um contacto mais próximo³⁶. Por exemplo, o contacto com obras literárias de autores da região e/ou localidade, que nos deixam «[...] visões de conjunto de Portugal nas suas diferentes dimensões estéticas, geográficas, históricas e humanas.»³⁷, auxiliam o aluno a conhecer as diversas especificidades regionais de Portugal, incluindo a sua.

Além das potencialidades do emprego de História local em contexto escolar, é notável o entusiasmo dos estudantes quando estes contactam com elementos com que se identificam, sobretudo a nível local. O facto de terem acesso a conhecimento do passado da sua área geográfica, por meio de vestígios arquitetónicos, linguísticos, documentais, artísticos, entre outros, pode melhorar a sua inserção na comunidade³⁸. Sílvia Araújo

³¹ COUTO, Sérgio (2020). *História local e o Património Histórico-Cultural no Ensino da História* (Relatório de Estágio). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 28.

³² GOMES, Saul António, “Interfaces da História local na História de Portugal: breves reflexões” In VIVAS, Diogo (Coord.) (2021). *Lagoa, Poder Local e Municipalismo: 245 anos de criação do concelho de Lagoa (1773-2018). Atas do Colóquio*. Lagoa: Município de Lagoa, p. 16-17.

³³ MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida (1994). *Didática da História: Património e História local*. Lisboa: Texto Editores, p. 26.

³⁴ GOMES, Saul António (2021). *Op. Cit.*, p. 19.

³⁵ PINTO, Maria H. (2011) *Educação Histórica e Patrimonial: Concepções de alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação, p. 151.

³⁶ MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. (1994). *Op. Cit.*, p. 25.

³⁷ GOMES, Saul António (2021). *Op. Cit.*, p. 20.

³⁸ ARAÚJO, Sílvia (2017). *Op. Cit.*, p. 23.

defende que o trabalho com História local em contexto escolar, auxilia na construção da cidadania e ajuda os estudantes a integrarem-se na vida comunitária e na valorização de diferenças e especificidades culturais:

«O trabalho em torno da História local em sala de aula pode servir para o fomento da consciência cívica nos alunos, bem como para a sua integração na vida em comunidade. Aliás, o estudo das localidades contribui para uma maior valorização das diferenças e das mais pequenas especificidades.»³⁹.

Contudo, é importante salientar que o estudo da História da localidade não deve ser uma reprodução fiel do ofício do historiador. O recurso à História local serve, sobretudo, como elemento didático para os estudantes entenderem melhor o ambiente em que estão inseridos⁴⁰.

O docente deve aplicar História local quando os conteúdos programáticos assim o permitirem. Esta deve ser uma prática regular no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, mas «[...] é importante não incorrer no tratamento de épocas muito remotas ou ainda não estudadas pelos alunos, daí que “não é aconselhável desenvolver trabalhos de arquivo antes do 9.º ano de escolaridade” (Manique & Proença, 1994, p. 30).»⁴¹. Portanto, no caso do 3º Ciclo do Ensino Básico é necessário prestar uma orientação aos estudantes para que a concretização de atividades que incluam História local decorra assertivamente.

Para o Ensino Secundário, embora o programa curricular de História A, disciplina exclusiva do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, não especifique conteúdos de História local, fica ao critério do professor concretizar possíveis articulações que incidam em conteúdos de História da localidade⁴². Helena Pinto foca-se na tese de Andreotti, alegando que este deve ser um processo contínuo⁴³.

Incluir História local no currículo dos estudantes e apresentá-la no contexto escolar é um processo que traz grandes potencialidades na sua formação. Acima de todas as suas vantagens, como referimos, é a formação da cidadania dos alunos e o sentimento

³⁹ *Idem*, p. 45.

⁴⁰ RAMOS, Hélder (2017). *História e Património local enquanto metodologia didáctica no Ensino de História: a exploração do espaço histórico da cidade de Lisboa* (Relatório de Estágio). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, p. 8-9.

⁴¹ MONIZ, Ana (2020). “*Pedagogia da Memória*” no *Século Digital: Tecnologias Digitais para Estudar História local* (Relatório de Estágio). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 23.

⁴² PINTO, Maria H. (2011) *Op. Cit.*, p. 151.

⁴³ ARAÚJO, Sílvia (2017). *Op. Cit.*, p. 63.

de pertença a uma comunidade, que mais sai beneficiada com o contacto com a História da localidade.

Desta forma comprova-se a tese de Luís Alves, que defende que a unidade curricular de História tem uma função social e individual enquanto área interdisciplinar, opinião partilhada também por Sílvia Araújo:

«Assim, a escola deve ter um papel fulcral na tarefa de preparar os jovens para o futuro e a disciplina de História, com a sua missão social, pode ser o motor para essa empreitada.»⁴⁴.

Melhor dizendo, a escola que tem a determinante missão de preparar os jovens para o futuro, formando-os e incentivando-os a tornarem-se cidadãos responsáveis. Neste contexto, é a disciplina de História a que mais pode e deve contribuir para o processo de formação individual do aluno.

2.3. Educação Patrimonial

O sucesso da inclusão de conteúdos de História local no contexto de aula, está intimamente relacionado com a Educação Patrimonial. Como tal, a concretização do estudo do passado da localidade em contexto de aula, pode ser efetuado através de visitas de estudo, trabalho com fontes primárias em sala de aula, análise de fontes secundárias e terciárias, estudo da toponímia, estatuária, imprensa local, entre outros⁴⁵. Portanto, importa munir os estudantes com conceitos de “Educação Patrimonial” para que o estudo da História local seja concretizado com sucesso e terá como finalidade proporcionar aos discentes vislumbres sobre a evolução e ação do ser humano através de vestígios que chegaram ao presente⁴⁶.

Helena Pinto aponta a Educação Patrimonial como elemento de aprendizagem histórica fora do ambiente de sala de aula⁴⁷, verificando-se a tendência de crescimento da

⁴⁴ *Idem*, p. 23

⁴⁵ COUTO, Sérgio (2020). *Op. Cit.*, p. 29.

⁴⁶ BARCA, I.; SOLÉ, G.; PINTO, H.; FACAL, R. L.; GIL, T. M.; SABATÉ, M. (2014). Educação histórica e educação patrimonial – novos desafios, In *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial – Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga: Universidade Minho. Centro de Investigação em Educação (CIE), p. 64.

⁴⁷ PINTO, Maria H. (2011) *Op. Cit.*, p. 141.

utilização de museus e locais patrimoniais enquanto recurso educativo⁴⁸. Érica Almeida e Glória Solé acrescentam que o estudo de património histórico não só ajuda a desenvolver o pensamento e conhecimento histórico, bem como a consciência histórica e patrimonial⁴⁹. Ramón López Facal, não só a entende como uma ferramenta para a construção de identidade e coexistência, mas também encontra na Educação Patrimonial um enorme potencial didático capaz de promover a inserção dos estudantes numa sociedade democrática, contribuindo para a sua formação cívica⁵⁰.

Em suma, as potencialidades da Educação Patrimonial para os estudantes estão intimamente relacionadas com a promoção da formação cívica e da consciência histórica e patrimonial:

«Desta forma, estaríamos a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, impulsionando-os a mobilizar estratégias que os auxiliem a observar e a interpretar o mundo que os rodeia, promovendo a consciência cívica, regras de preservação e valorização do património histórico e a fruição deste como agente difusor da memória coletiva da sua cidade.»⁵¹.

A relação entre Património e Educação é bastante consensual. Nos currículos escolares existem projetos que indicam essa união, mesmo que esta prática dependa da ação de alguns indivíduos. De forma a não individualizar o património, devem ser feitas ligações entre diferentes contextos socioculturais e geográficos, consolidando o sentimento de uma existência humana na globalidade⁵². Para tal, consta nas *AE* do 3.º Ciclo do Ensino Básico a preocupação em associar o património histórico e natural ao contexto local, regional e europeu: «Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu [...]»⁵³. Todavia, reconhece-se a dificuldade de incluir Educação Patrimonial no contexto de aula. Este problema deve-se ao extenso programa curricular da disciplina de História:

«Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a perspetiva local, para a discussão e a argumentação refletida [...] também é possível, através

⁴⁸ BARCA, I.; SOLÉ, G.; PINTO, H.; FACAL, R. L.; GIL, T. M.; SABATÉ, M. (2014), *Op. Cit.*, p. 66.

⁴⁹ ALMEIDA, E.; SOLÉ, G. (2014). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico, In *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial – Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga: Universidade Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), p. 242.

⁵⁰ *Idem*, p. 59-60.

⁵¹ *Idem*, p. 240.

⁵² *Idem*, p. 64-65.

⁵³ Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da História local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola.»⁵⁴.

Apesar das condicionantes, constata-se grandes potencialidades inerentes à aprendizagem quando os jovens são colocados em contacto com o património histórico, local ou nacional, acompanhado de uma correta e adequada leitura do património alvo do estudo⁵⁵, visto que a «[...] realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, [...] facilitando a compreensão da evidência histórica.»⁵⁶. E embora conteúdos de Educação Patrimonial não estejam presentes no processo educativo, Jesús Estepa e José Maria Cuenca defendem a sua inclusão, alegando as já referidas potencialidades na formação cívica e compreensão de conceitos de evolução temporal⁵⁷.

A *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, como mencionado, confere a flexibilização do currículo, sem pôr em causa as aprendizagens. Ou seja, com esta liberdade apenas depende de o professor criar momentos em que se apresentem conteúdos da história da localidade⁵⁸, ao passo que o mesmo deve proporcionar «[...] abordagens educativas que estimulem o pensamento histórico dos jovens e o desenvolvimento de capacidades de investigação e de leitura das fontes em múltiplas perspetivas.»⁵⁹. Não só o professor tem a responsabilidade de incluir conteúdos de História e/ou Património local nas suas aulas como também deverá preparar técnicas adequadas de exploração para os diferentes estudantes e turmas nas quais leciona. Esta preparação permite fomentar o pensamento histórico dos estudantes que estarão a desenvolver um olhar crítico perante o património local da comunidade em que estão inseridos ao mesmo tempo que desenvolvem competências de análise de texto. Não se trata somente de formar civicamente, mas também de adquirir competências da disciplina.

⁵⁴ PINTO, Maria H. (2011) *Op. Cit.*, p. 138.

⁵⁵ *Idem*, p. 140.

⁵⁶ BARCA, I.; SOLÉ, G.; PINTO, H.; FACAL, R. L.; GIL, T. M.; SABATÉ, M. (2014). *Op. Cit.*, p. 67.

⁵⁷ COUTO, Sérgio (2020). *Op. Cit.*, p. 29-30.

⁵⁸ ARAÚJO, Sílvia (2017). *Op. Cit.*, p. 46.

⁵⁹ PINTO, Maria H. (2011). *Op. Cit.*, p. 146.

Neste percurso os museus e locais históricos podem ser utilizados como recurso didático, suscitando a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, a evidência histórica⁶⁰.

Para que o processo de estudar o património local em contexto de aula decorra o mais corretamente possível, este «[...] implica um empenho e gosto especial por parte do professor, dos alunos, da escola e da própria comunidade envolvente, porque se, por um lado, é fácil adquirir conhecimentos de monumentos nacionais mais reconhecidos de todos, o mesmo não acontece com o património local.»⁶¹.

Também a escola tem um papel determinante, estabelecendo relações com os meios locais e incentivar diferentes estratégias pedagógicas, de forma a incentivar o estudo do património histórico e a potenciar novas aprendizagens⁶², tendo em conta que os estudantes, de facto, demonstram interesse em aprender História em museus e locais históricos⁶³.

Depois de constatar as recomendações para a utilização de conteúdos de História local nos documentos legais e de indicar as potencialidades e desafios acerca do seu uso e da necessidade de incluir conceitos de Educação Patrimonial, sintetiza-se as linhas fundamentais desta discussão.

O enquadramento legal a partiu da análise do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a partir do qual se analisaram o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Metas Curriculares* e documentos de apoio, e as *Aprendizagens Essenciais* do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Em todos estes documentos foram encontradas recomendações para serem apresentados conceitos de História local em contexto escolar. Ou seja, apresentar História local aos estudantes é uma prática apoiada pelos principais documentos curriculares vigentes. Como tal, visto que essa recomendação vem das mais altas instâncias que regulam o ensino português, justifica-se a opção de alguns professores que procurem preparar conteúdos da História da localidade no contexto escolar em que está inserido.

⁶⁰ *Idem*, p. 137.

⁶¹ ARAÚJO, Sílvia (2017). *Op. Cit.*, p. 60.

⁶² ALMEIDA, E.; SOLÉ, G. (2014). *Op. Cit.*, p. 241.

⁶³ PINTO, Maria H. (2011) *Op. Cit.*, p. 136.

E quais os desafios e benefícios que se impõem com esta iniciativa? De facto, a componente de formação cívica dos estudantes é a mais beneficiada, e o desafio deve-se ao facto do professor procurar novas estratégias de ensino, de forma a cativá-los para novas aprendizagens.

Ao se apresentar conteúdos de História local e Educação Patrimonial em contexto escolar fomenta-se nos estudantes a consciência histórica, passando estes a dar significado à História, e conseqüentemente o sentimento de dever cívico para com a preservação cultural e patrimonial. Ou seja, precisamente uma das competências previstas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: «[...] Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspectiva de construção da cidadania europeia.»⁶⁴.

Todavia, para que os estudantes tenham um acesso correto a elementos da História da sua localidade, além de ser necessário grande empenho do professor, também a escola deverá criar as ligações necessárias para que atividades relacionadas com História local não estejam circunscritas aos momentos de aula da disciplina de História, mas a toda a comunidade escolar. Melhor dizendo, a escola deverá facilitar os contactos com museus e locais históricos, para que “o museu possa ir à escola” ou vice-versa. Este tipo de atividades é muito enriquecedor quando se trata de museus e/ou monumentos da localidade, pois além de se registarem novas aprendizagens, assinalam-se progressos nas componentes de consciência histórica e cívica.

Todavia, importa realçar a importância do Decreto-Lei n.º 55/2018 e da *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, salientando-se a iniciativa açoriana de incluir no programa curricular uma nova disciplina, obrigatória no ensino básico, que incide na história da região dos Açores. Esta acaba por ser um exemplo da autonomia e flexibilidade que as escolas atualmente dispõem, colocando a escola ao serviço da formação da cidadania dos estudantes.

O recurso a atividades que incidam em História local e/ou Educação Patrimonial no contexto escolar é algo que deve ser fomentado. O facto de existirem recomendações na maior parte dos documentos curriculares que constituem a regulamentação do sistema de ensino português, comprova desde logo a preocupação que se regista em sensibilizar

⁶⁴ Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Acedido a 28 de dezembro de 2020: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

os estudantes para a história e património da localidade. O emprego destas atividades depende muito do empenho e dedicação do professor e da rede de ligações que a escola poderá estabelecer (museus, monumentos, centros de investigação, entre outros), pois o esforço acaba por ser recompensado através dos importantes progressos na formação da cidadania dos estudantes (consciência histórica, significância histórica, consciência patrimonial), além de se registarem novas e importantes aprendizagens.

Capítulo III – As Invasões Napoleónicas

Neste capítulo é feita uma síntese bibliográfica, com recurso a historiografia local e nacional, acerca dos conteúdos que foram abordados na proposta didática aplicada na turma do 11º ano. Esta incidiu nos conteúdos programáticos estão localizados no Módulo 5 do programa de História A – “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX –, unidade número 4 – “A implantação do liberalismo em Portugal” –, subunidade 4.1 – “Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820)”. Como tal, serve esta síntese para enquadrar o leitor temporalmente e geograficamente no contexto das Invasões francesas e nos acontecimentos que tiveram lugar na Figueira da Foz.

3.1. Da Revolução Francesa ao Imperialismo Napoleónico (1789 – 1804)

Entre 1789 e 1804, a França viveu um processo revolucionário que, além de destruir o Antigo Regime, produziu uma série de experiências políticas com repercussões no mundo contemporâneo. Entre vários acontecimentos, são as mudanças estruturais, a nível político, social, económico, cultural e religioso, que dão força e significado à Revolução Francesa. À Monarquia Constitucional coube pôr em prática as ideias Iluministas: tripartição dos poderes e também a soberania da nação, abolição das ordens sociais, livre iniciativa e tolerância religiosa⁶⁵.

A radicalização da Revolução entre 1792 e 1794 levou os franceses a prescindirem de Deus, chegando a alterar o calendário e a suspender o rei em 1792, executando-o em janeiro de 1793: foram os tempos da república popular dos *sans-culottes* e jacobinos, governada pela Convenção. Ameaçada pela guerra civil e pelos conflitos externos, a República apoiou-se no “terror”. Contra a França revolucionária ergueu-se a Europa monárquica, primeiro em defesa de Luís XVI, depois receosa da propagação dos seus excessos revolucionários. Mas, de atacada, a França passou a atacante, assumindo o papel

⁶⁵ CARPINTIER, J.; LEBRUN, F., (1993). *História da Europa*, Lisboa: Ed. Estampa, p. 277-280.

de libertadora dos povos da tirania dos reis: manifestou-se deste modo uma vocação imperialista⁶⁶.

Em 1794, os moderados tomaram novamente as rédeas do poder com a elaboração de uma nova Constituição, mais moderada. Neste período, denominado de Diretório, procurou-se, de 1795 a 1799, salvar e consolidar a revolução burguesa. Contudo, a 9 de novembro de 1799 dá-se o Golpe de 18 de Brumário, encabeçado por Napoleão Bonaparte, assumindo-se como salvador da República: assim se dá o início da última fase da revolução, o Consulado. A consolidação da República foi, também, a tarefa do Consulado que terminou em dezembro de 1804 quando Napoleão foi coroado imperador, iniciando-se assim a fase imperial de expansão por via da conquista militar de diversos territórios da Europa. Napoleão, visto como um herói militar, foi considerado o salvador da Revolução⁶⁷.

3.2. O clima sociopolítico português na viragem para o Séc. XIX

Dois meses após a tomada da Bastilha, a julho de 1789, a imagem da revolução que estava em curso chegava aos portugueses fragmentada. Desde julho de 1789 até ao momento em que triunfa a ideia de que uma monarquia absoluta não resulta em França, até 5 de setembro de 1789, a *Gazeta de Lisboa* vai informando, com alguma abertura, os seus leitores acerca dos acontecimentos, noticiando os mais diversos acontecimentos, como por exemplo a convocação dos Estados Gerais, a proclamação da Assembleia Nacional Constituinte, as primeiras medidas e revoltas. Todavia, a censura acaba por intervir na imprensa e a mudança de regime nunca foi verdadeiramente divulgada⁶⁸.

A tomada da Bastilha havia sido noticiada a 17 de julho. Ao longo dos seguintes meses vão sendo noticiados vários factos pouco fidedignos, sendo a *Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão* o último desses episódios com informação verossímil.

⁶⁶ VOVELLE, Michel (2019). *A Revolução Francesa 1789-1799*. Lisboa: Edições 70, p. 37-65.

⁶⁷ RÉMOND, René (1994). *Introdução à História do Nosso Tempo: Do Antigo Regime aos Nossos Dias*. 1ª Edição, Gradiva: Lisboa, p. 110-119.

⁶⁸ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de “As invasões francesas e a afirmação das ideias liberais” In MATTOSO, José (Dir.) (1994). *História de Portugal. O Liberalismo* Vol. 5, 1.ª edição, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 18.

É, neste momento, demonstrado ao leitor o alcance social e político que estava a ter a Revolução.

A censura intervém novamente quando se começa a produzir uma imagem mais violenta dos excessos populares, além do momento em que a monarquia absolutista se sente ameaçada⁶⁹. A abertura dos Estados Gerais era encarada como um sinal de que se avizinhava uma grande mudança político-social⁷⁰.

Embora o governo português não reconheça a República em 1793, quando a Convenção envia o emissário Antoine Darbault a Portugal⁷¹, o correspondente português em Paris, D. Vicente de Sousa Coutinho, mostrou-se favorável às medidas da Assembleia Nacional Constituinte. A 18 de junho de 1789, admite publicamente que a França poderá vir a tornar-se numa das maiores nações europeias e que Portugal poderia olhá-la como exemplo. Com a estadia de António de Araújo de Azevedo e Domingos de Sousa Coutinho em Paris, na qualidade de observadores entre março e julho de 1790, a visão portuguesa altera-se: a Revolução é vista como «O horror, o delírio e a anarquia [...]»⁷², contribuindo cada vez mais para o encobrimento da Revolução ao conhecimento do homem comum. Em Espanha, o correspondente português, D. Diogo de Noronha, partilha da mesma opinião, e salienta a necessidade de uma política de defesa conjunta da península face à crescente possibilidade de uma incursão militar francesa. Todavia, esta estratégia é intercetada pela espionagem francesa, evidenciando um clima de desconfiança entre os países ibéricos e França⁷³.

Em 1793, os franceses começam a aprisionar navios portugueses, os quais são libertados pela marinha inglesa e posteriormente Portugal decide cooperar com a Inglaterra na defesa do Canal da Mancha, todavia a missão é abandonada devido à pandemia declarada a bordo⁷⁴.

Em Portugal vive-se o medo da revolução, temendo-se que os eventos que abalam a França de 1790, tenham repercussão no país. Passam a ser frequentes as capturas a

⁶⁹ *Ibidem*,

⁷⁰ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *História de Portugal*. 6.ª edição Vol. VI, Lisboa: Editorial Verbo, p. 310.

⁷¹ RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAVIA, José Hermano (Coord.) (2004). *História de Portugal. A Monarquia Absoluta – Da Afirmação do Poder às Invasões Francesas*, Vol. VI, Matosinhos: Quidnovi, p. 84.

⁷² ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 19.

⁷³ *Idem*, p. 18-19.

⁷⁴ RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAVIA, José Hermano (Coord.) (2004). *Op. Cit.*, p. 87.

navios franceses, expulsão de vários residentes, em Lisboa, de nacionalidade francesa, entre outras medidas. Também o exílio político de indivíduos franceses foi utilizado como arma política - no verão de 1793, um observador francês toma conhecimento que os emigrados eram bem acolhidos e pagos pelo Estado português para serem utilizados na espionagem. Por outro lado, circulam informações acerca da presença de apoiantes da revolução em Lisboa, bem como o apoio que lhes era dado pelo cônsul dos Estados Unidos, Edmond Churh. O ex-cônsul francês, D'Herman, chega a admitir que, em Lisboa, a opinião pública é favorável aos franceses⁷⁵.

Entretanto, reinava um grande silêncio em Portugal, silêncio que poderia significar duas coisas: medo ou curiosidade. No entanto, foi o medo que acabou por marcar Portugal, quando em 21 de janeiro de 1793, o rei francês é morto na guilhotina, marcando, simbolicamente, a Revolução como algo macabro e traumático. Ora, este evento acabou por fortalecer e avolumar uma ofensiva diplomática da coligação antifrancesa, bastante divulgada em Portugal. A morte de Luís XVI é tão marcante que no início de fevereiro de 1793, o governo português decreta um rigoroso luto de 15 dias⁷⁶. Com o avançar dos anos, em Portugal, circulam cada vez mais folhetos sobre a vida e morte de Luís XVI, fortalecendo cada vez mais a imagem pejorativa da Revolução⁷⁷.

D. João, tendo em conta um eminente ataque de França, ordena restaurar ou construir fortificações um pouco por todo o país nas povoações costeiras desde Caminha, no Minho, até Vila Real de Santo António, no reino do Algarve⁷⁸.

Imediatamente após a declaração de guerra de Inglaterra ao novo governo francês, Portugal e Espanha celebraram um tratado de auxílio mútuo em 15 de julho de 1793. Portugal acabou por se envolver na Guerra do Rossilhão (1793-1795) com cerca de seis mil homens enviados⁷⁹, apoiando Espanha contra a França, embora nunca tenha sido oficialmente declarada guerra aos franceses. Contudo, a coroa espanhola aproxima-se do governo francês após a assinatura do Tratado de Basileia (junho de 1795), o que levou a

⁷⁵ *Idem*, p. 19.

⁷⁶ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 316.

⁷⁷ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p.19.

⁷⁸ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 316.

⁷⁹ RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAVIA, José Hermano (Coord.) (2004). *Op. Cit.*, p. 87.

um distanciamento diplomático entre os dois estados ibéricos, colocando Portugal numa posição muito delicada⁸⁰.

Torna-se público em Paris, que o Comité de Salvação Pública da República planeia uma invasão francesa e espanhola contra Portugal, caso este não abdique do tráfego inglês. Isto leva a que, no seio do Conselho de Estado e no Ministério dos Negócios Estrangeiros, se originem duas fações distintas, às quais se deram os nomes de “partido inglês” e “partido francês”. Estas nunca puseram em causa o regime, apenas divulgaram reformas, cada um à sua maneira, que diminuíssem a possibilidade de um conflito militar com França e Espanha⁸¹.

O “partido inglês” procurava defender o espaço marítimo português, mantendo o império e a metrópole fora de conflito, simultaneamente declarando fidelidade à aliança luso-britânica. Várias personalidades políticas apoiavam esta causa, tais como D. Luís Pinto de Sousa, S. Rodrigo de Sousa Coutinho, D. José de Almeida de Melo e Castro, José António de Sá, entre outros⁸².

No “partido francês” a recusa e receio da Revolução fazem parte dos argumentos que defendem a aproximação à França, vista como a única alternativa que favorecia Portugal na sua política de neutralidade. O líder desta vontade era D. António de Araújo de Azevedo, que contava com o apoio de Diogo de Noronha, D. Lourenço de Lima, entre outras personalidades⁸³.

Em 1797, ainda em plena crise diplomática, os dois partidos discordavam acerca da assinatura de um tratado (negociado por António de Araújo de Azevedo em Paris) no qual as cláusulas, que pareciam satisfazer o governo da Convenção em França, incluíam uma indemnização de 10 milhões de libras tornesas, o impedimento de apoio militar à Inglaterra e restrições de navios ingleses a portos continentais, com o intuito de ferir o governo inglês através do seu aliado no continente. A Inglaterra protesta o suposto tratado, que não veio a ser formulado⁸⁴. Isto leva a que, entre 1796 e 1801, período de vigência do “partido inglês” no governo, Portugal tente diminuir a ameaça de invasão

⁸⁰ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 19-20.

⁸¹ *Idem*, p. 20.

⁸² *Idem*, p. 20-21.

⁸³ *Idem*, p. 21.

⁸⁴ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 323.

franco-espanhola e simultaneamente não prejudicar a aliança luso-inglesa, o que tornou a neutralidade ineficaz⁸⁵.

Perante esta crise, a Corte sentia a ausência de um líder devido ao estado de loucura que tomou D. Maria I, bem como papel pouco presente do príncipe D. João. Somente em 1799 é que o príncipe D. João assume a regência do reino já nos seus 30 anos de idade⁸⁶. Portanto, a corte apoiou-se no Conselho de Estado, sendo nomeados para este órgão as mais ilustres figuras da vida política, militar e religiosa da época: D. Francisco José de Mendonça, D. Luís Vasconcelos e Sousa, D. Alexandre de Sousa Holstein. D. Diogo de Noronha, entre outros⁸⁷.

Portugal isolado diplomaticamente devido às ambições da vizinha Espanha e desinteresse da Inglaterra, prepara, em 1798 o tratado de amizade com a Rússia, de forma a combater esse isolamento. No entanto, após a ascensão de Napoleão ao poder com o golpe do 18 do Brumário, o projeto da invasão a Portugal volta à ribalta e por sua vez o reino prepara-se para a invasão e equaciona o pedido de apoio financeiro e militar da Inglaterra⁸⁸. Berthier é enviado para Madrid com a missão de persuadir o governo espanhol a avançar com o ataque a Portugal, apoiado por Luciano Bonaparte, embaixador francês em Madrid. Tornava-se cada vez mais inevitável a ofensiva franco-espanhola, a qual se fez sentir em primeira instância na “Guerra das Laranjas”, ofensiva militar-relâmpago, em maio de 1801, que causou a perda de Olivença⁸⁹. Este episódio serviu para Napoleão forçar Portugal assinar um armistício de rendição. A paz é alcançada em Badajoz, muito sob pressão do ministro D. Luís Pinto de Sousa Coutinho. Com este acordo a França regozija-se do encerramento dos portos portugueses aos navios ingleses, além da indemnização recebida⁹⁰.

Em 1802 a França e Inglaterra assinam a Paz de Amiens, alcançado a paz entre ambos os assinantes. Portugal beneficia desta paz, pois conseguiu não romper a aliança com Inglaterra e garantir a proteção de França. Neste clima parte o Morgado de Mateus para França enquanto novo representante português, vindo para Lisboa o general Lannes,

⁸⁵ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 21.

⁸⁶ RODRIGUES, António Simões (Coord.) (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 191.

⁸⁷ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 21.

⁸⁸ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 323.

⁸⁹ RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAVIA, José Hermano (Coord.) (2004). *Op. Cit.*, p. 89.

⁹⁰ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 21-22.

em 1802, enquanto representante francês⁹¹. A relação diplomática entre Portugal e França evoluiu favoravelmente do ponto de vista económico e político, tendo contribuído para tal a presença do “partido francês” no governo entre 1804 e 1807. Contudo, as relações diplomáticas serão influenciadas pela “luta” política que se vivia em Portugal. Contam-se alguns confrontos políticos entre os “partidos” francês e inglês, inclusive conflitos com a Maçonaria, sendo também marcado pelos anos em que Lannes e Junot foram embaixadores franceses em Lisboa, respetivamente em 1801 e 1805⁹². Lannes, que exerceu influência junto do governo português, criou várias situações estranhas na corte. Um dos casos mais insólitos foi o afastamento de Pina Manique da cena política: O embaixador gozando de imunidade diplomática, contrabandeou para Portugal mercadorias e livros proibidos, além de usar a sua residência pessoal para reuniões maçónicas. Pina Manique dá ordem de prisão a um dos ajudantes de Lannes na embaixada, tal ação acabou por se saldar no afastamento do Intendente-Geral. Outro caso semelhante ocorreu em julho de 1803, aquando dos “motins de Campo de Ourique”, alimentados por Gomes Freire Andrade (muito próximo da “Legião de Alorna”, realeza inglesa e maçonaria britânica), com o desejo de enfraquecer a influência do “partido francês”. A desordem acentua-se quando o general (comandante do Regimento 4º, com o quartel do Bairro de Campo de Ourique) dá ordem de prisão ao tenente Grosson (comandante da Guarda Real da Polícia, imigrado francês). Dão-se constrangimentos no seio da Maçonaria, que permanece silenciosa face a este momento de tensão. Contudo, o príncipe regente D. João intervém em favor do tenente Grosson, conseqüentemente apoiando o “partido francês”⁹³. Quanto à população, curiosamente existe o registo de que esta escutou a Marselhesa em Lisboa na noite de Santo António, em honra do Santo em 1802⁹⁴.

A batalha política entre o “partido francês” e o “partido inglês”, que passava pela reivindicação de uma posição de aproximação diplomática a uma das potências sentiu-se, também, na Maçonaria. Com um crescimento das lojas maçónicas, a diplomacia portuguesa parece ter influenciado, direta e indiretamente, das alterações que se registaram na Maçonaria portuguesa. Neste contexto, o duque de Sussex, futuro grão-mestre da Grande Loja Unida de Inglaterra, no tempo em que reside em Portugal (1801-

⁹¹ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 329.

⁹² RODRIGUES, António Simões (Coord.) (1994). *Op. Cit.*, p. 191.

⁹³ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 22-23.

⁹⁴ RODRIGUES, António Simões (Coord.) (1994). *Op. Cit.*, p. 191.

1805), organiza e funda, em 1802 a maior loja maçónica portuguesa: o Grande Oriente Lusitano. Porém, no mesmo período cronológico, os embaixadores franceses em Lisboa (Lannes e Junot), intensificaram os contactos entre os Grandes Orientes de França e Portugal: em 1804, é celebrado um tratado de amizade e fraternidade entre os dois grupos. Como referido, a residência dos embaixadores franceses em Lisboa foi palco de várias reuniões maçónicas, favorecendo cada vez mais a posição francesa na Maçonaria portuguesa⁹⁵.

Em maio de 1804, Napoleão é proclamado imperador. Rússia, Áustria, Prússia e Inglaterra formam uma nova coligação contra a França, em 11 de abril de 1805. Entretanto, Junot havia sido enviado para Lisboa enquanto embaixador e colaborara com o governo português para restabelecer ordem nos mares. Portugal defende a sua posição neutra, sem violar a aliança com Inglaterra nem sem questionar a glória de Napoleão, pois o governo português entende que o tráfego económico do império deve ser, acima de tudo, mantido com Inglaterra, considerando fulcrais as trocas comerciais com o aliado nos portos no Brasil e Lisboa. Deste modo são ignorados os contactos de Junot em Portugal⁹⁶.

É neste contexto que é imposto o bloqueio marítimo da Inglaterra à França, em 16 de maio de 1806, ao qual Napoleão responde com o Bloqueio Continental em 21 de novembro. Portugal é abrangido por esta medida e estaria obrigado a fechar os seus portos aos navios ingleses. O governo português reconhece que a subsistência do reino se deve ao comércio com os ingleses, optando por não aderir ao bloqueio decretado por Napoleão: este dá ordem a Junot para invadir Portugal⁹⁷. O projeto de transferência da corte portuguesa para o Brasil, que começou a ser pensado em 1801, ganhando forma neste momento.

Já em 1807, Junot inicia a marcha em direção à fronteira portuguesa, juntamente com o seu exército. Em Lisboa, o medo perante os franceses cresce, e, simultaneamente, a ilha da Madeira é ocupada por contingentes militares ingleses. Simultaneamente, Portugal e Inglaterra negociam secretamente uma convenção que previa, de facto, a ocupação da ilha da Madeira por contingentes militares ingleses, bem como a transferência da corte para o Brasil. Entretanto, em Lisboa começam a circular os

⁹⁵ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 23.

⁹⁶ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1981). *Op. Cit.*, p. 331.

⁹⁷ *Idem*, p, 333.

primeiros rumores acerca da invasão no dia 22 de novembro⁹⁸. Cinco dias antes, no dia 17, Junot lança a primeira proclamação aos portugueses: afirma que a sua missão é salvar Portugal dos ingleses, apresentando o exército francês enquanto protetor do reino, exige provisões para as suas tropas e ser recebido pelas autoridades locais portuguesas sem hostilidades⁹⁹.

As tropas francesas utilizaram o Tejo como via de entrada e, em 26 de novembro o governador dos Alentejo, Pedro de Almeida, informa a Corte de que estes já se encontravam em Abrantes¹⁰⁰. No avanço das tropas francesas pelo território português pela região de Beira Baixa, estas enfrentam dificuldades viárias, de abastecimento e resistência física dos soldados, mas tal não impediu o exército francês de progredir no terreno em direção a Lisboa, saqueando nas populações que cruzavam¹⁰¹. Ora, foi para aí mesmo que se dirigiu o último emissário do príncipe D. João, José de Oliveira Branco, que carregava a missão de dissuadir Junot a marchar em direção a Lisboa.

Esta ação fez a corte ganhar tempo, efetuando assim o embarque da família real, em 29 de novembro de 1807, e de uma comitiva de cerca de 15 000 pessoas, com destino ao Brasil. A ida para o Brasil deveu-se a dois fatores: a opinião do secretário de Estado D. Rodrigo de Sousa Coutinho (conde de Linhares) que defendeu que entenderia que perder o Brasil significaria perder grande parte das receitas do Estado; o medo perante Napoleão, e o seu “historial” em exonerar monarcas um pouco por toda a Europa, portanto, deixar a família real à mercê do Imperador e sofrer um desfecho similar ao da família real espanhola, que foi capturada e obrigada a abdicar¹⁰².

Entretanto, em 27 de outubro, fora celebrado entre França e Espanha o Tratado de Fontainebleau, no qual se previa a divisão de Portugal em três partes entre os dois celebrantes: entre o Douro e o Minho, seria a “Lusitânia Setentrional”, que pertenceria ao rei da Etrúria; o Alentejo, o Algarve e as Índias ficariam na posse de Espanha; Trás-os-

⁹⁸ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 23-24.

⁹⁹ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (2012). “Crise política e militarização do estado em inícios do século XIX”. *Revista de História das Ideias*. Vol. 33. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 376.

¹⁰⁰ RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAIVA, José Hermano (Coord.) (2004). *Op. Cit.*, p. 98.

¹⁰¹ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (2012). *Op. Cit.*, p. 377.

¹⁰² RAMOS, Rui, “Idade Contemporânea (Séculos XIX-XXI)” In RAMOS, Rui (Coord.) (2009). *História de Portugal*, 1.ª edição, Lisboa: Esfera dos Livros, p. 441.

Montes, Beiras e Estremadura seriam pertence de Napoleão. Contudo, este acordo nunca se chegou a concretizar¹⁰³.

A Soberania Régia foi assegurada através da nomeação de um Conselho de Regência, por decreto de 26 de novembro de 1807, composto por Francisco da Cunha Meneses (marquês de Abrantes), Principal Castro (tenente-general do Exército), pelo Melo Breyner (regedor da justiça), D. Francisco de Noronha (presidente do Real Erário), conde de Castro Marim (presidente da Mesa da Consciência e das Ordens), conde de São Paio, D. Miguel Pereira Forjaz e João António Salter de Mendonça. A este colégio ministerial, foi confiado o dever de «[...] construir as principais linhas de força da ação do Conselho de Regência durante a ocupação napoleónica»¹⁰⁴, bem como outros deveres que dizem respeito às necessidades do quotidiano¹⁰⁵.

3.3. Da ocupação francesa às revoltas

A conquista do território português pelas tropas francesas foi relativamente fácil: os habitantes submeteram-se passivamente e o exército não se opôs aos invasores, pois não tinha recursos para poder resistir¹⁰⁶. As autoridades portuguesas associadas à Regência dirigem-se a Sacavém, em 29 de novembro, para saudar a chegada de Junot e pedir a sua proteção, este entra em Lisboa acompanhado de escolta militar. O período que se segue, entre novembro de 1807 e fevereiro de 1808, ficou marcado pela aliança governativa entre o governo português e francês, representada através de vários órgãos do Estado. Paulatinamente, assistiu-se a um “afrancesamento das instituições” a par com a divisão do território português, segundo os pressupostos do Tratado de Fontainebleau, em duas províncias: Norte e Sul¹⁰⁷. A Madeira, que era já frequentada pelos ingleses, é conquistada pelos mesmos em dezembro de 1807, passando a ser governada em nome do

¹⁰³ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op Cit.*, p. 24.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 26-27.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 24-27.

¹⁰⁶ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1984). *História de Portugal*. 6.ª edição Vol. VII, Lisboa: Editorial Verbo, p. 20.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 27-28.

rei Jorge III, ou seja, os Açores permaneceram o único território de soberania monarquia portuguesa na Europa no início de 1808¹⁰⁸.

Também a Igreja sofreu este “afrancesamento”, sendo utilizada como via de comunicação para com o povo, serenando-o quanto ao jogo político que se ia desenrolando, mas não oferecendo uma visão clara sobre os acontecimentos. Deste modo, a Igreja aproveitou esta ocasião para garantir a sua superioridade enquanto instituição eclesiástica, assegurando um certo estatuto junto dos invasores franceses: Junot chega a impor, por forma a apaziguar o povo, através de um decreto de 7 de janeiro de 1808, que todos os párocos saíssem das suas igrejas com o Santíssimo Sacramento para dar a bênção aos soldados franceses¹⁰⁹.

O “afrancesamento” das instituições prossegue mesmo em fevereiro de 1808, quando extinto o Conselho de Regência e simultaneamente proclama oficialmente a destituição da Casa Real de Bragança estendendo-se a soberania francesa ao território português. Este ato violou o acordo com Espanha, o Tratado de Fontainebleau¹¹⁰.

Instalado no palácio do barão de Quintela, na Rua do Alecrim¹¹¹, Junot reformula a administração portuguesa ao nomear três secretários de Estado franceses, todos residentes em Portugal, e como conselheiro do ministério nomeia várias personalidades nacionais. Ao mesmo tempo, «todos os decretos, cartas e alvarás passam a ser assinados em nome de “S. M. o Imperador dos Franceses, Rei de Itália e Protector da Confederação do Reno”»¹¹², além de ser oficializada a proibição das insígnias da Casa de Bragança. A par destas medidas, são também lançados novos impostos, que levaram à recolha de ouro e prata das igrejas próximas de Lisboa¹¹³.

Após a constituição do novo governo, Junot alarga a sua influência a todos os setores de relevo. Em janeiro, havia já conseguido chegar à posição de Grão-mestre da Maçonaria, com Sebastião de São Paio a disponibilizar-lhe o cargo, criando controvérsia no seio da organização secreta; controla *A Gazeta de Lisboa* através da personalidade de Lagarde, aproveitando o periódico como meio de propaganda; e, por último, mesmo já

¹⁰⁸ RAMOS, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 442.

¹⁰⁹ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 28.

¹¹⁰ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (2012). *Op. Cit.*, p. 382.

¹¹¹ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1984). *Op. Cit.*, p. 22.

¹¹² ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 28.

¹¹³ *Ibidem*.

tendo a insígnia da Ordem de Cristo, obtida quando exercia funções de cônsul em Lisboa, bem como o título de duque de Abrantes, fixa a sua corte no Palácio do Barão de Quintela, onde promoveu espetáculos no Teatro de S. Carlos e desfiles militares em Lisboa, marcando presença nas cerimónias religiosas. Tudo medidas que tentaram fazer aproximar Junot ao povo português¹¹⁴. Todavia, registaram-se momentos em que Junot efetuou precisamente o contrário, como por exemplo quando em dezembro de 1807 ordena hastear a bandeira francesa no castelo de S. Jorge em Lisboa, desencadeando a ira dos populares contra as tropas de Junot, este ameaça a população de pena de morte em caso de desobediência ou de ameaças proferidas aos seus militares¹¹⁵.

Neste clima, silenciou-se tudo o que pudesse exaltar a resistência em relação aos invasores. É neste contexto que Napoleão insiste no envio de parte do exército português para França, bem como a extinção da nobreza que permanecera quando da partida da corte para o Brasil. Com estas medidas, vários sargentos e oficiais passam apenas a números nas reservas, enquanto os que haviam permanecido no exército são aliciados a juntarem-se ao exército imperial. Em março, os primeiros contingentes cruzam a fronteira com destino a França¹¹⁶. Em Baiona, Napoleão procurou consolidar o isolamento da Inglaterra e consolidar a sua posição na Península Ibérica¹¹⁷. Em Espanha, com a saída da realeza de cena, escolheu-se como representante José Bonaparte, mas para Portugal não parecia haver um plano previamente delineado, daí a importante carga de simbolismo da manifestação de fidelidade dos mais ilustres. Todavia, das 50 personalidades assinaladas para o evento, somente partiram 14: o presidente do extinto Conselho de Regência; o Marquês de Abrantes e o seu respetivo filho; o Bispo de Coimbra, conde de Arganil e reitor da Universidade de Coimbra, D. Francisco de Lemos Pereira Coutinho; o bispo titular do Algarve e inquisidor-geral, D. José Maria de Melo; o Prior-mor de Avis, D. José de Almeida; o camarista de D. Maria I; o marquês de Valença; o irmão do duque de Cadaval, D. Nuno Álvares Pereira de Melo; o conde de Sabugal; o visconde de Barbacena e antigo embaixador em França, D. Lourenço de Lima; e ainda mais dois membros do senado da Câmara de Lisboa. O encontro decorreu em 26 de abril de 1808,

¹¹⁴ *Idem*, p. 28-29.

¹¹⁵ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1984). *Op. Cit.*, p. 26.

¹¹⁶ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 29.

¹¹⁷ SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1984). *Op. Cit.*, p. 35.

com esta comitiva (onde estava representado o poder da Regência, da Universidade e da Inquisição), na presença de Napoleão¹¹⁸.

Este evento desencadeia uma ousada campanha de propaganda em prol da causa napoleónica. Além de se ter distribuído um folheto bilingue por todas as câmaras com o relato do encontro em Baiona, é ainda noticiado pela *A Gazeta de Lisboa* que se dão as mais variadas manifestações de apoio à presença francesa, como por exemplo a realização de cerimónias religiosas, paradas militares e cortejos um pouco por todo o reino, sendo estas iniciativas protagonizadas pelas câmaras, corregedores, juízes de fora e outras figuras políticas, sendo igualmente dito no periódico que a estes eventos registava-se grande afluência popular. Apesar destes efeitos, Junot informa Napoleão, em 17 de maio, que existe a necessidade de nomear um príncipe português¹¹⁹.

Quanto a esse tópico, Junot inspirou-se no modelo de Nápoles, onde a coroa transitou para o general que ocupou o território mencionado. Todavia, após se reunir com o Conde de Ega, que pedira explicitamente um príncipe que acautelasse a defesa dos interesses da pátria, Junot, em conjunto com Bonaparte, elabora um documento com o objetivo de colocar um elemento da família Bonaparte como substituto da dinastia de Bragança¹²⁰.

Em Lisboa, o grupo dos “afrancesados” desejava uma reforma do Estado em prol da elaboração de uma constituição, baseando-se nos acontecimentos dos vizinhos espanhóis. Esta orientação política foi publicamente divulgada na Junta dos Três Estados, em 23 de maio de 1808, pela voz de José Abreu de Campos. Além dessa questão, os “afrancesados” solicitaram igualmente a elaboração de uma Constituição à imagem do grão-ducado de Varsóvia, bem como um rei constitucional, que fizesse parte da família imperial. O modelo constitucional em causa previa o respeito pelos direitos individuais, na universalidade das normas de direito público, uma divisão tripartida dos poderes, bem como uma modernização das principais estruturas do Estado: administrativa, judicial e fiscal. O poder legislativo seria composto por duas câmaras: o senado e as assembleias de representantes, apuradas pelos votos dos municípios. A legislação francesa iria assegurar a liberdade de imprensa, a tolerância civil e religiosa, bem como os direitos dos cidadãos, entre outras medidas. Ora, manifesta-se aqui vontade na instituição dos ideais iluministas

¹¹⁸ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 29-31.

¹¹⁹ *Idem*, p. 31.

¹²⁰ *Ibidem*.

em Portugal. Contudo, este programa constitucional acaba por não se concretizar, morrendo este “sonho” muito prematuramente com o eclodir das primeiras revoltas antifrancesas que irão conduzir à expulsão dos invasores¹²¹.

Durante a ocupação de Portugal por Junot, os militares franceses praticam excessos quando concentrados nas principais vilas e cidades, acabando por acentuar as condições de miséria pública, além de proferirem insultos aos símbolos da identidade portuguesa (bandeira e escudo de armas reais), provocando a reprovação popular¹²². A suspensão das tradições litúrgicas do Natal contribuiu para o agravamento das tensões que ocorreram entre janeiro e fevereiro de 1808. Estas tensões potenciaram nova proibição às festividades religiosas, desta vez ao Entrudo. A agitação cresceu, o que levou a que o descontentamento fosse elevado nos meses de junho e julho, coincidido as revoltas quase sempre com dias de festividades dos Santos Populares¹²³. Em maio de 1808 dá-se a “revolução” de Madrid contra os franceses, o que possibilitou a retirada dos exércitos espanhóis que colaboravam na ocupação de Portugal, debilitando a “força” dos ocupadores franceses¹²⁴.

A primeira grande revolta dá-se no Porto quando se celebrava a “festa das justiças” na Igreja de São Domingos, no dia 6 de junho. Ora, esta revolta alastrou-se para outras localidades: Bragança, Chaves, Miranda, Vila Real, Moncorvo, Melgaço, Guimarães, Braga, Viana do Castelo, Barcelos, entre outras. No Porto, volta a registar-se nova revolta, desta vez no dia 18 de junho, tendo os primeiros sinais sido dados no dia de Corpo de Deus, a 16 de junho. Em Lisboa, no mesmo dia, a procissão sai à rua sem a imagem de S. Jorge, santo padroeiro da cidade, o que motiva forte descontentamento. Em Olhão, dá-se revolta no dia de Santo António, que se irá alastrar a todo o Algarve¹²⁵. Em muitos casos, os levantamentos foram iniciados pela elite local, ou seja, incentivada por autoridade militares, judiciais, municipais ou eclesiásticas das localidades em que se registaram tumultos¹²⁶.

Quando estalam as primeiras revoltas no Porto, o general Ballesta abandona a cidade para se juntar à luta em Espanha. Todavia, antes de partir, assegura o

¹²¹ *Idem*, p. 31-32.

¹²² ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (2012). *Op. Cit.*, p. 378-379.

¹²³ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 32-33.

¹²⁴ RAMOS, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 443.

¹²⁵ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 33.

¹²⁶ RAMOS, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 444.

restabelecimento do governo, a seu ver, legítimo, mas esta aclamação foi travada pela resistência de Luís de Oliveira Osório (brigadeiro), José Teixeira de Sousa (corregedor) e João Mateus da Silva Ferrão (desembargador): o contingente que colaborou na ocupação militar do Norte, inicia agora a resistência contra as tropas francesas. As Juntas Provinciais da Galiza, Sevilha, Cádiz, Badajoz e Aiamonte, auxiliaram a guerra em Portugal com o envio de contingentes espanhóis para localidades portuguesas: Melgaço, Elvas, Juromenha, Campo Maior, Borba, Vila Viçosa, Estremoz, Évora e Vila Real de Santo António¹²⁷.

Em junho de 1808, é divulgado em Portugal o *Manifesto ou exposição fundada da corte de Portugal a respeito da França*, escrito a 1 de maio do mesmo ano, documento que marca o início simbólico da resistência. Assim se dá “significado” às revoltas populares, ao passo que se procura, igualmente, salvaguardar a capacidade de exercer poder administrativo e judicial nas juntas locais. Um pouco por todo o país, vários portugueses organizam-se para expulsar os franceses. Contudo, esta organização das juntas nem sempre foi benéfica. Em alguns casos acabou por ser gerado caos, como os casos de Évora, onde se cometeram homicídios injustificáveis. Chegou-se a satanizar a imagem do ocupante, inclusive em Vila Nova de Foz Côa, marcada pelo antissemitismo, alegando que e os judeus mesmos ajudavam os franceses¹²⁸.

Também o clero integrou a luta contra os franceses, formando verdadeiros batalhões eclesiásticos um pouco por todo o país. Em Coimbra, além do célebre Batalhão Académico, formou-se de igual modo um batalhão eclesiástico com mais de 350 elementos, comandado pelo reitor do seminário episcopal, José da Costa e Silva. O clero também pensou a “Restauração”, passando a imagem de que a luta era travada em prol do altar e do trono, declarando fidelidade à monarquia¹²⁹.

Com o auxílio dos ingleses, pedida pelo embaixador português em Londres, D. Domingos de Sousa Coutinho, é então enviado para Portugal o corpo armado inglês comandado pelo general Wellesley, futuro duque de Wellington, que, após desembarcar na margem sul do Mondego, se reúne com Bernardim Freire de Andrade e Manuel Pinto

¹²⁷ ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 33-24.

¹²⁸ *Idem*, p. 34-36.

¹²⁹ *Idem*, p. 36-37.

Bacelar em Montemor-o-Velho, no dia 7 de agosto de 1808¹³⁰. Dá-se então a marcha para Sul, juntamente com os batalhões vindos do Norte, liderados por Bernardim Freire de Andrade. Ao tomar conhecimento desta movimentação, Junot, que se encontrava em campanha militar no Alentejo, envia Loison para combater o exército anglo-português no Oeste. Dá-se a batalha de Roliça em 17 de agosto, e mais tarde, Loison e Junot travam a batalha de Vimeiro em 21 de agosto, com ambos os conflitos a assinalarem a vitória do exército aliado¹³¹. Estas vitórias acabaram por evidenciar a supremacia militar anglo-portuguesa e Junot rendeu-se perante o avolumar do número das suas baixas¹³².

A paz foi negociada perto de Sintra - assinaram a convenção o general Kllerman (representante de França) e o tenente-general Georges Murray (representante da Inglaterra), embora os termos do acordo tenham sido influenciados por Dalrymple. Em suma, a Convenção de Sintra ficou célebre devido a três cláusulas¹³³.

Em primeiro lugar, delineou-se que a rendição francesa é exclusivamente feita a favor do exército inglês, fixando que todas as praças e fortalezas em posse dos franceses, passavam deste modo para os ingleses. Ainda neste ponto, foi assegurado o transporte dos militares franceses, mutilados de guerra e cavalos, bem como a exclusão dos portugueses da troca de reféns de guerra. Em segundo lugar, não foram impostas quaisquer limitações ao envio de despojos e outros bens para França, tornando o saque legal, além de favorecer bastante aquele que foi o derrotado da guerra. Por último, segundo o artigo 17º da Convenção de Sintra, era despenalizada na totalidade a conduta política de todos os que haviam pertencido ao governo de Junot, colocando estes mesmos sob proteção do comandante inglês. A Convenção de Sintra foi largamente criticada, tanto em Portugal como em Inglaterra, com Bernardim Freire de Andrade a contestar publicamente o acordo alcançado, bem como em outros momentos: por exemplo, quando D. Miguel Pereira Forjaz recusa, em 1810, a Convenção de Sintra, alegando que esta não é válida por não ter sido elaborada pelo governo português. Todavia, apesar da contestação, as tropas inglesas foram aclamadas pelo povo português, em concreto Wellington e Beresford, devido às suas vitórias militares. Na véspera da segunda invasão,

¹³⁰ TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *A Figueira e a invasão francesa: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910), p. 16.

¹³¹ ALVES, José Lopes (2012). “Guerra Peninsular (1807-1814). Uma Figura dos 1º, 2º e 3º Exércitos Franceses que Invadiram Portugal”. *Revista Militar*. **2520**, p. 26-27.

¹³² ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1994). *Op. Cit.*, p. 37-38.

¹³³ *Idem*, p. 38.

é de novo depositada grande esperança nos dois generais, sendo aclamados como heróis em Lisboa, antes de partirem para Norte¹³⁴.

A segunda invasão principia em março de 1809, quando o exército francês, comandado por Soult, acompanhado de Loison, entra por Chaves nos dias 11 e 12 de março, tomando a cidade¹³⁵ e vencendo os combates ocorridos no Alto Minho e Trás-os-Montes. Tomam as cidades de Braga e Guimarães, onde Loison se fixa, enquanto Junot se fixa no Porto, a 29 de março¹³⁶. Neste contexto, originaram-se as guerrilhas populares que impediram a marcha das tropas, mas totalmente desorganizadas, dando origem a tumultos que redundaram em massacres. Em Braga, a população mata Bernardim Freire de Andrade, pois julgava-se abandonada, acusando o general de traição e assassinando-o. Outro episódio trágico é o conhecido desastre da ponte das barcas no Porto¹³⁷.

A terceira invasão dá-se no Verão de 1810, com a entrada de um exército de cerca de 65 000 homens, comandados por Massena, em Portugal, acompanhado dos melhores generais de Napoleão. A entrada dá-se na região da Beira Alta em direção a Lisboa. Wellesley espera o exército francês e após a vitória na batalha do Buçaco, em 27 de setembro, é feito um recuo estratégico do exército anglo-português até às Linhas de Torres, afastando o inimigo das suas bases em território espanhol, tornando-o incapaz de transpor o complexo de fortificações que protegiam Lisboa¹³⁸.

A 3 abril dá-se a batalha do Sabugal, saindo o exército anglo-português vitorioso e proporcionando a retirada dos invasores em direção a Espanha. No dia 7 do mesmo mês, as tropas de Wellesley cercam Almeida, protegida por uma guarnição francesa, obrigando Massena a investir sobre o inimigo na batalha de Fuentes de Oñoro. Este confronto durou três dias e resultou, novamente, na vitória do exército anglo-português e na retirada da guarnição de Almeida¹³⁹.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ ALVES, José Lopes (2012), *Op. Cit.*, p. 27.

¹³⁶ *Idem*, p. 28.

¹³⁷ “O medo das tropas francesas empurrou milhares de pessoas do Porto para o rio Douro, que tentaram atravessar utilizando uma ponte construída sobre barcas. Com o peso da multidão esta cedeu tendo morrido cerca de quatro mil pessoas.” SAINT-MAURICE, Anabela (1999). O “desastre da ponte das barcas” in *A Viagem de Garret*. Acedido a 28 de junho de 2021, em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/o-desastre-da-ponte-das-barcas/>

¹³⁸ RAMOS, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 445.

¹³⁹ MARTINS, Bruno Miguel Pack (2013). *Retirada do Armée du Portugal na campanha de 1810-1811* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 74.

3.4. As Invasões Francesas na Figueira da Foz

Não se sabe ao certo a data concreta em que o Forte de Santa Catarina foi erigido. Ao que tudo indica, já no reinado de D. João I dá-se conta da existência de uma estrutura militar defensiva no local. Todavia, somente nos reinados de D. Sebastião e do Cardeal D. Henrique, é que existe o relato de obras efetuadas na fortaleza¹⁴⁰. Esta perdeu as suas funções militares na segunda metade do século XIX, depois dos eventos aqui sintetizados¹⁴¹.

A ocupação francesa na Figueira da Foz efetivou-se em dezembro de 1807, quando Junot ordena às tropas napoleónicas que ocupem o forte de Santa Catarina. Embora o país vivesse, no verão de 1808, diversas revoltas populares contra a ocupação, o mesmo não se verificou na Figueira da Foz. Aliás, nesta localidade verificou-se uma séria preocupação do governo local em reunir com os populares e nobres locais, no dia 25 de junho de 1808, a fim de manter a ordem na vila, pois, devido ao crescente sentimento antifrancês em grande parte do território nacional, temia-se uma eventual retaliação dos mesmos¹⁴². Embora a fortaleza estivesse ocupada por tropas franceses, era o tenente português Gibrão, natural de Coura, que a comandava (já havia comandado o forte da Nazaré, sob administração francesa)¹⁴³.



Imagem 1- Tapeçaria da sala de audiências do Tribunal Judicial da Figueira da Foz.

¹⁴⁰ CASCÃO, Rui (2009). *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz, p. 628.

¹⁴¹ SILVA, M.; PENAJÓIA, M.; FURTADO, M.; ROQUINHO, P.; MELO, R. V. de; MANTAS, V. G. (2018). *Forte de Santa Catarina: imagem de um território*. 1.ª edição, Casal de Cambra: Caleidoscópio, p. 33.

¹⁴² TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *Op. Cit.*, p. 8.

¹⁴³ *Idem*, p. 10.

No dia 26 de junho de 1808, o Batalhão Académico da Universidade de Coimbra, composto por um contingente de combatentes voluntários liderados pelo estudante e sargento Bernardo António Oliveira Zagalo, reocupa o forte com forças militares portuguesas¹⁴⁴.

Este episódio está representado numa grande tapeçaria (executada pela *Manufatura de Tapeçarias de Portalegre*, sobre pintura de Renato Torres, datada de 1961) em exposição na Sala de Audiências do Tribunal Judicial da Figueira da Foz: no centro da tapeçaria, está representado Bernardo António Zagalo, fardado, acompanhado por estudantes trajados, surgindo nas laterais os voluntários populares (associados à cidade de Coimbra, pela Sé Velha, e vila de Montemor-o-Velho, pelo castelo), e os pescadores (associados à Figueira da Foz, pelo Forte de Santa Catarina com a bandeira francesa hasteada), bem como a representação do desembarque das tropas inglesas¹⁴⁵. Também para assinalar a batalha que resultou na expulsão das tropas francesas do forte, em 1908, por iniciativa da *Revista Militar*¹⁴⁶, celebrou-se o centenário da reconquista do forte e apetrechou-se a entrada da fortaleza com uma placa de pedra comemorativa¹⁴⁷.

A conquista do forte é motivo para festejos durante a noite¹⁴⁸. Charles Cotton, oficial da Marinha Britânica, ordena de imediato guarnecer o forte com 100 homens¹⁴⁹, preparando a ação militar que permitiu o desembarque das tropas inglesas na margem sul do Mondego. No dia 1 de agosto efetua-se o desembarque das tropas britânicas na foz do Mondego, permitindo a chegada de um exército de cerca de 13 000 homens, liderados pelo General Wellesley¹⁵⁰. O desembarque das tropas inglesas é efetuado parcialmente nas praias de Buarcos, sendo que maioria desembarcou nas praias de Lavos, margem Sul do Mondego (praias que correspondem atualmente às praias do Cabedelo e do Hospital)¹⁵¹. Estes foram recebidos pela «[...] Filarmónica União Verridense, a mais

¹⁴⁴ MONTEIRO, João Gouveia (2008). *Resistência às Invasões francesas. A saga do Batalhão Académico de 1808*. Acedido a 30 de dezembro de 2020, em: https://www.uc.pt/rualarga/anteriores/22/22_05

¹⁴⁵ SILVA, M., *Et. al.* (2018). *Op. Cit.*, p. 30-33.

¹⁴⁶ TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁴⁷ *Idem*, p. 33.

¹⁴⁸ TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *Op. Cit.*, p. 11.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ SILVA, M., *Et. Al.* (2018). *Op. Cit.*, p. 33.

¹⁵¹ MANO, Cap. João Pereira (1997). *Terras do Mar Salgado, São Julião da Figueira da Foz – São Pedro da Cova-Gala – Buarcos – Costa de Lavos e Leirosa*. Figueira da Foz: Centro de Estudos do Mar e das Navegações, p. 40.

antiga do país, que, criada em junho de 1808, se estreou na praia com a receção às tropas inglesas.»¹⁵², bem como pela população e governo local.

Após o desembarque, Wellesley instala-se na localidade dos Armazéns de Lavos¹⁵³, na residência do pároco António de Macedo Pereira da Horta¹⁵⁴, e aí reúne com Manuel Fernandes Tomás (enquanto opositor à administração francesa, este encontrava-se, desde 1807, refugiado na sua quinta na vila das Alhadas, próxima da Figueira da Foz: Quinta da Alegria¹⁵⁵), oferecendo-lhe o papel de Comissário em Chefe do Exército do distrito¹⁵⁶. No dia 7 de agosto de 1808, Wellesley reúne-se com Bernardim Freire de Andrade e Manuel Pinto Bacelar em Montemor-o-Velho¹⁵⁷: inicia-se então a marcha para Sul em conjunto com os batalhões vindos do Norte.

No dia 12 a Câmara da Figueira convoca uma reunião com o objetivo de preparar a defesa, pois esperava-se uma represália vinda dos franceses. Como tal, é tomada a decisão de constituir uma Junta de Governo: fez parte deste processo Manuel Fernandes Tomás. É decidido nesta Junta de Governo, montar um “quartel” constituído por oito barracões de madeira e uma cozinha para preparar mantimentos¹⁵⁸, a serem construídos no “Pinhal”.

Mais tarde, durante a terceira invasão francesa, regista-se um elevado número de mortes na Figueira da Foz: 4135 indivíduos. Apesar de o exército francês não ter marchado sobre esta localidade, fruto do receio dos invasores, as povoações cercanas procuram refúgio na vila. Devido às más condições de higiene, muitos acabam por perecer na sequência da fome e da doença que proliferou, nomeadamente o tifo. Devido ao elevado número de mortes, e por forma a evitar o alastramento da doença, contabilizando com os cemitérios já existentes na Figueira, foram construídos mais três, correspondendo, na atualidade, à área do Cemitério Setentrional. A elevada mortalidade provocou enterros de inúmeros defuntos sem serem prestados sacramentos. Foram membros do Clero residentes no Convento de Santo António que prestaram auxílio à população da vila, mas

¹⁵² FIOLEAIS, Carlos, (2008, 4 de julho). O Batalhão Académico de 1808. *Público*. Acedido a 30 de dezembro de 2020, em: <https://www.publico.pt/2008/07/04/jornal/o-batalhao-academico-de-1808-267453>

¹⁵³ MANO, Cap. João Pereira (1997). *Op. Cit.*, p. 194.

¹⁵⁴ TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *Op. Cit.*, p. 16.

¹⁵⁵ COIMBRA, Dr. Augusto Dias – Dr. José Pinto. *Álbum Figueirense*. Ano III, nº 9 (1937). P. 268-269.

¹⁵⁶ CARDOSO, José Luís (2020). *Manuel Fernandes Tomás, Ensaio Histórico-Biográfico*. Coimbra: Edições Almedina, p. 42.

¹⁵⁷ TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *Op. Cit.*, p. 16.

¹⁵⁸ *Idem*, p. 12-13.

também o general inglês Nicholas Trant, governador de Coimbra e do Porto, mandou preparar um hospital para combater a pandemia. Foi erguido um monumento em memória destas vítimas, na cercania do cemitério da Figueira da Foz, local onde os defuntos foram enterrados¹⁵⁹.

«Este cruzeiro, que se caracteriza por uma enorme depuração, foi erguido em 1812 tendo como objectivo perpetuar a memória de um período de grandes dificuldades para o país e, em particular, para a Figueira da Foz. Na verdade, depois da última Invasão Francesa, que teve o general Massena ao comando, a fome e as epidemias atingiram a Figueira de forma muito intensa, contando-se cerca de cinco mil vítimas, em 1810. Dois anos mais tarde, e a começar a recuperar do drama em que mergulhara, a cidade levantava um monumento em memória de todos os que haviam sucumbido junto ao convento de Santo António, onde as vítimas haviam sido sepultadas. A inscrição do pedestal refere exactamente as circunstâncias que justificaram a elevação deste cruzeiro.»¹⁶⁰.

3.5. Manuel Fernandes Tomás na Figueira da Foz

Manuel Fernandes Tomás nasceu na Figueira da Foz, a 31 de julho de 1771, na antiga Rua dos Tropeções, atual Rua 31 de Julho, filho do comerciante figueirense, João Fernandes Tomás¹⁶¹. Estudou Cânones na Universidade de Coimbra entre 1785 e 1791, além de outros estudos complementares à sua formação, como por exemplo os estudos em Filosofia. É durante a sua passagem por Coimbra que Manuel Fernandes Tomás entra em contacto com a filosofia Iluminista, o que veio a influenciar o seu pensamento político, determinante para a concretização da Revolução Liberal Portuguesa de 1820. Depois de terminar os seus estudos universitários, casou com D. Maria Máxima da Cruz Rebello, no dia 12 de abril de 1806¹⁶². Como referido, opta por não servir a administração de Junot, escolhendo refugiar-se, em 1807, na sua quinta na vila das Alhadadas (Quinta da Alegria), perto da Figueira da Foz¹⁶³.

¹⁵⁹ CASCÃO, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 122-126.

¹⁶⁰ CARVALHO, Rui. *Cruzeiro de pedra próximo da cerca do Hospital da Santa Casa da Misericórdia, antigo Convento de Santo António*. Acedido a 30 de dezembro de 2020, em: <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/74204>.

¹⁶¹ MANO, Cap. João Pereira (1997). *Op. Cit.*, p. 29-30.

¹⁶² *Idem*, p. 33-34.

¹⁶³ CARDOSO, José Luís (2020). *Op. Cit.*, p. 31-36.

Manuel Fernandes Tomás exerceu o cargo de Juiz de Fora na vila de Arganil, durante três anos. Depois de ter sucesso em Arganil, ocupa o cargo de Superintendente das Três Alfândegas dos Tabacos das comarcas de Aveiro, Coimbra e Leiria, no dia 22 de abril de 1804; posteriormente, integra a Junta de Segurança Pública. Exerce também magistraturas na Câmara da Figueira da Foz: fiscalização e policiamento da distribuição de produtos alimentares, controlo de preços e garantia da higiene e sanidade da vila. Entre 1792 e 1794 ocupou o lugar de Procurador Fiscal e Síndico da Câmara da Figueira da Foz. Em 1795, a 24 de Agosto, foi eleito Vereador da Câmara. É durante esta passagem pela Figueira que se dá o episódio em que Manuel Fernandes Tomás é, voluntariamente, preso, devido à sua honestidade. Como referido, com a chegada do exército britânico, é nomeado Comissário em Chefe do Exército no Distrito, por Arthur Wellesley¹⁶⁴. Mais tarde, terá um papel preponderante na Revolução Liberal de 1820, enquanto líder do Sinédrio na cidade do Porto e nas Cortes Constituintes de 1821-1822.

O monumento em sua homenagem foi inaugurado no dia 24 de Agosto de 1911 (centenário da Revolução Liberal Portuguesa de 1820)¹⁶⁵. Este está localizado na atual Praça 8 de Maio na Figueira da Foz. A trasladação dos seus restos mortais, e respetiva cerimónia, deram-se no dia 22 de agosto de 1988, destacando-se a presença do Presidente da República, Mário Soares¹⁶⁶.

¹⁶⁴ *Idem*, p. 36-47.

¹⁶⁵ CASCÃO, Rui (2009). *Op. Cit.*, p. 633.

¹⁶⁶ *Diário de Lisboa*, nº 22747, de 24 de agosto de 1988. p. 3 – Disponível em: http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/

Capítulo IV – Descrição e análise da proposta didática

Neste capítulo, apresenta-se uma contextualização teórica acerca da metodologia de trabalho de trabalhos de projeto, descreve-se a realização do projeto didático e analisam-se os respetivos resultados obtidos. Serão apresentadas algumas ideias em comum entre os autores da bibliografia consultada e a metodologia utilizada. De seguida, é feita a descrição e análise dos resultados obtidos consequentes da realização da proposta didática em discussão.

4.1. Contextualização teórica

Tratando-se da proposta aqui detalhada ser um estudo de caso, verificam-se diversas semelhanças de algumas estratégias pedagógicas que serão enunciadas. Embora António Pedro Manique e Maria Cândida Proença defendam que esta estratégia seja aplicada obrigatoriamente no ensino secundário¹⁶⁷ (obra publicada em 1994 – algo desatualizada, visto que o ensino português já sofreu diversas mudanças até ao momento, como, por exemplo, os conteúdos programáticos, a obrigatoriedade de matrícula e de frequência desde os 6 aos 18 anos, e a própria reformulação do funcionamento do ensino secundário), esta opinião não influenciou a minha escolha: a turma do ensino secundário foi a escolhida para se desenvolver este projeto, pois tratava-se da turma em que os conteúdos programáticos se articularam harmoniosamente com os conteúdos de História local a serem abordados, além das características do calendário de aulas favorecerem a aplicação desta estratégia.

Ainda na linha de pensamento de Manique e Proença, o projeto deve ser uma atividade intencional, ou seja, desejada pelos estudantes, além da sua realização ser encarada como um serviço, isto é, o trabalho deverá ter uma utilidade social¹⁶⁸. É também referido que se deve apoiar o trabalho numa questão de investigação¹⁶⁹, mas no projeto aqui relatado não houve intencionalidade dos estudantes, visto que se tratava de um

¹⁶⁷ MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. (1994). *Op. Cit.*, p. 15.

¹⁶⁸ *Idem*, p. 16.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

projeto didático integrado no mestrado: a justificação para a escolha do tema já aqui foi enunciada, e não se verificou a necessidade de uma questão de investigação, visto que o objetivo do trabalho havia sido anunciado. Esse objetivo está intimamente relacionado com a utilidade social. O objetivo do trabalho foi apresentado aos estudantes com devida antecedência, tendo em conta a situação pandémica: criar um roteiro interativo de História local para ser disponibilizado *online*. Manique e Proença defendem igualmente que a metodologia do trabalho de projeto pressupõe a participação ativa do aluno à pesquisa¹⁷⁰, o que se veio verificar no projeto aqui detalhado pois os estudantes envolveram-se na pesquisa e análise bibliográfica. Ainda de acordo com a tese dos autores mencionados, o papel do professor alterou-se:

«[...] o professor abandona a sua função tradicional de mero transmissor de conhecimentos ou informações para se tornar um organizador dessas informações e conhecimentos [...]»¹⁷¹.

Portanto, no decorrer do projeto, o professor foi apenas um auxiliar dos estudantes para os orientar em direção ao objetivo. Deste modo, não só o trabalho progride consoante o empenho dos estudantes, mas também mediante o auxílio prestado pelo professor aos que apresentem mais dificuldades, ou que procurem esse auxílio, acabando assim por estimular novas aprendizagens.

Manique e Proença defendem três etapas fundamentais para a realização do trabalho projeto¹⁷²: 1 – Identificação e formulação do problema; 2 – Desenvolvimento do projeto; 3 – Apresentação dos resultados e avaliação final. Contudo, não foi este o modelo adotado.

A metodologia desta proposta didática também apresenta várias semelhanças com *IBL (Inquiry Based Learning)*. Este método de aplicação didática consiste, de certo modo, na elaboração de um trabalho de pesquisa/investigação, tendo como função facilitar e aperfeiçoar o trabalho do professor na atualidade, sobretudo no que toca à dinâmica de trabalho de sala de aula e da relação pedagógica entre professores e estudantes¹⁷³.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² *Idem*, p. 17.

¹⁷³ PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; SIIMAN, L.; JONG, T.; VAN RIESEN, S.; KAMP, E.; MANOLI, C.; ZACHARIA, Z.; TSOURLIDAKI, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, vol. 14: 47-61.

O objetivo dos trabalhos baseados no *IBL* é atingir o “*Inquiry cycle*”. Para o atingir devem ser cumpridas cinco fases, sendo elas: *Organization*, *Conceptualization*, *Investigation*, *Conclusion* e *Discussion*. Embora esta sequência seja a mais utilizada, o *IBL* permite que a sequência seja alterada mediante as necessidades. A reter desta metodologia é a ideia de que o professor e os seus estudantes realizem o trabalho pelo método científico empírico-analítico, ou seja, que apresentem um problema (questão de investigação), que se criem questões e hipóteses sobre o mesmo problema, conduzindo uma “investigação” que permita recolher dados para a mesma¹⁷⁴.

As semelhanças entre a metodologia utilizada e o *IBL* encontram-se na conceptualização do trabalho: os estudantes tiveram de contactar com documentação bibliográfica para realizarem o seu trabalho. Na organização propriamente dita do trabalho, apenas houve uma apresentação dos conteúdos que os estudantes iriam abordar, não se identificou uma questão de investigação, como recomendado pelo *IBL*. É no ponto da “Investigação” (*Investigation*) que a metodologia usada se aproxima do estipulado pelo *IBL*, mas de forma adulterada pois não foi colocada uma questão de investigação no começo do trabalho. Nas fases de “Conceptualização”, “Conclusão” e “Discussão” não existem semelhanças com a metodologia de trabalho utilizada.

Em suma, embora a proposta didática aqui detalhada se trate de um trabalho de projeto, este não foi inspirado no modelo que Manique e Proença apresentam, nem em *Inquiry Based Learning*. Embora existam algumas semelhanças entre os modelos aqui relatados e a metodologia utilizada, esta foi pensada em função do contexto pandémico e da turma em que seria aplicado.

A metodologia utilizada baseou-se no uso de um guião que auxiliou os estudantes na leitura da bibliografia, e sua digitalização, afastando-a totalmente dos modelos acima descritos. Não fizeram parte do processo de conceptualização do trabalho identificar uma ou várias questões de investigação, nem uma investigação pedagógica supervisionada de outros documentos senão a bibliografia indicada e disponibilizada pelo professor.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

4.2. Organização da proposta didática

No início do estágio curricular, após uma análise ao conteúdo programático do 11º ano de escolaridade obrigatória, identificou-se o período das Invasões Francesas e a personalidade de Manuel Fernandes Tomás como pontos fulcrais em que a História nacional está intimamente relacionada com a História local da Figueira da Foz. Estes conteúdos estão localizados no Módulo 5 do programa de História A: “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX”. Os conteúdos em que estas temáticas fazem parte dizem respeito à unidade número 4 – “A implantação do liberalismo em Portugal” –, subunidade 4.1 – “Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820)”. De forma a articular a proposta didática com os conteúdos programáticos, esta foi lançada depois de concluída a leção da unidade 3 do Módulo 5. Desta forma, os estudantes realizaram o trabalho ao mesmo tempo que iam sendo apresentados, em aula, os conteúdos programáticos referentes ao trabalho que fez parte da proposta didática.

O trabalho desenvolvido teve como finalidade apresentar os resultados obtidos através da aplicação da proposta didática aplicada na turma de 11º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Tendo em conta que a proposta incidiu na temática da História local, esta serviu como meio para responder à questão de investigação, que se impôs no começo da preparação do processo de investigação pedagógica: “pode a História local motivar os estudantes para o desenvolvimento do conhecimento histórico?”. Como meio de auxílio para dar resposta à questão de investigação, delinearam-se os objetivos específicos de “avaliar o grau de interesse dos alunos pela História local” e de “verificar se o recurso à História local contribui não só para a promoção da cidadania dos alunos, bem como para a aprendizagem histórica”, desta forma facilitando o processo de investigação pedagógica que resultaria na resposta à questão de investigação. Esta seguiu uma recolha e análise de dados apoiada num método de cariz qualitativo descritivo-interpretativo¹⁷⁵.

A proposta didática consistiu na criação de um roteiro histórico, em formato digital acerca das Invasões Francesas e vida privada e carreira política de Manuel Fernandes Tomás no Município da Figueira da Foz¹⁷⁶. O objetivo do trabalho dos

¹⁷⁵ AMADO, João (2014). *Op. Cit.*, p. 118.

¹⁷⁶ O roteiro pode ser consultado no seguinte link: <https://padlet.com/joaoliceia1/roteirofigfozifmft>

estudantes passou pela redação de um pequeno texto síntese acerca do tema que lhes fora atribuído, analisando a bibliografia indicada pelo professor. A inclusão de imagens e/ou fotografias que estivessem relacionadas com o tema abordado também foi um parâmetro a ter em conta quando da avaliação do trabalho. Para atingir este objetivo, foi disponibilizado um guião que continha orientações e a lista da bibliografia que os estudantes deveriam analisar¹⁷⁷ (a bibliografia foi disponibilizada na totalidade em formato digital na *Classroom* da turma). Esta proposta didática foi aplicada na turma de 11º ano do curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Esta era constituída por 30 estudantes com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Uma vez que a proposta consistiu na realização de um trabalho de grupo, constituíram-se grupos de trabalho.

O guião foi um dos principais instrumentos de trabalho utilizado pelos estudantes. Ao construí-lo e disponibilizá-lo aos estudantes, pretendeu-se que a tarefa de consulta e análise bibliográfica fosse facilitada, uma vez que fui alertado para a fraca capacidade de análise bibliográfica que os estudantes demonstravam. Como tal, o guião serviu como ferramenta de orientação para a redação do trabalho. Além de nele constarem as obras a serem consultadas, com indicação das páginas de interesse, estavam também fixadas algumas perguntas e/ou objetivos que deveriam de ser cumpridos. Tome-se como exemplo as perguntas evidenciadas numa das obras a consultar no grupo que trabalhou o Forte de Santa Catarina e Batalhão Académico: «Em que século foi erigido o forte?»; «Quando se deu a ocupação do forte?»; «Quando se deu a reconquista do forte?»; «O que era o Batalhão Académico de 1808?»; «Quem foi a personalidade em destaque na conquista do forte?»; «Quantos combatentes estiveram envolvidos na reconquista do forte?»; «Que acontecimento precedeu à reconquista do forte?».

Estas perguntas estavam evidenciadas quando da consulta da obra de Rui Cascão, *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Já com as perguntas como meio de orientação e com acesso às páginas de interesse, os estudantes teriam a missão de procurar nesta obra, as informações já solicitadas pelas mesmas. Em suma, o ato dos estudantes procurarem responder às perguntas, serviu como ferramenta de superação das suas dificuldades à análise bibliográfica. Pretendeu-se, deste modo, que não só os estudantes pudessem realizar o trabalho sem embaraços, visto que acabou por se

¹⁷⁷ Ver anexo 5.

desenvolver durante o regime de ensino remoto emergencial, mas também educar os estudantes a adquirir novas e importantes competências, presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Essas dizem respeito às áreas de Linguagens e Textos¹⁷⁸ – «dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal» –, Informação e Comunicação¹⁷⁹ – «utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade»; «transformar a informação em conhecimento» –, Relacionamento Interpessoal¹⁸⁰ – «trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede» –, com a realização do trabalho. Pretendeu-se que, com a concretização do trabalho, os estudantes não só desenvolvessem as mencionadas capacidades de análise crítica, escrita, comunicação e trabalho em equipa, mas, de forma global, que o trabalho contribuísse para a também importante aquisição de competências de Sensibilidade Estética e Artística¹⁸¹ – «valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades». Ou seja, as competências a serem desenvolvidas com a realização deste trabalho dizem respeito ao hábito de trabalho cooperativo e análise documental, mas também de aquisição de sensibilidade e consciência para com o património material e imaterial da sua localidade. Desta forma não só se treina a capacidade de análise documental, que os estudantes demonstravam ser fraca, também se incentiva ao trabalho colaborativo e à tomada de consciência do património local.

A proposta didática foi apresentada ao grupo disciplinar de História do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, no dia 2 de dezembro de 2020. Esta foi aprovada pelos membros do grupo, composto por todos os professores de História e História A que pertencem ao agrupamento – quatro no total. Consequentemente, no último dia de aulas do 1º Período, foi apresentado aos estudantes da turma de História A do 11º ano (18 de dezembro de 2020), um protótipo do produto final que se pretendia alcançar com a concretização do trabalho.

¹⁷⁸ MARTINS, Guilherme d'Oliveira (Coord.) (2017). Op. Cit., p. 21.

¹⁷⁹ *Idem*, p. 22.

¹⁸⁰ *Idem*, p. 25.

¹⁸¹ *Idem*, p. 28.

Esta proposta inseriu-se no plano de trabalhos do grupo disciplinar de História do Agrupamento de Escolas Figueira Norte da Escola Cristina Torres, em articulação com o núcleo de estágio de História da mesma escola, tutelado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A avaliação foi realizada também segundo os critérios adotados pelo grupo disciplinar.

Devido à inesperada interrupção das atividades letivas entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro, os materiais necessários para a realização do trabalho foram disponibilizados na *Classroom*. Portanto, desde o dia 22 de janeiro, os estudantes tiveram acesso à bibliografia necessária e selecionada pelo professor estagiário para a concretização do trabalho. O “lançamento oficial” do trabalho deu-se no dia em que se retomaram as atividades letivas em ensino remoto emergencial, dia 8 de fevereiro, e a data de entrega ficou delineada para dia 5 de março. Todavia, mais tarde foi tomada a decisão de alargar o prazo de entrega para dia 12, aliviando os estudantes da carga de avaliações a que estavam a ser submetidos durante o período de ensino remoto emergencial. Referir ainda que este trabalho teve uma duração oficial de 5 semanas e que foi aplicado inteiramente em ensino remoto emergencial: a redução dos momentos de aula síncronos da turma do 11º ano de 250 minutos semanais em regime presencial, passou para 120 minutos semanais em regime de ensino remoto emergencial. Privilegiou-se o contacto via *Classroom*, *Google Meet* e *E-mail*, caso os estudantes apresentassem interesse em contactar o professor.

Uma vez que a turma em que se aplicou esta proposta era bastante numerosa (30 estudantes), esta foi dividida em sete grupos de trabalho, de forma que não fossem atribuídos temas repetidos a diferentes grupos: dois grupos de cinco elementos cada e cinco grupos de quatro elementos cada. A sua constituição ficou à responsabilidade dos estudantes.

Durante as primeiras semanas de janeiro de 2021, uma vez que se adivinhava que as escolas teriam de passar a lecionar em regime de ensino remoto emergencial, realizou-se a constituição dos grupos e a atribuição dos temas de trabalho aos grupos. Durante uma semana de muitas incertezas veio a confirmar-se um novo estado de emergência e confinamento geral em todo o território nacional no dia 21 de janeiro: devido aos constrangimentos impostos pela situação pandémica, o governo português decretou a suspensão das atividades letivas durante duas semanas, medida que teria efeito a partir do

dia seguinte, dia 22. De forma a auxiliar os estudantes na escolha dos temas e a não comprometer a realização do trabalho, a aula de dia 21 foi direcionada para os conteúdos programáticos relacionados com os temas a abordar pelos grupos¹⁸².

O trabalho desenvolvido pelos estudantes tinha como objetivo a construção de um texto síntese. Este processo replicou os passos fundamentais da investigação histórica, tendo como produto final a integração do texto produzido em conteúdo interativo *online* no âmbito da História local da Figueira da Foz. Para tal, disponibilizou-se na *Google Classroom* da disciplina, um guião com a bibliografia adequada para o tema. Neste, estavam indicadas as páginas e imagens de interesse, considerações gerais a ter em conta quando da análise bibliográfica, bem como perguntas e/ou objetivos que serviram como meio de auxílio para a análise bibliográfica.

Os temas abordados foram os seguintes¹⁸³: “Vida privada de Manuel Fernandes Tomás”; “Carreira política de Manuel Fernandes Tomás”; “O Forte de S. Catarina e Batalhão Académico”; “O Centenário da tomada do forte”; “O Desembarque de *Wellesley*”; “A 3ª Invasão Francesa na Figueira e o Cruzeiro”; “Caracterização da Vila da Figueira da Foz”. Os temas referentes a Manuel Fernandes Tomás, que reuniram mais bibliografia, foram atribuídos aos grupos de cinco elementos, os restantes temas foram atribuídos aos restantes grupos, todos constituídos por quatro elementos.

Durante tempo em que se desenvolveu o trabalho, os estudantes foram incentivados para que contactassem o professor que coordenou o trabalho, via *Google Classroom*, *Google Meet* e/ou *E-mail* institucional. Esse contacto serviria exclusivamente para esclarecimento de dúvidas e/ou revisão do texto produzido pelos estudantes (a oportunidade de revisão síntese dos textos produzidos pelos alunos foi uma hipótese dada aos mesmos, que a poderiam requerer uma única vez), que seria posteriormente entregue e corrigido, para ser integrado no produto final.

¹⁸²Tratou-se de uma decisão de “última hora”, visto que no mesmo dia se tomou o conhecimento da inesperada interrupção letiva.

¹⁸³ Trata-se dos títulos nas suas versões finais. No guião constam os títulos os provisórios.

4.3. Avaliação do trabalho desenvolvido pelos estudantes

A avaliação dos trabalhos de grupo foi feita consoante a qualidade do conteúdo produzido pelo grupo (texto e imagens/fotos escolhidas para integrar no produto final) e dinâmica de trabalho do grupo. Como referido, para a avaliação utilizaram-se os critérios de avaliação do Grupo Disciplinar de História, adaptados pelo professor estagiário em articulação com o professor orientador e com a delegada do grupo disciplinar. Assim, a avaliação dividiu-se em 3 parâmetros¹⁸⁴. Num primeiro momento, deu-se a avaliação do “estado da arte” ou “ponto de situação”, no dia 19 de fevereiro de 2021 (**cotação de 2 valores em 20**) – momento em que os estudantes relataram ao professor estagiário o ponto de situação, sendo que estava igualmente aberta a possibilidade de esclarecimento de dúvidas no imediato. Os restantes parâmetros dizem respeito ao trabalho desenvolvido pelos estudantes: o Processo/Dinâmica do grupo (**cotação de 8 em 20 valores**) e o Produto Final (**cotação de 10 em 20 valores**). Por sua vez, o parâmetro de avaliação do Produto Final subdividiu-se pelas componentes de “Compreensão Histórica” e “Comunicação”, ou seja, cada componente corresponde a **5 dos 10 valores** do Produto Final. Referir apenas que não foram atribuídas classificações ao desempenho individual de cada membro do grupo.

Os contactos feitos pelos estudantes foram tidos em conta no momento da avaliação: caso o grupo tenha aceitado e aplicado as solicitações feitas pelo professor, o seu desempenho foi positivo no parâmetro do Processo/Dinâmica; se o grupo contactou o professor, mas não aceitou as críticas feitas, nem integrou as alterações solicitadas pelo professor, a avaliação no parâmetro do Processo/Dinâmica é negativa ou suficiente. Todavia, caso o grupo não tenha contactado o professor, para esclarecer dúvidas e/ou fazer a revisão do texto, e o trabalho não apresente qualquer tipo de erro que comprometa a sua qualidade, a avaliação do grupo no Processo/Dinâmica é positiva. Ou seja, os contactos efetuados pelos grupos não eram obrigatórios, mas caso o grupo sentisse necessidade de esclarecer as suas dúvidas, esse contacto pode, ou não, ter sido determinante para que alcançassem um resultado positivo.

¹⁸⁴ Ver Anexo 6.

No total dos sete grupos, três procuraram esclarecer as suas dúvidas, – “Vida privada de Manuel Fernandes Tomás”, “O Desembarque de *Wellesley*”, “Caracterização da Vila da Figueira da Foz” – e três para a revisão do texto – “Vida privada de Manuel Fernandes Tomás”, “O Forte de S. Catarina e Batalhão Académico”, “O Desembarque de *Wellesley*”.

A receção dos trabalhos deu-se entre os dias 5 e 12 de março: todos entregaram os respetivos trabalhos na *Google Classroom* da turma. Na generalidade, os resultados foram bastante satisfatórios, sendo a classificação dos mesmos a seguinte:

- Vida privada de Manuel Fernandes Tomás: **20 valores**;
- Carreira política de Manuel Fernandes Tomás: **20 valores**;
- O Forte de S. Catarina e Batalhão Académico: **18 valores**;
- O Centenário da tomada do forte: **Não classificado**;
- O Desembarque de *Wellesley*: **18 valores**;
- A 3ª Invasão Francesa na Figueira e o Cruzeiro: **17 valores**;
- Caracterização da Vila da Figueira da Foz: **12 valores**.

O grupo de quatro elementos, ao qual foi atribuído o tema de “O Centenário da tomada do forte”, não cumpriu com as orientações e objetivos do trabalho, portanto, o trabalho não foi classificado e não integrou o roteiro que viria a ser montado após a receção, correção e avaliação dos trabalhos. A avaliação foi também entregue via *Classroom*: para este efeito, redigi um relatório individual para cada grupo, explicitando o método de avaliação, avaliação e considerações gerais acerca do trabalho avaliado¹⁸⁵.

Referir apenas que depois do projeto se encontrar concluído, o próprio Prof. orientador e a Prof. Delegada de História do grupo disciplinar, propuseram divulgar o roteiro na página *web* do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, de forma a divulgar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido pelo núcleo de Estágio de História, em cooperação com o grupo disciplinar de História¹⁸⁶.

Embora os resultados obtidos pelos estudantes tenham sido francamente positivos, pois seguiram todas as orientações e cumpriram todos os objetivos previstos, a qualidade da escrita ficou aquém do expectável, em alguns casos, e, por vezes, apresentou algumas

¹⁸⁵ Ver anexo 7.

¹⁸⁶ Ver anexo 8.

incongruências. Tomemos como exemplo alguns excertos do trabalho entregue pelo grupo que redigiu o trabalho sobre o Forte de Santa Catarina e Batalhão Académico:

«De acordo com o arqueólogo e historiador figueirense, António dos Santos Rocha, o Forte de S. Catarina foi erigido no século XVI, embora só tenha sido edificado no ano de 1602 (século XVII). Apesar da data específica em que o forte foi erigido não ser precisa, tudo indica que, no mesmo local, já existia uma estrutura militar defensiva desde o reinado de D. João I. Foi ocupado em dezembro de 1807 pelas tropas napoleónicas e reconquistado a 27 de junho do ano seguinte pelos portugueses.».

Desde logo é necessário corrigir a profissão de Santos Rocha: este não era historiador. De seguida, surgem algumas incongruências, visto que é dito que o forte é «erigido no século XVI», «edificado no ano de 1602», mas que se dava conta da pré-existência de uma «estrutura militar defensiva desde o reinado de D. João I», ou seja, finais do século XIV e inícios do século XV. Quanto à data de ocupação da fortaleza pelas tropas francesas e consequente expulsão, não há nada a acrescentar, visto que a informação está correta. Este primeiro parágrafo, além do erro acerca da ocupação de Santos Rocha, demonstra a dificuldade que muitos estudantes têm em organizar a informação retirada através das respostas que deram às perguntas, limitando-se a “colar” as respostas de modo a criar um texto, originando imensa confusão. A versão do texto corrigida, mais próxima do original, para integrar o roteiro, apresenta-se da seguinte forma:

«De acordo com o arqueólogo figueirense, António dos Santos Rocha, sabe-se da existência do Forte de S. Catarina já no século XVI, embora só tenha sido edificado no ano de 1602 (século XVII). Apesar da data específica em que o forte foi erigido não ser precisa, tudo indica que, no mesmo local, já existia uma estrutura militar defensiva desde o reinado de D. João I. Foi ocupado em dezembro de 1807 pelas tropas napoleónicas e reconquistado a 27 de junho do ano seguinte.».

Na generalidade, a organização da informação foi a dificuldade que os estudantes apresentaram com mais evidência. Todavia, houve casos em que quase não foi necessário fazer alterações ao texto, quando da sua correção. Tomemos como exemplo o excerto do trabalho acerca da carreira política de Manuel Fernandes Tomás, que, embora seja possível reparar que para a “montagem” do texto tenham sido “coladas” as respostas às perguntas do guião, comprometendo ligeiramente a qualidade do mesmo, nele constam todos os objetivos presentes no guião, além do texto não ter erros ou estar confuso:

«Também ocupou o cargo de superintendente das alfândegas e dos tabacos de três comarcas, Aveiro, Coimbra e Leiria a 22 de abril de 1804. Após deixar o cargo de superintendente, integrou a Junta de

Segurança Pública. Durante a primeira invasão francesa, Fernandes Tomás exerceu o cargo de Comissário em Chefe do Exército no Distrito.».

4.4. O Roteiro Interativo de História local – Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás



Imagem 2 – Roteiro Interativo da Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás.

O Roteiro Interativo de História local – Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás¹⁸⁷ é o resultado do trabalho de grupo pensado enquanto proposta didática, inserida na componente de investigação pedagógica a que compete o Mestrado de Ensino. Este diz respeito a conteúdos de História local da Figueira da Foz, acerca das Invasões Francesas na região, e vida política e pessoal de Manuel Fernandes Tomás na localidade. Os locais assinalados são os seguintes: Monumento a Manuel Fernandes Tomás; casa onde nasceu Manuel Fernandes Tomás; Cruzeiro da Rua Heróis do Ultramar; Forte de Santa Catarina; Praia do Cabedelo; casa onde se estabeleceu Wellington em Armazéns de Lavos. Tome-se como exemplo a “página” do Forte de Santa Catarina:

¹⁸⁷ O roteiro pode ser consultado no seguinte link: <https://padlet.com/joaoliceia1/roteirofigfozifmft>



Imagem 3 – Ponto de interesse do Forte de Santa Catarina e Batalhão Académico.

Depois de selecionar o “ponto de interesse”, surge um “balão”, no qual se deverá novamente selecionar e ter acesso à “apresentação” do local. Neste caso, a “apresentação” do Forte de Santa Catarina.

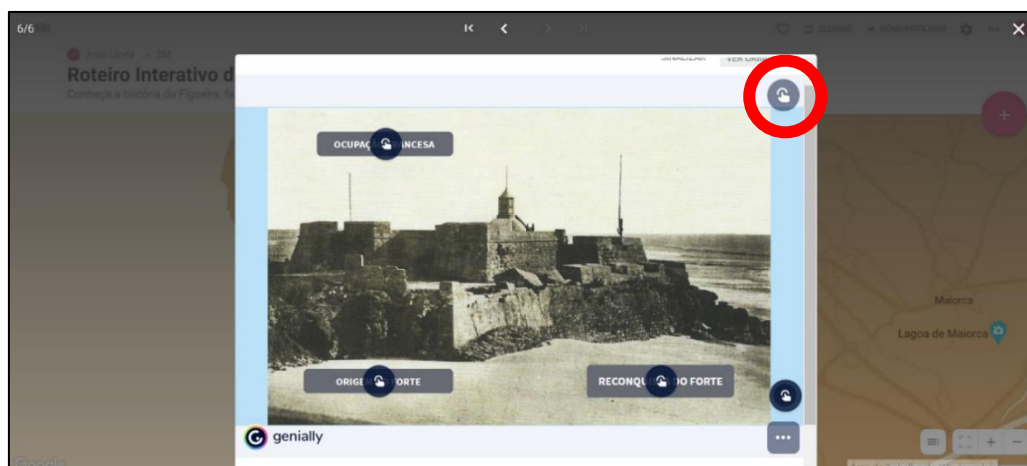


Imagem 4 – Ponto de interesse do Forte de Santa Catarina e Batalhão Académico.

Esta é a vista após selecionar o “balão” que surgiu na imagem anterior. Caso seja necessário, seleciona-se o botão, aqui circundado a vermelho. Este indica as “caixas” interativas, ou seja, as hiperligações às informações do roteiro. Ao selecionar a “caixa” da “Ocupação Francesa”, surge a caixa de texto com informações acerca da ocupação das tropas napoleónicas na fortaleza:



Imagem 5 – “Caixa” da “Ocupação Francesa”.

Devo referir que todas as imagens foram selecionadas pelos estudantes e os textos foram da sua autoria. Todo o material que os estudantes incluíram no trabalho foi também integrado no roteiro, com as devidas correções.

Outro exemplo é ao selecionar a “caixa” da “Reconquista do Forte”. Nesta surge uma imagem, informações e novas “caixas” de hiperligações com mais informações e/ou imagens (os restantes “pontos” de interesse seguem o mesmo modelo, salvo algumas exceções de acordo com a especificidade das demais “apresentações”):



Imagem 6 – “Caixa” da “Reconquista do Forte”.

Esta proposta didática foi posta em prática no segundo período do ano letivo 2020/2021. Como referido, teve como tema a História local no Ensino da História e incidiu em conteúdos de História local do Município da Figueira da Foz.

Para a construção do roteiro, foi utilizado o *Padlet* em articulação com o *Genial.ly* – duas plataformas digitais e gratuitas. O *Padlet*, foi escolhido por ser gratuito e pelo seu *template* de mapa da *Google*: desta forma, estava facilitada a tarefa de selecionar e

identificar os “pontos de interesse” no mapa, visto que o *template* já tem essa opção disponível. O *Genial.ly*, escolhido por ser gratuito e se articular muito bem com o *Padlet*, serviu para a montagem da “apresentação” do “ponto de interesse”: os textos redigidos pelos estudantes e respetivas imagens selecionadas, viriam a ser “montados” de forma a criar uma apresentação interativa, através de hiperligações, de forma que o “visitante” selecionasse as hiperligações, e assim pudesse acesso às informações recolhidas e organizadas pelos estudantes.

Depois de cada grupo construir a sua “apresentação” no *Genial.ly*, o *link* da “apresentação” foi colado na caixa de hiperligação de cada um dos “pontos de interesse” selecionados no mapa do *Padlet*, que correspondem a locais de interesse para a temática abordada pelo grupo.

Os estudantes teriam a missão de “montar” a “apresentação” após a devida revisão e correção do texto. Contudo, devido aos constrangimentos impostos pela situação pandémica e pelo ensino remoto emergencial, tal não foi possível. A ideia original consistia em montar o roteiro em aula, mas devido à grande redução dos momentos de aula síncronas (recordar que se deu uma redução de 250 para 120 minutos semanais de momentos síncronos) e às especificidades das aulas à distância, não se proporcionou o espaço nem o tempo para que a montagem do roteiro pudesse ser feita colaborativamente. Como tal, para não causar constrangimentos ao professor titular da turma que necessitou das suas aulas para poder avaliar os estudantes, nem aos demais colegas estagiários, pois a lecionação na turma foi assegurada pelos três professores estagiários que compunham o núcleo de estágio, o roteiro foi montado por mim. Contudo, este foi montado com as “ferramentas” que os estudantes entregaram, ou seja, com o texto que redigiram e imagens que selecionaram.

4.5. Resultados

Depois do roteiro montado e das avaliações finalizadas, foram feitas algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Considerei fulcral prestar um acompanhamento próximo aos estudantes por se tratar de um trabalho de grupo com especificidades de trabalho projeto. De igual modo, no decorrer do trabalho denotou-se

um claro entusiasmo e interesse dos estudantes pelos conteúdos de História local com que contactaram.

Todavia, o entusiasmo deveu-se a outro fator: a pesquisa não foi feita através de páginas *web*, mas sim através de análise bibliográfica. Em alguns diálogos formais e informais, os estudantes confessaram ter sido a primeira vez que não utilizaram a *internet* como meio de pesquisa de informação. Para que tal fosse possível, foi necessário reunir bibliografia adequada e digitalizá-la, pois, como referido, este trabalho foi desenvolvido em regime de ensino remoto emergencial. Foi também, como mencionado, necessária a construção de um guião que orientasse os estudantes na análise bibliográfica. Ou seja, sem que tivesse sido previamente planeado, a realização deste trabalho potenciou novas e importantes aprendizagens e competências aos estudantes.

Além dos estudantes desconhecerem as regras de referência bibliográfica, estes demonstraram graves fragilidades ao analisar, recolher e filtrar informação, sendo que muitos dos trabalhos consistiram na “colagem” de todas as respostas às perguntas e objetivos que constavam no guião, sem fazer qualquer tipo de referência à bibliografia consultada. Contudo, estes acabaram por cumprir com as orientações e objetivos do trabalho, por se verificar que todos utilizaram a bibliografia indicada no guião para cada tema.

Uma das conclusões retiradas: tornou-se claro ser necessário aplicar mais trabalhos que levem os estudantes a consultar bibliografia adequada, preferencialmente desde o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Caso contrário, os estudantes continuarão a revelar grandes dificuldades na análise, recolha e tratamento de informação, não só ambientes *online* como noutros. Portanto, não só é importante educar os estudantes no sentido de frequentar a biblioteca escolar (a biblioteca escolar da escola Cristina Torres é rica em bibliografia, seja ela em História local, História de Portugal, História da Europa, Geografia, Economia, entre outros...) ou a biblioteca municipal, também é fulcral ensiná-los a consultar e analisar corretamente um livro. De forma a facilitar o hábito de consulta bibliográfica, pode ser utilizado o método aplicado: o professor digitaliza as páginas de interesse da bibliografia que pretende que os estudantes consultem, mas caso pretenda descomplicar a consulta bibliográfica, indicam-se as páginas em que se encontra a informação que se pretende que os estudantes consultem.

Para clarificar algumas das conclusões acima mencionadas, foi elaborado um inquérito, em formato *Google Forms*, que foi entregue aos estudantes no dia 24 de março com prazo de retorno até dia 26¹⁸⁸. Este contou com a participação quase total dos estudantes da turma (participaram 27 dos 30 estudantes que compõem a turma). No mencionado inquérito foram colocadas as seguintes questões e respostas:

«1. Numa escala de 1 a 10, avalie o seu interesse pela disciplina de História A.» – o gráfico seguinte apresenta as respostas dos estudantes.

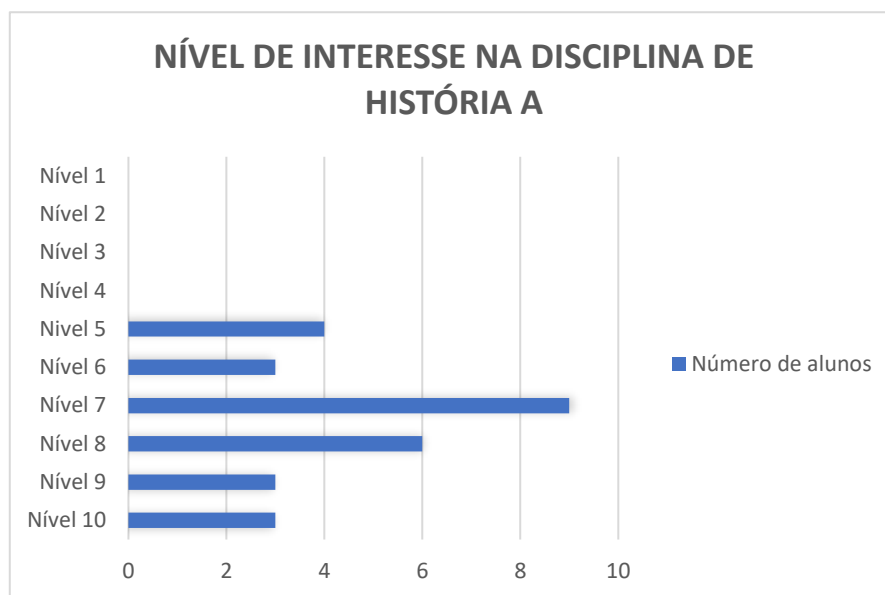


Gráfico 1 - Resposta à pergunta n.º 1

«2. Numa escala de 1 a 10, avalie o seu interesse pela História local da Figueira da Foz.» – o gráfico seguinte apresenta as respostas dos estudantes.

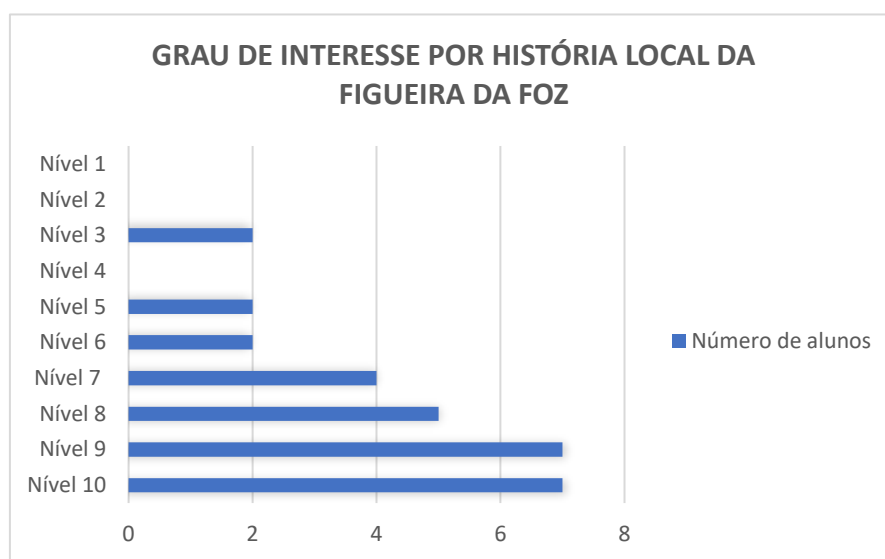


Gráfico 2 - Respostas à pergunta n.º 2

¹⁸⁸ Ver anexo 9.

Desde logo com a análise das respostas dos estudantes às primeiras duas perguntas do inquérito, regista-se uma clara discrepância entre o interesse pela disciplina de História A e os conteúdos de História local abordados no contexto da proposta didática aqui relatada. De facto, verifica-se que os estudantes gostaram de contactar com conteúdos de História local, mesmo que o seu grau de interesse pela disciplina de História A não seja tão elevado. Isto comprova que os estudantes gostaram de contactar com a História da sua localidade, mas existem opiniões dissonantes: enquanto o interesse dos estudantes pela disciplina de História não está abaixo do nível 5, o mesmo não se verifica no interesse pela História local. Contudo, é a maioria dos estudantes que manifesta um interesse em História local acima do nível 7 (19 estudantes no total de 27), o que confirma o seu interesse em abordar conteúdos de História local.

Todavia, a maioria dos estudantes não conhecia os conteúdos de História local abordados, como verificado pelas suas respostas à pergunta número 3: «3. *Conhecia os assuntos abordados no âmbito do trabalho de grupo de História local?*».

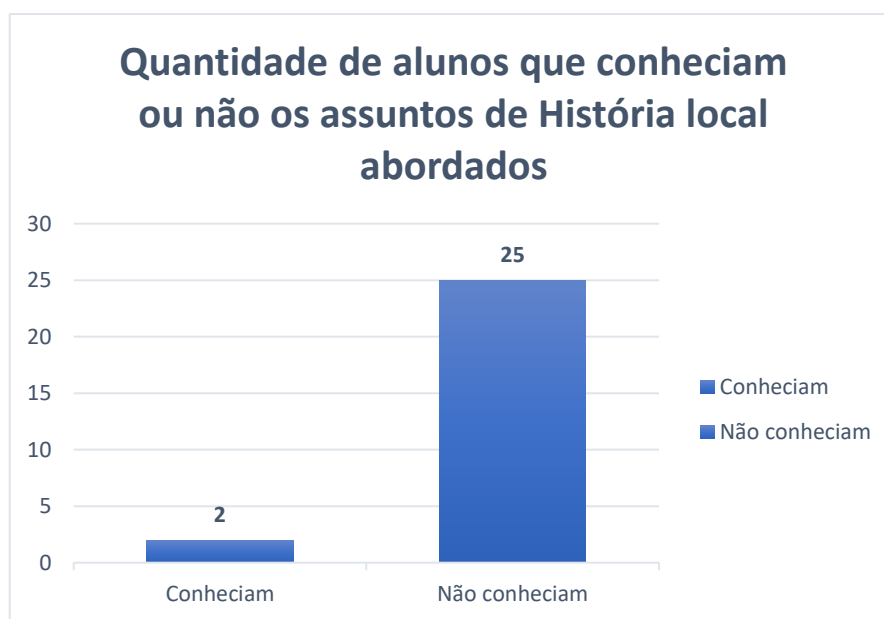


Gráfico 3 - Respostas à pergunta n.º 3

No total dos 27 estudantes que responderam ao inquérito, apenas dois conheciam os assuntos abordados e apenas um aluno indicou os assuntos que conhecia: carreira política de Manuel Fernandes Tomás. Quer isto dizer que para a grande maioria dos estudantes, esta foi a primeira vez que contactaram com conteúdos de História local em contexto de aula.

Na pergunta seguinte é colocada ao aluno a questão se este «4. Sente que a realização do trabalho contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens?», aos quais os 27 estudantes responderam por unanimidade que “sim”. Mas quando colocada a questão se este «[...] considera que essas podem contribuir para o seu desempenho na disciplina de História A?», somente um aluno respondeu que “não”. Apesar desta dissonância, a maioria dos estudantes considerou que adquiriu novas aprendizagens através da realização do trabalho, por sua vez, contribuindo para o seu desempenho na disciplina de História A.

Também nas perguntas números 5 e 6 – «5. Depois de realizado o trabalho, atribuí mais valor à história da Figueira da Foz?»; «6. Passou a atribuir mais valor ao património histórico da Figueira da Foz?» – os estudantes responderam por unanimidade que “sim”.

Esta unanimidade volta a ser quebrada nas perguntas 7 e 8, quando se questiona o aluno se este «7. Considera que a realização deste trabalho contribuiu para a sua formação enquanto aluno?» e se também «8. Considera que a realização deste trabalho contribuiu para a sua formação enquanto cidadão?», sendo que se registaram 26 respostas a dizer que “sim” e uma resposta que “não”, curiosamente trata-se do mesmo estudante que considerou que a realização do trabalho não contribuiu positivamente para o seu desempenho da disciplina de História A.

A título de curiosidade, na pergunta 9 colocou-se a questão ao estudante se este considerou o trabalho interessante – «9. Genericamente considera este trabalho interessante?» – e na pergunta 10 se «10. Gostaria de voltar a abordar assuntos de História local na disciplina de História A?». A ambas as perguntas os estudantes responderam por unanimidade que “sim”. Ainda na pergunta número 9 foi pedido que justificassem a sua opinião. Apresento o exemplo das seguintes respostas, inalteradas:

- A.** «Achei este trabalho muito interessante, pois nunca tinha feito trabalho igual. Este trabalho foi um trabalho no qual nos teríamos que encontrar informações e isso contribui muito para as nossas aprendizagens, tanto como alunos como cidadãos.».
- B.** «Sim porque, realizando um trabalho destes não só estamos a partilhar conhecimento autêntico para as pessoas em geral que queiram saber a História local da Figueira da Foz como também estamos a aprender e aumentar a nossa cultura geral, o que é um bom exercício de aprendizagem e de intelectualidade.».

- C. «Achei o trabalho interessante pois é um trabalho que nos põem no lugar de um historiador, onde temos de procurar em documentos antigos, pesquisar muito, só é lamentável não podermos ter ido aos locais.».
- D. «Penso que sim, porque além de ser um trabalho diferente dos que já realizamos, aprendemos mais sobre a Figueira da Foz de uma maneira mais dinâmica sem recorrer à informação na internet, que é como geralmente fazemos.».
- E. «Achei interessante, pois nunca tinha feito um trabalho deste género que me obrigasse a trabalhar informação da história do país.».
- F. «Eu achei este trabalho bastante interessante pois permitiu-me ficar a saber mais sobre assuntos que antes não sabia e foi uma maneira diferente de trabalhar.».

Nas respostas acima transcritas constam-se as várias conclusões já mencionadas com a conclusão do trabalho. Na resposta A o aluno não só reconheceu que nunca fez um trabalho com estas características, também reconhece que este contribuiu para a sua formação enquanto aluno e cidadão – o que é transversal a muitas das respostas dos inquiridos.

Embora os estudantes também indiquem a História local e/ou o contacto com os passos que replicam investigação histórica enquanto elementos que os cativaram, é a especificidade do método de trabalho que mais os fascinou, neste caso, a análise bibliográfica. Esta posição sustenta-se nas afirmações A, C, D, E e F, em que diferentes os estudantes identificam uma “[...] maneira diferente de trabalhar” (frase F).

Todavia, na resposta D consta o seguinte: “sem recorrer à informação na internet, que é como geralmente fazemos.”. Esta afirmação destacou-se, pois veio a confirmar uma das grandes fragilidades dos estudantes aquando da avaliação dos trabalhos: análise, recolha e tratamento de informação bibliográfica. Também através de alguns diálogos informais com os estudantes foi possível recolher opiniões semelhantes: nunca nenhum aluno tinha elaborado um trabalho com recurso a bibliografia indicada pelo professor, apenas através de pesquisas autónomas não supervisionadas em páginas *web*.

Com a realização do trabalho foram as fragilidades de análise, recolha e tratamento de informação bibliográfica que mais se denotaram. Estas vieram a confirmar-se através da análise das opiniões dos estudantes aquando do preenchimento do inquérito e/ou em diálogos informais.

Em jeito de resposta aos **objetivos específicos** que se impuseram no começo deste trabalho – avaliar o grau de interesse dos alunos pela História local; verificar se o recurso

à História local contribui não só para a promoção da cidadania dos alunos, bem como para a aprendizagem histórica –, conclui-se que, de facto, quanto ao primeiro objetivo os estudantes apresentam um elevado grau de interesse quando são expostos a conteúdos de história da sua localidade. Todavia, quanto ao segundo objetivo as conclusões apresentam uma especificidade: a situação pandémica que se registou, impediu um acompanhamento mais próximo, de forma a aferir o desempenho dos estudantes na disciplina de História A.

O regime de ensino remoto emergencial revelou ser um palco ineficaz para implementar estratégias pedagógicas que pudessem aferir o desempenho dos estudantes, fizesse ela parte da avaliação formativa ou sumativa. Embora no inquérito feito aos estudantes, estes tenham respondido por unanimidade que o trabalho de História local contribuiu para a promoção da sua cidadania, foi impossível de apurar a veracidade deste facto, pois além do inquérito que foi apresentado aos estudantes, devido aos constrangimentos de horário causados pelo ensino remoto emergencial, não houve outros momentos de diálogo com os mesmos acerca do desenvolvimento do trabalho, senão diálogos informais muito posteriores à conclusão do trabalho.

A aprendizagem histórica foi a grande prejudicada do regime de ensino remoto emergencial: embora os estudantes tenham apresentado surpreendentes desempenhos na realização do trabalho, mesmo que orientados pelo guião e sessões de esclarecimento de dúvidas, os resultados dos testes foram francamente aquém do expectável. No teste de avaliação que procedeu a realização do trabalho, os estudantes apresentaram resultados muitos pobres nas questões que incidam nos conteúdos que haviam sido abordados aquando da realização do trabalho de grupo de História local.

Além dos objetivos específicos terem sido alcançados, recolhendo dados para a redação da resposta à questão de investigação, também as capacidades de análise crítica, escrita, comunicação, trabalho em equipa e sensibilidade estética e artística, presentes no *Perfil dos Alunos*, foram trabalhadas durante a realização do trabalho. Deste modo proporcionou-se um ambiente em que os estudantes não só tiveram a oportunidade de desenvolver ou aperfeiçoar as suas capacidades, mas também para que o professor os conhecer melhor, para que no futuro seja mais fácil de identificar e ultrapassar as fragilidades que estes evidenciaram.

Conclusões

A aplicação didática delineada para a concretização deste relatório levou a que, não raras vezes, fossem utilizadas estratégias semelhantes na prática pedagógica levada a cabo ao longo do ano. O contato regular com os estudantes dos três níveis de ensino proporcionou-me um ambiente em que fui capaz de conhecer e compreender melhor os estudantes e as suas dificuldades. De igual modo, as minhas aulas ficaram marcadas por uma evolução que tinha como objetivo ultrapassar as minhas fragilidades enquanto profissional, de forma a providenciar mais e melhores aprendizagens aos estudantes, pois são as suas aprendizagens o foco do ofício do professor. Foram muitos os desafios impostos ao longo do percurso de iniciação à prática profissional, mas terminei o ano letivo com o sentimento de dever cumprido, o que veio a confirmar a minha intenção de me tornar professor de História. O adeus à Escola Cristina Torres foi sentido e fica a vontade de no futuro lá voltar.

Importa fazer algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido com o projeto aplicado por Ana Moniz, que idealizou e aplicou uma proposta didática também acerca de História local com recursos digitais. O seu trabalho tem especificidades diferentes do projeto aqui detalhado. Mesmo assim, a comparação aqui apresentada compete a percepções denotadas de ambos acerca do envolvimento dos estudantes em trabalho colaborativo acerca de História local. Os seus estudantes, do 10º ano, também trabalharam em grupo e analisaram bibliografia, optando por contactar com a professora via *E-mail*, pois o seu projeto foi igualmente implementado em regime de ensino remoto emergencial, com recurso a análise bibliográfica:

«Embora os alunos tenham tido a possibilidade de pesquisar outras fontes bibliográficas, estes decidiram partilhar com a professora via e-mail que preferiam conferir maior importância às fontes bibliográficas que a docente já tinha selecionado [...]»¹⁸⁹.

Contudo, o objetivo do trabalho dos estudantes foi a criação de uma cronologia em ambiente digital. Ora, é este um dos pontos em que as propostas diferem. Mas voltam a encontrar-se semelhanças, visto que os seus alunos optaram por contactar a professora, com o objetivo de superar as suas dificuldades:

¹⁸⁹ MONIZ, Ana (2020), *Op Cit*, p. 57.

«Atendendo a que os alunos sentiram dificuldade na elaboração desta fase do projeto, por ser a primeira vez que construíam um friso cronológico com base num vasto conjunto de factos históricos, estes sentiram necessidade de solicitar a ajuda da professora, pelo que foi marcada uma reunião via Google Meet com todos os elementos dos grupos de trabalho.»¹⁹⁰.

Esta foi uma técnica que adotei no início do trabalho: deixar bem claro aos estudantes que estaria sempre disponível para me contactarem. Como tal, não registei experiências semelhantes, pois já tinha precavido cenários similares, daí ter previamente informado os alunos acerca das sessões de esclarecimento de dúvidas e de revisão do texto, caso assim o desejassem.

Mesmo que as metodologias e objetivos de ambos os trabalhos sejam distintos, são as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes com a concretização do projeto aplicado por Ana Moniz, que realmente se aproximam ambos os trabalhos:

«[...] é importante referir que sempre desejámos que os alunos, ao concretizarem cada uma delas, fossem capazes de desenvolver ou adquirir competências inerentes à disciplina de História, como é o caso da pesquisa e seleção de informação, para além das competências relacionadas com a datação histórica na compreensão dos factos que estão a ser estudados, a escrita, a criatividade e o espírito crítico, e, não menos importante, o contacto dos alunos com o objeto de estudo através da realização de visitas de estudo, recorrendo a meios digitais.»¹⁹¹.

Tanto no seu projeto como no que aqui foi detalhado, procurou-se que os estudantes desenvolvessem competências intimamente relacionadas com a disciplina de História A: pesquisa e seleção de informação através da análise bibliográfica, datação histórica, escrita e criatividade (relembrar a “missão” dos estudantes em selecionar as imagens de interesse). Como tal, podem ser projetos diferentes, com alunos de regiões, vivências e faixas etárias díspares, com um objetivo também muito distinto. Mas parte da sua metodologia de trabalho, experiências vivenciadas, e sobretudo competências a serem desenvolvidas, são, de facto, muito semelhantes.

Os objetivos específicos foram alcançados. Concluiu-se que os estudantes estão curiosos e recetivos a conhecer a história da sua localidade. Todavia, a situação pandémica que se registou impediu um acompanhamento próximo que me permitisse aferir o desempenho dos estudantes na disciplina de História A. Mesmo que os estudantes reconheçam que o trabalho contribuiu para a promoção da sua cidadania, foi impossível

¹⁹⁰ *Idem*, p. 59.

¹⁹¹ *Idem*, p. 43.

de apurar a veracidade deste facto. Em suma, a aprendizagem histórica foi a grande prejudicada do regime de ensino remoto emergencial, pois embora o desempenho dos estudantes tenha sido positivo, a aquisição de conhecimento histórico não demonstrou ser revelante.

Embora o ensino remoto emergencial não tenha prejudicado o desenvolvimento do trabalho de grupo, foi evidente o decréscimo do desempenho dos estudantes, seja no seu aproveitamento, ou na sua participação nas aulas. Embora este fator não se tenha verificado pelos trabalhos entregues, o ensino remoto emergencial agudizou e evidenciou as desigualdades entre os estudantes, talvez pelos momentos síncronos da disciplina terem sido drasticamente reduzidos¹⁹², o que poderá ter influenciado negativamente a motivação e empenho dos estudantes. Depois de concluído o trabalho, as conclusões retiradas são as seguintes:

- Os alunos estão interessados em conhecer a História da sua localidade, mesmo que não se interessem pela disciplina de História A;

No decorrer do trabalho foi evidente o entusiasmo de grande parte dos alunos aquando das sessões de esclarecimento de dúvidas. Dos 7 grupos que compuseram este projeto, 5 deles demonstraram grande entusiasmo e interesse pelos conteúdos de História local que estavam a ser abordados. Este dado veio a confirmar-se pelas respostas dadas pelos estudantes no inquérito. Ao longo do ano deram-se novas oportunidades para abordar conteúdos de História local nas aulas que lecionei, a curiosidade e entusiasmo dos estudantes permaneceu.

- Os alunos não estão preparados para realizar trabalhos de grupo ou individuais, que impliquem a leitura e análise de bibliografia;

Tornou-se evidente a existência de uma “cultura” instalada no meio escolar que faz os estudantes resistirem ao uso de bibliografia, substituindo-a por pesquisas autónomas na *internet*, sem qualquer tipo de orientação pedagógica. Uma vez que os estudantes não estão acostumados a consultar bibliografia, a pesquisa na *internet* poderá induzir os alunos em erro, visto que a informação que está presente nas diversas páginas *web* não contém um “selo de qualidade” que comprove a veracidade e rigor científico da

¹⁹² Relembrar que o tempo de momentos síncronos da turma do 11º ano passou de 250 minutos semanais em regime presencial para 120 minutos em regime de ensino remoto emergencial.

informação aí presente. Por sua vez, os estudantes não possuem as ferramentas necessárias para avaliar criticamente a informação que encontram.

- As grandes fragilidades nas competências de leitura e análise de textos, que já haviam sido identificadas, evidenciaram-se através da realização deste trabalho;

Intimamente ligada à conclusão anterior, as fragilidades nas competências de leitura e análise do texto foram evidentes aquando da entrega dos trabalhos dos estudantes. Nos trabalhos entregues eram claros os erros de sintaxe e de coerência textual: muitas das vezes os estudantes “misturavam” informações que haviam lido na bibliografia, acabando por tornar os textos confusos e incoerentes. Em alguns casos, a qualidade da escrita dos trabalhos entregues aproximou-se muito do nível de escrita de estudantes do ensino Básico.

- Não se verificou a aquisição significativa de aprendizagens históricas pela maior parte dos alunos – muito devido ao regime de ensino remoto emergencial, que veio agudizar e evidenciar as divergências entre os alunos.

Ao que se pôde aferir, a maior parte dos estudantes não adquiriram novas e significativas aprendizagens. Esta aferição apenas foi feita através da verificação do desempenho dos estudantes no teste de avaliação que incidiu nos conteúdos programáticos abordados e articulados com os conteúdos de História local. Todavia, foi clara a quebra no desempenho dos estudantes em ensino remoto emergencial: o seu desempenho nas aulas e nas atividades de avaliação foi aquém do satisfatório. Por sua vez, também a disposição emocional dos estudantes sofreu alterações. Agravando esta situação, relembrar o reduzido tempo de aulas síncronas a que os estudantes tiveram acesso: recordar que no caso do 11º ano, os momentos síncronos em ensino remoto emergencial passaram a 4 momentos de 30 minutos cada, ou seja, um total de 120 minutos síncronos semanais, ao invés dos 250 minutos semanais em regime presencial. Portanto, o tempo disponível para abordar conteúdos programáticos com maior robustez e aplicar novas atividades e estratégias pedagógicas, foi manifestamente pouco. Tendo em conta que é necessário cumprir o programa curricular até ao final do ano letivo, tornou-se urgente agilizar a lecionação dos conteúdos programáticos, planificando as aulas e conteúdos em função das *Aprendizagens Essenciais*.

Tendo em conta as conclusões supramencionadas, o que teria abordado de forma diferente? Primeiro que tudo, o ideal seria não desenvolver este trabalho em regime de ensino remoto emergencial – muito menos durante uma pandemia. Neste “cenário” ideal os estudantes teriam tido a oportunidade de se deslocarem aos locais com que contactaram durante o desenvolvimento do trabalho (acompanhados e supervisionados pelo professor), para tirar fotografias dos locais e apresentarem os conhecimentos adquiridos – através da análise bibliográfica – aos seus pares, em jeito de visita guiada. Deste modo, não só os alunos poderiam ficar mais motivados para realizar o trabalho, também teriam uma componente de avaliação oral mais robusta do que a que fora aplicada.

Mesmo em cenário pandémico, poderia ter requisitado a biblioteca escolar e respetivos computadores e tablets, proporcionando uma aula para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Preparar-se-ia esta aula para que os alunos analisassem a bibliografia indicada, redigissem o texto ou escolhessem as fotografias para integrar no trabalho. Assim o acompanhamento dos trabalhos teria sido mais próximo e essa proximidade poderia ter deixado os estudantes mais perceptíveis a colocar questões quando confrontados com alguma situação adversa. Todavia, a inesperada interrupção letiva no mês de janeiro impossibilitou este plano.

Todavia, o cenário em que o trabalho foi desenvolvido foi o de ensino remoto emergencial. Neste, o que tornou o trabalho exequível foi, de facto, a prévia digitalização e entrega da bibliografia a ser utilizada. Caso contrário, o trabalho teria sido comprometido devido à interrupção das atividades letivas em janeiro.

Como tal, tendo em conta as adversidades relatadas, não identifico momentos do trabalho que pudessem ter sido alterados, visto que o ensino remoto emergencial é altamente inflexível para a aplicação de novos projetos e/ou estratégias pedagógicas, conseguir, em janeiro, transitar rapidamente o trabalho planeado para um “ambiente *online*” e atingir os objetivos do trabalho previamente delineados, considero-o um sucesso. Além de atingir os objetivos do trabalho, constatar que os alunos conheceram mais e melhor a História da sua localidade, apresentar as classificações dos trabalhos de forma a cumprir com o calendário de avaliações do período letivo e ver o roteiro ser divulgado à comunidade escolar na página oficial do agrupamento, mesmo que os estudantes não tenham adquirido aprendizagens, esta não deixou de ser uma atividade extremamente enriquecedora, tanto para os estudantes como para o professor.

Por isso, pode a História local motivar os estudantes para o desenvolvimento do conhecimento histórico? Não existe uma resposta concreta para esta questão. Embora alguns estudantes tenham apresentado resultados surpreendentes, afirmar que foram motivados para desenvolverem o seu conhecimento histórico é algo que não pode ser aferido no curto espaço de tempo em que o trabalho se desenvolveu, além da pandemia e do ensino remoto emergencial dificultarem as hipóteses de aferir essa evolução. Contudo, não é descartada a hipótese de que, de facto, houve estudantes que atribuíram valor ao trabalho desenvolvido, como comprovam os testemunhos aqui transcritos de algumas respostas ao inquérito. A certeza é que os estudantes trabalharam algumas das competências que constam no *Perfil dos Alunos* e tiveram contacto com a história da sua localidade, acabando por ficar entusiasmados e motivados para que tal se repita no futuro.

Bibliografia

ALMEIDA, E.; SOLÉ, G. (2014). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico, In *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial – Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga: Universidade Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), p. 235-261.

ALVES, José Lopes (2012). “Guerra Peninsular (1807-1814). Uma Figura dos 1º, 2º e 3º Exércitos Franceses que Invadiram Portugal”. *Revista Militar*. **2520**.

ALVES, Luís (2014). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

AMADO, João (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.^a edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de, “As invasões francesas e a afirmação das ideias liberais” In MATTOSO, José (Dir.) (1994). *História de Portugal. O Liberalismo*, Vol. 5, 1.^a edição, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 17-44.

ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (2012). “Crise política e militarização do estado em inícios do século XIX”. *Revista de História das Ideias*. Vol. 33. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 373-420.

ARAÚJO, Sílvia (2017). «*Só se ama o que se conhece...*»: *Contributos da História local no Ensino da História* (Relatório de Estágio). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BARCA, I.; SOLÉ, G.; PINTO, H.; FACAL, R. L.; GIL, T. M.; & SABATÉ, M. (2014). Educação histórica e educação patrimonial – novos desafios, In *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial – Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Braga: Universidade Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd), p. 56-75.

CARDOSO, José Luís (2020). *Manuel Fernandes Tomás, Ensaio Histórico-Biográfico*. Coimbra: Edições Almedina.

CARPINTIER, J.; LEBRUN, F., (1993). *História da Europa*, Lisboa: Ed. Estampa.

CASCÃO, Rui (2009). *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz.

COIMBRA, Dr. Augusto Dias – Dr. José Pinto. *Álbum Figueirense*. Ano III, nº 9 (1937).

COUTO, Sérgio (2020). *História local e o Património Histórico-Cultural no Ensino da História* (Relatório de Estágio). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

GOMES, Saul António, “Interfaces da História local na História de Portugal: breves reflexões” In VIVAS, Diogo (Coord.) (2021). *Lagoa, Poder Local e Municipalismo: 245 anos de criação do concelho de Lagoa (1773-2018)*. Atas do Colóquio. Lagoa: Município de Lagoa, p. 15-35.

MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida (1994). *Didática da História: Património e História local*. Lisboa: Texto Editores.

MANO, Cap. João Pereira (1997). *Terras do Mar Salgado, São Julião da Figueira da Foz – São Pedro da Cova-Gala – Buarcos – Costa de Lavos e Leirosa*. Figueira da Foz: Centro de Estudos do Mar e das Navegações.

MARTINS, Bruno Miguel Pack (2013). *Retirada do Armée du Portugal na campanha de 1810-1811* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MONIZ, Ana (2020). “Pedagogia da Memória” no Século Digital: Tecnologias Digitais para Estudar História local (Relatório de Estágio). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel Sampaio (2007). “A didáctica da História e o perfil do professor de História”, *Revista Portuguesa de História*, Tomo XXXIX, Coimbra, Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 87-105.

PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; SIIMAN, L.; JONG, T.; VAN RIESEN, S.; KAMP, E.; MANOLI, C.; ZACHARIA, Z.; TSOURLIDAKI, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, **14**: 47-61.

- PINTO, Maria H. (2011) *Educação Histórica e Patrimonial: Concepções de alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.
- RAMOS, Hélder (2017). *História e Património local enquanto metodologia didáctica no Ensino de História: a exploração do espaço histórico da cidade de Lisboa* (Relatório de Estágio). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- RAMOS, Rui, “Idade Contemporânea (Séculos XIX-XXI)” In RAMOS, Rui (Coord.) (2009). *História de Portugal*, 1.ª edição, Lisboa: Esfera dos Livros, p. 439-777.
- RÉMOND, René (1994). *Introdução à História do Nosso Tempo: Do Antigo Regime aos Nossos Dias*. 1ªEdição, Gradiva: Lisboa.
- RIBEIRO, Ângelo; CIDADE, Hernâni; SARAVIA, José Hermano (Coord.) (2004). *História de Portugal. A Monarquia Absoluta – Da Afirmação do Poder às Invasões Francesas*, Vol. VI, Matosinhos: Quidnovi.
- RODRIGUES, António Simões (Coord.) (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1982). *História de Portugal*. 6.ª edição Vol. VI, Lisboa: Editorial Verbo.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1984). *História de Portugal*. 6.ª edição Vol. VII, Lisboa: Editorial Verbo.
- SILVA, M.; PENAJÓIA, M.; FURTADO, M.; ROQUINHO, P.; MELO, R. V. de; MANTAS, V. G. (2018). *Forte de Santa Catarina: imagem de um território*. 1.ª edição, Casal de Cambra: Caleidoscópico.
- TOMÁS, Pedro Fernandes (1910). *A Figueira e a invasão francesa: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910).
- VOVELLE, Michel (2019). *A Revolução Francesa 1789-1799*. Lisboa: Edições 70.

Webgrafia

Agência Lusa (2019). Alunos dos Açores vão aprender história, geografia e cultura da região, In *Público*. Acedido a 23 de janeiro de 2021: <https://www.publico.pt/2019/09/08/sociedade/noticia/alunos-aco-res-vao-aprender-historia-geografia-cultura-regiao-1885914>

Agrupamento de escolas Figueira Norte. Disponível em: <http://www.aefigueiranorte.pt/site/index.php/home>

CARVALHO, Rui. *Cruzeiro de pedra próximo da cerca do Hospital da Santa Casa da Misericórdia, antigo Convento de Santo António*. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/74204>

FIOLHAIS, Carlos, (2008, 4 de julho). O Batalhão Académico de 1808. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2008/07/04/jornal/o-batalhao-academico-de-1808-267453>

MONTEIRO, João Gouveia (2008). *Resistência às Invasões francesas. A saga do Batalhão Académico de 1808*. Disponível em: https://www.uc.pt/rualarga/anteriores/22/22_05

SAINT-MAURICE, Anabela (1999). O “desastre da ponte das barcas” In *A Viagem de Garret*. Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/o-desastre-da-ponte-das-barcas/>

Diário de Lisboa, nº 22747, de 24 de agosto de 1988. Pág. 3 – Disponível em: http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/

Documentos oficiais consultados

Aprendizagens Essenciais do 3º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Documento de apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/historia>

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Anexos

Anexo 1 – Plano Individual de Formação



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Plano Individual de Formação

Docente: Sara Dias Trindade

Discente: João Pedro Pedrosa Liceia

Apesar das dificuldades da atual situação pandémico em que vivemos, o Estágio não deixa de ser uma etapa muito aguardada, a qual encaro com extrema seriedade e empenho. Sendo que a atual pandemia pode, a qualquer momento, alterar o curso da minha vida académica enquanto estagiário, ou dos meus colegas e orientadores, o Estágio é sempre um desafio necessariamente imposto a um individuo que se queira considerar um bom profissional. Em suma, o Estágio é o culminar de um longo e extenso processo de aprendizagem que é a vida de um individuo, seja a nível académico ou pessoal. Todavia, durante o Estágio surgirão mais oportunidades de conhecer novas vivencias, formas de ensinar e de aprender, adicionando cada vez mais conhecimento acerca da função de docente de História.

Este primeiro contacto com a escola, é extremamente fulcral para que um futuro docente tenha um contacto imersivo com a realidade escolar dos dias de hoje. Não só é importante conhecer administração escolar bem como o perfil dos vários alunos, que estarão sob alçada do meu conhecimento e capacidade de lecionação.

Além do cumprimento mínimo de aulas lecionadas no ano de Estágio, este é acompanhado da elaboração do Relatório de Estágio. Este terá presente no seu texto a minha experiência enquanto professor estagiário na Escola Cristina Torres, enquanto orientando do Sr. Prof. Carlos Duarte. Também a elaboração de uma investigação ao longo do ano letivo de 2020/2021, cujo tema será o uso da História local no Ensino da História do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Além das atividades supramencionadas, serão elaboradas mais atividades entre o grupo de estagiários, de forma a enriquecer a agenda cultural escolar. Contudo, devido à atual situação pandémica, algumas das atividades de seguida enumeradas, poderão ser alteradas, caso não se reúnam as condições para a sua concretização.

No que concerne à iniciativa pedagógica nesta escola, estarei envolvido na realização das seguintes atividades letivas e extralectivas:

- Assistir a todas as aulas das turmas do 8º, 9º, 11º, acordadas com o professor orientador Carlos Duarte e pelo mesmo asseguradas;
- Lecionar, no mínimo, o número de aulas exigidas no Plano Anual Geral de Formação, ou quantas mais o professor orientador desejar;
- Assistir a todas as aulas lecionadas pelos meus colegas de estágio;
- Em colaboração com o nosso orientador, discutir e proceder à elaboração de instrumentos de avaliação formativa e sumativa;
- Cumprir com o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que enquadra juridicamente e *estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*
- Integrar as minhas planificações de aulas nas planificações anuais e trimestrais;
- No âmbito do grupo disciplinar, participar na elaboração das planificações trimestrais de diferentes níveis de escolaridade.
- Participar como observador nas reuniões do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, de Departamento, de Grupo Disciplinar, de Conselho de Diretores de Turma do 3ºCEB, e Conselho de Turma para as quais serei convidado, pelos respetivos presidentes e/ou coordenadores dos diferentes órgãos.
- Elaborar planificações para utilização do grupo de história no 2º e 3º período do ano letivo, para o 8º e 9º anos;
- Didatizar o tema do Relatório de Estágio e aplicá-lo;
- Utilizar todos os recursos possíveis e pertinentes, a meu alcance, de forma a proporcionar aulas dinâmicas e atrativas para os alunos;

- Procurar, sempre que possível, usar fontes históricas a trabalhar com os alunos, extraindo a informação necessária para uma aprendizagem exemplar, baseando-me sempre na historiografia atual;
- Ter abertura para participar noutras atividades desenvolvidas pela escola, quer dentro, quer fora do recinto escolar;
- Reunir-me semanalmente com a minha orientadora, com o objetivo de acompanhar os desenvolvimentos do meu estágio;
- Adaptar-me à prática de ensino à distância, caso a escola tenha a necessidade de encerrar, ou de colocar uma turma em concreto em isolamento profilático.

No âmbito da minha ação pessoal e social irei:

- Promover o desenvolvimento cívico dos alunos;
- Promover a participação dos alunos durante a aula, fomentando o seu espírito crítico;
- Estabelecer, sempre que possível, uma ligação entre as demais temáticas históricas programáticas e a atualidade;
- Assegurar micro exposições nos espaços cedidos pela escola, para o efeito, relativos a temáticas históricas, relacionadas com datas comemorativas, exposições existentes, entre outros;
- Dinamizar atividades com a temática de História Local, nos diferentes níveis da escolaridade obrigatória;
- Aplicar uma atividade didática a definir, no âmbito da unidade curricular de Projeto Didático em História I.

Anexo 3 – Exemplo de Guião de Trabalho Semanal (GTS)

ANO LETIVO 2020/2021 _ E@D

GUIÃO DE TRABALHO SEMANAL – Xº ANO/TURMA X

SEMANA DE X/X/X A X/X/X

Este guião de trabalho semanal contém orientações para as aprendizagens/tarefas a desenvolver na semana referida.

Bom trabalho!

Disciplina	APRENDIZAGENS O que vais aprender?	ATIVIDADE(S) / ORIENTAÇÕES/ RECURSOS O que deves fazer? Como vais aprender? O que te pode ajudar?
HISTÓRIA	<p>Aula 38 e 39:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as formas democráticas de resposta à crise: <i>New Deal</i>, Frente Popular em França e Espanha e o governo nacional na Grã-Bretanha; ● Problematizar a guerra civil espanhola, inserindo-a no contexto ideológico da época; ● Identificar e aplicar os conceitos de Frente Popular e <i>New Deal</i>. 	<p>Aula 38 (Síncrona)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Exploração do Manual Escolar com orientação do professor - documentos/textos/esquemas (pp. 106, 107, 108, 109, 110 e 111); > Realização de exercícios na plataforma <i>Aula Digital</i>, em conjunto com o professor; > Lançamento do trabalho de pesquisa – OS REGIMES DITATORIAIS NA DÉCADA DE 30; ● Acompanhar a aula de forma correta e realizando as atividades que o professor indique; ● Intervir quando considerares oportuno, ou tiveres alguma dúvida, respeitando as regras; ● Se houver orientações colocadas pelo professor na <i>Classroom</i>, (com a indicação de quais os documentos a consultar ou tarefas a realizar) deves segui-las. <p>Aula 39 (Assíncrona)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trabalho de pesquisa – OS REGIMES DITATORIAIS NA DÉCADA DE 30; ● Tirar dúvidas, entrando em contacto com o professor através da <i>Classroom</i>, ou, caso isso não seja possível, através do correio eletrónico (mail); ● Utilizar como recurso de reforço de aprendizagens, os materiais da <i>Classroom</i>; ● Realizar as tarefas que te forem indicadas e cumprindo com os prazos de envio de trabalhos.

DT: X

Data: X/X/X

Anexo 4 – Plano de aula do dia 30 de abril de 2021

Agrupamento de Escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres
Ano Letivo 2020/2021

Plano de Aula

30/04/2021 | 12h:35m - 13h:25m | 11ºAno

Prof. João Liceia

Aula Nº 126

Domínio de aprendizagem	
Portugal, uma sociedade capitalista periférica	
Aprendizagens Essenciais	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Integrar o processo de industrialização portuguesa no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos; • Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico; • Identificar/aplicar os conceitos: Regeneração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portugal, uma sociedade capitalista dependente <ul style="list-style-type: none"> ○ A Regeneração entre o livre-cambismo e o protecionismo (1850-80): o desenvolvimento de infraestruturas.
Sumário	
<p>A Regeneração entre o livre-cambismo e o protecionismo (1851-880). Uma nova etapa política. O desenvolvimento de infraestruturas: transportes e meios de comunicação.</p>	
Momentos de aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se a aula com a exploração do conceito de “Regeneração” – leitura do conceito da pág. 96; • A revisão da Carta Constitucional e o rotativismo partidário (partido regenerador e progressista); • Fontes Pereira de Melo e a política fontista – leitura e análise do doc. 1 da pág. 96; 	



Agrupamento de Escolas
FIGUEIRA NORTE
161354



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

- O desenvolvimento de infraestruturas: transportes – observação, leitura e análise dos docs. 2, 3 e 4 da pág. 97 e doc. 5A e B da pág. 98;
- Apontamento de história local – a inauguração da linha do Oeste e a visita real à Figueira da Foz;
- O Desenvolvimento de infraestruturas: meios de comunicação – observação, leitura e análise dos docs. 5C e D da pág. 99;
- A dinamização da economia e a uniformização dos sistemas de medição – análise do doc. 6A da pág. 99;
- Encerra-se a aula com a resolução oral das questões número 1, 2 e 4 da pág. 100.

Recursos

- *PowerPoint* de autoria própria – *Regeneração*;
- Manual Escolar, pág. 96 (doc. 1), 97 (docs. 2, 3 e 4), 98 (doc. 5), 99 (doc. 6A) e 100 (questões).

Anexo 5 – Guião de análise de documentos escritos e bibliografia

Guião de análise de documentos escritos e bibliografia

O produto final do trabalho que irão desenvolver será um roteiro histórico da Figueira da Foz no contexto da Invasão Francesa e da vida de Manuel Fernandes Tomás. Para se atingir a finalidade do vosso trabalho, terão de elaborar um pequeno texto informativo acompanhado de imagens e cronologias para qualquer pessoa ter acesso a informação fidedigna acerca do monumento e/ou evento(s) significativos da História local.

Para desenvolverem este projeto terão de ler a bibliografia indicada para o tema que estão a trabalhar. Alguns da bibliografia indicada poderão ser difícil de analisar, por isso, estão **evidenciadas** algumas perguntas e/ou recomendações que vos auxiliarão na análise dos documentos.

O grupo deverá organizar-se perante os objetivos pedidos para o trabalho. De forma a concluírem este trabalho, deverão fazer:

- Um texto síntese com toda a informação necessária acerca do assunto que vos foi atribuído (não deverá exceder 500 palavras);
- Imagens do que acharem pertinentes (embora esteja presente na bibliografia muitas imagens da época, poderão incluir fotografias da vossa autoria);
- Cronologia síntese com os eventos mais marcantes acerca do tema que trabalharam.

Para a análise bibliográfica e redação do texto devem ter em consideração as seguintes indicações:

- A informação da bibliografia mais atual é, geralmente, mais fidedigna. Como tal, alguma informação em que existam contradições entre a bibliografia mais recente e a mais antiga, deverão optar pela informação presente nos textos mais recentes, sem nunca deixar apontar essa discordância;
- Caso seja uma imagem ou informação para o vosso texto, deverão sempre fazer referência bibliográfica do local de onde a retiraram, da seguinte forma:

CASCÃO, Rui (2009) – *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*.
Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz. P. 12.

Manuel Fernandes Tomás – Vida privada (GRUPO DE 5)

- CARDOSO, José Luís (2020) – *Manuel Fernandes Tomás, Ensaio Histórico-Biográfico*. Coimbra: Edições Almedina;
 - Da Figueira do Mondego à Universidade de Coimbra (págs. 31-36);

➤ Onde nasceu Manuel Fernandes Tomás?

➤ Quando nasceu Manuel Fernandes Tomás?

➤ O que estudou em Coimbra?

➤ Quando estudou em Coimbra?

➤ Em que medida os estudos em Coimbra contribuíram para a sua vida?

- COIMBRA, Dr. Augusto Dias – Dr. José Pinto. Album Figueirense. Ano III, nº 9 (1937). → **PÁG. 268-269**

➤ Qual a razão para Manuel Fernandes Tomás se fixar na sua quinta?

➤ Qual o nome da quinta de Manuel Fernandes Tomás?

- MANO, Cap. João Pereira (1997) – *Terras do Mar Salgado, São Julião da Figueira da Foz – São Pedro da Cova-Gala – Buarcos – Costa de Lavos e Leirosa*. Figueira da Foz: Centro de Estudos do Mar e das Navegações.
 - Foi provavelmente marinheiro o pai de Manuel Fernandes Tomás (págs. 29-30).

➤ Quem era o pai de Manuel Fernandes Tomás?

- Casamento de Manuel Fernandes Tomás (págs. 33-34).

➤ Com quem e quando se casou Manuel Fernandes Tomás?

- PINTO, Maurício & ESTEVES, Raimundo (1945) – *Aspectos da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Edição da Comissão Municipal de Turismo.
 - Alhadas (Capela da Alegria), Pág. 181;

➤ Localizar a quinta de Manuel Fernandes Tomás.

Manuel Fernandes Tomás – Vida política (GRUPO DE 5)

- CASCÃO, Rui (2009) – *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz. → **PÁG. 633**

➤ De quem é a autoria da estátua de Manuel Fernandes Tomás?

➤ Quando e como se deu a inauguração do monumento?

- CARDOSO, José Luís (2020) – *Manuel Fernandes Tomás, Ensaio Histórico-Biográfico*. Coimbra: Edições Almedina, 2020;
 - Câmara da Figueira (págs. 36-39);

➤ Que cargos exerceu na Câmara da Figueira?

- Juiz de fora em Arganil e Alfândegas (págs. 40-42);

➤ Sintetiza o período em que Manuel Fernandes Tomás é juiz de fora em Arganil?

➤ Ocupou o cargo de Superintendente durante em que datas e porque termina?

➤ Superintendente de que alfândegas?

➤ Quais são as três comarcas?

➤ No final do cargo de Superintendente, para onde se dirige Manuel Fernandes Tomás?

- Invasões francesas e o desembarque inglês (págs. 42-47).

➤ Qual o papel de Manuel Fernandes Tomás no contexto da primeira invasão francesa?

- PINTO, Maurício & ESTEVES, Raimundo (1945) – *Aspectos da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Edição da Comissão Municipal de Turismo.
 - Manuel Fernandes Tomás (Pág. 29).

➤ Quando foi erigida a estátua em homenagem de Manuel Fernandes Tomás na Praça 8 de Maio?

- *Diário de Lisboa*, nº 22734, de 8 de agosto de 1988. Pág. 3 – Disponível em: http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/
- *Diário de Lisboa*, nº 22747, de 24 de agosto de 1988. Pág. 3 – Disponível em: http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/

➤ Quando foram trasladados os restos mortais de Manuel Fernandes Tomás para o monumento da Figueira?

Forte de S. Catarina e Batalhão Académico (GRUPO DE 4)

- CASCÃO, Rui (2009) – *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz. → **PÁG. 627-631**

➤ Em que século foi erigido o forte?

➤ Quando se deu a ocupação do forte?

➤ Quando se deu a reconquista do forte?

➤ O que era o Batalhão Académico de 1808?

➤ Quem foi a personalidade em destaque na conquista do forte?

➤ Quantos combatentes estiveram envolvidos na reconquista do forte?

➤ Que acontecimento precedeu à reconquista do forte?

- SILVA, M., PENAJÓIA, M., FURTADO, M., ROQUINHO, P., MELO, R. V. de e MANTAS, V. G. (2018). *Forte de Santa Catarina: imagem de um território*. 1ª edição, Caleidoscópio: Casal de Cambra. → **PÁGS. 30-33; PÁG. 30 (Batalhão Académico)**

➤ Existe alguma representação tomada do forte?

➤ Em que século foi erigido o forte?

➤ Quem ocupa o forte após a expulsão dos franceses?

➤ Em que século o forte é desativado das suas funções militares?

- TOMÁS, Pedro Fernandes (1910) – *A Figueira e a invasão francesa: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910). → **PÁGS. 5-15**

➤ Quem era o tenente comandante do forte durante a ocupação francesa?

➤ Como reage a Câmara da Figueira perante a ocupação do forte pelas tropas francesas?

➤ O que faz câmara com a expulsão das tropas francesas?

Centenário da tomada do forte (GRUPO DE 4)

- SILVA, M., PENAJÓIA, M., FURTADO, M., ROQUINHO, P., MELO, R. V. de e MANTAS, V. G. (2018). *Forte de Santa Catarina: imagem de um território*. 1ª edição, Caleidoscópio: Casal de Cambra. → **PÁGS. 33 e 57 (imagem)**

➤ Ter em atenção as imagens

- TOMÁS, Pedro Fernandes (1910) – *A Figueira e a invasão francesa: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910). → **PÁGS. 43-48**

➤ Quem teve a iniciativa de decidir celebrar o centenário da primeira invasão francesa?

➤ Quando e onde se celebrou o centenário na Figueira da Foz?

➤ Como se desenrolou a comemoração do centenário? (o que aconteceu, quando e onde?)

Desembarque de Wellesley (GRUPO DE 4)

- D'AZEVEDO, Ricardo Charters (2011) – *Nótulas sobre a Figueira da Foz no século XIX*. Figueira da Foz: Rotary Club Figueira da Foz. → **PÁG. 26**
- Em que locais se dá o desembarque das tropas inglesas?
- Após o desembarque, a quem pertencia a casa onde se estabeleceu Wellesley?
 - MANO, Cap. João Pereira (1997) – *Terras do Mar Salgado, São Julião da Figueira da Foz – São Pedro da Cova-Gala – Buarcos – Costa de Lavos e Leirosa*. Figueira da Foz: Centro de Estudos do Mar e das Navegações.
 - A derrota de Napoleão começou na Figueira, (págs. 40-41);
- Quando e onde se dá o desembarque das tropas inglesas?
- Quantos militares desembarcaram?
 - Ainda a Chegada de Wellesley (191-195).
- Qual a localidade da casa em que Wellesley se estabeleceu após o desembarque?
 - PINTO, Maurício & ESTEVES, Raimundo (1945) – *Aspectos da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Edição da Comissão Municipal de Turismo.
 - Lavos (Casa do Wellington), Pág. 200.
- Após o desembarque, a quem pertencia a casa onde se estabeleceu Wellesley?
 - TOMÁS, Pedro Fernandes (1910) – *A Figueira e a invasão francesa: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910). → **PÁGS. 16-17**
- Com quem e onde conferenciou Wellesley, dias após o desembarque?

3ª Invasão e Cruzeiro (GRUPO DE 4)

- D'AZEVEDO, Ricardo Charters (2011) – *Nótulas sobre a Figueira da Foz no século XIX*. Figueira da Foz: Rotary Club Figueira da Foz. → **PÁGS. 26-28**

➤ Quando foi decidida a construção do Cruzeiro?

➤ Quando foi contruído o Cruzeiro?

- CASCÃO, Rui (2009) – *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz. → **PÁG. 122-126**

➤ Porque ocasião se registaram tantas mortes na Figueira?

➤ Qual a doença que afetou a população?

➤ Quantas mortes houve?

➤ Em que condições viviam as pessoas durante a pandemia?

➤ Onde foram enterrados os mortos?

➤ Os funerais foram realizados com normalidade?

➤ Quais os esforços para combater a pandemia?

- THOMÁS, Pedro Fernandes – O Cruzeiro da Figueira. “Figueira”. Segundo Ano, Série IV, nº 12 (1912). **PÁG. 180 (IMAGEM)**
- TOMÁS, Pedro Fernandes (1910) – *A Figueira e a invasão franceza: Notas e documentos*. Coimbra: Livraria Alfarrabista, 2008 (FacSimile da Edição de 1910). → **PÁGS. 34-37**

➤ Incluir informações que achem pertinentes

Caracterização da Vila da Figueira (GRUPO DE 4)

- D'AZEVEDO, Ricardo Charters (2011) – *Nótulas sobre a Figueira da Foz no século XIX*. Figueira da Foz: Rotary Club Figueira da Foz. → **PÁGS. 4-7**
- No final do Séc. XVIII e inícios do Séc. XIX, quantos habitantes tinha a Figueira?
- Como era Figueira da Foz no início do séc. XIX? (ter atenção aos mapas e imagens)
- CASCÃO, Rui (2009) – *Monografia da Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz*. Figueira da Foz: Junta de Freguesia de S. Julião da Figueira da Foz. → **PÁG. 117; PÁGS. 177-179**
- Caracteriza globalmente a evolução populacional, no final do Séc. XVIII e inícios do Séc. XIX.
- Caracteriza globalmente a atividade económica no final do Séc. XVIII e inícios do Séc. XIX.
- COSTA, Francisco (2019) – *De Vila a Cidade: Contributos para o estudo do urbanismo da arquitetura da Figueira da Foz* (Tese). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. → **PÁGS. 51-75; PÁG. 76 (IMAGEM); PÁG. 141**
- Indica quais é que eram as instituições e elementos urbanos presentes na Figueira no início do século XIX.
- Em que data é a Figueira da Foz elevada a vila?
- Como era a figueira da Foz no início do séc. XIX? (ter atenção aos mapas e imagens)
- Caracterizada a atividade comercial e económica na Figueira no final do Séc. XVIII e início do Séc. XIX.

Anexo 6 – Grelha da Classificação dos trabalhos de grupo

Subtema Alunos: (Nº/Nome)	Apresentação do “estado da arte” - ponto de situação/avaliação intermédia 19 de fevereiro (10%) - 2 valores	Processo/dinâmica – Dinâmica do grupo/Tratamento de informação (40%) - 8 valores	Produto (Conteúdo) – Compreensão Histórica/Comunicação (50%) - 10 valores		Total (100%) - 20 valores
-	-	-	Compreensão Histórica (5 valores)	Comunicação (5 valores)	-
			-	-	

Anexo 7 – Exemplo de relatório individual

Relatório de desempenho no trabalho de grupo

Grupo 2: Carreira política de Manuel Fernandes Tomás

O presente relatório tem como objetivo expor o desempenho dos alunos no trabalho de grupo de História local, que se desenvolveu oficialmente entre os dias 8 de fevereiro e 12 de março. Este trabalho inseriu-se no plano de trabalhos do grupo disciplinar de História do Agrupamento de Escolas Figueira Norte núcleo de estágio de História da Escola Cristina Torres, em articulação com o núcleo de estágio de História da Escola Cristina Torres, tutelado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O trabalho desenvolvido pelos alunos tinha como objetivo a construção de um texto síntese, replicando os passos fundamentais da investigação histórica, tendo como produto final a integração do mesmo em conteúdo interativo online no âmbito da História local da Figueira da Foz. Para tal, disponibilizou-se na *Classroom* da disciplina um guião com a bibliografia adequada para o tema, a indicação das páginas e imagens de interesse, bem como perguntas e/ou objetivos que serviram como meio de auxílio para a análise bibliográfica. Os temas abordados foram os seguintes: “Vida privada de Manuel Fernandes Tomás”; “Carreira política de Manuel Fernandes Tomás”; “O Forte de S. Catarina e Batalhão Académico”; “O Centenário da tomada do forte”; “O Desembarque de *Wellesley*”; “A 3ª Invasão Francesa na Figueira e o Cruzeiro”; “Caracterização da Vila da Figueira da Foz”.

O trabalho foi avaliado consoante a qualidade do conteúdo produzido pelo grupo (texto e imagens/fotos escolhidas para integrar no produto final) e dinâmica de trabalho do grupo. Para avaliação utilizaram-se os critérios de avaliação do Grupo Disciplinar de História, adaptados pelo professor estagiário em articulação com o professor orientador e com a delegada de grupo do grupo disciplinar. Assim, a avaliação dividiu-se em 3 parâmetros. Num primeiro momento deu-se a avaliação do “estado da arte” ou “ponto de situação” no dia 19 de fevereiro de 2021 (**cotação de 2 valores em 20**) – momento em que os alunos relatam ao professor estagiário o ponto de situação, sendo que estava igualmente aberta a possibilidade de esclarecimento de dúvidas no imediato. Os restantes parâmetros dizem respeito ao trabalho desenvolvidos pelos alunos: o Processo/Dinâmica do grupo (**cotação de 8 em 20 valores**) e o Produto Final (**cotação de 10 em 20 valores**).

Por sua vez, parâmetro de avaliação do Produto Final subdividiu-se pelas componentes de “Compreensão Histórica” e “Comunicação”, ou seja, cada componente corresponde a **5 dos 10 valores** do Produto Final (consultar tabela da página 2).

Durante o período em que se desenvolveu o trabalho, os alunos foram incentivados para que contactassem o professor que coordenou o trabalho: para esclarecimento de dúvidas e/ou revisão do texto produzido pelos alunos, posteriormente entregue como produto final.

Subtema Alunos: (Nº/Nome)	Apresentação do “estado da arte” - ponto de situação/avaliação intermédia 19 de fevereiro (10%) - 2 valores	Processo/dinâmica - Dinâmica do grupo/Tratamento de informação (40%) - 8 valores	Produto (Conteúdo) – Compreensão Histórica/Comunicação (50%) - 10 valores		Total (100%) - 20 valores
			Compreensão Histórica (5 valores)	Comunicação (5 valores)	
-	-	-	-	-	-

Tabela 1 - Classificação do trabalho de grupo

Ao grupo de trabalho constituído pelos alunos/alunas, ---, da turma do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, foi atribuído o seguinte tema: “Carreira política de Manuel Fernandes Tomás”. Ao grupo foi atribuída a classificação final de **X valores**.

No que diz respeito ao “estado da arte”, o grupo obteve a cotação de **X valores**, pois o relatório que apresentaram ao professor veio a verificar o desempenho e consequente entrega do trabalho no prazo estipulado até dia 12 de março.

Quanto ao Processo/Dinâmica o grupo foi igualmente avaliado com a cotação total de **X valores**. Apesar do grupo não ter contactado o professor para esclarecer dúvidas e para fazer a revisão sintética do texto final, o produto final entregue no dia 12 de março,

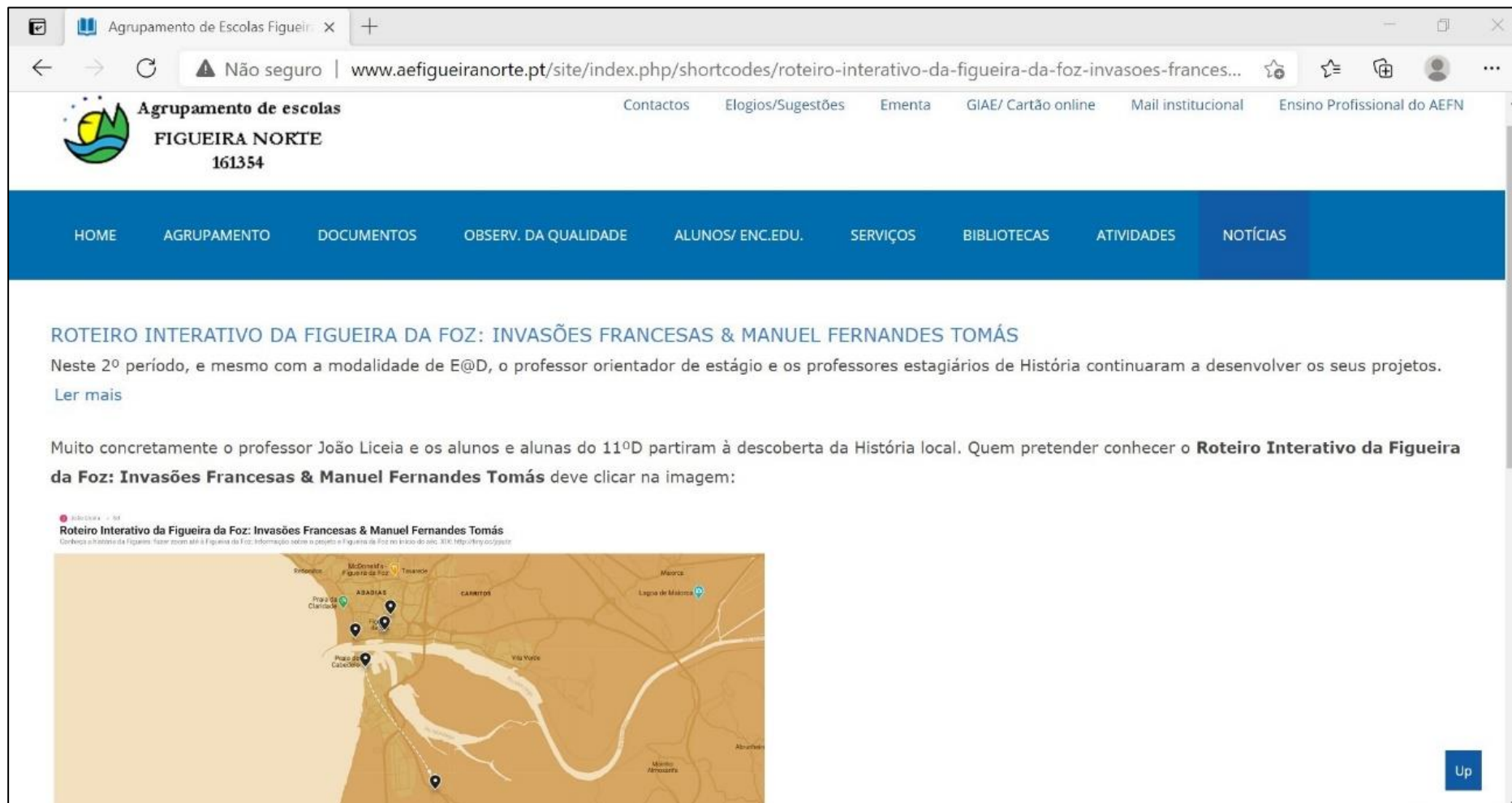
cumprindo com as orientações e objetivos do trabalho. Por isso, verificou-se que o grupo demonstrou uma positiva dinâmica de trabalho e cooperação.

No “Produto Final”, tanto na componente de “Compreensão Histórica” como na “Comunicação” o grupo obteve a cotação de **X valores** em cada uma, ou seja, totalizando a cotação de **X valores** a que estão dedicados no “Produto Final”. O texto e as imagens apresentadas cumpriram com os objetivos do trabalho, apesar de se terem verificado alguns erros ortográficos e/ou de coerência textual. Estes não foram de tamanha gravidade.

19/03/2021

Prof. Estag. João Liceia

Anexo 8 – Print screen do projeto divulgado na página do agrupamento



Agrupamento de Escolas Figueira Norte
FIGUEIRA NORTE
161354

Contactos Elogios/Sugestões Ementa GIAE/ Cartão online Mail institucional Ensino Profissional do AEFN

HOME AGRUPAMENTO DOCUMENTOS OBSERV. DA QUALIDADE ALUNOS/ ENC.EDU. SERVIÇOS BIBLIOTECAS ATIVIDADES NOTÍCIAS


ROTEIRO INTERATIVO DA FIGUEIRA DA FOZ: INVASÕES FRANCESAS & MANUEL FERNANDES TOMÁS

Neste 2º período, e mesmo com a modalidade de E@D, o professor orientador de estágio e os professores estagiários de História continuaram a desenvolver os seus projetos.

[Ler mais](#)

Muito concretamente o professor João Liceia e os alunos e alunas do 11ºD partiram à descoberta da História local. Quem pretender conhecer o **Roteiro Interativo da Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás** deve clicar na imagem:

Roteiro Interativo da Figueira da Foz: Invasões Francesas & Manuel Fernandes Tomás
Conheça a História da Figueira da Foz: fazer zoom até à Figueira da Foz. Informação sobre o projeto e Figueira da Foz no início do site. XIX: http://tiny.cc/gjzjst



Map showing the Figueira da Foz area, including locations like Figueira da Foz, Abadias, Carrilhos, Lagoa de Mafra, and various streets and landmarks.

Up

Anexo 9 – Inquérito colocado aos alunos

Reflexão: trabalho de grupo de História local

*Obrigatório

1. Nome: *

2. Número de aluno: *

3. 1. Numa escala de 1 a 10, avalie o seu interesse pela disciplina de História A. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pouco Muito

4. 2. Numa escala de 1 a 10, avalie o seu interesse pela História local da Figueira da Foz. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pouco Muito

5. 3. Conhecia os assuntos abordados no âmbito do trabalho de grupo de História local? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se sim, quais?

7. 4. Sente que a realização do trabalho contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Se sim, considera que essas podem contribuir para o seu desempenho na disciplina de História A?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. 5. Depois de realizado o trabalho, atribuí mais valor à história da Figueira da Foz? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. 6. Passou a atribuir mais valor ao património histórico da Figueira da Foz? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 7. Considera que a realização deste trabalho contribuiu para a sua formação enquanto aluno? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. 8. Considera que a realização deste trabalho contribuiu para a sua formação enquanto cidadão? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. 9. Genericamente considera este trabalho interessante? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Justifique a sua resposta.

15. 10. Gostaria de voltar a abordar assuntos de História local na disciplina de História A? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

16. Caso queira fazer alguma sugestão ou apresentar uma crítica, este é espaço indicado. Grato pela colaboração.
