



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Pedro Maia dos Reis

**As revoluções liberais na história local e
nacional: visões multiperspetivadas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Pedro Maia dos Reis

As revoluções liberais na história local e nacional: visões multiperspetivadas

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de especialização em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros, desde que respeitada as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um bom uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, Prof. Glória Solé pelo seu constante incentivo, disponibilidade para se entregar a este projeto e fazer com que se tornasse real, a si devo muito e sei que este resultado é também em parte resultado do seu empenho.

À minha futura esposa, por acreditar em mim, por ser sempre o elemento motivador mesmo quando eu era o primeiro a desanimar e ter estado sempre presente nos momentos mais complicados para demonstrar que eu era capaz e que iria conseguir concluir com sucesso esta missão.

Ao Prof. António Eduardo Teixeira de Carvalho que me orientou em ambiente escolar e que naquelas nossas conversas, mesmo sendo por vezes muito curtas, fez-me aprender e evoluir como professor, recordando e aplicando muitas vezes os sábios conselhos que são característicos da voz da experiência. Não esqueço: “O ensino não é uma corrida de 100 metros é uma ultramaratona...”.

Os meus alunos, os meus primeiros alunos que sem eles nada disto era possível, mostraram-se sempre colaboradores e otimistas relativamente ao futuro, não permitindo desânimos, muito pelo contrário o continuar para um longo caminho de aprendizagem.

Por fim, sinto-me um privilegiado, tentei aprender com todos que se cruzaram comigo, os sábios conselhos, as dicas, as palavras de incentivo e otimismo que fizeram o professor que sou hoje.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

As revoluções liberais na história local e nacional: visões multiperspetivadas

RESUMO

O presente relatório de estágio, descreve a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), realizado no Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido no Instituto da Educação da Universidade do Minho.

No sentido de desenvolvimento da vertente pedagógica e de investigação, procedeu-se a uma abordagem em torno da Revolução Liberal de 1820, dando especial atenção à multiplicidade de perspetivas e visões sobre esta problemática que não é consensual na historiografia portuguesa devido a ser um tema fraturante e provocar profundas mudanças na sociedade portuguesa em múltiplas áreas. A implementação foi desenvolvida numa turma do 11º ano de escolaridade do distrito de Bragança.

O principal objetivo da investigação prende-se com a reflexão sobre a forma como os alunos compreendem a multiperspetividade em história, a partir de fontes diversas sobre a temática do liberalismo, no âmbito da história local e nacional. Procurou-se analisar como a história local pode contribuir para promover nos alunos uma melhor compreensão dos processos históricos nacionais, como o liberalismo, e fomentar uma compreensão sobre multiperspetividade em história.

Os dados foram recolhidos a partir de tarefas individuais, tais como questionários de ideias prévias/finais, fichas de trabalho e por último a ficha de metacognição. Estes dados foram analisados de acordo a metodologia de Grounded Theory. Constatou-se que os alunos valorizam a evidência que retiram das fontes, reconhecem que podem existir perspetivas e explicações diferentes sobre a mesma realidade histórica. Alguns alunos já expressam ideias mais elaboradas ao nível da multiperspetiva, procurando relacionar a explicação multiperspetivada com a evidência histórica das fontes, estabelecendo várias conexões entre factos a nível local e nacional. Reconhecem a provisoriedade da narrativa multiperspetivada, atendendo à autoria, à época e ao contexto em que foi produzida.

Palavras-Chave: Revolução Liberal, Liberalismo, Multiperspetiva, Explicação multiperspetivada, História Local

The liberal revolutions in local and national history: multiperspectival views

ABSTRACT

This internship report describes the implementation of the Project of Supervised Pedagogical Intervention (PIPS), carried out in the Master in History Teaching in the 3rd cycle of basic education and secondary education, developed in the Institute of Education at the University of Minho.

To develop the pedagogical and research aspects, an approach was made around the 1820 Liberal Revolution, giving special attention to the multiplicity of perspectives and views on this problematic that is not consensual in the Portuguese historiography, since it is a fractious theme and that it provokes deep changes in the Portuguese society in multiple areas. The implementation was developed in a class of 11th grade from the district of Bragança.

The main goal of the investigation is related with the reflection about the way the students understand the multiperspectivity in history, from several sources about the liberalism theme, in the scope of the local and national history. The aim was to analyze how local history can contribute to promote in the students a better understanding of national historical processes, such as liberalism, and to foster an understanding about multiperspectivity in history.

Data were collected from individual tasks, such as pre-/final ideas questionnaires, worksheets and finally the metacognition form. These data were analysed according to Grounded Theory methodology. It was found that students value the evidence they take from the sources, they recognize that there can be different perspectives and explanations about the same historical reality. Some students already express more elaborate ideas at the multiperspective level, trying to relate the multiperspective explanation with the historical evidence from the sources, establishing several connections between facts at local and national level. They recognise the provisionality of the multiperspectival narrative, given the authorship, the time and the context in which it was produced.

Keyword: Liberal Revolution, Liberalism, Multiperspective, Multiperspective Explanation, Local History

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A Educação Histórica e Multiperspetiva	3
1.1 A Multiperspetiva	5
1.2. Evidência histórica	9
2. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica	11
2.1 A Revolução de 1820	13
2.2. A Guerra Civil.....	15
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO	19
2.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma	19
2.2. Contexto Curricular.....	19
2.3. Implementação do estudo.....	21
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	23
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
3.1. Análise do Questionário 1 e Questionário 2	29
3.2. Análise da Ficha de Trabalho 1.....	38

3.3. Análise da Ficha de Trabalho 2.....	52
3.4. Análise da Ficha de Metacognição	62
REFLEXÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	79
ANEXO 1 – Questionário (Q1) “Levantamento das Ideias Prévias”	80
ANEXO 2 – Questionário (Q2) “Levantamento das Ideias Prévias”	82
ANEXO 3 – Ficha de trabalho 1 (FT1) “Revolução Liberal de 1820 – Liberalismo em Portugal”	84
ANEXO 4 - Ficha de trabalho 2 (FT2) “As Revoluções Liberais – Um estudo de história local (Torre de Moncorvo)”	93
ANEXO 5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais”	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Esquema Sintético das Aulas	20
Tabela 2 - Desenho do Estudo	21
Tabela 3 - Questões de investigação - Questões de recolha de dados.....	26
Tabela 4 - Ideias Prévias e finais sobre o conceito de liberalismo	29
Tabela 5 - Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de absolutismo	31
Tabela 6 - Ideias prévias e finais sobre o conceito de revolução	33
Tabela 7 - Ideias prévias e finais sobre o conceito de revolução liberal.....	35
Tabela 8 - Revolução Liberal e as suas imagens	38
Tabela 9 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 1.2	39
Tabela 10 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3.1	41
Tabela 11 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3.2.	43
Tabela 12 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 4	44
Tabela 13 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 5	46
Tabela 14 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 7	48
Tabela 15 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão. 9.1	51
Tabela 16 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 1	53
Tabela 17 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3	54
Tabela 18 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 4	56
Tabela 19 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 6	57
Tabela 20 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 7	58
Tabela 21 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 9	59
Tabela 22 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 12	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FT – Ficha de Trabalho

UC – Unidade Curricular

QT – Questionário

Q – Questão

PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio denominado “As revoluções liberais na história local e nacional: visões multiperspetivadas”, surge do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), preparado na unidade curricular de Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e que foi executado numa escola do distrito de Bragança.

Após a consulta do programa de História e das aprendizagens essenciais do 11.º ano, procurou-se trabalhar com os alunos uma temática direcionada ao Liberalismo. Surgiu a oportunidade de lecionar os conteúdos relacionados com a política liberal e a guerra civil, dando enfoque à multiplicidade de perspetivas e visões sobre esta problemática, que se encontra de novo em foco na historiografia nacional, atendendo à comemoração dos 200 anos da Revolução Liberal (1820).

Os dois blocos em disputa que eram antagónicos, promove a diferença de opiniões e obviamente de dissemelhantes pontos de vista, discursos e opiniões, colocando o aluno a questionar e a interpretar fontes diversas (convergentes e divergentes) relacionadas com estes acontecimentos e factos. Uma realidade complexa que obriga a que os alunos detenham um elevado nível de interpretação de fontes, da narrativa histórica e da compreensão desses acontecimentos, tendo por base a explicação histórica multiperspetivada.

A definição do conceito de multiperspetiva segundo Stradling (2003): “It is a way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline” (p.14)

Existem diversas opiniões, visões e perspetivas sobre determinados assuntos, temáticas e realidades históricas, e não significa que estas não sejam igualmente válidas (Barca, 2010, 2015), desde que sustentadas em evidências históricas que as suportem. Este tipo de abordagem, centrada numa perspetiva construtivista no âmbito da Educação Histórica permite que os alunos possam expor as suas ideias e opiniões, o que estimula o pensamento crítico por parte destes, levando-os a refletirem historicamente e a compreenderem situações do passado a partir do presente e a tomarem decisões numa perspetiva de futuro, com enfoque ao nível da orientação temporal. Com base no paradigma educacional do construtivismo operacionalizado no “modelo de aula oficina” (Barca, 2004, 2021), implementaram-se algumas atividades, procurando que os alunos se tornassem os agentes do seu próprio conhecimento.

No primeiro capítulo, apresenta-se o imprescindível enquadramento teórico, subordinado à educação histórica, esclarecendo os conceitos de multiperspetiva e o de evidência histórica que são trabalhados neste projeto, sendo que o enquadramento teórico se estende igualmente à contextualização histórica, com a temática abordada na intervenção pedagógica (Revolução de 1820 e a Guerra Civil respetivamente).

O segundo capítulo integra a metodologia, em que se principia por caracterizar o contexto em que o projeto foi executado, nomeadamente a escola e a turma em que foi implementado, e o contexto curricular das matérias que foram abordadas no decorrer deste projeto de intervenção pedagógica. Apresenta-se as questões de investigação, os objetivos inerentes e os instrumentos para recolha de dados.

Por último, no terceiro capítulo são analisados e discutidos os dados deste projeto, com a análise do Questionário 1 e Questionário 2 para de seguida fazer o escrutínio das Fichas de Trabalho 1 (FT1) e das Fichas de Trabalho 2 (FT2), no último ponto será concretizada a análise da Ficha de Metacognição.

Por fim, serão apresentadas as **reflexões finais**. Pretende-se com isto, responder às questões de investigação colocadas, refletir sobre o estudo, a sua importância para a Educação Histórica. Também serão apresentadas as limitações do estudo e as recomendações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo está dividido em dois subtemas. No primeiro subtema os conceitos de segunda ordem em História aqui presentes na investigação serão dissecados, sendo apresentada a relevância de cada um dos conceitos fundamentais para a Educação Histórica.

No segundo subtema será apresentada uma contextualização histórica da temática que foi estudada com os alunos nas aulas envolventes ao projeto.

1. A Educação Histórica e Multiperspetiva

Iniciando este capítulo com o testemunho do historiador Valentim Alexandre à Revista História do Jornal de Notícias (2021) que possivelmente fundamenta esta sua opinião no senso comum ou então em experiências pessoais anteriores:

“Voltando às ideias que não passam da historiografia para o grande público, noto que não passam mesmo para o ensino, em grande parte. Provavelmente, há professores que conseguem ultrapassar a forma como o ensino está programado. O que eu vejo programado é muito mau, em geral. Para já, não vejo que os alunos sejam incentivados a pensar coisas. História não é um conjunto de factos, ou de ideias feitas, ou de pequenas frases que os alunos são obrigados a decorar. História é pensar sobre os acontecimentos. E inspirar a reflexão das pessoas sobre o passado, que as leva depois a saber refletir sobre o presente. E não é para aí que a história oficial está hoje voltada. É terrível o ensino levar a que as pessoas considerem a História uma coisa particularmente desinteressante, um exercício de memória em que se sabem os nomes de umas coisas e não se aprende a pensar...”
(p.62)

O referido testemunho é bastante simplista e faz referência à necessidade de reflexão e ao facto de a aprendizagem em história não ser encarada como um mero exercício de simples memorização. O ato de pensar, a partir de tarefas desafiadoras, com recurso a fontes diversas a vários níveis, em suporte ou mensagem, proporciona a oportunidade de trabalhar a multiperspetiva e isso permitirá aos alunos conseguir construir a sua própria ideia sobre o passado e construir as pontes para o futuro.

A multiperspetiva, entre outros conceitos metahistóricos, são elementos fundamentais para a concretização desse objetivo, que trabalhados em sala de sala permitem, a par do trabalho com os conceitos substantivos, fomentar o pensamento histórico e a compreensão da história nos alunos (Barca & Solé, 2012).

Existem opiniões contraditórias em que a aprendizagem histórica de crianças e jovens tem vindo a tornar o ensino cada vez mais exigente, mas segundo Isabel Barca e Luís Alberto Marques Alves (2016), também poderá se tornar mais motivador porque os professores e os seus alunos podem sentir-se parte ativa na história e também contribuir para uma melhor compreensão da História.

Na última década do século XX, teve início uma linha de investigação em Educação Histórica que era liderada por Isabel Barca em Portugal, que procurava fundamentalmente perceber como é que os alunos compreendiam e aprendiam História. Surgiram os primeiros estudos de natureza empírica, construídos com o apoio de dados que resultavam dessas mesmas experiências, recolhidos em contexto de sala de aula que procuravam de forma sistemática perceber as ideias históricas dos alunos e igualmente dos respetivos professores de história (Simão, 2021).

A Educação Histórica tem como preocupação principal a articulação entre os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos e o conteúdo substantivo da História numa perspetiva construtivista de metodologia de ensino da História. Surge a aula oficina que coloca o aluno no centro da aprendizagem, com o seu conhecimento a ser construído através das tarefas propostas pelo docente (Gago, 2007). Para a construção do conhecimento histórico pelos alunos, deve-se partir das suas ideias e conceções, para identificar as ideias alternativas, ou de aproximação ao conhecimento histórico científico e poder estruturar tarefas que possam levar os alunos a uma efetiva aprendizagem histórica. Torna-se, por isso, imprescindível para ocorrer a mudança conceptual dos alunos que sejam compreendidas as suas ideias prévias, para posteriormente as analisar e categorizar e colocar em prática a metodologia que se considere adequada para promover o refinamento do pensamento histórico nos alunos (Gago, 2007).

Para que ocorra uma efetiva compreensão histórica, o investigador Peter Lee (2001) considera elementar que os alunos conheçam e compreendam diferentes tipos de conceitos em História, conforme foi referido anteriormente. No seguimento desse argumento irá distinguir dois diferentes tipos de conceitos: os conceitos substantivos e os conceitos de “segunda ordem”, estruturais ou metahistóricos. Relativamente aos conceitos metahistóricos e a sua compreensão pelos alunos, estes surgem como fundamentais para o entendimento histórico. O pensamento histórico deverá ter em atenção a compreensão destes dois tipos de conceitos (Freitas, Solé & Pereira, 2010).

Marília Gago (2012) sublinha a importância da investigação e juntamente com o investigador inglês Peter Lee, destaca que a aprendizagem histórica lida com a apropriação dos conceitos substantivos da História e também com os conceitos metahistóricos que são inerentes à própria História-ciência, sempre presentes quando estudamos a História porque lhe dão corpo. Conceitos como evidência, explicação

história, entre outros que se irão articular com a narrativa histórica, por serem fundamentais para a sua concretização (Gago, 2007).

Para fomentar o desenvolvimento de conceitos metahistóricos, entre os quais a multiperspetiva, o professor tem um papel importante na formação dos seus alunos porque através da realização das tarefas propostas por si, o aluno deve ser capaz de construir o seu conhecimento histórico. O professor deverá ser não exclusivamente um orientador, motivador, mas também utilizar uma enorme panóplia de informações e ferramentas, para nortear “os alunos para a construção do conhecimento, assim como estratégias que promovam a capacidade da reflexão crítica” (Dias, 2014).

A educação histórica tem de ser alicerçada no trabalho com a evidência histórica, com os alunos a trabalharem na construção de narrativas, despertando o contacto com as fontes, em trabalho individual ou em grupo, para que os alunos percebam que não existe apenas uma narrativa relativamente ao passado. A construção da narrativa em sala de aula é fundamental para a concretização da aprendizagem histórica, da consciência histórica e da formação de cidadãos mais críticos e reflexivos. As narrativas produzidas no contexto de sala de aula, elaboradas no âmbito da aprendizagem histórica, estão dependentes “da investigação das ideias históricas elaboradas por professores e alunos” (Ribeiro & et. al, 2017).

Rüsen (2001) sustenta que através das narrativas que são construídas pelos alunos, estes sejam capazes de compreenderem os seus sentidos, e no patamar seguinte relacionar com o passado e igualmente interpretá-lo, entendendo a ligação entre o passado e o presente e por último, perspetivarem o futuro.

Inclusivamente, nos vários momentos conturbados da atualidade em termos sociais, políticos e económicos vai se impondo uma constante necessidade para refletir relativamente sobre a forma como estão a ser educados historicamente os elementos das novas gerações (Barca & Solé, 2012).

1.1 A Multiperspetiva

O estudo do conceito de multiperspetiva em contexto educativo tem várias dezenas de anos, porém subsiste quem afirme que só na última década do século passado é que a sua discussão aconteceu com maior frequência nas conferências de história que foram sendo realizadas na Europa (Vasconcelos, 2019).

O projeto CHATA coordenado no Reino Unido por Peter Lee teve como um dos seus principais enfoques o estudo das ideias de crianças, adolescentes e jovens acerca da narrativa histórica multiperspetivada, na década de 1970, sendo um dos momentos fundadores da Educação Histórica.

Sobre o enquadramento temporal da discussão, refere Strading (2003) que a multiperspetiva raramente era utilizada no contexto escolar, contudo era discutido e promovido por historiadores alemães, concretamente na década de 1970, ampliando a área de crescimento e desenvolvimento, conforme foi referido anteriormente. Inicialmente segundo o próprio, ganharia destaque na década de 1990, com as várias conferências de história, seminários e por últimos os *workshops* de formação de docentes.

O autor Fritzsche escreveria (2001, citado por Strading em 2003, p.13) que o conceito de multiperspetiva era uma estratégia principalmente de compreensão, baseando essa sua opinião na teoria que se tinha em consideração a perspetiva do outro, não ignorando obviamente a possibilidade de várias perspetivas serem igualmente válidas, desde que fundamentadas em evidências.

A utilização da multiperspetiva no ensino é crucial e a sua aplicação deve ser concretizada com o auxílio do professor que, através de visões multiperspetivadas sobre as temáticas a lecionar, tem a função de conduzir os seus alunos a um entendimento de que existem várias perspetivas sobre o mesmo assunto que expressam apenas perspetivas e visões diferentes. Segundo Barbosa (2009) “este tipo de abordagem poderá contribuir para a construção de cidadãos mais tolerantes e compreensivos numa sociedade crescentemente mais aberta e multicultural” (p.91). A conceção de multiperspetiva nos alunos contribuirá para formar cidadãos mais conscientes e críticos, “num mundo cada vez mais pluridimensional e pluricultural, onde valores, crenças e ideologias e religiões diferentes coabitem e coexistem, é manifesta a necessidade de educar os nossos jovens para uma cidadania participativa, crítica, tolerante e respeitadora do outro” (Ferreira, 2009).

Explorando a multiperspetiva e “construindo pontes” entre a multiperspetiva e também a narrativa histórica, que faz o suporte material da compreensão das ações humanas pelo historiador, respondendo a questões de “como” e “porquê”, existindo ligações com o passado em estudo. Baseando-se no idealismo de Collingwood e no narrativismo de Gallie e Atkinson, os investigadores consideram que a narrativa é efetivamente dispersa, na medida em que se poderia conceber a própria História como uma reconstrução do pensamento (Gago, 2007).

A História não é um ato isolado, mas sim um conjunto de precedentes encadeados que possibilitam a construção de uma identidade e de um plano de reconstrução da sua memória, privilegiando a própria história como uma reconstrução do passado e do pensamento.

O processo de reconstrução do passado e do pensamento abre possibilidades evidentes na explicação que tem vindo a ser concretizado para o afastamento do ensino monocultural e principalmente universal da História como descreve Pollak (s.d., citado por Alessio, 1998).

Isabel Barca (2001) reforça essa argumentação, asseverando perentoriamente que o conhecimento histórico é construído pela “existência de uma multiplicidade de propostas explicativas”, sendo construída para o desenvolvimento da multiperspetiva em história que vai potenciar o surgimento de um pensamento crítico, em que se aprende a selecionar as respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente que são fundamentais para a formação da sua própria perspetiva sobre o acontecimento histórico.

Relativamente ao passado, podem ser escritas um conjunto de narrativas, até porque podem surgir imensas questões que devem ser respondidas (Gago, 2015). Esmiuçando esta argumentação, será previsível que quantas mais narrativas surjam, mais questões irão igualmente surgir.

Pollak (s.d., citado por D`Alessio, 1998) reflete que a memória nacional que entronca no referido anteriormente conjunto de narrativas, é responsável pela uniformização de lembranças, com o propósito de ser imposto à população para alimentar a identidade nacional, não sendo a conclusão desejada pela multiperspetiva. Porém, apesar de não ser desejável uma única narrativa, a construção de narrativas não pode ser infundável, os professores têm fundamental importância para fomentar nos alunos a compreensão que estas estão sempre dependentes de uma seleção, não colocando excessiva importância na testemunha histórica porque a mesma pode não ser a fonte mais fiável, até porque um historiador anos mais tarde, pode analisar e no cruzamento de dados, construir uma explicação mais plausível e imparcial (Stradling, 2003).

Sobre os estudos de Stradling, existem três dimensões com relevância para a questão da multiperspetiva que serão analisadas e interpretadas em seguida:

We can view historical events and developments from a multiplicity of vantage-points.

We can view historical events and developments from a multiplicity of points of views.

We can also view historical events and developments through a multiplicity of historical accounts and interpretations (Stradling, 2003, p.18).

No primeiro patamar, a testemunha presencia o acontecimento. Para a validação dos acontecimentos tem de se perceber o que ela viu, ouviu e sentiu, como igualmente a ter em atenção o que estava a fazer naquele momento a testemunha.

No segundo patamar, obrigatório compreender o que motivou os relatos sobre um determinado acontecimento. A percepção se os relatos são da perspectiva do autor que criou a fonte ou da testemunha que assistiu ao acontecimento e relatou.

No terceiro e último patamar, ocorre o entendimento dos acontecimentos a partir de diferentes interpretações de autores de épocas dissemelhantes sendo um exercício fundamental para permitir perceber como uma fonte pode influenciar as fontes seguintes (Vasconcelos, 2019).

Atendendo a este último escalão, conforme foi descrito anteriormente as versões não tem de ser tão dispares e tão intangíveis, podem ser construídas narrativas em conjunto que se podem complementar após a percepção dos pontos em comum que serão descobertos previamente.

Considerando tudo o que vem a ser descrito, na multiperspetiva, o maior obstáculo ao seu desenvolvimento é o surgimento de pensamentos únicos, dogmas e verdades inquestionáveis, concretamente nas ciências, devendo estimular-se o pensamento de cada um.

Explanando nos parágrafos anteriores o sentido de multiperspetiva é de abrir horizontes para a construção de narrativas com suporte nesse conceito, deve-se em o passo seguinte focar a atenção na criação de narrativas históricas.

Para a concretização dessa tarefa torna-se indispensável ter em atenção três aspetos fundamentais, num primeiro patamar a narrativa com base nas experiências do passado; no patamar intermédio, compreender a linha temporal e se a mesma se consegue organizar entre passado, presente e futuro; por fim no último nível, uma narrativa que apresente o conceito de continuidade e que aponte uma orientação para a vida atual (Alves, 2020).

Na mesma linha de argumentação os alunos devem receber a necessária formação e orientação para compreender as diferentes informações que se podem concretizar relativamente ao passado, para no patamar seguinte as relacionar com as questões que irão surgir e igualmente as evidências históricas inferidas. O aluno deve ser permanentemente incentivado a abrir os horizontes do seu pensamento e nunca ficar apoiado numa só noção para um evento específico.

Fundamentalmente fazer com que o indivíduo compreenda a história através de um processo metacognitivo, para ser possível ocorrer uma formação de uma consciência histórica mais reflexiva (Gago, 2015). O aluno deverá pensar sobre o passado, nas suas várias etapas, para conseguir concretizar uma opinião sobre os referidos acontecimentos históricos, sendo sustentada nas informações e evidências históricas com que se deparou.

Estimulando os alunos a procurarem interpretar, a pensar, analisar as fontes e a estruturar o seu pensamento histórico, estamos a promover competências de análise e avaliação, e dar sentido às

narrativas que irão surgir. Neste processo de construção da narrativa poderá surgir dúvidas e até alguma confusão, podendo encaminhar a interpretação da história para uma simples opinião vazia. Marília Gago para evitar esse conjunto de possibilidades nefastas, defende que o professor, deverá impedir a simplicidade do pensamento do aluno, para o encaminhar para um grau de maior sofisticação e elaboração no seu raciocínio (Gago, 2012).

Um patamar fundamental para a multiperspetiva é igualmente auxiliar a compreender as ligações entre fontes, surgindo questões fundamentais como por exemplo: em que medida é que uma fonte influencia as outras? Esse exercício possibilita que as opiniões contraditórias ganhem importância crescente porque promovem um conhecimento mais profundo dos acontecimentos e por acréscimo compreender com mais exatidão o que aconteceu (Veríssimo, 2012).

Fundamentalmente no contexto atual da sociedade, quando os tempos são de maior complexidade e também de sobrecarga de informação, é indispensável desenvolver as competências de pensamento crítico para distinguir factos de opiniões, verdades das mentiras, como também o básico do fundamental, para no patamar seguinte tomar decisões para compreender o que se deve acreditar e fazer (Cruz, *et.al.*, 2019).

A aprendizagem histórica deve ser concretizada com base em múltiplas perspetivas e narrativas, devendo o professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem nesse sentido na organização das aulas de História. O aluno tem de ter a sua própria atividade para que opere na sua identidade de forma argumentativa que se torna necessária à orientação temporal (Schmidt, 2017).

O aluno deve no seu estudo atender a dissemelhantes visões sobre os acontecimentos e factos, sempre no sentido de também respeitar a diferença, para a consolidação de uma narrativa dos factos e não deverá aceitar áreas estanques do conhecimento e sobretudo verdades únicas.

Por último, a multiperspetiva é um conceito fundamental da aprendizagem histórica que pretende que os alunos sejam capazes de considerar as várias perspetivas e, desse modo, sejam capazes de desenvolver “um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente” (Barca, 2001).

1.2. Evidência histórica

A História faz-se a partir de diversos tipos de documentos que permitem uma interpretação do passado e é da interpretação dessas mesmas fontes que surge a evidência, a qual se apoia na sua diversidade e renovação e também das representações da realidade do Homem (Lobo, 2020).

Marília Gago (2007) defende que “o historiador com base na evidência e tentando ser objetivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões” (p. 81). Neste sentido a narrativa não se cinge a uma única versão, mas sim a várias porque a sua construção ficou a dever-se a um conjunto de pressupostos, com o intuito de responder a diversas questões. As diferentes narrativas devem-se sobretudo pelo que tem sido explicado a diferentes interpretações e perspetivas do seu autor.

A construção da evidência surgirá em consequência de preliminarmente se realizar uma indagação pelas fontes, obviamente que, quanto mais profundo for o questionamento e a procura de respostas, a amplitude das fontes poderá ser mais elevada, não devendo, contudo, desprezar umas fontes em detrimento de outras com base na sua possível credibilidade, o seu uso deve ser encaminhado para o processo de construção do conhecimento histórico, não sendo relevante as suas origens (Xavier, 2010).

Após a interpretação de fontes que podem ser múltiplas, através da informação recolhida o historiador deverá ser capaz de formular questões e por fim validar uma suposição, considerando todas as possibilidades e não desprezando possíveis fontes de informação.

Atendendo a esta argumentação, a História depende da interpretação da evidência, que são os fundamentos para a explicação histórica, conforme tem vindo a ser descrito, através dos quais, permite justificar o porquê de estar a ser ponderada essa mesma fonte para construir ou sustentar determinado conhecimento sobre o passado. A interpretação da evidência não pode deixar de ter em atenção a história física da fonte, o contexto e o pensamento do sujeito que foi responsável pela sua criação. O historiador constrói a História a partir da evidência que extrai das fontes mediante o questionamento orientado para o problema ou a realidade histórica que está a investigar (Simão, 2007).

As fontes não devem ser ignoradas, bem como a introdução da nova informação em que deverá ser tido em atenção, a crítica à fonte, o contexto e por último o pensamento do sujeito, mas é elementar entender que o discurso por vezes se tolda com paixões e outros elementos da personalidade do seu produtor que podem adulterar o registo dos acontecimentos.

O professor deve procurar mostrar e dar a conhecer aos alunos, que não existe uma resposta única sobre determinado assunto, mas sim, várias interpretações diferentes e igualmente válidas, como afirma Lee (2001) “aquilo que os alunos estudam já foi estudado por alguém” (p.15).

A evidência é o pilar fundamental para o conhecimento histórico e não devem ser estabelecidos limites para o que poderá não ser considerado evidência, atendendo que “a evidência potencial acerca de um assunto é construída por todas as afirmações existentes a esse respeito” (Simão, 2015).

No que concerne a fontes históricas – na multiciplidade das suas formas – essas mesmas fontes, “fornece ao historiador indícios sobre o passado, ao qual acede através de um processo de inferência, que sustentam as suas explicações históricas, baseadas no princípio da consistência com a evidência histórica” (Moreira, 2004).

Uma indagação de fontes que poderá ser executada de forma individual irá obviamente fazer surgir uma multiplicidade de discursos que podem tanto divergir como convergir, como outras indagações realizadas anteriormente. Assistimos à ligação com a multiperspetiva, conceito capital para o presente labor.

A evidência conduz-nos ao passado, pois a História é uma forma de conhecimento sistemático com um conjunto de critérios específicos em função dos quais se interpretam (por alunos e professores, inclusive) permitindo a diversidade de versões acerca do passado. Estamos perante a averiguação para um determinado problema que irá conduzir a uma investigação, pelo que sem questões não irá existir evidência, alusão para as questões que serão colocadas à fonte que no patamar seguinte irão transformar os vestígios em evidência do passado (Pinto, 2013). A natureza das questões é que determina o que é evidência histórica e que designa o seu potencial para uma investigação, para sustentar uma teoria, do seu uso para validar uma afirmação ou o que fundamenta uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação (Ashby, 2006).

Por último, em sala de aula os professores acabam por ter um papel complexo e também desafiador porque devem encetar esforços para que os alunos deixem de tratar as fontes, como mera informação e que as comecem a tratar como evidência, e a partir destas produzir conhecimento histórico.

2. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica

Neste capítulo é exposta a contextualização histórica da temática que foi abordada na intervenção pedagógica. O tema do “liberalismo” foi trabalhado com os alunos nas aulas do segundo período do ano letivo. De uma forma resumida é feita a contextualização da temática, procurando expor os principais conteúdos que foram abordados com os alunos e que serão explicitados em termos historiográficos. A análise ao fenómeno do liberalismo e conseqüentemente a guerra civil, o escrutínio deve ser iniciado com os acontecimentos da Revolução Liberal de 1820.

A política internacional, no último quartel do século XVIII no contexto de evolução das sociedades europeias iria ter um papel de enorme relevo.

Os Estados europeus foram claramente afetados pela independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e, 13 anos depois em 1789 a Revolução Francesa irão ser os centros de gravitação para vários Estados Europeus.

Esta forma de governação foi responsável por captar a atenção na agenda política de diversos países da Europa, Portugal irá ter uma postura de expectativa na política internacional, mantendo-se neutral na Guerra de Independência Americana, enquanto relativamente ao processo revolucionário francês, a postura será de distanciamento para com o novo governo francês, com o aumento da tendência revolucionária do novo governo, mobiliza-se para a guerra, no espaço temporal de 1792 – 1795 para em 1807 ocorrer a primeira invasão franco-espanhola de Portugal e 1807 (Araújo, 1993).

Possivelmente, as primeiras sementes do liberalismo em Portugal surgem em 1789 no jornal *Gazeta de Lisboa* que informava com bastante regularidade sobre os acontecimentos políticos até 5 de setembro desse ano, a circunstância em que triunfa retumbantemente a possibilidade de ser instituído um Estado Absolutista. Os acontecimentos da convocação dos Estados Gerais, a proclamação da Assembleia Nacional Constituinte, as suas primeiras medidas e também os motins de rua que acompanham estas alterações (Araújo, 1993).

A conjuntura política não se mostrava favorável ao governo luso e com a ameaça da invasão das tropas napoleónicas a Portugal, o que acabaria por acontecer em três momentos diferentes, com a corte a retirar-se do país em 19 de novembro de 1807 (Araújo, 1993).

A libertação do país das forças militares franceses iria acontecer com a intervenção militar inglesa que era ansiada desde o início da ocupação, mas unicamente iria ocorrer numa fase adiantada da campanha para restaurar o governo e a independência nacional. A força das armas de um exército organizado e temido foi fundamental para acelerar a expulsão das tropas fiéis a Napoleão (Araújo, 1993).

Discorrendo sobre todos os antecedentes que encaminharam Portugal para o liberalismo, um complexo processo político-diplomático que irá conduzir a nação para esse patamar e irá conduzir a sua entrada no movimento liberal que grassava na Europa nos anos 20 do século XIX (Vargues, 1993).

Por último, uma tarefa facilitada, pelo facto de o país naquele momento da sua história estar politicamente desmoralizado, com a sua economia e sociedade atravessar graves dificuldades, apelando a que fosse necessário resolver essa situação, ocorrendo uma profunda reforma da sociedade (Vargues, 1993).

2.1 A Revolução de 1820

A Revolução de 1820 consagrou politicamente em Portugal como momento fundador do liberalismo oitocentista, reformulando e reforçando, o constitucionalismo e o nacionalismo. Sendo segundo Isabel Nobre Vargues (1993) foi um momento de triunfo do regeneracionismo liberal, face a uma outra vertente, o restauracionismo realista, que tinha sido definido pelo Congresso de Viena entre 1814 – 1815.

Uma revolução é provocada normalmente pelo desejo de mudança, de uma elite ou então das massas populares, na prática desde a primavera desse ano, era cada vez mais notória o mal-estar em todas as classes sociais, não conseguindo o Governo bloquear essa situação.

A Inglaterra conservava uma postura de arrogância para com os portugueses, potencializando um sentimento de revolta contra aquela comunidade internacional, como igualmente contra a família real, mas, sobretudo contra as ingerências estrangeiras, desejando que as mesmas terminassem rapidamente. Fundamentando que a grande distância a que os reis estavam potencializavam o sentimento que o trono estivesse vazio (Serrão, 1984).

A argumentação de desejo de mudança é atestada por Rui Ramos (2021) que rememora o discurso do Marquês de Fronteira: “As ideias de revolução eram gerais. Rapazes e velhos, frades e seculares, todos as desejavam. Uns, que conheciam as vantagens do governo representativo, queriam este governo; e todos queriam a corte em Lisboa, porque odiavam a ideia de serem colónia de uma colónia” (p. 457).

Na manhã do dia 24 de agosto de 1820, as tropas comandadas pelo general Cabreira iriam formar no Campo de Santo Ovídio para tomarem conhecimento das movimentações que estavam a ocorrer. Os muitos militares presentes, juntamente com muitos populares louvavam os discursos, havendo inclusivamente uma salva de tiros e uma missa campal. Estava proclamada a liberdade de forma bastante calma atendendo a toda a complexidade dos factos relatada anteriormente (Vargues, 1993).

A movimentação revolucionária acontecia um pouco em contraciclo com o que se passava na Europa que ainda tinha presente os acontecimentos da Revolução Francesa de 1789, com os elementos das ordens religiosas a relembrar de forma vincada esses mesmos acontecimentos (Ramos, 2021).

Apesar da argumentação do parágrafo anterior, a vontade era de mudança, mas, evidentemente que os acontecimentos no Porto se não tivessem seguimento pelo resto do país não iria ter nenhum impacto e, portanto, era necessário que os elementos do movimento revolucionário procurassem mais apoios, até que conseguirem chegar à capital do país. O dia 15 de setembro desse mesmo ano foi

marcante, atendendo a ser o momento em que as tropas lisboetas e a comunidade no seu geral se vão aproximar e aderir à causa liberal (Vargues, 1993).

Porém, a notícia das movimentações militares no Porto, chegariam à capital vários dias antes, concretamente a 29 de agosto, sendo considerada pelo governo, um crime contra o monarca, falando-se em anarquismo e a necessária de fidelidade à coroa por parte dos militares.

As notícias relativamente à revolução, chegaram ao Rio de Janeiro apenas a 17 de outubro e obviamente causaram alguma agitação no seio da coroa, porém, as missivas vindas de Portugal eram de fidelidade à coroa e a D. João V, o que naturalmente não permitiram o avolumar desses sentimentos de tensão e medo (Serrão, 1984).

Os elementos do governo da coroa não tinham a real dimensão daquele movimento revolucionário, que rapidamente conseguiria o apoio da região norte de Portugal, pensando que bastava a lealdade das regiões da Beira, do Alentejo e do Algarve para travar a revolta (Serrão, 1984).

O numeroso Governo da Junta do Porto marchava em direção a Lisboa e pouco mais de 15 dias bastaram para concluírem esse objetivo e nesse percurso ficaram aquartelados em Ovar, Coimbra, Leiria e Alcobaça.

A 12 de setembro de 1820, as tropas já se encontravam em Coimbra, colocando-se em Lisboa em apenas 3 dias, sendo recebidas com regozijo as notícias da revolta que estava em marcha, além de que a autoridade dos governadores era claramente nula, mas iriam expressar alguma reação de resistência, mas conforme foi descrito anteriormente a situação iria ser rapidamente sanada (Serrão, 1984).

A 1 de Outubro iria entrar na capital do país os elementos das juntas provisionais, o novo governo era recebido efusivamente em Lisboa, e estando instalado os seus elementos começaram no imediato a tomar medidas importantes, comunicando ao rei os acontecimentos, como igualmente a consulta aos elementos mais letrados quer cientificamente quer na cultura, para compreenderem a melhor forma de convocar as cortes, como também o juramento, fidelidade e obediência das principais instituições (Vargues, 1993).

A Revolução Liberal ocorreu de forma pacífica, podendo-se argumentar que era algo bastante conjeturável de acontecer, nomeadamente quando o país atravessava graves dificuldades como foi explicado, em que a solução para a sua resolução sempre foi apontada como a regeneração do país que só podia acontecer num curto espaço de tempo obviamente com uma revolução.

Por último, na necessidade de ocorrer uma reforma profunda da nação, as Cortes Constituintes estavam de facto a construir um novo tipo de Estado, a soberania deixava de se centrar na dinastia e

passava a centrar-se na nação, com a conformidade das práticas políticas no seu seio, resultando na perda de espaço para a influência das estruturas eclesiásticas, um Portugal voltado para a Europa e não para o Brasil (Ramos, 2021).

2.2. A Guerra Civil

Poucas são as revoluções ou movimentos revolucionários que não encontram oposição, e é impossível colocar todos os elementos de uma comunidade a apoiarem as novas causas políticas, sendo que a revolução de 1820 não é exceção.

Desde o início do movimento revolucionário surgiram vários núcleos de descontentes, que iam tentando demonstrar esse sentimento relativamente ao movimento liberal (Vargues & Torgal, 1993).

O início dos problemas para os revolucionários de forma mais notória ocorreu aproximadamente três anos depois dos acontecimentos revolucionários, enquanto as Cortes em 1823 continuavam os seus trabalhos na construção da nova ordem liberal e constitucional. Porém, na Europa, os movimentos antiliberais de cariz revolucionário eram cada vez mais enérgicos, com a maior expressão desses movimentos no Congresso de Verona pela Santa Aliança relativamente à necessidade de uma intervenção militar francesa na Península. Os líderes revolucionários europeus, em especial os da Península Ibérica estavam ameaçados.

Tornava-se imperativo tomar medidas para evitar possíveis problemas de futuro, deslocando-se as cortes e o secretário de Estado dos Negócios da Guerra, Manuel Gonçalves de Miranda, no dia 1 de fevereiro de 1823, data em que comunicou, de forma clara, que deveria ser preparada uma operação militar para enfrentar aquelas possíveis ameaças (Vargues & Torgal, 1993).

Algumas semanas depois, as ações contrarrevolucionárias iriam partir do interior do país, concretamente de Manuel da Silveira, Conde de Amarante, que iniciara em Vila Real o seu movimento contra o regime liberal.

O Conde de Amarante, apoiado por Gaspar Teixeira vai conseguir agrupar um grande número de militares que estavam descontentes com o novo regime, querendo iniciar desde o norte do país as movimentações militares.

A resposta das autoridades é célere pois foram enviadas, desde Lisboa, várias unidades do exército que combateram aquela ameaça com êxito.

Seria expectável que a situação política e militar no país fosse normalizada. Todavia, a 27 de maio ocorreu a Vila-Francada, com a liderança de D. Miguel que mais não seria, se analisado com o devido

distanciamento, do que uma demonstração de força que ocorria às portas da cidade de Lisboa, mas que seria sanado com relativa facilidade (Vargues & Torgal, 1993).

Relativamente ao movimento do Conde de Amarante e ao ano de 1823, é fundamental descrever o ambiente que reinava na nação, com fortes temporais a atingir o país, concretamente na região do Ribatejo, apesar da elevada quantidade de chuva, a navegação fluvial ficava comprometida devido às cheias e à destruição dos elementos necessários para regular os caudais.

A rede viária também ficava intransitável por causa do elevado grau de pluviosidade, passando a mensagem da inoperância das Cortes junto da opinião pública, acusando os opositores de ninguém saber onde aquilo iria parar (Serrão, 1984).

Joaquim Veríssimo Serrão (1984) é claro, já que explica que o movimento de Amarante serviu sobretudo para inquietar o Governo, para demonstrar que vários estratos da população recusavam-se a aderir ao novo regime, respondendo as Cortes com a colocação do exército em pé de guerra, com o argumento fundamental que se era indispensável defender a independência da nação de uma possível invasão vinda de Espanha. Caso ocorresse a invasão, as povoações ficariam revoltadas, atendendo que iriam ficar reféns de uma ocupação militar por tempo indeterminado.

Os problemas eram mais profundos do que aqueles que foram apresentados em parágrafos anteriores, pois as mudanças prometidas não estavam a ser cumpridas. O Brasil já não era parte integrante da esfera política portuguesa, o que deixou profundas marcas sociais e económicas nos portugueses. O comércio externo estava com grandes dificuldades em se desenvolver, o Estado dispunha de cada vez menos recursos, não conseguindo ao longo de praticamente três anos integrar aqueles que se sentiram acoitados com os movimentos liberais, ficando sem representação política muitos elementos da nobreza, a instituição do clero era ameaçada pelo fisco e pela heterodoxia do poder e mesmo o povo estava longe de ter o peso político pretendido e que lhe tinha sido prometido (Ramos, 2021).

O mediador que ainda tentava manter a estabilidade política, apesar de todas as contrariedades e possíveis ameaças, era o rei D. João VI, mas este acabaria por falecer a 10 de março de 1826, permitindo projetar um futuro de instabilidade, atendendo aos dois blocos antagónicos que disputavam o poder.

Anos mais tarde, em 1828, após a sua saída do país, D. Miguel entrava em Lisboa e iria jurar a Carta no Parlamento em 1828. A sua prática governativa desde sempre foi contrária ao seu juramento e nas semanas seguintes iria dissolver a Câmara dos Deputados e nomear uma junta para preparar a convocação da antiga assembleia dos três estados do reino. Foi nessa assembleia que se deu a

aclamação do rei como “Monarca Absoluto”, regressando o país ao passado da política absolutista, com vários atos políticos que demonstravam essa forma de governar (Vargues & Torgal, 1993).

As supracitadas medidas foram colocadas em prática e se atendermos às manifestações populares que acompanharam o regresso de D. Miguel eram preponderantes para se perceber que no país subsistia um forte movimento antiliberal, motivados pelo apoio ao antigo regime como igualmente pelo descrédito provocados pelos erros do liberalismo (Serrão, 1984).

Os liberais estavam afastados do Governo e com a necessidade dos absolutistas em evitar possíveis tentativas de voltarem a ocupar certos cargos, fez com que ocorresse uma ação de repressão bastante intensa, com várias condenações à morte por fuzilamento, como também prisões que iram sobrelotar os estabelecimentos prisionais do país (Vargues & Torgal, 1993).

A perseguição aos liberais era legitimada pelo crescente apoio a D. Miguel que iria acontecer nos meses seguintes, não se limitando a manifestações de rua, como também por parte de Câmaras e também outras instituições. O regente era pressionado a recuperar todo o poder (Serrão, 1984).

Manifestamente que seria esperada uma ação contrária dos liberais, já que muitos tinham partido para o exílio, acabando por se organizarem nesses territórios para poderem combater o absolutismo.

O número de refugiados era elevado, aproximadamente 3 mil, realizando um trajeto de Portugal até à Inglaterra pela Galiza, sendo profissionais de várias áreas desde: oficiais superiores e subalternos, sargentos, praças do exército, lentes da Universidade, desembargadores, juizes de fora, advogados e bacharéis, médicos, cirurgiões e boticários, cônegos, sacerdotes, frades de diversas ordens, proprietários agrícolas, funcionários públicos e comerciantes, grande número de jovens, com relevância para os universitários (Serrão, 1984).

Sobre a perseguição aos liberais, e segundo Rui Ramos (2021) é objetivo afirmar-se que mais de 14 mil foram presos, e o número de refugiados seriam de 13 mil e não somente 3 mil, e os executados eram de 39. O próprio autor assevera ainda que seriam aproximadamente 47 mil presos, 40 mil exilados e por fim 132 executados, não existindo na história portuguesa nos séculos seguintes, uma perseguição política com tamanha amplitude (p.483).

O seu irmão D. Pedro irá abdicar da coroa brasileira a 7 de abril de 1831 a favor do seu filho, o que irá ser um momento fundamental para essa luta ganhar “músculo” porque rapidamente vai tentar conseguir apoios para que ele assumisse novamente os destinos da nação portuguesa como monarca (Silva, 1993).

Acabaria por se refugiar na Ilha Terceira, proclamando-se regente, com o seu mandato que deveria ser confirmado pelas Cortes Constitucionais, nomeando logo após ter chegado aquele território, a 3 de março, o Governo Liberal (Silva, 1993).

Os preparativos militares foram rápidos e em 1832 acabaria por partir a expedição liberal em direção ao norte do País, com 800 homens e mais de 50 navios que estava a ser comandada pelo Almirante inglês Rose Sartorius, cumprindo esse objetivo ao entrar na cidade do Porto.

Acabariam por ficar cercados na cidade durante um ano, ocasionando o célebre episódio histórico do “Cerco do Porto”, levando o limite da resistência humana ao extremo para depois na tentativa de desbloquear a situação enviar 2500 homens por via marítima para o Algarve, para desviar os meios de oposição e permitir assim um alívio da pressão sobre aqueles homens que estavam há um ano sem grandes possibilidades de vitória (Silva, 1993).

O Algarve seria conquistado e os liberais entraram numa série de várias vitórias que iriam motivar as suas tropas e “virar o xadrez” da guerra para colocar o Reinado de D. Miguel próximo do seu fim. A 26 de maio de 1834 assinou-se a Convenção de Évoramonte e colocou-se um ponto final à guerra civil portuguesa, com a vitória do movimento liberal (Silva, 1993).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo será apresentada a caracterização da escola e da turma onde se implementou o estudo, as questões de investigação, o seu desenho e os instrumentos implementados para a recolha de dados.

2.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma

O projeto de intervenção foi implementado numa turma do 11.º ano, numa escola no distrito de Bragança. O estabelecimento de ensino está inserido num agrupamento de escolas, em que estão introduzidos diversos jardins de infância e escolas do ensino básico, sendo que existe apenas uma escola com ensino secundário.

No decorrer do ano letivo, não ocorreram alterações no número de alunos da turma, a mesma era constituída por 12 alunos, sendo que apenas 11 estavam inscritos a História. Relativamente ao género dos alunos que frequentavam a disciplina de História A, 5 são do género masculino e 6 do género feminino. A média de idade é de 16 anos.

No que diz respeito a retenções, pelo que foi possível apurar três alunos apresentaram retenções em anos anteriores, em que um deles teve retenção no 7.º ano, outro no 10.º ano e por último, no 8.º ano. Sendo abrangidos pelos apoios sociais o grande número dos alunos, relativamente ao escalão A esse apoio social abrangia cinco elementos, enquanto com escalão B o seu número é de apenas 2 estudantes. A maioria dos alunos tinham computador em casa com acesso à internet.

Relativamente à informação familiar, alusiva às habilitações académicas, os pais/encarregados de educação, na sua maioria tem nível de estudos inferior ou igual ao 12.º ano, com alguns elementos a terem somente o 4.º ano, existindo unicamente 2 encarregados de educação com formação superior, concretamente mestrado. Apenas um encarregado de educação está reformado e um outro desempregado.

2.2. Contexto Curricular

O projeto de Implementação Pedagógica (PIPS) implementado no 11.º ano, correspondeu ao conteúdo programático: “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX”. Aprofundado nos subtemas: “A implantação do liberalismo em Portugal”, nos seus dois primeiros subpontos: “Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820); “A revolução de 1820 e as dificuldades de implementação da ordem liberal (1820 – 1834); precariedade da legislação vintista de carácter

socioeconómico; desagregação do império atlântico” e “Constituição de 1822 e Carta Constitucional de 1826”.

As aprendizagens essenciais deste domínio são: “Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro”; “Problematizar a revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820 – 1834)”; “Interpretar os princípios fundamentais estabelecidos na Constituição de 1822 e na Carta Constitucional de 1826”; “Identificar/aplicar os conceitos: carta constitucional; vintismo; cartismo; setembrismo”.

Tabela 1 - Esquema Sintético das Aulas

Módulos: “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX”		
Aula	Conteúdo	Estratégias/Materiais
1º Aula 90 m	“Antecedentes e conjunta da Revolução Liberal (1807 – 1820)”	Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a figura de D. Pedro IV e D. Miguel e também sobre os conceitos: Liberalismo, Absolutismo, Revolução e Revolução Liberal. Desenvolvimento da aula; Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas;
2º Aula 90 m	Projeto: “Revolução de 1820”	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas Realização de duas questões de aula no final da aula Ficha de trabalho nº1
3º Aula 90 m	Projeto: “A Constituição de 1822”	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas Desenvolvimento da aula
4º Aula 90 m	“A legislação vintista e a Independência do Brasil”	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas; recurso à Escola Virtual Assistir a um documentário “Grito de Ipiranga” Realização de duas questões de aula no final da aula
5º Aula 90 m	Projeto: “A resistência ao liberalismo”	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre figuras da história local: Júlio Máximo de Oliveira Pimentel; Luís Cláudio de Oliveira Pimentel; Frei Miguel de Madre de Deus; António Bernardo da Fonseca Moniz. Questionamento sobre quais seriam os possíveis impactos da Revolução de 1820 em Torre de Moncorvo.
6º Aula 90 m	Projeto: “A Revolução Liberal em Torre de Moncorvo”	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas Utilização de fontes documentais do Arquivo Municipal de Torre de Moncorvo Ficha de trabalho nº2
7º Aula 90 m	Projeto: “A Guerra Civil”.	Recurso do PPT, sustentado com fontes visuais e escritas Distinção dos dois blocos em disputa: Liberal e Absolutista Resolução de uma questão aula no final da aula Realização da ficha de metacognição

2.3. Implementação do estudo

O principal objetivo da investigação prende-se com a reflexão sobre a forma como os alunos compreendem a multiperspetividade em história, a partir de fontes diversas sobre a temática do liberalismo, no âmbito da história local e nacional.

Este projeto visa responder às seguintes questões de investigação:

- 1 – Que ideias os alunos têm sobre o liberalismo, revolução liberal, revolução e se na sua localidade existem referências a este período da história nacional?
- 2 – Como a história local pode contribuir para compreender processos históricos nacionais, como o liberalismo, e fomentar a multiperspetividade no estudo desta temática?
3. O que intervém na explicação histórica concretizada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?
 - 3.1 – O que utilizam como critérios para decidir entre possíveis explicações diferentes?
 - 3.2 – Os alunos como operam com a provisoriedade na explicação histórica e que sentidos lhe atribuem?
4. Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas de articulação da história local com a história nacional da temática em estudo?

Em seguida, apresenta-se através da Tabela 2, o desenho do estudo que sintetiza os materiais utilizados e como se procedeu ao levantamento de dados que nos permite responder às questões acima mencionadas.

Tabela 2 - Desenho do Estudo

Momentos	Questões de Investigação	Instrumentos	Informação a obter
1	Que ideia os alunos têm sobre o liberalismo, revolução liberal, revolução e se na sua localidade existem referências a este período da história nacional?	Tarefa Escrita – Questionário de Ideias Prévias (Q1) Questionário de Ideias Prévias (Q2)	Analisar as ideias prévias dos alunos sobre a Revolução Liberal, Liberalismo, Absolutismo, Revolução e as respetivas mudanças
2	Como a história local pode contribuir para compreender processos históricos nacionais, como o liberalismo, e fomentar a	Tarefa de análise de fontes escritas e iconográficas diversas:	Interpretação de fontes diversas com mensagens divergentes e convergentes.

	<p>multiperspetividade no estudo desta temática?</p> <p>O que intervêm na explicação histórica concretizada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?</p> <p>O que utilizam como critérios para decidir entre possíveis explicações diferentes?</p> <p>Os alunos como operam com provisoriedade na explicação história e que sentidos lhe atribuem?</p>	<p>Vários discursos contemporâneos sobre a temática da Revolução Liberal em Portugal (militares liberais, militares absolutistas, discursos de D. Miguel, discursos de D. Pedro IV, referências a vários historiadores)</p>	<p>Identificação dos mecanismos e critérios usados pelos alunos para a explicação multiperspetivada.</p> <p>Sentidos operados pelos alunos relativamente a conceitos como multiperspectividade, provisoriedade e objetividade</p>
3	<p>Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas de articulação da história local com a história nacional da temática em estudo?</p>	<p>Ficha de metacognição</p>	<p>Avaliar a mudança de conceção dos alunos desde o início do projeto até ao seu fim;</p> <p>Avaliar as competências de compreensão sobre a multiperspetiva.</p>

Através deste projeto de intervenção pedagógica, pressupõe-se atingir os seguintes objetivos:

- 1 – Analisar as ideias prévias dos alunos sobre a Revolução Liberal, Liberalismo, Absolutismo, Revolução e as respetivas mudanças;
- 2 – Aferir o contributo da história local em articulação com a história nacional para a compreensão da multiperspetividade pelos alunos
- 3 – Identificar os mecanismos que operam, aquando do contato dos alunos com fontes diversas e com mensagens divergentes;
- 4 – Identificar os critérios que os alunos utilizam para decidir entre explicações diferentes;
- 5 – Identificar os sentidos empregues pelos alunos à noção de provisoriedade na explicação histórica;
- 6 – Avaliar as competências desenvolvidas ao nível de compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas;
- 7 – Fomentar o pensamento histórico e compreensão do mundo passado e presente;
- 8 – Contribuir para uma posição crítica, reflexiva e participativa dos alunos na sociedade.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram divididos em cinco momentos. Em todos os momentos os alunos trabalharam individualmente.

No 1º momento foi implementado um questionário individual de levantamento de ideias prévias **(QT1) (anexo 1)**. Com este questionário procurou-se compreender que noções tinham os alunos sobre várias temáticas e conceitos do liberalismo.

Na questão 1 **(Q1)** foi pedido aos alunos que definissem uma série de conceitos, sendo que para este projeto, os conceitos de relevância são “liberalismo”, “absolutismo”, “revolução” e “revolução liberal”. Os restantes conceitos foram implementados para se ter uma noção do conhecimento prévio dos alunos sobre as temáticas que iriam ser abordadas.

Relativamente às outras questões, na questão 2 **(Q2)** os alunos eram questionados “uma revolução implica sempre violência?”, tendo de justificar a sua resposta e por último na questão 3 **(Q3)** os alunos tinham de identificar as duas figuras históricas nas duas imagens e se eram liberais ou absolutistas. Com as duas últimas questões pretendiam-se compreender se os alunos sabiam que existem diversos tipos de revolução, para além das revoluções “armadas” e se conseguiam identificar as duas principais figuras dos acontecimentos.

No 2º momento, foi implementada a ficha de trabalho 1 – “Revolução Liberal de 1820 – Liberalismo em Portugal” (FT1) em que foram analisadas várias questões **(Q1.1., Q1.2, Q3.1, Q3.2, Q4, Q5, Q7 e por último Q9.1)**. O estudo da Revolução Liberal é fundamental para a concretização deste plano de intervenção pedagógico, permitindo explorar como os alunos analisam perspetivas diferentes relativamente à temática do liberalismo/absolutismo, e como interpretam o papel dos intervenientes nos acontecimentos.

Para os alunos serem capazes de responder às questões, num primeiro momento tiveram contacto com vários documentos, relativos, à Revolução Liberal, como também sobre a postura dos elementos de determinadas classes sociais e os movimentos contrários ao liberalismo.

Nas questões seguintes **(Q.1.1. e Q.1.2.)** é apresentada uma série de imagens aos alunos de diferentes momentos da história, sendo questionado qual ou quais daquelas imagens associavam ao conceito de revolução liberal e devendo na questão seguinte, justificar as suas escolhas.

Após a exploração de imagens como fontes, seria de mais fácil perceção as ideias que os alunos estavam a desenvolver sobre esta temática até aquele momento.

Na questão seguinte **(Q2)**, foi solicitada a utilização de um documento para o surgimento de uma consciência liberal em determinados setores da sociedade, justificando a sua resposta. A escolha desta

questão é fundamental para ser compreendido o surgimento do liberalismo em determinados grupos/setores da sociedade que contribuíram obviamente para o seu desenvolvimento generalizado.

A próxima questão (**Q3**), os alunos deveriam com base no documento C e E, explorar duas perspectivas antagónicas dos membros do Clero para com a Revolução Liberal. Justificando na questão seguinte (**Q3.2**) qual seria a razão para os elementos do Clero terem adotado aquelas posições diferentes relativamente à mudança de regime. Um conjunto de questões necessárias para explorar a diversidade de perspectivas das fontes, como também os fatores que originam a diversidade de posições e perspectivas, que se revelam essenciais para o estudo da multiperspetiva.

Relativamente à questão seguinte (**Q4**), os alunos deveriam após a leitura do documento D, justificar as imediatas movimentações de alguns elementos e setores da sociedade em demonstrar o seu descontentamento com a mudança de regime. Continuando no desenvolvimento de um espírito crítico, a formulação de uma opinião relativamente aos acontecimentos, com enfoque nas personagens e nas suas atitudes.

A preocupação do desenvolvimento da interpretação de fontes multiperspetivadas cruzadas, ao invés da construção/defesa de uma única narrativa está presente em toda a ficha, concretamente: na questão 5 (**Q5**), o aluno com base em dois documentos (f e b), vão arguir relativamente à possibilidade de poder haver perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, justificando a sua resposta.

No que se refere às questões seguintes (**Q6 e Q6.1**) foram questionados os alunos que importância a destruição dos documentos tinha para si, como também se essa atitude poderia alterar o rumo da história. A introdução sobre a construção de narrativa e como ela poderia ser questionada, criando diferentes versões do mesmo acontecimento ou até mesmo figurar na História.

No passo seguinte da resolução da Ficha de Trabalho (**F1**), os alunos com utilização dos documentos introduzidos nesta ficha, deveriam explicar o significado da Revolução Liberal para: Terceiro Estado, Nobreza e Clero. Novamente o reforço da importância em esmiuçar as motivações dos vários elementos da sociedade para com aqueles acontecimentos.

Atendendo que o liberalismo introduz uma série de mudanças na vida política do país, a Constituição de 1822 é abordada nas questões (**Q8.1**) (**Q8.2**) com a colocação de um excerto da mesma em forma de documento, solicitando aos alunos que refiram quais foram as mudanças que se iriam introduzir na sociedade em virtude da implementação desse mesmo documento. Questionando no patamar seguinte após análise daquele documento, se o mesmo tinha sido fundamental para a

concretização do apoio à causa pelos elementos do terceiro estado à Revolução Liberal, devendo justificar a sua resposta.

As mudanças no panorama político não pareciam devidamente consolidadas, surgindo uma nova Constituição, referência para a Constituição de 1826 com a colocação de um excerto da mesma. Os alunos após lerem e analisaram esse excerto deveriam indicar as diferenças entre as duas cartas constitucionais, imperioso para perceberem as mudanças que estavam a ocorrer na sociedade/política **(Q9.1)** e por último na questão seguinte **(Q9.2)** quais foram as razões para justificar as mudanças assinaladas relativamente à Constituição de 1822.

No **3º momento**, foi implementado um questionário individual de levantamento de ideias prévias **(QT2) (anexo 2)**. Com este questionário procurou-se compreender que noções tinham os alunos sobre vários assuntos da história local.

Na questão 1 **(Q1)** foi pedido aos alunos que respondessem se conheciam uma série de figuras da sua terra, sendo questionados na questão 2 **(Q2)** “quais os possíveis impactos da Revolução de 1820 em Torre de Moncorvo?”. A existência destas duas questões justifica-se pela necessidade de perceber qual era o seu grau de conhecimento sobre este tema na história local, desde figuras até a acontecimentos.

No **4º momento**, foi implementada a ficha de trabalho 2 **(FT2)** que pretendia aprofundar os conhecimentos dos alunos relativamente à história local. Uma ficha de trabalho completamente focada nessa vertente da história, mas com enfoque também na multiperspetiva a partir do confronto de fontes com perspetivas diferentes.

No primeiro momento de resolução desta ficha, os alunos analisando o documento A que explica a posição geográfica e as suas possíveis vantagens, narrando as várias movimentações de tropas e milícias naquele território, na **Q1**, os alunos são questionados se a localização geográfica possa ter influenciado o surgimento de uma das facções em conflito. Relativamente à questão seguinte, o aluno depois de analisar outro documento sobre o número de detidos em Moncorvo e confrontando esses dados com os dos concelhos vizinhos, tentará explicar porque é que ocorreu aquela situação.

No seguimento da análise do documento anterior, seguem-se as **Q3** e **Q4**, com o escrutínio da influência de uma das famílias residentes na vila no desenrolar dos acontecimentos, como também com a posição de certos e determinados elementos do clero que demonstram uma atitude diferente do que a historiografia faz normalmente referência, concretamente a sua oposição ao liberalismo.

As questões **(Q5, Q6 e Q7)** permitem explorar a multiperspetiva e a diversidade de perspetivas, com os alunos a serem questionados relativamente a uma posição de um interveniente, a possível

diferença na postura dos membros do clero, como também o sentido da argumentação de uma testemunha.

Até ao término desta ficha de trabalho, a multiperspetiva é constante, questionando como era possível elementos da mesma família terem opiniões e posições contrárias relativamente ao mesmo acontecimento; a relação pessoal que propósito pode provocar num indivíduo, intensificando a aceitação da diversidade de opiniões e ou posições, como demonstra a **Q10**, que é bastante objetiva ao questionar como é que para o mesmo assunto existem diferentes perspetivas. Contudo, na **Q11**, o aluno é questionado relativamente ao que existe de semelhante entre os dois movimentos políticos (liberais e absolutistas) e por último, questionado relativamente a tudo que estudou qual seria o seu ponto de vista entre liberais e absolutista, devendo justificar a sua resposta.

No **5º momento**, foi implementada a ficha de metacognição, (**anexo 5**), sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com o liberalismo e a sua implementação na localidade em que decorreu o estágio. Esta ficha serviu para os alunos avaliarem a importância e relevância da atividade na sua aprendizagem, o que menos gostaram, se a multiperspetiva é importante na aprendizagem de História e como foi o seu desempenho ao longo das atividades do projeto.

Tabela 3 - Questões de investigação - Questões de recolha de dados

Questões de Investigação	Questões para a recolha de dados
1 – Que ideias os alunos têm sobre o liberalismo, revolução liberal, constituição e se na sua localidade existem referências a este período da história nacional?	<p>Questionário de ideias prévias (Q1) – conceitos de liberalismo, absolutismo, revolução, revolução liberal</p> <p>Questionário de ideias prévias (Q2) – (Q1) Conheces estas figuras da tua localidade?</p> <p>(Q1.1.) Diz o que sabes sobre cada uma delas.</p> <p>(Q2) Quais os possíveis impactos da Revolução de 1820 em Torre de Moncorvo?</p> <p>Questionário de ideias finais - Questionário das ideias consolidadas sobre os conceitos de liberalismo, absolutismo, revolução, revolução liberal.</p> <p>(Q9) Atendendo às atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a Reforma Liberal.</p> <p>(Q10) Após realizares todas estas atividades, explica o que ficaste a saber sobre a história de Torre de Moncorvo na temática do liberalismo.</p>
2 – Como a história local pode contribuir para compreender processos históricos nacionais, como o liberalismo, e fomentar a multiperspetividade no estudo desta temática?	<p>Ficha de trabalho nº2 (FT2) - (Q1) Após analisares o documento A, consideras que a localização geográfica possa ter influenciado o seguimento de uma das fações políticas (absolutismo/liberalismo)? Justifica a tua resposta.</p> <p>(Q3) De acordo com o documento B a família Pimentel é uma das famílias mais influentes de Torre de Moncorvo, consideras essa influência como o principal motivo para ter</p>

	<p>ocorrido uma presença tão intensa de defensores do liberalismo na localidade? Justifica a tua resposta</p> <p>(Q6) O documento B e C apresentam a mesma perspetiva, ou não, em relação a membros do clero de Torre de Moncorvo? Justifica a tua resposta.</p> <p>(Q9) Analisando o documento G como se pode relacionar a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, com os propósitos do liberalismo?</p> <p>(Q12) Qual o teu ponto de vista acerca do conflito entre liberais e absolutistas? Justifica a tua resposta</p> <p>Questionário de ideias finais – (Q10) Após realizares todas esta atividade explica o que ficaste a saber sobre a história de Torre de Moncorvo na temática do liberalismo.</p>
<p>3. O que intervém na explicação histórica concretizada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?</p>	<p>Ficha de trabalho nº1 (FT1) – (Q.1.1) Qual ou quais as imagens que associas ao conceito de revolução liberal?</p> <p>(Q.1.2.) Justifica a(s) tu(as) escolha(s):</p> <p>(Q.7) Tendo por base os documentos anteriores, que significado teve a Revolução Liberal de 1820 para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terceiro Estado - Nobreza - Clero <p>(Q.9.1.) Após analisares o documento H indica as diferenças da Carta de 1826 relativamente à Constituição de 1822 (Documento G)</p> <p>Ficha de trabalho nº2 (FT2) – (Q6) O documento B e C apresentam a mesma perspetiva, ou não, em relação a membros do clero de Torre de Moncorvo? Justifica a tua resposta.</p>
<p>3.1 – O que utilizam como critérios para decidir entre possíveis explicações diferentes?</p>	<p>Ficha de trabalho nº1 (FT1) – (Q1.2.) Justifica a(s) tu(as) escolha(s):</p> <p>(Q.3.1) Os autores dos documentos C e E têm a mesma perspetiva sobre a posição do Clero em relação à revolução liberal? Justifica.</p> <p>(Q.5.) Com base no documento F e B, consideras ou não que, acerca de um mesmo acontecimento, pode haver perspetivas diferentes? Justifica.</p>
<p>3.2 – Os alunos como operam com provisoriamente na explicação histórica e que sentidos lhe atribuem?</p>	<p>Ficha de trabalho nº1 (FT1) – (Q3) Com base na análise dos documentos C e E, responde:</p> <p>(Q.3.1) Os autores dos documentos C e E têm a mesma perspetiva sobre a posição do Clero em relação à revolução liberal? Justifica</p> <p>(Q.3.2) Qual seria a razão para os elementos do Clero terem adotado esta posição em relação à mudança de regime? Justifica</p> <p>(Q.4) Após leitura do documento D, como justificas as imediatas movimentações de alguns elementos e setores da sociedade em demonstrar o seu descontentamento com a mudança de regime?</p> <p>Ficha de trabalho nº2 (FT2) – (Q.4) Analisando os documentos B como explicas que vários elementos do clero,</p>

	<p>que são conectados com as forças absolutistas, estejam na lista dos presos em consequência da rebelião liberal de 1828?</p> <p>(Q.7) Após a leitura do documento H, consideras aquela argumentação imparcial? Justifica a tua resposta.</p>
<p>4. Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas de articulação da história local com a história nacional da temática em estudo?</p>	<p>Questionário de ideias Finais - (Q.6) Qual o tipo de fonte que torna o estudo da história mais acessível? Justifica a tua resposta.</p> <p>(Q.9) Atendendo às atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a Reforma Liberal.</p> <p>(Q.10) Após realizares todas estas atividades, explica o que ficaste a saber sobre a história de Torre do Moncorvo na temática do liberalismo.</p>

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo III são apresentados e analisados os dados recolhidos através dos questionários e fichas de trabalho implementados em diversos momentos do estudo. Tendo em conta os objetivos deste estudo, foi levada a cabo uma investigação qualitativa, em que se procedeu à análise dos dados de forma indutiva e sua posterior categorização com base nas técnicas da metodologia da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). A *Grounded Theory* concebe um método de investigação qualitativa que norteia um estudo de pesquisa desde o traçar do problema, objetivos de investigação à análise, portanto propõe um modo de desenvolver um estudo de investigação e de analisar os dados (Corbin & Strauss, 2008). Este estudo não permite a construção e formulação de uma teoria, nem generalizações, apenas uma descrição e análise rigorosa da realidade em estudo, utilizando as técnicas da *Grounded Theory* na análise dos dados. Neste sentido, procedeu-se a uma seleção e interpretação dos dados, a sua ordenação e posterior categorização das ideias dos alunos às tarefas realizadas no âmbito da implementação deste estudo sobre o liberalismo em Portugal.

3.1. Análise do Questionário 1 e Questionário 2

Iniciando a análise, pelo questionário de ideias prévias (QT1) e o questionário de ideias finais (QT2). Numa tentativa de compreender a evolução das ideias, opta-se pela análise em conjunto. A análise da evolução das ideias prévias desde o iniciar deste projeto até ao seu término.

Os conceitos analisados e relevantes são o conceito de liberalismo, absolutismo, revolução e por último, revolução liberal. As ideias dos alunos nas respostas dadas foram agrupadas em níveis de progressão e serão apresentados exemplos para explicitar as ideias dos alunos categorizadas.

A tabela 4 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Absolutismo**.

Tabela 4 - Ideias Prévias e finais sobre o conceito de liberalismo

O que entendes por liberalismo?			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº Ocorrências	Nº Ocorrências
Ideias Alternativas	Respostas com incoerências ou ideias alternativas.	2	1
Ideias de Senso Comum	Respostas que apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	5	3

Ideias Aproximadas	Respostas que integram ideias que se aproximam das ideias históricas, e por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes.	4	5
Ideias Históricas	Respostas em que os alunos demonstram ter conhecimento científico sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação explícita.	-	2

Num primeiro nível – **ideias alternativas** – as respostas aqui inseridas revelam incoerências ou ideias alternativas.

No **QT1** enquadra-se duas respostas, apresenta-se o seguinte exemplo:

“Consentimento dos governadores e reis, perante a lei, tem a ver com liberdade” (F4)

Pode denotar que no **QT2**, apenas uma resposta nessa categoria:

“Relacionado com a liberdade” (F11)

No segundo patamar – **ideias de senso comum** – as respostas que os alunos apresentam tem um conteúdo um pouco vago, com uma explicação superficial, baseadas nas suas experiências e vivências.

No **QT1** enquadra-se cinco respostas, apresenta-se o seguinte exemplo:

“Toda a gente é igual perante a lei” (F2).

Pode denotar que no **QT2**, ocorreram três respostas, segue-se um desses exemplos:

“Liberalismo é que todos são iguais perante a lei” (F2)

No terceiro nível – **ideias aproximadas** – as respostas integram ideias que se aproximam das ideias históricas, e por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos que o aluno já tinha previamente.

No **QT1** enquadra-se quatro respostas, veja-se o exemplo:

“O meu ponto de vista o Liberalismo é um tipo de política que defende a liberdade individual de género, a igualdade racial, a liberdade de expressão, entre outras”. (F1)

No **QT2** o número de respostas, aumenta para cinco, como a que se apresenta como ilustrativa:

“Liberalismo é uma filosofia política e moral baseada na liberdade, consentimento dos governados e igualdade diante da lei”. (F9)

No quarto e último nível – **ideias históricas** – que consiste em respostas que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação histórica explícita.

Apenas no **QT2** emergiram estas ideias em duas respostas que podem ser enquadradas nessa categoria, como o exemplo que se segue:

“O Liberalismo é um regime político, que se baseia em ideias iluministas, isto é, defendem a separação de poderes, impostos pelo absolutismo. Teve início no final do século XVIII e teve o seu maior impacto na Revolução Francesa (1789-1799). Os princípios do liberalismo foram a separação dos três poderes (executivo, legislativo e judicial), a Igualdade, a Liberdade e a Fraternidade, cada indivíduo passaria a valer por si e não pelo seu nascimento. Este regime político acabou com o absolutismo”. (F12)

Escrutinando estes valores, no primeiro questionário de ideias prévias, o nível de progressão que surgiu com maior frequência, foram as ideias de senso comum (5), ideias aproximadas (4), ideias alternativas (2). Relativamente ao questionário das ideias finais a situação alterou-se, com as ideias aproximadas (5), seguindo-se as ideias de senso comum (4), estando no terceiro patamar as ideias históricas (2), com apenas uma resposta em ideias alternativas (1).

Atendendo ao que foi escrutinado, no parágrafo anterior é importante referir o incremento das ideias aproximadas e o surgimento das ideias históricas.

Na tabela seguinte, apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de absolutismo.

Tabela 5 - Ideias Prévias e Finais sobre o conceito de absolutismo

O que entendes por absolutismo?			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº Ocorrências	Nº Ocorrências
Ideias Alternativas	Respostas com incoerências ou ideias alternativas.	1	-
Ideias de Senso Comum	Respostas que apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	5	7
Ideias Aproximadas	Respostas que integram ideias que se aproximam das ideias históricas, e por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes.	2	1
Ideias Históricas	Respostas em que os alunos demonstram ter conhecimento científico sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação explícita.	3	3

No primeiro nível – **ideias alternativas** – as respostas são incoerentes ou apresentam ideias alternativas.

No **QT1** enquadra-se uma resposta, sendo essa resposta a seguinte:

“É alguém deve ter poder absoluto e é independente do outro órgão” (F2)

No **QT2** não existem respostas nesta categoria.

No segundo patamar – **ideias de senso comum** – as respostas dos alunos apresentam ideias vagas, com a concretização de uma explicação superficial, baseadas nas experiências e também nas vivências do aluno.

No **QT1** enquadra-se cinco respostas, veja-se o seguinte exemplo:

“É o governo onde todos os poderes se centralizam no rei, onde só este mandava e só a opinião do mesmo importava” (F8)

No **QT2** ocorreu um ligeiro aumento de respostas para perfazer um total de sete respostas, como o seguinte exemplo ilustra:

“Absolutismo é quando o rei tem o poder de tudo”. (F11).

No patamar seguinte – **ideias aproximadas** – as respostas integram ideias que se aproximam das ideias históricas, e, por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes.

No **QT1** podemos enquadrar duas respostas nessa categoria, veja-se o seguinte exemplo:

“O absolutismo é a teoria política que defende apenas o rei, independente de qualquer outro órgão, deve deter e exercer todo o poder, entre os três principais: o poder legislativo, o poder judicial e o poder executivo”. (F3)

No **QT2** o número de respostas foi igual ao primeiro questionário:

“O absolutismo é outra teoria política que defende que o rei deve concentrar em si todos os 3 poderes (legislativo, executivo e judicial) independente de outro órgão que Governa conforme quer e a sociedade encontra-se dividida por estados” (F3).

No último patamar – **ideias históricas** – as respostas dos alunos integram ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito em estudo, fazendo uso de argumentação explícita.

No **QT1** as respostas foram três. O seguinte exemplo é bem ilustrativo:

“O absolutismo é um regime político no qual todos os poderes se concentram no Rei (legislativo, executivo e judicial), temos como exemplo o Rei D. Luís XIV de França que é conhecido como um exemplo de monarquia absolutista”. (F1)

No QT2 as respostas foram em igual número ao questionário realizado previamente, mas mais desenvolvidas como se constata pelo seguinte exemplo:

“O absolutismo era um sistema política da Idade Média, suas principais características são: ausência de divisão de poderes, poder concentrado no Estado e política mercantilistas. Numa monarquia absoluta, o rei tinha com os seus súbitos uma relação marcada pelo princípio da fidelidade, todos, sem exceção, deviam obediência e respeito ao monarca e seus representantes. Estes possuíam a prerrogativa de julgar e legislar ao invocar a mera vontade do soberano, que se for questionado a vontade do monarca em público poderia ser considerado um crime passível de punição, como no reinado de Luís XIV” (F12)

Relacionando os dados da tabela n.º 3 é possível perceber que as ideias de senso comum são predominantes, no primeiro questionário (5) enquanto no segundo esse número sobe ligeiramente para (7). Nas ideias aproximadas ocorre a diminuição de respostas conforme se concretiza o estudo, enquanto os números de respostas históricas mantêm-se igual.

Um último apontamento para a evolução das aprendizagens, com o número de respostas que integram ideias alternativas a não emergir no segundo questionário ao contrário do primeiro em que se tinha registado uma resposta desse patamar. Na tabela seguinte apresenta-se a categorização das ideias dos alunos relativamente ao conceito de revolução.

Tabela 6 - Ideias prévias e finais sobre o conceito de revolução

O que entendes por revolução?			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº Ocorrências	Nº Ocorrências
Ideias Alternativas	Respostas com incoerências ou ideias alternativas.	1	-
Ideias de Senso Comum	Respostas que apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	5	6
Ideias Aproximadas	Respostas que integram ideias que se aproximam das ideias históricas, e por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes	4	3
Ideias Históricas	Respostas em que os alunos demonstram ter conhecimento científico sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação explícita.	1	2

No primeiro nível – **ideias alternativas** – que consiste em respostas com incoerências ou até ideias alternativas.

No **QT1** enquadra-se uma resposta:

“Quando existe desentendimentos” (F1)

No **QT2** não existem respostas que se enquadrem nesta categoria.

No patamar seguinte – **ideias de senso comum** – que se caracterizaram por serem respostas com ideias vagas, com uma explicação apenas superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno em questão.

No **QT1** analisando as respostas, verificamos que cinco alunos expressam ideias que se integram na categoria de senso comum, segue um exemplo:

“É uma mudança no setor político” (F2)

No **QT2** esse número acaba por subir para seis respostas, como ilustra o exemplo:

“Uma revolução é o apelo à mudança no poder político” (F4).

No terceiro patamar – **ideias aproximadas** – as respostas caracterizam-se por terem ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, mas tem uma argumentação histórica incipiente, como também, por vezes está apoiada exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes:

No **QT1** as respostas são quatro as respostas que se enquadram nesta categoria, como o exemplo ilustra:

“É quando existe uma grande mudança onde se estabelece uma nova ordem, seja num contexto político, social, etc. que pode ser ou não conseguida através do uso da violência” (F1)

No **QT2** o número de respostas diminui ligeiramente para três, veja-se o seguinte exemplo:

“Revolução ´ um movimento podendo ser de origem particular ou de uma associação, onde um grupo de pessoas faz um protesto podendo ser violento ou pacífico, por uma razão que lhes traz descontentamento ou revolta (F7)

No último patamar, alusão para – **ideias históricas** – em que essas respostas são caracterizadas por terem ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, como também faz uso de argumentação explícita.

No **QT1** as respostas que se poderiam enquadrar nessa categoria foi apenas uma:

“Uma Revolução é algo que surge em favor de mudanças, isto é, como por exemplo na Revolução Francesa, quando um grupo de pessoas, neste caso desfavorecidas, pretendem ter uma mudança radical para acabar com as desigualdades, como neste caso aconteceu através da burguesia que marcou a Revolução Francesa” (F6)

No **QT2** as respostas que integram Ideias Históricas, sofrem um incremento passando para duas, veja-se o exemplo:

“Uma revolução é nada mais do que uma mudança, neste caso uma mudança em termos de regimes políticos. Nem sempre uma revolução tem de ser sinónimo de violência, exemplo disso foi a revolução de 1820, que foi considerada uma revolução pacífica”. (F12).

Após o escrutínio das ideias a partir das respostas dos alunos e a sua respetiva categorização é de fácil perceção que a categoria de senso comum é a que tem o número mais elevado de respostas, ocorrendo um incremento do primeiro questionário para o segundo questionário. Segue-se em número de respostas as ideias aproximadas, embora ocorra uma ligeira diminuição entre a fase primordial e a fase final.

Um aspeto relevante e que deverá ser destacado é o ligeiro aumento do número de alunos cuja resposta se integra na categoria de ideias históricas, que demonstra evolução do conhecimento dos alunos. A seguinte tabela apresenta a categorização das ideias dos alunos relativamente ao conceito de **Revolução Liberal**.

Tabela 7 - Ideias prévias e finais sobre o conceito de revolução liberal

O que entendes por revolução liberal?			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº Ocorrências	Nº Ocorrências
Sem Resposta	Alunos que não responderam à questão.	4	2
Ideias Alternativas	Respostas com incoerências ou ideias alternativas.	-	1
Ideias de Senso Comum	Respostas que apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos.	1	2
Ideias Aproximadas	Respostas que integram ideias que se aproximam das ideias históricas e por vezes, apoiadas exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes.	2	1

Ideias Históricas	Respostas em que os alunos demonstram ter conhecimento científico adequados sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação explícita.	4	5
--------------------------	--	---	---

Num primeiro – **Sem Resposta** – como o próprio título da categoria indica, ocorre quando o aluno não responde à solicitação para definir o conceito. No **QT1** os alunos que não responderam foram de 4 para no **QT2** este número irá reduzir para apenas 2.

No patamar seguinte – **Ideias alternativas** – que consiste em respostas com incoerências ou ideias alternativas – apenas emergiram no questionário final, todavia existe uma única resposta:

“Uma revolução liberal é um protesto contra qualquer ideologia política que esteja instaurada, a favor da ideologia liberal” (F7).

No terceiro nível – **Ideias de senso comum** – que são respostas alternativas às ideias históricas que apresentam ideias vagas, como também uma explicação superficial, baseadas nas experiências e também nas vivências pessoais dos alunos.

No **QT1** as respostas que se enquadram nessa categoria foi apenas uma:

“É uma revolução que se tenta mudar de regime político para o liberalismo é a luta pela liberdade”. (F8)

No **QT2** as respostas que se enquadram nessa categoria subiram ligeiramente, duas no seu total, veja-se o exemplo:

“Acontece sempre que ocorre uma revolução contra alguma instituição política ou algo do género e esta revolução defende os pontos de vista liberais”. (F1)

No quarto patamar – **Ideias Aproximadas** – são respostas que integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente, e por vezes, apoiada exclusivamente nos conhecimentos prévios existentes.

No **QT1** as respostas que se enquadraram nesta categoria foram duas, como o exemplo ilustra:

“A revolução liberal constituiu na luta contra o absolutismo e eram a favor da separação de poderes, defendendo os ideais liberais (liberalismo económico, igualdade, liberdade, etc.)”. (F6)

Na **QT2** as respostas que se encontram neste nível foi apenas uma:

“A revolução liberal foi um movimento liberal como o nome indica. Este movimento liberal resultou da ida da corte portuguesa para o Brasil e não regressar. Por a corte não regressar os ingleses mantinham-se em Portugal. Foi uma revolução em que o povo participou e onde existiu uma forte união”. (F8)

No quinto e último nível, as ideias são catalogadas como – **Ideias Históricas** – com os alunos a demonstrarem ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, inclusivamente fazendo uso de argumentação explícita:

No **QT1** as respostas que integram ideias que se enquadram nesta categoria foram quatro, veja-se como exemplo:

“A Revolução Liberal foi um movimento ocorrido em 1820, na cidade do Porto em Portugal. Entre vários pedidos dos revolucionários, estes exigiam a promulgação de uma Constituição e a volta da Corte portuguesa que se encontrava no Brasil. A Família Real portuguesa fugiu para o Brasil por causa das Invasões de Napoleão. Então, os portugueses queriam a vinda de D. João VI (Rei de Portugal) de volta a Portugal, porém D. João não queria voltar. Por causa disso, ameaçaram fazer uma revolução liberal em Portugal, forçando D. João voltar”. (F3)

No **QT2** as respostas integradas nesta categoria foram em número um pouco superior para serem num total de cinco, veja-se o seguinte exemplo:

“A Revolução Liberal que se deu na cidade do Porto, foi um movimento de cunho liberal que aconteceu a 24 de agosto de 1820 e que teve repercussões tanto em Portugal como no Brasil. O movimento resultou no retorno da corte portuguesa, que se transferira para o Brasil durante a Guerra Peninsular, e no fim do absolutismo em Portugal, com a ratificação e implementação da primeira Constituição portuguesa”. (F12)

Escrutinando as respostas dos alunos que demonstram o nível de compreensão dos alunos relativamente ao conceito **Revolução Liberal**, é possível principiar a análise desses resultados pela ausência de resposta em que **QT1** (4) e no **QT2** (2), com uma distribuição igualitária pelas outras categorias, ocorrendo no **QT2** um aumento das ideias dos alunos que se integram na categoria de senso comum e uma diminuição das ideias aproximadas quando comparados com o **QT1**.

Comparando as ideias prévias e finais, a partir dos resultados obtidos, facilmente se apercebe que na generalidade ocorreu progressão de conhecimentos, como pode ser comprovado na análise do conceito de revolução, em que contrariamente às ideias prévias, não existem ideias alternativas nas ideias finais, como também o número de ideias históricas é igualmente superior neste último nível.

Um sinal inequívoco dessa mesma evolução que se verifica em modelos semelhantes num outro conceito de forma mais evidente, foi na Revolução Liberal em que o número de sem resposta desce para metade, aumentando também o número de **ideias históricas**.

A evolução só não é plena e mais expressiva, porque no conceito de absolutismo, predominam nos dois momentos as **ideias de senso comum**, com os alunos a apresentarem ideias vagas, com uma explicação superficial, não ocorrendo um aprofundar de conhecimentos, mantendo as ideias iniciais, com o número das ideias aproximadas a descer e as ideias históricas a manter-se estático.

Sumariamente, pode-se considerar que a progressão ocorreu de forma positiva, com progressão em todos os conceitos.

3.2. Análise da Ficha de Trabalho 1

Neste subcapítulo procederemos à análise da ficha de trabalho 1 – “Revolução Liberal de 1820 – Liberalismo em Portugal” e nesta aula em que se aplicou a ficha estiveram presentes 9 alunos, faltando 2. Considerando o que foi referido no “Capítulo II – Instrumentos de recolha de dados”, são várias as questões que possuem relevância para este projeto, concretamente: **Q1.1., Q1.2, Q3.1, Q3.2, Q4, Q5, Q7** e por último **Q9.1**.

Na Q1.1 foi pedido aos alunos para identificarem em várias imagens disponíveis quais eram as imagens que associavam ao conceito de Revolução Liberal. A questão era de escolha múltipla o que motiva a existência de um grande número de respostas.

A tabela 8 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão de escolha múltipla Q1.1

Tabela 8 - Revolução Liberal e as suas imagens

Qual ou quais imagens que associas ao conceito de revolução liberal?	
Alíneas	Nº de ocorrências
a)	5
b)	1
c)	5
d)	5
e)	3
f)	2
Não responde	1

As respostas dos 9 alunos englobam todas as alíneas disponíveis, referência para um aluno que não respondeu, sendo que no escrutínio das respostas foram bastante equivalentes, com o mesmo número de ocorrências para a alínea: a), c), d), concretamente 5, enquanto a segunda alínea mais seleccionada foi a alínea e) com 3 respostas, seguindo-se a f) com 2 respostas e por último, as alíneas b) com somente 1 resposta.

A tabela 9 apresenta a categorização à questão 1.2. **“Justifica a(s) tua(s) escolha(s):**

Tabela 9 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 1.2

Justifica a(s) tua(s) escolha(s) (Categorização inspirada em: Barca (2000), Barca e Gago (2000, 2001) e Gago (2001, 2012)		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido.	2
A explicação correta	Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo do que observam nas imagens, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente	3
Quanto mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos.	1
Perspetiva	Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamenta-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; a interligação de fatores é valorizada.	1
Sem resposta		2
Total		9

No primeiro nível – a **“estória”** – enquadram-se duas respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não tem sentido. Registam-se duas respostas nessa categoria:

“Escolhi estas duas imagens porque acho que adequam bem ao conceito da revolução liberal porque não foi uma revolução pacífica” (F9).

A escolha desta resposta dá-se pelo facto de o aluno responder de forma adequada à questão, não ter uma explicação abrangente, limitando-se a ser bastante restritiva.

No segundo nível – **“a explicação correta”** – enquadram-se respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum, havendo três respostas que se enquadram nessa explicação:

“Pois foi uma revolução onde o povo participou e uma revolução não violenta” (F8)

Uma resposta com uma explicação bastante restritiva, não aprofundando o conhecimento histórico, utilizando apenas conhecimentos adquiridos no senso comum. O aluno não faz uma resposta elaborada em que demonstra conhecimento dos factos.

No terceiro nível – **“Quantos mais fatores melhor”** – respostas que integram o modo explicativo, relacionando a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos, uma única no número de ocorrências:

“A imagem (A), pela postura e a roupa do político que está a falar usa indicam que é um burguês, e a burguesia defendeu sempre as causas liberais. A imagem (C), porque nela podemos ver a rebelião da Maria da Fonte, contra Costa Cabral, chefe do governo setembrista, que pôs termo à constituição de 1838. E a imagem (D), porque dá para ver perfeitamente na figura que é um parlamento, local onde os parlamentares liberais tinham assento, onde legislavam. (quantos mais fatores melhor)” (F2)

Na resposta transcrita, o aluno demonstra uma utilização permanente das fontes e faz várias pontes entre as mesmas cruzando evidências na justificação dada, através das várias conexões realizadas é possível compreender a razão das suas escolhas.

No quarto nível – **“Perspetiva”** – que são respostas que integram o modo explicativo casual ou narrativo, fundamenta-se na seleção de conhecimentos prévios e de evidência disponível, com uma neutralidade perspetivada e a interligação de fatores é valorizada. Existe uma única resposta, cujas ideias integram um conjunto de critérios que se integram nesta categoria:

“Como na pergunta anterior referido, associo a imagem A a uma revolução liberal, uma vez que, pelo vestuário e pela postura, o indivíduo presente na imagem aparenta ser burguês e muitas das revoluções liberais foram, também, revoluções burguesas. Ainda associo a imagem C devido à existência de algo que aparenta ser um parlamento e devido à existência de bandeiras, que são comuns em todas as revoluções liberais, como por exemplo na revolução francesa. Também a imagem D aparece associada à revolução liberal, uma vez que esta imagem representa a revolução liberal portuguesa, mais precisamente a revolta da “Maria da Fonte”, uma revolução pacífica. Por último, temos a imagem E, nesta temos presente o parlamento que é associado ao liberalismo, também temos presente a bandeira francesa, o que nos faz associar a imagem à revolução francesa (1789-1799)”. (F6)

O aluno construiu uma narrativa, fundamentando-se na seleção de conhecimentos prévios como também na evidência das fontes, concretiza em grande número a ligação entre evidências para justificar a sua argumentação. Procede a uma explicação narrativa causal, em que se denota o conhecimento histórico adquirido anteriormente, aplicado à interpretação das fontes icónicas.

Relativamente ao modelo de progressão denota-se que a maioria das respostas se enquadram se na **explicação correta**, com os alunos a serem restritivos nas suas respostas, com aplicação de conhecimentos do senso comum. Segue-se a **estória**, com os alunos nesses exemplos a limitarem-se a serem bastante restritos e mesmo vazios de conteúdo nas suas respostas.

No terceiro nível **“Quantos mais fatores melhor”** apenas uma resposta que foi devidamente analisada anteriormente, tendo também o mesmo número de casos a **“Perspetiva”**.

Tabela 10 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3.1

3.1.) Os autores dos documentos C e E têm a mesma perspetiva sobre a posição do Clero em relação à revolução liberal? Justifica.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas, que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente não respondem de forma adequada ao pretendido.	6
Inferência de detalhes da informação	Os estudantes procedem a inferências extraído do documento alguns detalhes ao nível da informação, procedendo a aduções.	1
Inferência cruzada contextualizada	Os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento, procedendo a generalizações.	2
Total		9

No primeiro nível – **Ideias Incongruentes** – em que os estudantes apresentam ideias alternativas ou mesmo vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido, existem 6 estudantes cujas ideias se integram neste nível, sendo exemplo:

“Acho que os autores têm a mesma perspetiva porque ambos querem o acontecimento da contrarrevolução” (F11)

A presente resposta encontra-se na categoria referida porque a resposta do aluno não faz qualquer sentido, não respondendo ao que lhe foi perguntado anteriormente, sendo uma resposta alternativa.

No segundo patamar – **Inferências de detalhes de informação** – os estudantes procedem a inferências extraindo do documento alguns detalhes ao nível da informação, existe apenas 1 ocorrência neste nível, sendo:

“Não partilham a mesma perspetiva, no documento C vemos um apoiante ao clero e no documento E um opositor. Nos documentos podemos ver a posição do clero quanto à revolução, estes não concordam com a revolução” (F8).

A resposta encontra-se nessa categoria, atendendo ao facto de o aluno na realização da sua resposta ter utilizado algumas das referências existentes na documentação para a sua realização.

No último patamar – **Inferência cruzada contextualizada** – os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento, existem 2 ocorrências, sendo exemplo:

“Ambos têm pontos em comum, mas há algo que os distingue. Ambos os autores concordam que o clero foi um dos pilares mais fortes a não apoiar a revolução, ainda por cima apoiaram uma contrarrevolução, mas no texto C o clero revoltou-se diretamente contra essa revolução até mesmo ao ponto de serem expulsos ao contrário do texto E que o clero apenas tinha medo de uma contrarrevolução, que houvesse perdas e fosse derramado sangue” (F3)

Na resposta anterior é de fácil perceção a utilização ampla dos documentos disponibilizados para a realização da resposta, com a mais-valia de concretizar o cruzamento de informação entre os vários documentos, não se centrando apenas num desses documentos. Sendo importante referir que a opinião do autor da resposta foi sempre balizada com o apoio de informações retiradas daqueles documentos.

Finalizando, o escrutino a esta questão, rapidamente se apercebe que o nível de progressão com mais respostas foi o de **Ideias incongruentes**, tendo no total 6 casos verificados, seguindo-se no patamar seguinte, com bastante menos casos (2) a **inferência cruzada contextualizada** e por último com apenas um exemplo o **Inferência de detalhes da informação**.

Em suma, denota-se que na sua maioria os alunos apresentaram ideias alternativas ou mesmo vagas, não se preocuparam em construir a sua resposta a partir da análise cruzada das fontes, ou integrar a consolidação dos seus conhecimentos, acabando inclusivamente por fugirem ao pretendido, não respondendo de forma adequada.

Tabela 11- Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3.2.

3.2. Qual seria a razão para os elementos do Clero terem adotado esta posição em relação à mudança de regime? Justifica. Categorização baseada em Barca (2000), Barca e Gago (2000, 2001) e Gago (2001, 2012)		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido.	2
A explicação correta	Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente	2
Quanto mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos.	2
Sem resposta		3
Total		9

Ao nível da **estória** que são respostas que integram o modo explicativo descritivo, uma explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido, temos 2 respostas, sendo exemplo:

“Não quererem violência presente na revolução, o clero temia a guerra e as mortes” (F8)

A presente resposta encontra-se na categoria referida porque a resposta do aluno não faz qualquer sentido, não respondendo ao que lhe é perguntado anteriormente, estamos perante uma resposta vazia ao nível da explicação dada, não se adequando ao pretendido.

Ao nível da **explicação correta** que são respostas que integram um modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum, temos também 2 respostas, sendo exemplo:

“A razão pela qual o Clero ter adotado esta posição, contra o liberalismo, teve a ver com o facto de os ideais liberais serem contra o Antigo Regime.” (F2)

Na resposta anterior estamos perante uma explicação restrita, ponderando um factor na validade da explicação, justificando a posição contrária ao liberalismo, por defenderem ideais contrários ao Antigo

Regime. Aplica conhecimentos históricos, mas não se alongando e não construindo uma narrativa multicausal/explicativa sobre os acontecimentos.

Relativamente à classificação seguinte “**Quantos mais fatores melhor**”, que são respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos, identificaram 2 respostas, como atesta o exemplo seguinte:

“O Clero fazia parte da sociedade que tinha o poder no antigo regime, podendo fazer suas próprias leis as quais as sociedades sem privilégio tinham que obedecer sem discutir ou discordar, mas ao nascer a ideia de mudança no regime o Clero perderia sua força de poder julgar e implementar as leis como queria passando de uma classe superior para uma classe normal como qualquer outra”.
(F12)

A integração desta resposta nesta categoria está justificada com a explicação dada pelo aluno, com a tentativa de justificar vários factos a partir das evidências extraídas a partir das fontes e construir uma narrativa com várias conexões entre factos.

Observando e analisando o nível de progressão das ideias dos alunos a estas questões, é facilmente perceptível uma distribuição igualitária nas categorias que emergiram (**A “Estória”, “A Explicação correta” e por último e “Quantos mais fatores melhor”**), realça-se, no entanto, que maior foi o número daqueles que não responderam. Os resultados demonstraram a grande variedade de argumentação e opiniões dos alunos, em que alguns foram restritivos na sua explicação e fundamentaram apenas com elementos do texto, outros acabaram por terem respostas com base em conhecimento prévios e também com base na evidência produzida a partir das fontes.

Tabela 12 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 4

4) Após leitura do documento D, como justificas as imediatas movimentações de alguns elementos e setores da sociedade em demonstrar o seu descontentamento com a mudança de regime? Categorização baseada em Barca (2000), Barca e Gago (2000, 2001) e Gago (2001, 2012)		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido.	2
A explicação correta	Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum ou conhecimentos gerais.	3
Quantos mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo conexões entre factos.	1
Perspetiva	Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência	2

	disponível; neutralidade perspétivada; A interligação de fatores é valorizada.	
Sem resposta		1
Total		9

Ao nível de ocorrência em **“estória”** que são respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução da informação das fontes, produzindo um relato, por vezes sem sentido, existem duas respostas, sendo exemplo:

“Estas movimentações de alguns elementos dos setores da sociedade foram devido ao alerta dado pelo ministro da guerra nas cortes, não foi o suficiente para sustentar a quase imediata rebelião contrarrevolucionária.” (F11)

Os motivos para justificar a integração desta resposta na categoria **“estória”** é justificado pelo facto de o aluno na sua resposta apresentar uma explicação restritiva, reproduzindo informação das fontes, produzindo um relato sem sentido.

Ao nível da **“explicação correta”** que são respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, com alguns fatores ponderados na validade da explicação dada que por vezes integram conhecimentos do senso comum ou conhecimentos gerais, temos três respostas:

“A razão para os elementos do clero terem adotado esta posição em relação à mudança de regime, foi o facto de o liberalismo ter ideais totalmente contra o Antigo Regime, ou seja, assim o clero já não iria possuir os privilégios dos quais usufruía enquanto estava implantado o Antigo Regime” (F1)

Esta resposta insere-se na presente categoria pelo facto de a argumentação ter sido bastante restritiva, não tendo uma grande elaboração na sua concretização, com o suporte no conhecimento geral e não procurando introduzir conhecimentos históricos mais elaborados.

Ao nível de **“quantos mais fatores melhor”** que são respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos, temos apenas uma resposta:

“Baseado no documento D, as imediatas movimentações de alguns elementos e setores da sociedade em demonstrar o seu descontentamento com a mudança do regime deveu-se à perda dos privilégios que estes tinham devido às ideias absolutistas, uma vez que com a implementação do liberalismo, o homem que até ali valia pelo seu nascimento, começava a valer por si, com base nos seus talentos, separando assim os três poderes políticos (judicial, executivo e legislativo) e igualando as classes sociais.

A igualdade e a liberdade de todos os indivíduos acabaram por causar receio nas classes que até aí eram consideradas poderosas, uma vez que iriam perder esses poderes.” (F6)

O aluno para a realização da resposta anterior suporta-se na evidência histórica das fontes para concretizar a sua argumentação e constrói várias conexões no decorrer da sua argumentação, demonstrando algum nível de conhecimento histórico na elaboração da sua resposta.

Por último, na “**Perspetiva**” que são respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentando-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspeticada, valorizando a interligação entre fatores, identificamos duas respostas, sendo exemplo:

“O país passou um longo período de instabilidade política, ditado pela oposição entre as fações liberais, as absolutistas e as conservadoras. A monarquia constitucional teve dificuldades em se implantar, em parte devido às mentalidades enraizadas, que se opunham vivamente às mudanças jurídicas necessárias à instituição de uma nova ordem social, política e económica. Mesmo enfraquecida, a nobreza era regenerada a partir do exterior, através dos burgueses recém-titulados que perpetuavam a velha ordem. As camadas populares, em particular as rurais, em nome das quais havia sido feita a revolução, continuavam empobrecidas e fracas, conformadas com o seu destino.” (F3).

O aluno demonstra a existência de conhecimentos prévios no início da sua resposta, fundamentando-se nos mesmos para responder a esta questão, acaba por elaborar uma resposta com base no modo explicativo causal. A sua narrativa é bastante consistente, elaborada e concretiza a interligação de fatores, procedendo a argumentações sustentadas no conhecimento histórico e na evidência produzida com base na fonte.

Relativamente ao modelo de progressão, a categoria com mais resposta (3) é “**a explicação correta**”, seguindo-se a “**estória**” e a “**Perspetiva**” com o mesmo número de respostas (2), com apenas uma na categoria “**Quantos mais fatores melhor**”.

Os alunos utilizam na maioria uma linguagem assertiva nas suas respostas, concretizando respostas com alguma elaboração histórica, suportando-se no conhecimento histórico que possuem, em articulação com a interpretação e a evidências das fontes analisadas.

Tabela 13 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 5

Com base no documento F e B, consideras ou não que, acerca de um mesmo acontecimento pode haver perspetivas diferentes? Justifica. Categorização baseada em Barca (2000), Barca e Gago (2000, 2001) e Gago (2001, 2012)		
Categorias	Descritores	N.º Ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restrita e/ou vazia.	1

Positivismo restrito	Respostas que integram modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum, articulando com algumas evidências dadas pelas fontes primárias.	4
Positivismo convencional	Respostas que integram uma explicação histórica aceites por evidência fiável a partir das fontes primárias, incorporando na explicação opinião pessoal.	1
Perspetiva contextualizada	Respostas em que os alunos integram vários fatores explicativos das diferentes perspetivas, estabelecem relação causal/racional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspetivada.	1
Sem resposta		2
Total		9

No primeiro nível – a **“estória”** – foi enquadrada uma resposta. A resposta enquadrada nesta categoria, integra o modo explicativo descritivo, explicação restrita ou explicação vazia:

“Considero que haja opiniões diferentes sobre um mesmo acontecimento pois nos documentos uns estão a favor do liberalismo outros apoiantes do antigo regime” (F7)

A resposta do aluno integra o modo explicativo descritivo, porque limita-se a concretizar uma explicação elementar com base no documento.

No segundo nível – **Positivismo restrito** – foram enquadradas quatro respostas que integram modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum, articulando com algumas evidências dadas pelas fontes primárias.

“Sim, de acordo com os documentos, até mesmo aos dias de hoje, existem ideais diferentes sobre o liberalismo e o absolutismo. Assim como naquela época existem apoiantes das duas fações que se apoiavam nas suas mentalidades para defender um lado”. (F3)

A resposta do aluno incorpora na explicação informação das fontes primárias, mas também critérios de senso comum, com clara alusão para a existência de opiniões contrárias até na atualidade sobre o liberalismo e o absolutismo.

No terceiro nível – **positivismo convencional** – enquadra-se uma resposta. As respostas inserem-se no modo explicativo, as explicações históricas são aceites com base na evidência:

“Sim, considero que acerca do mesmo acontecimento possa haver perspetivas diferentes. Neste caso, dada a importância da Revolução Liberal, que em Portugal pôs fim à monarquia absoluta, foi compreensível que na altura houvesse tanta agitação política e lutas tão sangrentas, uma vez que

estava muita coisa em causa, como por exemplo, a perda de regalias por parte do clero, da nobreza e dos seus apoiantes” (F2).

O aluno incorpora as evidências fornecidas pelas fontes primárias na sua explicação. Para o aluno é presente a necessidade de concretizar uma explicação com base no desenrolar dos acontecimentos, estabelecendo relações causais (consequências do liberalismo a nível político e social).

Por último, no quarto nível – **perspetiva contextualizada**– encontramos apenas uma resposta. O aluno integra vários fatores explicativos para justificar a existência de diferentes perspetivas. Concebe uma relação causal/racional, baseando-se e incluindo contextos diferenciados. Vejamos o exemplo:

“Com base nos dois documentos, considero que acerca do mesmo acontecimento pode haver perspetivas diferentes. Como estudado anteriormente, sabemos que o Antigo Regime era caracterizado pela sua hierarquia de ordens, existem três ordens: a Nobreza, o Clero e o Terceiro Estado (Camponeses, Artesãos, Burgueses, Mendigos). Nestas três ordens tínhamos duas privilegiada: Clero e Nobreza e uma não privilegiada: Terceiro Estado. Assim, como os princípios fundamentais do liberalismo consistiam na separação de ordens, muitos elementos não iriam aceitar a perda dos seus poderes com facilidade, por isso houve uma perspetiva negativa em relação aos ideais liberais por parte do Clero e da Nobreza. Por outro lado, os elementos não privilegiados na política absolutista, através do liberalismo finalmente tinham direitos iguais a todos os indivíduos, que tanto ansiavam. Através das diferentes perspetivas dos diferentes elementos da sociedade podemos explicar as dificuldades pela qual a implementação do liberalismo teve que passar”. (F6)

A explicação deste aluno integra o modo causal para a existência de diferentes perspetivas, fundamentando a sua arguição com conhecimentos históricos estudados, “Como estudado anteriormente”, mobilizando-os e integrando-os na resposta a esta questão. A sua fundamentação abrange várias vertentes, desde os privilégios sociais, as condicionantes para os elementos de cada classe. O aluno mantém uma postura de neutralidade, limitando-se a relatar os factos, não tomando partido por nenhuma das causas.

Verifica-se ao nível da progressão, que a maioria das respostas se integram na categoria Positivismo restrito (4), sendo em igual número nas outras categorias, demonstrando que os alunos deram respostas com alguma elaboração e argumentação, com suporte em conhecimento histórico e em evidências, retirados de fontes primárias.

Tabela 14 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 7

<p>7) Tendo por base os documentos anteriores, que significado teve a Revolução Liberal de 1820 para:</p> <ul style="list-style-type: none">- Terceiro Estado- Nobreza- Clero
--

Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido	1
Argumentação sem inferência	Os estudantes justificam as suas ideias em volta dos três grupos sociais, apresentando uma justificação com argumentação, mas sem fazerem referência aos documentos.	3
Dedução com base na inferência	Os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações.	2
Inferência cruzada contextualizada	Os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base nas informações e evidências extraídas do documento.	1
Não respondeu		2
Total		9

No primeiro nível – **ideias incongruentes** – que se baseiam em ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido, temos apenas uma resposta nesta categoria:

“Terceiro Estado – teve um papel importante na revolução; nobreza – não sei; Clero – não sei”. (F8)

A presente resposta é demonstrativa de uma ideia incongruente, apresenta-se bastante simplista, com o aluno a responder a apenas um ponto dessa questão, concretamente ao terceiro estado, ficando a abordagem à nobreza e ao clero por concretizar. Mesmo na resposta efetuada, denota-se pouco rigor e a não preocupação em demonstrar conhecimentos aprofundados.

No segundo nível – **argumentação sem inferência** – os estudantes justificam as suas ideias em volta dos três grupos sociais, sem fazerem referência aos documentos, existem três respostas que se integram nesta categoria:

“Para o Terceiro Estado foi bom pois passaram a ter melhores condições de vida e a ter igualdade com os demais, ou seja, já não eram inferiores a ninguém, já para o Clero e a Nobreza não foi tão agradável pois por sua vez perderam os privilégios que possuíam da mesma maneira que passaram a ter igualdade com os outros, ou seja, já não eram superiores a ninguém, mas eram todos iguais.” (F1)

O aluno ao responder à questão com a presente resposta demonstra conhecimentos genéricos sobre os factos, não aprofundando as suas ideias com informações dos documentos e os argumentos que apresenta são bastante superficiais.

No terceiro nível – **Dedução com base na inferência** – os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo-se a generalizações, com duas respostas, sendo exemplo:

“Terceiro Estado: a burguesia aumentou o seu prestígio e riqueza; o povo manteve-se igual, pobre, mas ainda conseguiu alguns privilégios; Nobreza: perdeu privilégios e manteve-se a velha nobreza pobre, mas com títulos; Clero: foi o estado que mais sofreu e foi o mais oprimido, pois possuía todos os privilégios ao lado do rei e com a sua “queda” perdeu isso, inclusive o direito de falar e de interferir na governação”. (F3)

O aluno na sua resposta, demonstra algum conhecimento, embora proceda a algumas generalizações, fazendo, todavia, referência a informações e evidências extraídas dos documentos, demonstrando no global de forma algo genérica as alterações que os elementos dos vários estados sociais foram sofrendo.

No último nível – **Inferência cruzada contextualizada** – os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação e evidência extraída do documento, apenas uma resposta, sendo exemplo:

“A Revolução Liberal de 24 de agosto de 1820, uma revolução pacífica foi uma mudança política radical e significativa para todos os elementos da sociedade, tendo em conta o regime político antecedente ao liberal teve ideias bastante distintos. No Antigo Regime a Nobreza e Clero tinham todos os benefícios, assim estas classes sociais eram totalmente contra a Revolução Liberal, uma vez que esta implicaria a perda de toda a proteção e privilégios que lhes eram atribuídos, pois seria efetuada a implementação de leis, direitos e deveres iguais para todos os elementos da sociedade. Contrariamente, a Revolução Liberal foi muito significativa para o Terceiro Estado, permitindo-lhes ter todos os direitos que o absolutismo lhes tivera abolido”. (F6)

O aluno na sua resposta, demonstra a preocupação em cruzar as informações retiradas do documento, criando uma narrativa com esse cruzamento de informações e evidências, demonstra conhecimentos baseados em estudos anteriores e conforme foi descrito a necessidade de fazer uma resposta mais desenvolvida e evoluída.

Por último, relativamente ao modelo de progressão, assiste-se a uma dispersão das respostas por várias categorias, não se centrando a maioria num dos patamares. O nível com mais respostas foi a **Argumentação sem Inferência** com 3 respostas, com os alunos a responderem à questão com base em ideias generalistas e de senso comum, sem atenderem aos documentos, possivelmente o resultado de estudos anteriores.

No segundo nível da progressão, **Deduções com base na inferência**, existem duas respostas que se integram nesta categoria, com os alunos a demonstrarem que tomaram conhecimento dos documentos, procedendo a inferências e produzindo deduções a partir destas.

Relativamente ao modelo de progressão com menos respostas, estão dois níveis, concretamente: **Ideias incongruentes** e também **Inferência cruzada contextualizada**, com uma resposta cada uma.

Em suma, assiste-se a uma diversificação de respostas, demonstrando a prevalência das respostas simplistas, com ideias generalistas.

Tabela 15 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão. 9.1

9.1) Após analisares o documento H indica as diferenças da Carta de 1826 relativamente à Constituição de 1822 (Documento G)		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Inferência de detalhes da informação	Os estudantes procedem a inferências extraído do documento alguns detalhes ao nível da informação.	1
Dedução com base na inferência	Os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações.	1
Inferência cruzada contextualizada	Os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento.	3
Não responde		4
Total		9

No primeiro patamar – **Inferência de detalhes de informação** – o estudante procede a inferências extraído do documento alguns detalhes ao nível da informação, novamente identificou-se apenas uma resposta:

“A Carta Constitucional de 1826 comparada com a de 1822 é um documento de tipo moderado, resultante de um ato de favor régio, duma concessão ou graça real e não da vontade expressa da nação”. (F3)

Na presente resposta, denota-se a integração de inferências a partir de detalhes dos dois documentos, quando diz que “é um documento moderado”, e “concedido pelo rei”.

No segundo nível – **Dedução com base na inferência** – os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, existindo somente uma resposta:

“As diferenças das cartas são, em 1822 era mais radical; tentavam pôr fim ao absolutismo; contribuiu também para a separação da sociedade portuguesa; acabou com as ordens privilegiadas; o rei poderia impor uma lei, mas tinha de tirar se as cortes decidirem isso. A de 1826 era mais moderada; tinham o compromisso entre os liberais defensores da Constituição de 1822 e os

absolutistas; tinha o objetivo de unir os portugueses; garantia privilégios; e o rei podia fazer o que quisesse com as leis”. (F11).

Na resposta transcrita anteriormente, assistimos a uma preocupação de utilização de vários detalhes de informação retirada do documento, e que possibilitam a elaboração de justificações com argumentação, a partir dessas inferências e a realização de deduções.

No terceiro e último nível – **Inferência cruzada contextualizada** – com os estudantes a procederem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento, existem 3 exemplos dessa resposta:

“As diferenças entre a carta de 1826 e a Constituição de 1822 foi que a introduziu diferenças que se podem considerar um atraso para os ideais liberais, já que introduziu um número grande de inovações antidemocráticas, como por exemplo: A Eleição da Câmara de Deputados através do sufrágio indireto, só por homens, que se tivessem pelo menos 100 000 mil reis de renda líquida por ano; quanto à Câmara dos Pares os seus membros eram a alta nobreza, o alto clero, o príncipe real e os infantes, que eram nomeados a títulos definitivo” (F2)

O aluno na concretização da sua resposta, preocupa-se em fazer o cruzamento de informações entre os documentos, extraindo abundante informação das fontes e a partir destas e das evidências construídas contextualizar e validar a sua argumentação.

Por fim, no modelo de progressão das ideias dos alunos expressas nas suas respostas a esta questão, a categoria com mais respostas (3) foi a de **Inferência cruzada contextualizada**, não ocorrendo grande oscilação no número de respostas em que nos níveis seguintes, com o mesmo número de resposta (1), encontram-se dois níveis de categorização, concretamente: e por último **Inferência de detalhes de informação e Dedução com base na inferência**.

Os estudantes demonstraram que interpretaram devidamente aos documentos e fizeram uso da sua informação, procurando demonstrar o conhecimento adquirido com o conhecimento de informações e evidências extraídas dos documentos, em alguns casos de forma abundante.

3.3. Análise da Ficha de Trabalho 2

No continuar da análise de dados, irá ser analisada a ficha de trabalho 2 - “As Revoluções Liberais – Um estudo de história local (Torre de Moncorvo)”, e nesta aula em que se aplicou a ficha estiveram presentes 7 alunos, faltando 4. Considerando o que foi referido no “Capítulo II – Instrumentos de recolha de dados”, são várias as questões que possuem relevância para este projeto, concretamente: **Q1, Q3, Q4, Q6, Q7, Q9** e por último **Q12**.

Tabela 16 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 1

1) Após analisares o documento A, consideras que a localização geográfica possa ter influenciado o seguimento de uma das fações políticas (absolutismo/liberalismo)? Justifica a tua resposta.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Inferência Simplificada	Os estudantes justificam as suas ideias em torno da ligação geográfica a uma das fações políticas a partir de inferências da fonte.	4
Inferência contextualizada	Os estudantes procedem a inferências contextualizadas, justificando com base na informação extraída do documento e nos argumentos invocados.	3
Total		7

No primeiro patamar – **Inferência simplificada** – os estudantes justificam as suas ideias em torno da ligação geográfica e de uma das fações políticas, existem 4 respostas que podem ser integradas nessa categorização:

“Sim, Moncorvo tornou-se um foco de disputa pois fica na passagem da Beira para Trás dos Montes”
(F8)

Na presente resposta o aluno, apenas faz referência à localização geográfica, não explorando outro tipo de argumentação, não aprofundando os conhecimentos consolidando apenas uma visão simplista, não cruzando informações de várias teorias ou conhecimentos.

No segundo e último patamar – **Inferência contextualizada** – com os estudantes a procederem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento, existindo apenas 1 resposta que se enquadra nesses parâmetros:

“A localização geográfica influenciou o seguimento de uma das fações políticas, podemos ver isso referido no início do documento: “Devido à sua situação geográfica, na passagem da Beira para Trás-os-Montes, a vila de Torre de Moncorvo vai constituir um importante foco de disputa” (F9).

A utilização de excertos retirados do documento é evidente, utilizada para comprovar a sua argumentação o que consegue comprovar com clareza e objetividade.

No patamar de progressão, denota-se a existência de várias respostas que se podem enquadrar na categoria de **Inferência simplificada**, seguindo-se no nível seguinte e último, com três casos a ser a categoria de **Inferência contextualizada**.

Os alunos na maioria das respostas fazem apenas referências à localização geográfica dos acontecimentos de forma bastante simples, mesmo superficial sem aprofundar conhecimentos, limitando-se a constatar esse facto.

Tabela 17 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 3

3) De acordo com o documento B a família Pimentel é uma das famílias mais influentes de Torre de Moncorvo, consideras essa influência como o principal motivo para ter ocorrido uma presença tão intensa de defensores do liberalismo na localidade? Justifica a tua resposta.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido.	3
A explicação correta	Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, a partir da inferência de detalhes extraídos da fonte, que permitem comprovar os argumentos apresentados.	2
Quanto mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos.	1
Perspetiva	Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamenta-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; a interligação de fatores é valorizada, que sustentam a perspetiva parcial defendida.	1
Total		7

No primeiro nível de respostas, relativamente a **“Estória”** que engloba respostas que integram modo explicativo descritivo, como a sua explicação é restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato por vezes sem sentido, existem 3 respostas, sendo exemplo:

“Sim, pois na família Pimentel havia pessoas que defendiam o liberalismo e outras o absolutismo, o que trouxe algumas consequências”. (F8)

O aluno acaba por não responder à questão, não responde à questão que era direccionada para entender se os ideais do liberalismo se tinham difundido por causa da família Pimental, referindo apenas que na família Pimental havia também absolutistas.

No segundo nível, **“a explicação correta”** em que as respostas integram o modo explicativo restritivo ou descritivo, com ponderação por alguns fatores na validade da explicação, extraindo evidências da fonte, que permitem comprovar os argumentos apresentados.

Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, a partir da inferência de detalhes extraídos da fonte, que permitem comprovar os argumentos apresentados. Registaram-se 2 respostas sendo exemplo:

“Sim, porque a família Pimentel tinha muita influência pois dava sustento a muitas famílias que trabalhavam para eles.” (F2)

O aluno em questão fundamenta a sua explicação, referindo o poderio financeiro/económico daquela família que é do conhecimento geral de toda a sua comunidade local, como capacidade para influenciar os elementos da sua comunidade, informação veiculada pelo documento.

No terceiro nível, “**quantos mais fatores melhor**”, as respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos, regista-se uma resposta, sendo o exemplo:

“Esta mesma família foi fortemente unida pelo liberalismo, devido a membros da família defenderem o absolutismo e outros o liberalismo existiram conflitos mesmo dentro da família. Como Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, Visconde de Vila Maior, representa de forma clara e nova o Liberalismo e ele tinha uma grande influência no povo” (F9).

A resposta demonstra a necessidade de ligar vários argumentos entre si, fazendo uma mescla de argumentos com os que constam da evidência história, como também da sua experiência de vida. Concretiza a sua análise com a influência que os membros da família tinham nos membros do povo.

No quarto e último nível, na “**Perspetiva**” com respostas que integram o modo explicativo casual ou narrativo, fundamenta-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível, com neutralidade perspectiva e a interligação de fontes é valorizada. Apenas se regista uma resposta, sendo:

“Na minha opinião sim, uma vez que o sustento de inúmeras famílias provinha da Família Pimentel e, como sabemos do estudo da História, pessoas influentes podem sempre mudar as ideias de inúmeras pessoas.” (F6)

A presente resposta demonstra uma explicação narrativa da situação, referindo a família Pimentel e os seus diferentes pontos de vista políticos dos seus membros, fazendo referência a estudos anteriores da história, não ignorando assim conhecimentos prévios, materializando a interligação de fontes para a concretização da sua interpretação com base nas evidências e integrando a sua opinião.

Relativamente ao modelo de progressão, assistimos ao maior número de ocorrências (3) na categoria de “estória”, sendo que a “**explicação correta**” segue no seu patamar (2) para por fim existir somente um exemplo, para mais duas categorias a “**quanto mais fatores melhor**” e a “**perspetiva**”.

Os alunos limitaram-se na maioria dos casos a responder apenas com elementos do texto, não procurando concretizar justificações mais elaboradas, enquanto dois utilizaram explicações com base no conhecimento prévio, sendo que um justificou com vários argumentos e tentativa de criar ligações entre eles.

No que respeita à “**Perspetiva**” denotou-se conforme foi analisado a tentativa de narrar a situação, embora de forma breve, referindo os diferentes pontos de vista dos elementos da família, com a referência a vários estudos anteriores de história com que tinha tomado contacto.

Tabela 18 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 4

4) Analisando os documentos B como explicas que vários elementos do clero, que são normalmente conectados com as forças absolutistas, estejam na lista dos presos em consequência da rebelião liberal de 1828?		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido	2
Inferência de detalhes da informação	Os estudantes procedem a inferências extraído do documento alguns detalhes ao nível de informação	1
Sem resposta		4
Total:		7

No primeiro nível – **Ideias incongruentes** – que se baseiam em ideias que os estudantes apresentavam como alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido, temos 2 respostas, veja-se o exemplo:

“Por causa do respeito pela família Pimentel, e se calhar também pelo amor aos seus paroquianos”
(F2)

O aluno nesta resposta demonstra alguma confusão na construção da sua argumentação, faz referência a factos não comprovados na documentação disponibilizada para a concretização da resposta. Os elementos utilizados são bastante vagos, fugindo claramente aos objetivos da questão.

No segundo e último nível– **Inferência de detalhes de informação** – com os estudantes a procederem a inferências extraindo do documento alguns detalhes ao nível da informação, existindo apenas uma resposta que pode ser enquadrado nesta categoria:

“Uma vez que os elementos do clero tinham privilégios com o regime absolutista, estes eram maioritariamente contra o liberalismo, mas em Moncorvo vários elementos do clero estavam presos por apoiar o liberalismo, este facto poderá dever-se ao respeito que os mesmos tinham pela família Pimentel” (F6).

Na presente resposta, o estudante reforça a sua argumentação com elementos do texto, concretamente a alusão ao respeito pela família Pimental, reforçado a sua argumentação com factos concretos em que os clérigos eram maioritariamente contra o liberalismo, explicando também que em Moncorvo havia vários elementos do clero que estavam presos por apoiar o liberalismo.

O modelo de progressão das ideias dos alunos relativamente a esta questão é bastante simplista, com apenas dois níveis, havendo dois exemplos de **Ideias incongruentes** e apenas um exemplar de **Inferência de detalhes de informação**.

Atendendo ao número de respostas incongruentes que foram dois em três nos casos de respostas e haver quatro estudantes que simplesmente não respondem, poderá ser encarado como um sinal evidente de que os alunos não compreenderam a questão colocada.

Tabela 19 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 6

6) O documento B e C apresentam a mesma perspetiva, ou não, em relação a membros do clero de Torre de Moncorvo? Justifica a tua resposta.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
A “estória”	Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido.	2
Quanto mais fatores melhor	Respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos.	1
Sem resposta		4
Total		7

Na análise das respostas à Q6, temos no primeiro nível “estória” que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato por vezes sem sentido, existem duas respostas, sendo exemplo:

“Não, pois no documento B o clero participava ativamente de atividades económicas e sociais, ao contrário do documento C que o clero foi expulso e vigiado o seu comportamento sobre os ideais que possuíam.” (F2)

O aluno limita-se a responder com base nas fontes, mas a interpretação não é a mais correta, não explana o que é explicitado nos documentos. Não concretiza uma explicação, sendo demasiado restritivo.

No nível seguinte, encontra-se a categoria: “**Quanto mais fatores melhor**”, onde se inclui respostas que integram o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos, apenas uma resposta:

“Tanto o documento B como o C apresentam a mesma perspetiva em relação aos membros do clero em Moncorvo, pois que em ambos documentos consta a informação de que alguns membros do clero apoiavam o liberalismo, no caso do primeiro documento temos nove padres liberais e no caso do documento C temos presente o Bispo do Algarve, apoiante do liberalismo”. (F6)

A resposta referida no parágrafo anterior, demonstra a compreensão plena da informação dos documentos, com base na evidência extraída das fontes, integrando argumentação na construção da sua resposta, estabelecendo várias conexões entre os argumentos referidos.

Relativamente ao modelo de progressão, novamente é um modelo bastante atípico com a maioria dos alunos a simplesmente não responderem à questão, sendo que a categoria com mais respostas (2) foi a “estória” em que os alunos se limitaram a responder de forma muito restrita e sem grande nexos, com apenas uma resposta “Quanto mais fatores melhor”, em que o aluno tentou estabelecer a ligação entre vários argumentos com base na evidência documental.

Tabela 20 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 7

7) Após a leitura do documento H, consideras aquela argumentação imparcial? Justifica a tua resposta.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Ideias senso comum	O estudante apresenta várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia e do seu meio.	1
Dedução com base na inferência	O estudante procede a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que nem todos concordariam com a imparcialidade daquela argumentação.	1
Sem resposta		5
Total		7

No primeiro nível – **Ideias de senso comum** – o estudante apresenta várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia e do seu meio, apenas uma resposta que é o seguinte:

“Não, pois cada um tem o seu direito de pensar e não apoiar o mesmo partido, ou seja, terem a liberdade de pensamento, o que não era justo para o clero que apoiava o absolutismo e já que os liberais apoiavam a liberdade, mas não a deixavam exercer quando o assunto toca em apoiar o absolutismo, o que é contraditório” (F3).

O estudante nesta sua resposta, demonstra apenas conhecimentos gerais e ideias superficiais sobre os conceitos de liberdade, concretamente liberdade de pensamento. Não cruza com informações do documento, não aprofunda nenhuma ideia, exceto no suporte da opinião que os agentes populares só apoiam a liberdade quando é abonatória em caso contrário não a permitem.

No segundo nível – **Dedução com base na inferência** – o estudante procede a deduções a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que nem todos concordaria com a imparcialidade daquela argumentação, apenas uma resposta:

“A argumentação do documento C não é imparcial, uma vez que temos presente um escritor opinativo, que deixa transcender essas opiniões quando diz que “não para pôr ordem na anarquia reinante. Esta instalou-se e com muita dificuldade a Igreja controlou a situação nas paróquias”. Aqui o autor do documento mostra-se apoiante do absolutismo”. (F6)

A presente resposta demonstra que o aluno mantém uma postura crítica, não se limitando a ser caixa de ressonância da informação do documento, criticando e referindo a mesma, demonstrando a sua opinião com apoio no documento.

O modelo de progressão na questão a esta resposta é bastante limitado, atendendo que em 7 respostas possíveis apenas emergiram dois níveis, que se dividem por igual número pelas categorias: **Ideias de senso comum** e por último **Dedução com base na inferência**.

Atendendo ao elevado número de respostas que não foram realizadas, torna-se possível asseverar que os alunos podem não ter compreendido o alcance da questão.

Tabela 21 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 9

9) Analisando o documento G como se pode relacionar a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, com os propósitos do liberalismo?		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Cópia e Cola	Os estudantes repetem em termos idênticos ou equivalentes o que está escrito no documento, copiam partes ou utilizam algumas palavras diferentes.	3
Senso Comum	Os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, muito associado ao senso comum.	3

Dedução com base na inferência	Os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que se pode relacionar a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel com os propósitos do liberalismo.	1
Total		7

No primeiro nível– **Cópia e Cola** – os estudantes repetem em termos idênticos ou equivalentes o que está escrito no documento, copiam partes ou utilizam algumas palavras diferentes. As respostas que se podem enquadrar nessa categoria são três, sendo exemplo:

“Sim, tido ele uma carreira como professor e como cientista com a atividade política e administrativa”. (F4)

O estudante limita-se a responder à questão com exemplos copiados do texto, não elaborando uma resposta, nem demonstrando conhecimentos prévios, apenas transcreve palavra por palavra o que consta no documento utilizado para a concretização desta resposta.

No segundo nível –**Senso comum** – os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, muito associado ao senso comum, podendo se enquadrar nessa categoria três respostas:

“O Visconde de Vila Maior era um apoiante do liberalismo e ele tinha uma grande influência perante o povo”. (F9)

Na resposta, denota-se apenas conhecimento gerais e de senso comum, reconhecendo que o Visconde de Vila Maior gozava de excelente reputação na sua localidade, não sendo uma figura não mediática. O aluno não aprofunda a sua resposta com conhecimento documental, apenas se limita a repercutir o que foi aprendendo no seu conhecimento diário.

No último nível – Deduções **com base na inferência** – os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que se pode relacionar a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel com os propósitos do liberalismo, apenas uma resposta emergiu nesta categoria:

“Após a análise do documento G, a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel pode se relacionar com os propósitos do liberalismo, uma vez que o mesmo teve um forte envolvimento cívico e associativo, ou seja, preocupou-se com a sociedade, princípios fundamentais do liberalismo” (F6)

O estudante utiliza de forma clara as informações presentes no documento solicitado para a resolução da questão, relaciona-as com a sua vivência como também esses mesmos princípios com as diretrizes do liberalismo.

Por fim, relativamente ao modelo de progressão, emergiram três categorias, sendo que o maior número de respostas seja integrado no nível de progressão Cópia e Cola (3) e Ideias de senso comum (3). No terceiro nível Deduções com base na inferência integra apenas uma resposta.

Ao contrário das questões anteriormente analisadas, o número de não respostas é nulo, demonstrando a compreensão da questão, embora deva ser referido que o número de alunos que expressam ideias de senso comum é elevado, o que poderá demonstrar poucas competências de literacia histórica, sendo incapazes de interpretar as fontes.

Tabela 22 - Categorização das ideias que emergem das respostas à questão 12

12) Qual o teu ponto de vista acerca do conflito entre liberais e absolutistas? Justifica a tua resposta.		
Categoria	Descritores	Nº de ocorrências
Argumentação subjetivista	O estudante concretiza uma argumentação baseada nas suas opiniões pessoais.	1
Argumentação objetivista	Os estudantes concretizam uma argumentação baseada em factos concretos, próximo da racionalidade científica.	3
Argumentação cruzada contextualizada	Os estudantes integram nas suas respostas o modo explicativo, relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos.	2
Sem resposta		1
Total		7

Na análise das respostas à Q12, as respostas classificadas como “**Argumentação subjetivista**” o estudante expressa as suas opiniões pessoais, com argumentos subjetivos, surge apenas uma resposta:

“O meu ponto de vista entre este conflito é que estas lutas aconteceram devido à mentalidade daquela época” (F2)

O estudante apresenta a sua opinião, procedendo a uma explicação bastante subjetiva, e com uma argumentação incipiente.

No nível seguinte, “**Argumentação objetivista**”, os estudantes concretizam uma argumentação baseada em factos concretos, próximo da racionalidade científica, incorporando conhecimento histórico trabalhado anteriormente, com três respostas, veja-se o exemplo:

“Acho que o liberalismo é um sistema bem melhor que o absolutismo, tendo as pessoas a liberdade suficiente para poderem tomar suas próprias decisões”. (F4)

A resposta enquadra-se nesta categoria pela utilização de elementos que se tentam aproximar do conhecimento científico, demonstrando conhecimentos anteriores, não sendo apenas o limitar a expor uma argumentação simplista com base na opinião pessoal.

No terceiro nível- **“Inferência cruzada contextualizada”** integra as respostas dos estudantes que procedem a inferências cruzadas, justificando a sua opinião com base na informação extraída do documento, existem dois exemplos:

“Era uma luta entre dois irmãos inevitável, já que tinha acontecido por quase todo o mundo (as revoluções liberais) e depois do acontecimento da separação da colónia da capital era algo ainda mais impossível de se evitar. Foi um conflito que envolveu muita gente assim como muita inteligência e é isso que o torna grandioso.” (F3)

O estudante na sua resposta, na explicação tenta estabelecer inferências cruzadas, a partir das fontes, integrando vários argumentos.

No modelo de progressão, o número de ocorrências maior é no nível de **“Argumentação objetivista”** (3), com os estudantes a incorporar conhecimento histórico adquirido anteriormente. Sendo que no segundo nível do número de ocorrências está a **“Inferência Cruzada Contextualizada”** (2), com os estudantes a estabelecer correlações, tendo por base a evidência construída a partir das fontes, estabelecendo várias conexões entre factos.

Por fim, uma ocorrência para **“Argumentação subjetivista”** em que o estudante concretiza uma argumentação baseada nas suas opiniões pessoais.

3.4. Análise da Ficha de Metacognição

A ficha de metacognição individual é relevante para este estudo porque permite que os alunos possam avaliar o seu desempenho e a importância das tarefas implementadas e dos instrumentos aplicados para promover uma aprendizagem significativa, que os leva a construir o seu conhecimento histórico sobre a temática trabalhada. Participaram nesta tarefa de metacognição sobre as atividades desenvolvidas sobre a revolução liberal, a totalidade dos alunos, concretamente 11.

Na primeira parte da ficha foram questionados os alunos relativamente à compreensão sobre os conceitos abordados (liberalismo, absolutismo, revolução e por última revolução liberal).

Na segunda parte da ficha, procurou-se saber se os alunos acharam desafiantes as atividades desenvolvidas. A Q2 “Para ti aprender sobre a temática do liberalismo com a realização das tarefas propostas em fichas de trabalho foi: 1 não respondeu, 1 respondeu muito desafiante, 9 desafiante,

Na Q3 “Sentiste-te motivado(a) durante a realização das diferentes tarefas (fichas de trabalho)”, 3 respondeu quase sempre, 1 não respondeu, 4 respondeu às vezes, 3 responderam sempre. Enquanto na Q4 “O que mais te motivou? E o que menos te motivou?”. De um total de 11 alunos, 5 não responderam. Constatou-se que o que motivou mais foi: a) ficar a conhecer melhor a política da altura; b) - o aumento e desafio do conhecimento; c) - melhor conhecimento sobre a matéria; d) - gosto pessoal. No entanto, 5 não referem aspetos que os tenham desmotivados, um alude para o número elevado de trabalhos e testes conciliados com o de outras disciplinas.

Na Q5 “Que balanço fazes quanto ao uso de diferentes fontes com ideias/perspetivas tão diferentes”: 5 responderam acessível, 4 bastante acessível, 2 alunos não responderam. Relativamente à Q6 “Qual o tipo de fonte que torna o estudo da história mais acessível?”, 5 alunos responderam que são os vídeos, 1 a internet, 5 deles os documentos e 2 as imagens fundamentando os alunos a escolha das fontes com as seguintes razões: o estudo é mais acessível, porque se torna mais interessante e chamativo, na minha opinião consegue-se mais facilmente fazer com que os alunos tenham mais atenção aos conteúdos, relativamente aos documentos são mais fáceis de atender e pode-se encontrar uma enorme quantidade de informação, todavia, quatro alunos não responderam.

A Q7 “Aprender História através da leitura de fontes com mensagens/visões diferentes foi”, 5 responderam que foi interessante, 4 responderam que foi indiferente, 2 não responderam. Na questão seguinte (Q8), “No futuro nas aulas de história, sempre que abordes uma matéria, irás tentar procurar impactos daqueles acontecimentos na tua localidade?” pedindo para justificar, 7 responderam que sim, 1 respondeu que não, 1 respondeu talvez, justificando as respostas positivas com os seguintes argumentos: que ficarão a saber os impactos desse acontecimento na sua localidade e possivelmente influenciar os dias de hoje, ou então ficar a saber curiosidades sobre épocas antigas sobre o seu modo de vida e até mesmo a mentalidade da época, a importância daquela comunidade no passado, dois responderam que a história da localidade não lhe provocava muito interesse, dois alunos acabaram por não responder.

As respostas à Q9 “Atendendo às atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a Reforma Liberal”, ocorreram apenas 4 respostas em 11 possíveis. No lote das respostas, denota-se o foco na história geral, com os alunos a referirem pontos da história nacional: “A revolução abriu caminho para o primeiro governo, as Cortes Constituintes, português e para a primeira constituição”, “A referida Revolução Liberal, foi um movimento de cunho liberal que aconteceu a 24 de agosto de 1820 na cidade do Porto e teve impactos tanto na História de Portugal, quanto na História do Brasil” e por último, “A Reforma Liberal foi um movimento que veio para mudar o Antigo Regime, trazendo com ele uma nova

forma de pensar e governar a sociedade, dando voz ao povo e não só para nobreza, trazendo o valor da igualdade, fraternidade e liberdade”.

Os alunos à Q19 “Após realizares todas estas atividades, explica o que ficaste a saber sobre a história de Torre do Moncorvo na temática do liberalismo”, uma tentativa de explorar os conhecimentos adquiridos sobre a história local, o número de respostas é superior aos alunos que simplesmente não respondem, concretamente 6 respostas para 5 que não respondem.

No patamar seguinte, analisando as respostas, denota-se o conhecimento adquirido relativamente a figuras históricas, como também a alguns acontecimentos como demonstram as seguintes respostas: “Em Torre de Moncorvo existia um elevado número de defensores do liberalismo, isto deveu-se, em primeiro lugar, à sua localização geográfica e também à Família Pimentel, que influenciou muitas pessoas a defenderem os seus ideias liberais”, “O que fiquei a saber sobre a história de Torre de Moncorvo na temática do liberalismo foi que em Moncorvo havia um senhor chamado Júlio Máximo de Oliveira Pimental que era liberal e ele juntou-se aos liberais em Londres; outro senhor que também era liberal e até foi nomeado pelo rei D. Pedro IV com o cargo de governador do Bispado de Coimbra”. As outras 4 respostas foram bastante simplistas, não demonstrando um profundo conhecimento dos factos, como atesta: “Fiquei a saber que em Torre de Moncorvo houve alguém importante nesta fase da história” e por fim: “Fiquei a saber que afinal Torre de Moncorvo até teve um papel importante ao que se refere ao Liberalismo”.

Na última questão, a Q11 “Como avaliava o seu desempenho ao longo da atividade realizada?” 2 não responderam, 1 respondeu excelente, 7 respondeu satisfatório, 1 respondeu bastante satisfatório.

A utilização da ficha de metacognição, permite compreender e identificar as dificuldades que os alunos sentiram na realização das tarefas. No patamar seguinte, torna-se possível cruzar as respostas dos alunos, com as suas respostas nas fichas de trabalho e perceber se foram capazes de atingir os objetivos propostos neste projeto.

Não deve ser descurada nas motivações da utilização da ficha de metacognição, concretizar uma avaliação do meu próprio trabalho como docente e também obviamente qual foi a relevância do projeto para a aprendizagem.

Os objetivos do projeto de intervenção pedagógica foram praticamente todos alcançados, como atesta a evolução das respostas históricas em todos os conceitos, todavia, deverá ser igualmente referido que a grande prevalência de ideias de senso comum em alguns dos conceitos (revolução e absolutismo), no iniciar e no finalizar, poderá tirar relevo ao sucesso deste projeto.

A justificação para esta lacuna poderá ser sustentada, na mudança abrupta de ambiente escolar e de lecionação com o regresso ao ensino à distância que inviabilizou a concretização plena do mesmo. Atividades como a visita à biblioteca e arquivo municipal não se puderam realizar, desmotivando os estudantes e reduzindo drasticamente o impacto junto dos mesmos.

REFLEXÕES FINAIS

Neste último patamar, reflete-se sobre a importância desta investigação na aprendizagem dos alunos, num estudo em que se tentava compreender como é que os alunos trabalhariam a multiperspetiva, como também na sua ligação com a história local.

Um projeto de intervenção pedagógica que foi pensado a sua concretização no espaço físico da sala de aula, o que acabou por não acontecer, obstruindo assim uma maior operacionalidade e sobretudo a mais fácil receção de *feedback* dos alunos. Relativamente a este último apontamento é de extrema importância, porque permite um melhor conhecimento dos alunos como igualmente entender se os métodos e estratégias de aprendizagem colocadas em prática estão a ter o sucesso esperado.

Perante o explanado anteriormente, acaba por ser evidente as dificuldades na planificação e execução das aulas, confundindo a concretização da necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspetivas e narrativas que deve ser encarado como um processo de ensino elementar para a aprendizagem e organização das aulas de história. Jörn Rüsen (2001) defende que a história não deve ser “contada pelos outros”, concretamente o professor, colocando o aluno como elemento fundamental para a narrativa e para esse patamar devem ser consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e igualmente como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos (Schmidt, 2017). Os conteúdos devem ser adaptados para a concretização dessa função.

Neste sentido, é crucial partir das ideias e conhecimentos prévios dos alunos, realizado neste estudo com a concretização de duas fichas de levantamento de ideias prévias, uma vocacionada para conceitos substantivos e conhecimentos prévios sobre a temática em estudo e uma outra direcionada para conhecer e analisar os conhecimentos dos alunos sobre esta temática a nível da história local.

Os dois momentos distintos concretizaram-se de forma evidente: conhecer as ideias e conhecimentos dos alunos sobre a temática e os níveis conceptuais em que se encontravam a operar, o que favoreceu a preparação das tarefas que foram implementadas durante a intervenção pedagógica.

Isabel Barca e Marília Gago (2001) asseveram, nos seus estudos, que existe a forte possibilidade de crianças e adolescentes darem sentido a situações multiperspetivadas e de incerteza, sobretudo quando envolvem figuras nessas narrativas históricas. Existe, a conveniência em indagar como é que os alunos dão sentido a fontes históricas veiculando pontos de vista diferentes, em situações historicamente contextualizadas.

Gago (2015) destaca a importância da multiperspetiva e também do questionamento no ensino da disciplina de História. A narrativa histórica que é concretizada com base na simplificação, é encarada

por esta autora como algo que arrasta imensos perigos, não ocorrendo fundamentalmente o questionamento sistemático.

Por último, relativamente aos perigos da simplicidade, Lee (2002) afirma que as narrativas podem ser modificadas porque os interesses também se alteram no futuro.

Abordados diversos pontos fulcrais sobre este projeto é elementar analisar os resultados do estudo, iniciando essa tarefa com as respostas à primeira questão deste estudo:

Que ideias os alunos têm sobre o liberalismo, revolução liberal, revolução e se na sua localidade existem referências a este período da história nacional?”, os alunos demonstraram conhecimentos bastante simplistas sobre estes conceitos, relativamente ao conceito de revolução a maioria associou aquele conceito a uma revolução violenta, a uma revolução armada, sendo poucos aqueles que conseguiram referir que uma revolução poderá ter vários significados além do que foi referido. Uma das exceções foi o aluno (F1) que afirmou: “É quando existe uma grande mudança onde se estabelece uma nova ordem, seja num contexto político, social, etc... que pode ser ou não conseguida através do uso da violência”.

Relativamente aos níveis mais presentes nas respostas, 5 respostas foram de senso comum, enquanto outras 4 foram de ideias aproximadas.

A especial expectativa para os resultados sobre o conceito “Revolução Liberal”, fundamentalmente por ser um dos temas elementares deste estudo, quando comparadas as ideias prévias e as ideias finais, denota-se a diminuição para metade, concretamente de 4 para 2, relativamente aqueles alunos que não responderam, sendo que se regista uma resposta nas ideias finais no patamar das ideias alternativas. No nível das ideias aproximadas, confrontando os resultados entre ideias prévias e ideias finais, existe uma diminuição de 2 para 1 casos, contudo, no último nível nas ideias históricas, regista-se um ponto favorável com o aumento do número de respostas de 4 para 5.

Sobre os restantes conceitos de liberalismo e absolutismo denotou-se a existência de algum conhecimento com a sua grande maioria a responder acertadamente, embora, reconheça que em alguns exemplos foram definições bastante simples e que precisavam de ser melhoradas para não serem meras respostas simplistas.

O conceito absolutismo, na transição das ideias prévias para as ideias finais, as ideias alternativas desaparecem, uma diminuição das ideias aproximadas, concretamente de dois para um, prevalecendo, contudo, as ideias de senso comum que mais não são que respostas que apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos a serem a maioria das respostas.

A evolução na compreensão dos conceitos é mais notória, no “liberalismo”, com o número de ideias alternativas a diminuir das ideias prévias para as ideias finais, registando-se o mesmo comportamento para as ideias de senso comum, aumentando as respostas categorizadas por ideias aproximadas e inclusivamente surgem respostas que expressam ideias históricas.

Relativamente à questão: “Como a história local pode contribuir para compreender processos históricos nacionais, como o liberalismo, e fomentar a multiperspetividade no estudo desta temática?”, assistiu-se a praticamente a um total desconhecimento da história da comunidade por intermédio dos alunos, tanto ao nível das figuras como também dos respetivos locais estudados, demonstravam praticamente conhecimentos nulos sobre esta situação no primeiro momento do projeto. A realização de um questionário de ideias prévias permitiu perceber com dados concretos que conhecimentos tinham sobre esta realidade histórica da sua localidade, predominando as ideias de senso comum ou pura e simplesmente não respondiam.

Aparentemente, os estudantes demonstravam uma certa resistência em realizar esta tarefa, com alguns a não responderem ao questionário, como também na fase inicial não percebiam como poderia ser importante o escrutínio da sua história local, podendo justificar essa situação com o facto de muitos terem referido que no passado poucas ou nenhuma vez o fizeram, entendendo que poderiam não estariam devidamente motivados.

Mas, com o desenrolar das atividades e pela concretização das tarefas na Ficha de Metacognição, acabaria a grande maioria por responder que esteve motivado durante o desenrolar das mesmas.

A história local teve grande relevância para a compreensão da história nacional, com os alunos a referirem os vários conhecimentos sobre a primeira problemática adquiridos neste estudo, concretamente: o grande número de liberais existente em Moncorvo, conhecer figuras da história local e simplesmente na sua localidade ter ocorrido vários acontecimentos marcantes naqueles anos de conflito.

Uma alusão, para compreender se para os alunos aprender história através do contacto com mensagens/visões diferentes era interessante, a maioria (5) responderem que sim, conseguindo assim atingir um dos preósitos que tinha sido proposto.

Relativamente à multiperspetiva, e procurando responder à questão de investigação “O que intervêm na explicação histórica concretizada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?”, esse conceito metahistórico da explicação histórica multiperspetivada, foi trabalhado através de diferentes fontes multiperspetivadas, com visões e opiniões dispares sobre a realidade histórica em análise, permitindo a exploração dessas perspetivas.

Um dos princípios que sempre se tentou foi que os alunos tomassem contacto com os mesmos, e era que não existe somente uma narrativa e não pode existir uma única versão sobre os factos, existindo diversas narrativas para uma compreensão mais abrangente dos acontecimentos.

Os alunos quando realizavam as várias tarefas e tomavam conhecimento com as matérias, foram valorizando as evidências que extraíam das fontes, mas igualmente atenderam à sua autoria e época em que foram produzidas, intervindo sobretudo esses fatores na explicação histórica que estava a ser concretizada a partir das fontes diversas alusivas à temática em estudo.

Nesse sentido, abordando as várias inferências cruzadas contextualizadas que foram possíveis de apurar nas respostas a várias questões (**Q3.1, Q7, Q9.1**), na primeira questão em escrutínio apenas 2 ocorrências em 9 casos possíveis, com o domínio das ideias incongruentes porque os estudantes na sua maioria apresentaram ideias alternativas. Na questão seguinte (**Q7**), o cenário é novamente repetitivo, com apenas 1 caso possível no total de nove, concretizando a sua argumentação sem fazer inferência, não utilizando os documentos. Por fim, na última questão (**Q9.1**) em que o cenário é claramente favorável com 3 respostas a serem executadas com inferência cruzada contextualizada, e apenas 1 com dedução com base na inferência.

Analisando os dados do parágrafo anterior é evidente que as respostas com inferência cruzada contextualizada, como também com dedução na base da inferência, não estão em maioria, podendo ser encarado como um sinal da dificuldade dos alunos em analisar, selecionar, cruzar e contextualizar informação.

Relativamente à questão de investigação “3.1. – O que utilizam como critérios para decidir entre possíveis explicações diferentes?”; Para responder a esta questão, os alunos tiveram a tarefa da (**F1**), concretamente, as questões (Q1.2; Q3.1 e por fim, Q.5), sendo bastantes diferentes as respostas, com a prevalência na (Q1.2) para a **explicação correta** que eram respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo do que observam nas imagens, ponderando alguns fatores na validade da explicação, que por vezes integra conhecimentos do senso comum. Os testemunhos de agentes são provados, considerados os corretos, ao contrário das explicações históricas não provadas que são baseadas em factos não observados diretamente, uma prevalência (3 casos) perante as nove respostas possíveis. Enquanto na categoria “**quantos mais fatores melhor**”, “**perspetivas**” apenas uma resposta para cada elemento e por último na categoria “**a estória**” registam-se duas ocorrências.

Na tarefa seguinte, regista-se um domínio das “**ideias incongruentes**”, nas respostas a essa questão (Q.3.1), com um elevado número de ocorrências (6) com os estudantes a apresentarem ideias alternativas, que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente não respondem de forma

adequada ao pretendido. Atendendo ao que foi explicado é de fácil percepção que os alunos revelaram dificuldades para decidir quais eram os critérios para decidirem entre as possíveis explicações.

Por fim, na última atividade (Q.5), assiste-se a uma nova situação de concentração de respostas numa só categoria **“Positivismo restrito”** que são respostas que integram um modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum, articulando com algumas evidências dadas pelas fontes primárias.

No escrutínio global destas atividades, é facilmente perceptível que os alunos na escolha dos critérios para decidir entre possíveis explicações diferentes, não são demasiado abrangentes, ou bastante criteriosos, optando por processos mais simplistas e por vezes pouco objetivos, justificando esta argumentação com o exemplo das **“ideias incongruentes”** e também **“positivismo restrito”**.

Nas respostas à questão **“3.2. - Os alunos como operam com a provisoriedade na explicação histórica e que sentidos lhe atribuem?”**.

Para responder a esta questão de investigação várias foram as atividades concretizadas quer na **FT1** como também na **FT2**, relativamente à primeira ficha, existem três momentos (**Q3.1**, **Q3.2** e por último a **Q.4**).

Analisando as categorias das respostas referentes à **Q3.1**, prevalecem as **“Ideias Incongruentes”**, com 6 exemplos em 9 possíveis. Os estudantes apresentam ideias alternativas, que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente não respondem de forma adequada ao pretendido. As inferências, quer com detalhes de informação, como também as inferências cruzadas contextualizadas ficam relegadas para segundo plano.

Perante estes resultados, é de fácil percepção que os alunos tiveram dificuldades em lidar com a provisoriedade da explicação histórica neste patamar da atividade, é imperioso continuar o escrutínio para compreender se este é o padrão ou simplesmente um ato isolado.

As respostas à **Q3.2**, abrangem diversas categorias, desde **“a estória”**, como também **“A Explicação Correta”** e por último **“Quantos mais fatores melhor”**.

A sua distribuição é igualitária, duas ocorrências por categoria, iniciando em **“a estória”** que são respostas que integram um modo explicativo descritivo, com uma explicação restritiva vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido para ocorrer a evolução para **“Quantos mais fatores melhor”**, em que se registam respostas que integram uma ligeira abertura de conhecimentos, sendo explicativos, relacionando essa mesma explicação com evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. Uma evolução nos conhecimentos em

que se parte da simples descrição dos documentos para que alguns alunos conseguissem criar interpretações entre os factos.

Sobre a última atividade (**Q.4.**) novamente uma dispersão na categorização das respostas, sendo contudo a categoria **“A explicação correta”**, com mais exemplos (3) que são respostas que integram o modo explicativo restrito ou descritivo, mas com a atenção para alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum ou conhecimentos gerais, seguindo-se no número de ocorrências quer **“A estória”**, quer a **“Perspetiva”**, com um exemplo cada, são antípodas no seu significado, o primeiro limita-se a serem respostas que integram modo explicativo descrito, meros relatos de reprodução das fontes em que é produzido um relato, por vezes sem sentido; a categorização em **“Perspetiva”** que são respostas que integram o modo explicativo narrativo, fundamentando-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível, interligando fatores. Um modelo simplista perante um modelo mais complexo.

Ultimando a indagação por argumentos para a perceção da forma como os alunos lidam com a provisoriedade da explicação histórica, é patente a sua evolução generalizada fruto dos exercícios realizados tendo por base a FT1 e a FT2.

Em relação à FT2, as atividades concretizadas foram 2 questões (**Q4 e Q7**) conforme foi referido anteriormente, numa prévia análise demonstram resultados contrários aos obtidos na FT1.

Relativamente à Q4, o elevado número de não respostas (4) num total de 7 ocorrências, como também a maioria das respostas ser **“Ideias Incongruentes”** em que os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que inclusivamente fogem ao pretendido é um sinal inequívoco dessa situação.

Uma posição que se repete, nas respostas Q7, com 5 ocorrências sem respostas em 7 ocorrências no total, restando apenas 2 exemplos que perfazem 1 para **“Ideias Senso Comum”** e também 1 para **“Dedução com base na inferência”**, com claro destaque para a experiência pessoal dos alunos, conhecimentos adquiridos no dia a dia, como também algumas deduções que resvalam para as generalizações que podem surgir das referidas experiências.

A observação dos resultados para a questão “3.2. - Os alunos como operam com a provisoriedade na explicação histórica e que sentidos lhe atribuem?”, conforme foi referido denota-se uma evolução no decorrer das atividades da FT1, todavia, nas últimas atividades que se realizaram na FT2, essa evolução acaba por não ser notória, embora, deva ser referido que o número de elementos que realizaram as atividades diminui drasticamente, o que seguramente influenciou os resultados.

Durante o estudo assistiu-se a mudanças de opinião e de narrativa conforme as atividades iam sendo realizadas, percebendo que o conhecimento dos alunos ia evoluindo consoante a realidade que iam conhecendo, sendo positivo o facto de terem mudado a maioria das vezes de narrativa, não optando por uma narrativa estática para explicações cada vez mais elaboradas, conforme foi referido anteriormente, demonstrando que tomavam atenção ao contacto com os materiais que lhes eram propostos.

Finalizando a indagação e análise das respostas para as questões fundamentais a que este estudo se propôs responder: “4. Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas de articulação da história local com a história nacional da temática em estudo?”, elementar mencionar que os alunos perceberam que poderá existir mais que uma versão dos acontecimentos e ambas serem válidas se sustentadas em evidências, compreenderam igualmente que por vezes o discurso do emissor se tolda às suas expectativas, paixões do momento, entre outros fatores.

A construção de uma melhor compreensão da sua história local em que habilmente conseguiram construir ligações para a história nacional, compreendendo após a resistência inicial que a história local é um elemento fundamental para a construção da narrativa histórica nacional, ficando a conhecer as figuras, locais e momentos da sua história que acabariam por ter repercussões além dos limites geográficos do seu território.

Apesar de alguns alunos não terem evidenciado um pensamento crítico e reflexivo, outros evidenciaram-no através das várias tarefas propostas focadas na multiperspectiva, corroborando-se assim a ideia de Isabel Barca (2001) que a multiperspetiva contribui para potenciar um pensamento crítico nos alunos.

A referida conclusão baseia-se em que alguns expressaram apenas ideias categorizadas ao nível de “Senso Comum”, não ocorrendo uma elaboração sofisticada das ideias dos alunos. Apesar de serem relativamente poucos os alunos do estudo (9), denota-se que alguns já expressam ideias mais elaboradas ao nível da multiperspetiva, procurando relacionar a explicação multiperspetivada com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos a nível local e nacional. No entanto, devido a várias condicionantes, reforçadas nas limitações que a seguir se apresentam, os resultados ficam aquém do desejado, revelando que os alunos não estão habituados a interpretar fontes, ou quando o fazem nem sempre procedem da melhor forma. Esta constatação é recorrente no ensino, tal como atestam vários estudos (Lobo, 2020; Gago, 2012; Vasconcelos, 2019). É por isso necessário que se promova no ensino um trabalho sistemático com recurso a fontes diversas, ao nível da mensagem

(convergentes e divergentes) para que a multiperspetividade seja efetivamente desenvolvida, e dotar os alunos de competências específicas ao nível da história que promova a interpretação de fontes, a compreensão histórica contextualizada e capacidades de comunicação do conhecimento histórico construído (Barca, 2004).

Limitações

As limitações que surgiram durante este percurso para a implementação deste estudo foram várias, desde o iniciar do mesmo num estabelecimento de ensino e acabar por o concretizar noutra agrupamento de escolas.

Analisando as limitações, elementar referir que desde o início deste escrutínio, relativamente ao 2º ano letivo não foi possível estar presente na maioria das aulas devido ao coincidir da atividade letiva com o horário da lecionação das unidades curriculares do mestrado, fazendo com que tivesse mais dificuldades em assimilar a matéria, como na realização de diversas tarefas.

Todavia, a limitação que mais condicionou a sua concretização foi o retorno ao ensino à distância que delimitou a realização deste projeto de intervenção pedagógica que tinha sido idealizado para ser colocado em prática no ensino presencial, conforme foi referido anteriormente e atendendo à forma como ocorreu, a construção dos materiais tiveram de sofrer adaptações para ser possível a sua utilização em atividades letivas à distância (algo inédito para os alunos).

Senti que esta alteração não foi vantajosa para os alunos, com muitos a não conseguirem “render” o que “rendiam” no ensino presencial, havendo inclusivamente um pouco de desleixo nos mesmos que se mostrassem uma outra postura os resultados seriam mais animadores. O referido desleixo denota-se sobretudo nas respostas às últimas questões das fichas em que muitos alunos pura e simplesmente não respondiam, desistindo facilmente, o que obviamente condicionou os resultados desta atividade.

Resumindo, nem sempre é possível colocar em prática os nossos intentos da melhor forma porque nem sempre está subordinado somente a nós, contudo, ficou mais uma vez provado que adaptação deverá ser considerado sinónimo de professor, porque na profissão e no seu dia a dia essa capacidade está sempre presente no seu trabalho que se concretiza quando tem de superar obstáculos para que ocorra a lecionação de conteúdos.

Recomendações

Embora o meu estágio profissional tenha sido um pouco atípico devido a lecionar em várias turmas na escola em que foi implementado este estudo de intervenção pedagógica e essa situação ter acontecido de forma inesperada, reconheço que a experiência que o estágio profissional proporciona é de elevada importância para o desenvolvimento pessoal e profissional de um futuro docente.

Um caminho que tem de ser percorrido passo a passo, com etapas próprias e que deverão ter uma linha condutora, até porque ninguém nasce professor ou torna-se professor por simples passo de mágica.

Estando “no terreno” a lecionar, uma das situações com maior dificuldade que eu me deparei prende-se sobretudo com o facto de não sermos preparados ao longo da nossa formação como professores para tomarmos contacto com a imensa carga burocrática que a nossa profissão acarreta, desconhecendo muitas vezes situações básicas para a minha vida profissional, concretamente os concursos, progressão na carreira, projetos de implementação de medidas de educação especial, entre outras. Uma unidade curricular vocacionada para essas temáticas era importante sobretudo para que os futuros professores evitem cometer erros que possam condicionar a sua carreira com a tomada de decisões menos vantajosas para si que podem ter repercussões no seu futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D`Alesio, M. M. (1998). Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. *Projeto História*, 17, 269 – 280.
- Alves, A (2020). *A Multiperspetiva e a Empatia no ensino da História*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras, Universidade do Porto].
- Ashby, R. (2006), Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, 22 (número especial), 151 – 170.
- Araújo, A (1993). As invasões francesas e a afirmação das ideias liberais. In L. Torgal & J. Roque (Coord.) *História de Portugal – O Liberalismo (1807-1890)* História de Portugal vol. V (pp.17-43). Círculo de Leitores.
- Barbosa, F (2009). O Eu e o Outro no Conhecimento Tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas. In M.C. de Melo (Eds). *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp.75-94). Cied, Universidade do Minho.
- Barca I. & Alves, L (2006). Introdução. In Barca I. & Alves, L. (Coord.) *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp.5-9). CITCEM, Faculdade de Letras do Porto.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em Histórica: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: Metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade. *Reinfor*, 15(1), 91 – 100.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.29 – 43). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2015). History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students. In A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history: New Directions in History Education Research* (pp.13-35). Information Age Publishing.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um*

- primeiro olhar* (pp. 59–69). CITCEM.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Cruz, G.; Dominguez, C. & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. P. Lopes; H. Silva; C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coords.). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação* (pp.1-22). PACTOR.
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa].
- Ferreira C. (2009). Poderá alguém concordar com a censura? In M. C. Melo (Eds). *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp.117 – 139). CIED, Universidade do Minho.
- Franco, A. & Almeida, L. (2017) Definição e medida do pensamento crítico. In C. Saiz (coord.). *Criatividade e Pensamento Crítico: Conceito, Avaliação e Desenvolvimento* (pp.107-132). Centro de Estudos e Recursos em Psicologia
- Freitas, M. L; Solé, M, G & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Palas Editora.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*, [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. Schmidt, T. Garcia (Org) *Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica – “Perspectivas de Investigação em Educação Histórica” vol.I.* (pp.68 - 88). Editora UTFPR.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares - Construtivismo e Multiperspectiva no processo de aprendizagem*. EPM/CELP.
- Gago, M. (2015). Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores. In *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 3(2), 26-35.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student`s understadings of the discipline of history). In I. Barca (Org.) *Atas da I Jornada Internacionais de Educação Histórica – Perspetivas em Educação Histórica* (pp.13-22). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004) Walking backwards into tomorrow. In *Historical consciousness and understanding History*. 4(2), 1- 45.

- Lobo, D. (2020). *A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História* [Dissertação de Mestrado no 2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Coimbra].
- Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho].
- Pinto, H. (2013), Ensino e aprendizagem de História recorrendo ao património: a construção da evidência histórica pelos alunos. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 101–109.
- Ramos, R. (2021) A Revolução Liberal (1834 – 1851). In R. Ramos, B. Sousa, B. Vasconcelos e N. G. Monteiro (Coord). *História de Portugal* (pp. 491 – 519). D. Quixote.
- Ramos, R. (2021) Ruptura Constitucional e Guerra Civil (1820 – 1834). In: R. Ramos, B. Sousa, B. Vasconcelos & N. G. Monteiro (Coord.) *História de Portugal*. (pp.457-489). D. Quixote
- Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. UniB.
- Schmidt, M. (2017) Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3(2).
- Serrão, J. (1984) *História de Portugal – A Instauração do Liberalismo (1807-1832)*. Verbo.
- Silva, A (1993). A vitória definitiva do liberalismo e a instabilidade constitucional: cartismo, setembrismo e cabralismo. In L. Torgal & J. Roque (Coord.) *O Liberalismo (1807 – 1890)* -História de Portugal, vol. V (pp.89 – 105). Círculo de Leitores.
- Silva, M. (2018). *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. [Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]
- Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário* [Tese de Doutoramento em Educação – Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais. Universidade do Minho]
- Simão, A. (2015). Repensado a evidência histórica na construção do conhecimento” *Diálogos*, 19(1)181-198.
- Simão, A. (2021). Na Charneira de Uma Educação Histórica. In L. Alves, M. Gago, M. Lagarto (Coord.) *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.199-208). CITCEM, Faculdade de Letras do Porto.
- Simões, P. (2001). Entrevista Valentim Alexandre. *História, Jornal de Notícias*, 34, 56 -75.
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers (pp.9-60). Council of Europe.

- Vargues I. (1993), O processo de formação do primeiro movimento liberal: a Revolução de 1820. In (1993). In L. Torgal & J. Roque (Coord) *O Liberalismo (1807 – 1890)* – História de Portugal, vol. V (pp. 45 – 63). Círculo de Leitores.
- Vargues, I. & Torgal L. (1993). Da revolução à contra-revolução: vintismo, cartismo, absolutismo. O exílio político. In L. Torgal & J. Roque (Coord) *O Liberalismo (1807-1890)* – História de Portugal, vol. V (pp. 65-87). Círculo de Leitores.
- Vasconcelos, M. (2019) *A política colonial no Estado Novo: visões multiperspetivadas: um estudo com alunos do 9º ano* [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Universidade do Minho].
- Xavier, É. (2010). Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico. In *XII Encontro Regional da ANPUH-PR. Regiões: imigrações, identidades* (pp.640-654). Universidade Regional do Cariri.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário (Q1) “Levantamento das Ideias Prévias”

Ficha de Levantamento de ideias

A Revolução Liberal de 1820 e a dificuldade de implantação da ordem liberal (1820 – 1834)

1. Diz o que entendes por:

Liberalismo:

Absolutismo:

Revolução:

Revolução Liberal:

2. Uma revolução implica sempre violência? Justifica a tua resposta.

3. Conheces alguma das seguintes figuras?

3.1. Indica o nome e se era liberal ou absolutista.



Obrigado pela tua colaboração!

O Professor José Reis

ANEXO 2 – Questionário (Q2) “Levantamento das Ideias Prévias”

Levantamento de Ideias Prévias

As Revoluções Liberais – Um estudo da história local (Torre de Moncorvo)

1. Conheces estas figuras da tua localidade?

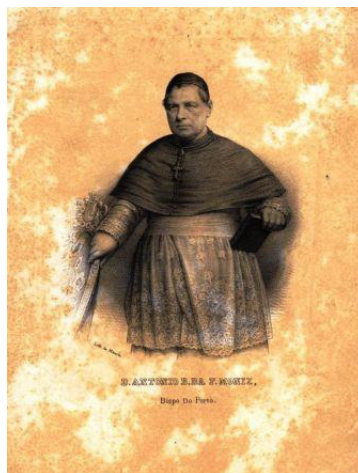
1.1. Diz o que sabes sobre cada uma delas.



Júlio Máximo de Oliveira Pimentel



Armas de Frei Miguel de Madre de Deus



António Bernardo da
Fonseca Moniz

a) Júlio Máximo de Oliveira Pimentel

b) Luís Cláudio de Oliveira Pimentel:

c) Frei Miguel de Madre de Deus:

d) António Bernardo da Fonseca Moniz

2. Quais os possíveis impactos da Revolução de 1820 em Torre de Moncorvo?

Bom Trabalho!

O Professor José Reis

ANEXO 3 – Ficha de trabalho 1 (FT1) “Revolução Liberal de 1820 – Liberalismo em Portugal”

Revolução Liberal de 1820 – Liberalismo em Portugal

Documento A

“É inegável que forças políticas diferentes acabaram por se entender, coincidindo na votação à morte dos conspiradores. Terminava tristemente o primeiro ensaio de mudança política que ocorreu em 1820. Mas com ele emergia definitivamente uma nítida tomada de consciência liberal, que em determinados sectores de sociedade portuguesa alertava para um nacionalismo independentista e regenerador.”

Fonte: Mattoso, José (2006) (Coord). *O liberalismo V Volume, História de Portugal*, p.54.

Documento B

“O pronunciamento Militar de 24 de agosto de 1820 deu origem a um dinâmico movimento de mudança na sociedade portuguesa, que pôs em causa as estruturas de um Estado de Antigo Regime e que é consagradamente conhecido sob o nome de Revolução ou Regeneração de 1820. Durou esse movimento cerca de três anos, mas as suas consequências ecoaram ainda no nosso século, pois, como é sabido, os seus ideais e até alguns dos seus princípios reviveram na implantação da República.”

Fonte: Mattoso, José (2006) (Coord). *O liberalismo V Volume, História de Portugal*, p.57.

Documento C

“Em Março de 1821, o cardeal – patriarca e o bispo de Olba recusaram-se ao juramento das bases da Constituição. O cardeal – patriarca, D. Carlos da Cunha – antigo regime -, seria afastado para o Convento do Buçaco e mais tarde obrigado a sair de Portugal, para Baiona (França), de onde só regressaria depois do sucesso do movimento contra-revolucionário da Vila Francada, tornando-se um importante vulto da contra-revolução desde 1823. Também o bispo de Olba foi preso em Maio de 1821 pelo mesmo motivo”

Fonte: Mattoso, José (2006) (Coord) *O liberalismo V Volume, História de Portugal*, p.65.

Documento D

“O alerta lançado nas Cortes pelo ministro da Guerra não foi suficiente para sustentar a quase imediata rebelião contra-revolucionária, que, a 23 de Fevereiro [1823], Manuel da Silveira, conde de Amarante (sobrinho do ex-presidente da Junta do Governo, António da Silveira), iniciara em Vila Real. O Conde de Amarante, auxiliado por Gaspar Teixeira (outro dos militares que fora afastado desde a Martinhada), reunia sob o seu comando um grupo de militares descontentes, que se propunham accionar, no Norte do País, a revolta contra o governo liberal”.

Fonte: Mattoso, José (2006) (Coord) *O liberalismo V volume, História de Portugal*, p.66.

Documento E

“O arcebispo também era comumente tido como “não devoto da causa [liberal]” e o seu provisor.... Os frades e clérigos não se poupavam a “discursos em contrário e a todos os sinais de reprovação a tudo o que se tem feito (...) contra eles, contra a religião, contra o rei e contra o Estado”, temendo o deflagrar de uma contrarrevolução de qual resultaria “grande derramação de sangue e perda de nossos heróis, os Restauradores, e de muitas pessoas muito proveitosas à causa”

Fonte: Domingues, José; Moreira, Vital (2020); A Revolução Liberal (e a contra-revolução) em Braga, *História*, n°29. pp.46.

Documento F

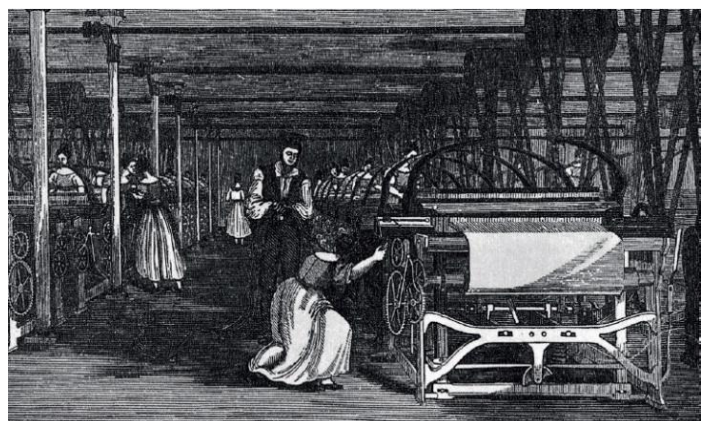
“Conforme ficou registado na ata de 3 de setembro desse ano [1823], foram rasurados, os registos dos livros e mandados “reduzir publicamente a cinzas todos os auto originais donde foram extraídos os transuntos [transcrições] que se asparam e todos os mais papéis, borrões, atas e matrículas que serviram para as eleições”. A operação de “redução a cinzas” foi efetuada em fogueira ateadada na própria Praça do Município, “estando presente ao incêndio grande concurso de povo, que repetia com o maior entusiasmo, entre foguetes do ar e repliques de sinos, vivas a el-rei nosso senhor absoluto”.

Fonte: Domingues, José; Moreira, Vital (2020); A Revolução Liberal (e a contra-revolução) em Braga, *História*, n°29 p.49

1) Observa as imagens.



A



B



C



D



E



F

1.1. Qual ou quais as imagens que associas ao conceito de revolução liberal?

1.2. Justifica a(s) tu(a)s escolha(s):

2) Analisando o documento A, qual seria a razão para o surgimento de uma consciência liberal em determinados setores da sociedade? **Justifica.**

3) Com base na análise dos documentos C e E, responda:

3.1.) Os autores dos documentos C e E têm a mesma perspectiva sobre a posição do Clero em relação à revolução liberal? **Justifica.**

3.2. Qual seria a razão para os elementos do Clero terem adotado esta posição em relação à mudança de regime? **Justifica.**

4) Após leitura do documento D, como justificas as imediatas movimentações de alguns elementos e setores da sociedade em demonstrar o seu descontentamento com a mudança de regime?

5) Com base no documento F e B, **consideras ou não que**, acerca de um mesmo acontecimento, pode haver perspetivas diferentes? **Justifica**

6) **Lê** o documento F e responde:

6.1. Que importância, tem para ti a destruição dos documentos, situação que está documentada no documento F?

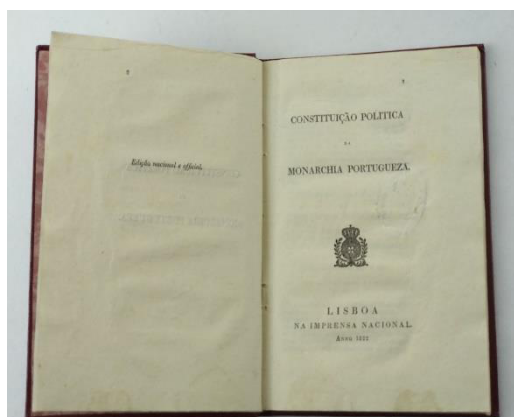
6.2 Consideras que com essa atitude se pode alterar o rumo da história? **Justifica**

7) Tendo por base os documentos anteriores, que significado teve a Revolução Liberal de 1820 para:

- Terceiro Estado
- Nobreza
- Clero

8.) Lê o excerto sobre a Constituição de 1822

Documento G



Constituição de 1822.

“... a Constituição de 1822 consagra um amplo conjunto de direitos no Título I – “Dos Direitos e deveres individuais dos Portugueses”, muito próximo do disposto na Seção I das Bases da Constituição. Imbuído do espírito liberal, o artigo 1.º estatui que “a Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança, e propriedade de todos os Portugueses

O artigo 2.º dispõe que “A liberdade consiste em não serem obrigados a fazer o que a lei não manda, nem a deixar de fazer o que ela não proíbe. A conservação desta liberdade depende da exata observância das leis” numa redação mais ampla da

que constava nas Bases da Constituição que, na primeira parte, se limitava a afirmar que “A liberdade consiste na faculdade que compete a cada um de fazer tudo o que a lei não proíbe”. Mais à frente, a livre comunicação dos pensamentos é reconhecida como um dos mais preciosos direitos do homem (artigo 7.º) e as Cortes são incumbidas de nomear um Tribunal Especial para proteger a liberdade de imprensa (artigo 8.º).

O artigo 5.º determina que “a casa de todo o Português é para ele um asilo. Nenhum oficial poderá entrar nela sem ordem escrita da competente Autoridade (...)”, seguindo-se a fixação de outros princípios, como o da igualdade perante a lei (artigo 9.º) e a proporcionalidade entre a pena e o delito (artigo 11.º), sendo abolida a “tortura, a confiscação de bens, a infâmia, os açoites, o baraço e pregão, a marca de ferro quente e todas as mais penas cruéis ou infamantes.”

O artigo 16.º institui o direito de todos os portugueses poderem apresentar às Cortes e ao poder executivo reclamações, queixas ou petições “que deverão ser examinadas”.

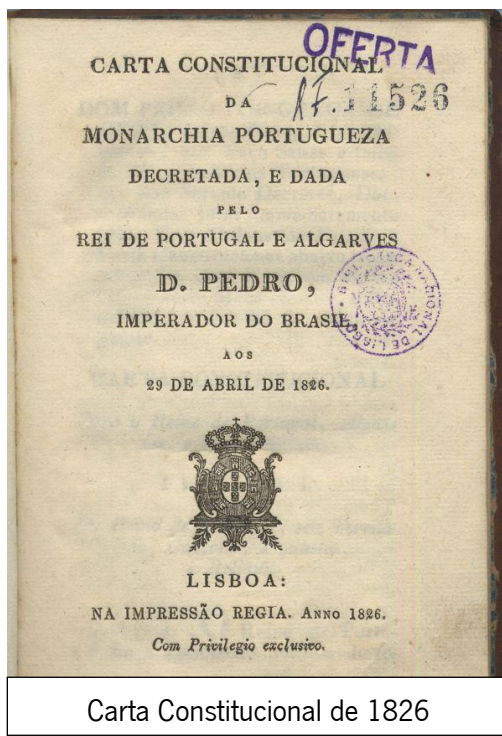
Fonte: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constituicao-1822.aspx>

8.1.) Que mudanças irá introduzir esta Constituição de 1822 na sociedade?

8.2) Atendendo ao texto introduzido na Constituição de 1822, consideras esse elemento fundamental para a concretização do apoio dos elementos do terceiro estado à Revolução Liberal? **Justifica.**

9.) Lê o excerto sobre a Carta Constitucional de 1826

Documento H



“Depois da morte de D. João VI, em abril de 1826, D. Pedro IV outorga a Carta Constitucional, onde ficam instituídas as Cortes Gerais, compostas pela Câmara dos Pares e pela Câmara dos Deputados; nomeia 72 pares do Reino para constituir a 1.^a Câmara e determina a realização de eleições nos termos da Carta, vindo a abdicar, pouco tempo depois, na sua filha, a futura Rainha D. Maria II.

A Carta Constitucional consagra, como representantes da Nação, o Rei e as Cortes Gerais e procura um compromisso entre os ideais liberais expressos na anterior Constituição e as prerrogativas reais.

A Carta estatuiu um sistema bicameralista para as Cortes Gerais, sendo a Câmara dos Pares composta por membros vitalícios e hereditários, nomeados pelo Rei, sem número fixo, a que

acresciam Pares por direito próprio, em virtude do nascimento ou do cargo.

A 2.^a Câmara, designada por Câmara dos Deputados, passa a ser eleita por sufrágio indireto e censitário. Nas eleições primárias, em que se elegiam os Eleitores de Província, não se atribuía direito de voto, entre outros,

aos menores de 25 anos (idade que poderia baixar para 21 anos, em casos pontuais) e aos "que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis", mantendo-se as incapacidades eleitorais ativas previstas na Constituição de 1822".

Fonte: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/monarquia.aspx>

9.1) Após analisares o documento H **indica** as diferenças da Carta de 1826 relativamente à Constituição de 1822 (Documento G)

9.2.) Quais seriam as razões para justificar esta mudança relativamente à Constituição de 1822?

Obrigado
O Professor
José Pedro Reis

ANEXO 4 - Ficha de trabalho 2 (FT2) “As Revoluções Liberais – Um estudo de história local (Torre de Moncorvo)”

As Revoluções Liberais – Um estudo de história local (Torre de Moncorvo)

Documento A

“Devido à sua situação geográfica, na passagem da Beira para Trás-os-Montes, a vila de Torre de Moncorvo vai constituir um importante foco de disputa. O primeiro sinal de perigo para os partidários de D. Miguel partiu de Vila Nova de Foz Côa, onde se formou uma guerrilha constitucional, que atravessou para a margem direita do Douro. Em 31 de Maio, chegou a Moncorvo o novo corregedor da comarca, Manuel José de Oliveira Malafaia, num clima de exaltação tumultuária, sobretudo na noite de 4 junho, em que correu voz de que os liberais o pretendiam assassinar. A adesão à rebelião da guarnição de Almeida representou uma ameaça mais séria, que se traduziu na entrada em Moncorvo de uma coluna do regimento de infantaria 15, vinda daquela praça. A força militar pretendia levar consigo o brigadeiro Claudino Pimentel, mas aquele fugira dias antes de barco pelo Douro acima, acabando por ser preso perto da Régua por uma guarda de milicianos de Lamego, juntamente com o irmão Luís Cláudio, no meio de 20 pipas de azeite, embrulhado numa vela do barco em que fugiam. O corregedor de Lamego mandou-o com grande escolta para Vila Real, para impedir “os excessivos desejos que os Povos mostravam em toda a parte de o matarem”” – Cardoso, António Manuel Monteiro, A Revolução Liberal em Trás-Os-Montes (1820-1834). O povo e as elites. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. 2004. Tese de Doutoramento pg. 520 – 521

- 1) Após analisares o documento A, consideras que a localização geográfica possa ter influenciado o seguimento de uma das fações políticas (absolutismo/liberalismo)? Justifica a tua resposta.

Documento B

“De um modo geral, as devassas nesta comarca atingiram sobretudo pessoas com certa representação social, salvo nos concelhos de Torre de Moncorvo e de Freixo de Espada à Cinta, onde encontramos uma maior percentagem de réus de condição mais modesta.” (...) (p. 589).

O concelho de Torre de Moncorvo, onde ficaram pronunciadas 75 pessoas, apresenta uma situação especial, visto que os homens dos ofícios (16) constituem o grupo mais representado na devassa. Seguiam-se 11 empregados públicos (incluindo 4 dos tabacos), 10 lavradores, 9 padres, 6 bacharéis, 3 almocreves, 3 oficiais de ordenanças, 2 oficiais do exército, 1 professor, 1 cirurgião e 1 boticário. Entre os processados, destacam-se três membros da poderosa família Oliveira Pimentel, que há muito enveredara pelo liberalismo: o brigadeiro António José Claudino, o major de ordenanças Luís Cláudio e um filho deste, o bacharel João Carlos Júnior.

Na senda do falecido capitão-mor de Moncorvo, João Carlos de Oliveira Pimentel, a família dispunha de ricas propriedades, que a tornavam das mais ricas do concelho. Além disso, Luís Cláudio detinha a administração do tabaco e do sabão em Moncorvo e Mirandela, estava envolvido na plantação de vinhas no Douro Superior, bem como em negócios com sociedades nacionais e estrangeiras. Mesmo preso nas cadeias de S. Julião da Barra mantinha a administração do tabaco, através de uma irmã, com a conivência dos caixas do contrato, cujos empregados e fiscais eram apontados como constitucionais e pedreiros-livres.

Outra figura de peso, processada na devassa de Moncorvo era o desembargador da Relação do Porto e ex-deputado Alexandre Tomás de Moraes Sarmiento, futuro visconde do Banho, condenado à morte à revelia, por ter integrado

a junta formada naquela cidade em 1828”. Cardoso, António Manuel Monteiro, A Revolução Liberal em Trás-Os-Montes (1820-1834). O povo e as elites. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. 2004. Tese de Doutoramento pp. 593 - 594

- 2) O documento B demonstra o elevado número de elementos de classes modestas que foram detidos em Moncorvo é superior ao que aconteceu em concelhos vizinhos. Porque será que ocorreu essa situação?
- 3) De acordo com o documento B a família Pimentel é uma das famílias mais influentes de Torre de Moncorvo, consideras essa influência como o principal motivo para ter ocorrido uma presença tão intensa de defensores do liberalismo na localidade? Justifica a tua resposta.
- 4) Analisando os documentos B como explicas que vários elementos do clero, que são normalmente conectados com as forças absolutistas, estejam na lista dos presos em consequência da rebelião liberal de 1828?

Documento C

“Acabada a guerra civil, o anticlericalismo reinante ditou as suas leis. O bispo é expulso e o Governo nomeia António Bernardo da Fonseca Moniz, Bispo do Algarve (1840 -1854), que não foi confirmado pela Santa Sé e, por isso, se tornou um bispo cismático. Veio para o Algarve ao serviço da Rainha e não da Igreja, e a sua tarefa foi vigiar o comportamento dos padres apoiantes de D. Miguel, suspendê -los ou tirar -lhes os cargos que exerciam, para não terem meios de subsistência, e não para pôr ordem na anarquia reinante. Esta instalou -se e com muita dificuldade a Igreja controlou a situação nas paróquias.” – Cunha, Afonso: Aspectos da luta política e do republicanismo no contexto da diocese do Algarve. Lusitania Sacra. 24 (julho – Dezembro 2011) 55 – 66.

5) De acordo com o documento C, o Bispo António Bernardo da Fonseca Moniz é a favor ou contra o liberalismo? Justifica a tua resposta.

6) O documento B e C apresentam a mesma perspetiva, ou não, em relação a membros do clero de Torre de Moncorvo? Justifica a tua resposta.

7) Após a leitura do documento H, consideras aquela argumentação imparcial? Justifica a tua resposta.

Documento F

“Na própria família Oliveira Pimentel, fortemente unida em torno da causa liberal, manifestou-se em sentido contrário Francisco Manuel de Borja Oliveira Pimentel, tabelião e escrivão da provedoria de Moncorvo, irmão de João Carlos e como tal tio do general Claudino e de Luís Cláudio. Um outro irmão destes, o major José Luís Pimentel, que depois de mais de 20 anos de serviço em Goa, se juntou aos liberais em Londres, escreveu-lhe em 10.9.31 uma violenta carta, acusando-o de perseguições e prometendo vingança quando voltasse.” Cardoso, António Manuel Monteiro, A Revolução Liberal em Trás-Os-Montes (1820-1834). O povo e as elites. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. 2004. Tese de Doutoramento P.604

8) Após analisares o documento F, como explicas que na mesma família possam existir posições contrários relativamente a este conflito?

Documento G

“O Visconde de Vila Maior [Júlio Máximo de Oliveira Pimentel] representa de forma clara a nova era do Liberalismo, pois conjugou a sua carreira de professor e de cientista com a atividade política e administrativa, com uma participação na vida económica, com um forte envolvimento cívico e associativo”. – Mota, Guilhermina; O Visconde Vila Maior: alguns apontamentos sobre a sua vida e ação. Biblos **Revista da Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra** vol. 10 (2012). pp. 246 – 292

9) Analisando o documento G como se pode relacionar a vivência de Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, com os preósitos do liberalismo?

10) Porque é que relativamente ao mesmo assunto existam diferentes perspetivas? Justifica a tua resposta.

11) O que existe de semelhante na postura dos liberais e dos absolutistas?

12) Qual o teu ponto de vista acerca do conflito entre liberais e absolutistas? Justifica a tua resposta

Obrigada pela vossa colaboração

**O Professor
José Pedro Reis**

ANEXO 5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais”

Ficha de Metacognição das Ideias Finais

A Revolução Liberal de 1820 e a dificuldade de implantação da ordem liberal (1820 – 1834)

1. Agora, depois de teres estudado o tema, refere o que entendes por:

Liberalismo

Absolutismo

Revolução

Revolução Liberal

2. Para ti aprender sobre a temática do liberalismo com a realização das tarefas propostas em fichas de trabalho foi:

- Muito desafiante
- Desafiante
- Aborrecida
- Muito aborrecida

3. Sentiste-te motivado (a) durante a realização das diferentes tarefas (fichas de trabalho):

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

4. O que mais te motivou? E o que menos te motivou?

5. Que balanço fazes quanto ao uso de diferentes fontes com ideias/perspetivas tão diferentes:

- Bastante acessível
- Acessível
- Pouco acessível
- Nada acessível

6. Qual o tipo de fonte que torna o estudo da história mais acessível? Justifica a tua resposta.

7. Aprender História através da leitura de fontes com mensagens divergentes/visões diferentes, para ti foi:

- Interessante
- Indiferente
- Aborrecido

8. No futuro nas aulas de história, sempre que abordes uma matéria, irás tentar procurar saber os impactos daqueles acontecimentos na tua localidade? Justifica.

- Sim
- Não

9. Atendendo às atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a Reforma Liberal.

10. Após realizares todas estas atividades, explica o que ficaste a saber sobre a história de Torre do Moncorvo na temática do liberalismo.

11. Como avalias o teu desempenho ao longo da atividade realizada?

Insuficiente

Pouco Satisfatório

Satisfatório

Bastante Satisfatório

Excelente

Obrigado pela colaboração

O Professor José Reis