



O património artístico-religioso de Chaves da época barroca: o uso de fontes patrimoniais locais para a construção de evidência histórica em alunos de 8ºano

Sofia Isabel Loureiro Mendonça Proença Nascimento

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sofia Isabel Loureiro Mendonça Proença
Nascimento

**O património artístico-religioso de
Chaves da época barroca: o uso de
fontes patrimoniais locais para a
construção de evidência histórica
em alunos de 8ºano**

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

Trabalho realizado 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 respeitadas 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 uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

Como não pode deixar de acontecer, agradeço, em primeiro lugar, à minha Família, que sempre teve paciência e me apoiou ao longo destes dois anos duros e difíceis.

Em segundo lugar, agradeço à minha orientadora, Prof. Doutora Glória Solé, por todo o apoio, disponibilidade e incentivo, principalmente na realização deste relatório.

Agradeço igualmente à Prof. Marília Gago todo o auxílio e benevolência, essencialmente no primeiro ano deste mestrado.

Aos meus queridos alunos do oitavo ano de escolaridade do meu agrupamento, que se disponibilizaram e empenharam prontamente para me ajudar neste estudo.

Por último, a todos os colegas (muitos com idade para serem meus filhos) que conheci na Universidade do Minho, e com quem troquei impressões e discuti questões.

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.

Resumo

O presente relatório de estágio emerge da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS) realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Minho, no ano letivo de 2020/2021, numa escola do concelho de Chaves, na disciplina de História, e com alunos do 8ºano de escolaridade.

O objetivo primordial deste relatório traduziu-se na análise da evolução do conhecimento histórico dos alunos a partir da observação de fontes patrimoniais e na esteira do conceito metahistórico da evidência, articulado com a época barroca. Procurámos responder às seguintes questões de investigação: Que ideias têm os alunos sobre património, património artístico-religioso, e acerca do património como evidência histórica? Que tipos de fontes patrimoniais os alunos conhecem de Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem para a construção do conhecimento da história local/nacional? Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do património histórico local (artístico-religioso) de Chaves? De que forma os alunos monitorizam, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao nível da evidência histórica a partir do património artístico-religioso de Chaves e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram?

Os alunos efetuaram diversas tarefas: inicialmente procedeu-se ao levantamento das ideias prévias, e realizaram-se tarefas de contextualização; seguido de um exercício de pré-visita e de contextualização ao património a ser visitado; por fim, os participantes foram desafiados a fazer uma visita de estudo à época em estudo (barroco), mas de modo virtual devido à pandemia da Covid-19, acompanhados de um guião-questionário para melhor analisar as fontes patrimoniais em questão, culminando com a realização de uma ficha de metacognição.

A análise dos dados permitiu concluir que, no início deste estudo, os alunos possuíam quase um total desconhecimento do património artístico-religioso do concelho. No entanto, no final da intervenção pedagógica supervisionada, grande parte deles apresentavam sinais de compreender a relevância atribuída às fontes patrimoniais para a construção do conhecimento histórico a partir do uso da evidência histórica, e tinham desenvolvido a sua consciência patrimonial.

Palavras-chave: absolutismo; arte barroca; evidência histórica; património artístico-religioso.

Abstract

This report emerges from the implementation of the Supervised Pedagogical Intervention Project (PIPS) carried out under the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, developed at the Education Institute of the University of Minho, in the school year 2020/2021, in a school in the municipality of Chaves, in the subject of History, and with 8th grade students.

The main objective of this report was translated into the analysis of the evolution of students' historical knowledge from the observation of heritage sources and in the wake of the metahistorical concept of evidence, articulated with the Baroque period.

We tried to answer the following research questions:

What ideas do students have about heritage, artistic-religious heritage, and about heritage as historical evidence? What types of heritage sources do students know about Chaves concerning the Baroque period and what relevance do they attribute to the construction of knowledge of local/national history? What historical evidence do students build from their exploration of the local (artistic-religious) heritage of Chaves? How do students control, in a logic of metacognition, their learning at the level of historical evidence from the artistic-religious heritage of Chaves and what kind of heritage awareness have they developed?

The students performed several tasks: initially, a survey of previous ideas was carried out, as well as contextualization tasks; it was followed by a pre-visit exercise and contextualization of the heritage to be visited; finally, the participants were challenged to make a study visit at the time under study (Baroque), but in a virtual way due to the Covid-19 pandemic, prepared with a questionnaire script so that they could better analyze the heritage sources in question, culminating with the completion of a metacognition worksheet.

Data analysis allowed us to conclude that, at the beginning of this study, the students had almost a total lack of knowledge of the municipality's artistic-religious heritage. However, at the end of the supervised pedagogical intervention, most of them showed signs of understanding the relevance attributed to heritage sources for the construction of historical knowledge based on the use of historical evidence and they had developed their own heritage awareness.

Keywords: absolutism; artistic-religious heritage; baroque art; historical evidence.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I - Contexto escolar e da turma	3
Capítulo II - Enquadramento teórico	8
1. A educação histórica/o modelo da aula-oficina.....	8
2. O conceito de evidência	13
3. O património e a educação patrimonial	18
4. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica: O Barroco como expressão do Antigo Regime	26
5. Enquadramento histórico-geográfico de Chaves.....	37
Capítulo III – Metodologia de investigação	41
a) Implementação do estudo	41
b) Instrumentos de recolha de dados	44
Análise do Questionário 1 (QT1) - Ideias prévias dos alunos	44
Análise da Tarefa1 (FT1) – Ficha de trabalho nº1	45
Análise da Tarefa 2 (FT2) – Guião- questionário da visita de estudo virtual	46
Análise do Questionário 2 (QT2) - Ficha de metacognição (Questionário final)	47
Capítulo IV – Análise e discussão de dados.....	50
Análise do levantamento de ideias prévias (Questionário 1) e das questões iguais presentes na ficha de metacognição (Questionário 2)	50
Análise da ficha de pré-visita (ficha nº1)	60
Análise do guião- questionário (visita de estudo virtual)	64
Análise do questionário final (QT2)	72
Reflexões finais.....	78
Referências bibliográficas	85
Anexos.....	89
Anexo 1 – Questionário (QT1) – Levantamento de ideias prévias	90
Anexo 2 – Ficha de Trabalho (FT1) – Pré-visita	93
Anexo 3 – Ficha de Trabalho (FT2) – Guião-questionário.....	97
Anexo 4 – Ficha de metacognição (QT2) – Questionário final (<i>visita online</i>)	104
Anexo 5 – Ficha de Trabalho - Guião-questionário de orientação da visita de estudo presencial	108

Índice de tabelas

Tabela 1 - Esquema síntese das aulas	6
Tabela 2 - Desenho do estudo	43
Tabela 3- Questões de investigação – Questões de recolha de dados.....	48
Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Absolutismo.....	50
Tabela 5 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Barroco	52
Tabela 6 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Sociedade de ordens	54
Tabela 7 – Personalidades do Antigo Regime	55
Tabela 8 – Identificação das igrejas e capelas da cidade onde vivem os alunos	56
Tabela 9 - Identificação do estilo de arte dos monumentos.....	56
Tabela 10 - A importância destes monumentos como fontes patrimoniais	57
Tabela 11 - Categorização da relevância dos monumentos para o aluno.....	58
Tabela 12 - Categorização da relevância dos monumentos para a cidade.....	59
Tabela 13 - Categorização da relevância dos monumentos para a história nacional.....	59
Tabela 14 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.1.	60
Tabela 15 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.2.	61
Tabela 16 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.	62
Tabela 17 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2.	63
Tabela 18 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.3.	63
Tabela 19 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.2.	64
Tabela 20 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.	65
Tabela 21 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2.	66
Tabela 22 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1.	67
Tabela 23 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. a).....	68
Tabela 24 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. b)	69
Tabela 25 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. c).....	70
Tabela 26 - Categorização das respostas dos alunos à questão 6.	71
Tabela 27 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.	72
Tabela 28 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.	73
Tabela 29 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3. a).....	74
Tabela 30 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3. b)	75
Tabela 31 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3. c).....	75
Tabela 32 - Categorização das respostas dos alunos à questão 6.	76

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

Covid-19 – Coronavírus SARS-COV-2

EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional

ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios

IGESPAR - Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico, I. P.

IPPAR - Instituto Português do Património Arquitetónico e Arqueológico

IPPC - Instituto Português do Património Cultural

ME – Ministério da Educação

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIPS - Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Q - Questão

QT – Questionário

T - Tarefa

TIC -Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Nº - Número

P. – Página

Pp. – Intervalo de páginas

Introdução

O relatório de estágio aqui apresentado resulta de um processo iniciado em setembro de 2019, com o 1º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Apesar de ter optado por realizar este mestrado agora, conto já com 25 anos de serviço (iniciado em outubro de 1996), dedicados sobretudo ao ensino da História no 2º ciclo. Assim, e por defender a ideia que “o saber não ocupa lugar”, e na ânsia de aprender mais e conhecer mais, decidi voltar a estudar e, nesta fase final do curso, congratulo-me com o facto de ter aprendido mais, ter conhecido novos métodos de trabalho (tão importantes perante a nova realidade escolar) e ter contactado com novas pessoas na minha vida. Perante esta situação apenas usufruí da orientação da Prof. Doutora Glória Solé, que me acompanhou na execução deste relatório.

Este relatório, intitulado “O património artístico-religioso de Chaves da época barroca: o uso de fontes patrimoniais locais para a construção de evidência histórica em alunos de 8ºano”, foi produzido após a aprovação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS) e com base no mesmo. O PIPS foi executado numa escola do concelho de Chaves.

Tendo por base o paradigma educacional da aula-oficina (Barca, 2004) um dos objetivos deste processo era apresentar aos alunos diversas fontes, que, com a nossa ajuda, tinham de observar, analisar e interpretar, tornando-se eles próprios agentes do conhecimento, para além de poderem vivenciar diferentes experiências de aprendizagem. Destarte, foram propostas aos alunos diferentes tarefas: inicialmente, tivemos de conhecer as suas ideias acerca dos conceitos substantivos tratados no tema e do conceito de evidência histórica, para poder compreender como devíamos atuar na fase seguinte; depois, realizaram várias tarefas de papel e lápis, nas quais observaram (fontes iconográficas, documentos escritos), ouviram (vídeos e documentários), analisaram, interpretaram, questionaram e inferiram diversas fontes; procederam a uma ficha de pré-visita para identificar os conhecimentos que possuíam sobre o património artístico-religioso de Chaves; a seguir, preencheram um guião-questionário acerca de uma visita virtual ao património artístico-religioso da época barroca de Chaves, dado que, devido à pandemia da Covid-19 não foi possível realizar de forma presencial; por último, realizaram uma ficha de metacognição para compreendermos qual a evolução do pensamento histórico dos alunos.

No que concerne à estrutura deste relatório, o **primeiro capítulo** é dedicado ao contexto escolar e da turma, onde se descreve de forma sumária a escola e se caracteriza a turma onde se implementou a intervenção. Na parte final expomos um quadro com o esquema síntese das aulas direcionadas para o tema e os momentos de implementação do projeto. Importa aqui referir que as identidades dos alunos

e da escola se encontram salvaguardadas e os nomes que surgem nos exemplos (capítulo IV) são fictícios.

No **segundo capítulo** apresentamos o enquadramento teórico, que fundamenta teoricamente este estudo e que se divide em: a educação histórica/o paradigma da aula-oficina, onde, articulando a teoria e a prática, abordamos a importância da aplicação da aula-oficina nas aulas de História; o conceito de evidência, onde se apresentam estudos acerca do tema; o património e a educação patrimonial, no qual é dissecada a evolução do conceito de património ao longo dos tempos, bem como os normativos legais que o determinam e a relevância das visitas de estudo para a aprendizagem dos alunos; de seguida, apresentamos uma contextualização histórica do tema abordado - O Barroco como expressão do Antigo Regime; por fim, expomos um sucinto enquadramento histórico-geográfico da cidade de Chaves, área onde se desenvolveu o projeto.

O **terceiro capítulo** é dedicado à metodologia de investigação, onde se explana pormenorizadamente a implementação do estudo, as questões de investigação, os objetivos, o desenho do estudo e os instrumentos de recolha de dados.

No **quarto capítulo** é realizada a análise e discussão dos dados, com base nos questionários e fichas de trabalho operacionalizadas em contexto de turma. Nesta fase expomos o ponto da situação dos alunos, a nível do conhecimento histórico, no início da implementação do estudo e no final da mesma.

Destarte, expomos as **reflexões finais**, respondendo às questões de investigação em articulação com o quadro teórico, procedemos a um balanço de todo o processo que se desenvolveu ao longo da prática pedagógica supervisionada, refletindo sobre o estudo e a sua relevância para a Educação Histórica. Também aqui se apresentam as limitações/contrariedades no projeto, bem como as suas implicações para o ensino de História e para a Educação Histórica.

Capítulo I - Contexto escolar e da turma

Este projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado numa escola do concelho de Chaves, que se situa na região de Trás-os-Montes e Alto Douro, distrito de Vila Real, zona do interior norte de Portugal. Serve parte da cidade onde se insere e uma parte das cerca de cento e cinquenta aldeias que se distribuem por trinta e nove freguesias; serve ainda alunos oriundos de outros concelhos limítrofes do Alto Tâmega. A escola faz parte de um agrupamento que resultou da agregação de uma Escola Básica e de uma Escola Secundária, que ocorreu em julho de 2012.

Esta escola particulariza-se pela existência de um compromisso do agrupamento onde se insere: “Na diversidade, o sucesso de todos e para todos”, com o objetivo de promover a educação inclusiva levando ao sucesso educativo, tendo sido distinguida em 2018 com o selo de Escola Intercultural. No presente ano foi distinguida com o “selo de conformidade EQAVET (fev,2021)”. A escola sede (secundária onde exerço funções) foi alvo de intervenção pelo Parque Escolar e encontra-se totalmente reabilitada desde 2012. As salas encontram-se todas equipadas com computador, projetor multimédia e ecrã, e estão devidamente climatizadas.

Inserida num território com cerca de 38 000 habitantes (dados dos Censos, 2021) e com uma população estudantil total anual no agrupamento de cerca de 2000 matriculas, o estabelecimento pauta-se pela aposta na formação e na diversidade de áreas de estudo: no 3º ciclo para além do ensino regular possui uma turma em cada ano de escolaridade de ensino articulado, com uma academia de artes da cidade; no ensino secundário, no ensino regular, a oferta inclui ciclos de estudo nas áreas de Ciências e Tecnologia; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades. No ensino profissional a oferta formativa abarca os seguintes cursos: Técnico de massagem; Técnico de instalações elétricas; Técnico de contabilidade; Técnico de multimédia; Técnico de gestão de equipamentos informáticos; Técnico instrumentista de sopro e percussão.

Cumprir referir que a minha intervenção na turma em questão foi realizada durante todo o ano letivo, uma vez que me encontro a lecionar nesta turma como professora titular, e que a acompanho desde o sétimo ano, seguindo o critério de continuidade pedagógica. Todas as aulas são de 90 minutos semanais.

O projeto foi implementado numa turma de 8º ano com um total de vinte e um (21) alunos. Destes, nove são do género masculino e doze são do género feminino, sendo que, a média de idades se situa nos 13,7 anos. Apenas um aluno apresenta uma retenção (no segundo ano) ao longo do percurso escolar. Relativamente aos alunos com benefício social, há quatro com o escalão A, seis com o escalão

B e três com o C. Cinco alunos usufruem de outros benefícios sociais, tais como o transporte e suplemento alimentar. Todos têm residência no concelho onde se insere a escola. Na deslocação para esta, todos vêm de carro particular, à exceção de um aluno.

Quanto à composição do agregado familiar, a maioria apresenta um agregado familiar com quatro ou mais elementos. Quase todos os alunos vivem com os pais ou com pelo menos um deles, apenas um aluno vive só com o avô. À exceção de um aluno os restantes vinte têm acesso nas suas casas à internet, quer seja através de telemóvel, quer seja através de computador.

As profissões dos pais e das mães são diversas, encontrando-se todas dentro do setor terciário (comércio e serviços), abrangendo as áreas da saúde, educação, proteção civil, administração, contabilidade, entre outras. Apenas uma mãe encontra-se, neste momento, desempregada. Quanto às habilitações académicas do pai e da mãe, a maioria terminou o secundário e treze têm habilitações académicas superiores.

A turma aponta as disciplinas de Educação Física e Inglês como aquelas em que tem menos dificuldades e por outro lado, as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais são as consideradas mais difíceis.

No que concerne à alimentação dos alunos, o pequeno-almoço é tomado por quase todos em casa, assim como o almoço, com exceção de sete que almoçam na cantina da escola.

Os gostos na ocupação dos tempos livres são muito heterogéneos, mas a maioria gosta de ver televisão, praticar desporto, jogar jogos eletrónicos e ouvir música.

No que concerne à prossecução de estudos superiores, dezasseis alunos pretendem ingressar no Ensino Superior. No que diz respeito à profissão que gostariam de exercer no futuro, os alunos da turma pretendem seguir diversas atividades profissionais como por exemplo jogador de futebol, médico, arquiteto, feirante, animador sociocultural, entre outras.

Cinco alunos usufruíram de medidas universais no ano letivo anterior. A turma é ainda constituída por um aluno que apresenta problemas comportamentais e emocionais. Este encontra-se abrangido pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, e beneficia de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ou seja, medidas seletivas, artigo 9º, alíneas b) adaptações curriculares não significativas e d) antecipação e o reforço das aprendizagens e adaptações ao processo de avaliação, artigo 28º. O aluno em referência beneficia do apoio de uma docente de educação especial, por um período de noventa minutos semanais em coadjuvação na disciplina de Português e noventa minutos semanais em coadjuvação na disciplina de História. Beneficia ainda de apoio de psicologia pelo Centro de Recursos para a Inclusão, uma vez por semana.

O comportamento global da turma é bom, registando-se uma média de setenta e sete vírgula seis por cento nas percentagens globais retirada do Registo Integrado de Atitudes, apesar de haver situações pontuais em que os alunos possam estar um pouco irrequietos e mais faladores e seja necessária a intervenção do professor.

Os alunos são globalmente assíduos e pontuais, tendo sido registadas faltas devidamente justificadas por motivos de saúde (ida a consultas ou por doença). Entretanto, verificaram-se algumas situações que afetaram alguns alunos da turma inerentes ao quadro pandémico que condicionou a frequência contínua das aulas, devido ao necessário isolamento profilático, cumprindo as orientações da Direção Geral de Saúde.

Com estas situações que trazem toda uma nova complexidade, os professores do Conselho de Turma viram-se na necessidade de reajustar estratégias e critérios de avaliação à distância, com a utilização da Internet e de plataformas já conhecidas pelos alunos, como o *Moodle*, disponibilizando-se a tirar dúvidas e a acompanhar os alunos dentro das limitações tecnológicas e de horário laboral, de modo a que estes estivessem ao corrente das atividades realizadas nas aulas. O único aluno que continua a não dispor de meios tecnológicos em casa, para que se possa realizar este contacto telemático, recebeu todas as informações necessárias para a prossecução do trabalho em suporte papel durante o primeiro período. No segundo período, aquando do confinamento, este aluno passou a frequentar a escola, onde tinha acesso a um computador numa sala individual onde assistia às aulas *on-line*.

Dadas as circunstâncias, e apesar de alguns alunos terem faltado a momentos de avaliação marcados, os professores operacionalizaram a avaliação através de instrumentos digitais, recorreram à dispensa da realização de fichas de avaliação ou ao seu adiamento sempre que possível e quando a situação se justificava. Assim sendo, considera-se que tudo foi feito para que a avaliação final não prejudicasse os alunos.

Segundo as aprendizagens essenciais de História do 8ºano, os conteúdos do projeto de intervenção pedagógica supervisionada situam-se na época moderna e o domínio/tema é: “Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, subdomínio/subtema: “O Antigo Regime no século XVIII/A cultura em Portugal no contexto europeu”, com as seguintes aprendizagens essenciais: relacionar o Absolutismo com a manutenção da Sociedade de Ordens; caracterizar a arte e a mentalidade barrocas. Desta forma procedemos a uma contextualização do tema com a leção do domínio/tema anterior: “Expansão e mudança nos séculos XV e XVI, subdomínio/subtema: “Renascimento e Reforma”, com as seguintes aprendizagens essenciais: compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade

Ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo. De seguida apresentamos uma tabela com a síntese dos conteúdos lecionados na parte do projeto.

Tabela 1 - Esquema síntese das aulas

Aula	Conteúdo	Estratégias/Materiais
1ª aula 21/01	Contextualização do projeto: a reforma protestante. A reação da Igreja Católica à reforma protestante.	Levantamento das ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos de absolutismo, barroco, sociedade de ordens, e questões acerca do grau de conhecimento do património artístico-religioso da cidade de Chaves. Desenvolvimento da aula: visualização de um vídeo; leitura e análise de documentos do manual; realização das questões do manual da rubrica “agora resolve”.
2ª aula 11/02	O Antigo Regime a nível político e social: características políticas; a sociedade de ordens.	Visualização de dois vídeos acerca do tema; Questionamento oral acerca dos vídeos. Análise e interpretação de diversas fontes (documentos escritos e iconográficos), a partir de uma ficha de trabalho realizada individualmente. Partilha das conclusões no grupo/turma e correção da ficha de trabalho.
3ª aula 18/02	O absolutismo régio e a sociedade de ordens em Portugal. A arte no Antigo regime.	Visualização de um documentário sobre a Biblioteca Joanina; questionamento oral. Visualização de dois vídeos: “Palácio-Convento de Maфра” e “Palácio de Queluz” e questionamento oral. Resolução de uma ficha de trabalho: análise e interpretação de diversas fontes.
4ª aula 25/02	Projeto: Pré-visita ao barroco flaviense.	Visualização de um vídeo sobre a arquitetura barroca. Resolução de uma ficha de trabalho – pré-visita ao barroco flaviense: análise e interpretação de diversas fontes.
5ª aula 04/03	Projeto: Visita de estudo virtual à época barroca na cidade de Chaves.	Visita de estudo virtual à época barroca na cidade de Chaves, através da plataforma <i>Google Maps</i> ; preenchimento de um guião-questionário.

6ª aula 11/03	Projeto: questionário final (ficha de metacognição). Um século de mudanças – o século XVIII – características fundamentais do iluminismo.	Questionário final – ficha de metacognição. Desenvolvimento da aula: visualização de um vídeo; leitura e análise de documentos do manual; realização das questões do manual da rubrica “agora resolve”.
------------------	--	---

Capítulo II - Enquadramento teórico

1. A educação histórica/o modelo da aula-oficina

Quando se trabalha há mais de vinte anos existem rotinas difíceis de alterar, mas que é necessário fazê-lo, tendo em conta o contexto escolar e a sociedade atual. Neste segundo capítulo iremos abordar o paradigma educativo sob o qual se estendeu todo o estágio profissional e as atividades desenvolvidas em contexto escolar. Assim, o paradigma educativo eleito foi o paradigma sócio construtivista operacionalizado na aula-oficina, proposta por Barca (2004).

É de todo fundamental levar os professores a refletir acerca das suas práticas profissionais para que possam desenvolver um trilha benéfico nesse fortalecimento profissional; muitos professores com longos anos de experiência não estão acostumados a “parar para pensar”, ou seja, não questionam se a sua prática letiva e não letiva se encontra correta, ou atualizada, perante os novos desafios dos alunos; deveriam por isso refletir mais vezes acerca da sua prática, pois não podemos esquecer que os tempos mudam, os anos passam e as pessoas têm igualmente de mudar e adaptar-se a novas realidades. Esse tipo de professores, que não se questiona acerca da sua prática letiva, enquadra-se, habitualmente, naquilo a que podemos denominar de profissionalismo gerencialista, ou seja, são professores que se preocupam apenas em colocar em prática tudo o que é exigido pela tutela, o seu modo de ação assenta essencialmente na parte burocrática e existe demasiada preocupação com a parte dos *rankings*, isto é, dos resultados das provas de aferição e dos exames nacionais. Por oposição, existem, em menor número, outros professores, que se enquadram num profissionalismo democrático, que assenta na proposição em que os professores deverão contribuir para o desenvolvimento individual e social dos alunos, assenta na ideia de colaboração entre vários professores ou colaboração com outros agentes educativos; são professores que se preocupam mais em ensinar aos alunos de uma forma diferente, isto é, utilizando métodos inovadores para estimular a curiosidade, tendo em vista uma sociedade mais justa e democrática, sendo o ensino orientado para a investigação e para salas de aula colaborativas (Gago, 2018).

Atualmente, e atendendo à globalização, que permite, entre outras coisas, a partilha de informações a todos os níveis, raro é o aluno que não tem acesso a meios tecnológicos; nós, como professores, devemos aproveitar a utilização desses meios e beneficiar do interesse deles para promover a disciplina de história e promover o sucesso educativo. O modo de estar na sala de aula dos alunos alterou-se significativamente ao longo dos últimos anos, e eles são cada vez mais irrequietos,

desconcentrados, e muitas vezes com dificuldades de aprendizagem, fruto também das mudanças verificadas na sociedade e na mentalidade. Daí torna-se imprescindível o uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de proporcionar um novo tipo de aprendizagem, uma nova abordagem, mais apelativa, mais atrativa, aos jovens que frequentam as nossas escolas.

Por outro lado, não podemos esquecer-nos que a confiança que um aluno deposita em nós professores é fundamental para o desenvolvimento de uma relação que se espera ser de respeito mútuo e de consideração; para isso é forçoso que o professor lhe lance desafios constantes no sentido de ele ultrapassar os obstáculos que vão existindo no desenrolar das atividades, mas também que haja um *feedback* ao longo de todo esse processo, por parte do professor, para que ele possa melhorar e adaptar-se a novas realidades (Cortesão, 1993).

Numa tentativa de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades que permitam alcançar as competências necessárias para a vida, o governo português emanou um novo decreto-lei – 55/2018, de 6 de julho, que determina o currículo do ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, alicerçado na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº46/86 de 14 de outubro. Acresce igualmente a estes diplomas legais o documento aprovado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo:

Pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. (Ministério da Educação [ME], 2018).

Uma das finalidades da educação histórica é formar cidadãos ativos e conscientes, isto é, contribuir para a cidadania dos indivíduos, colaborar para o bem comum, e o professor tem o dever de fomentar o pensamento crítico dos alunos, fornecendo-lhes um conjunto alargado de fontes de informação, pois se eles compreenderem o passado percebem melhor o que se está a passar no presente e podem projetar um futuro mais benéfico para as gerações vindouras (Barton, 2004). Neste sentido, a educação histórica surgiu no Reino Unido, entre as décadas de 1970 e 1980, pela mão de diversos investigadores, como por exemplo Peter Lee, Rosalyn Ashby, e Denis Shemilt, que participaram em vários

projetos de investigação. Em Portugal a educação histórica iniciou-se pela mão das investigadoras da Universidade do Minho, Isabel Barca, Maria do Céu Melo e Luísa Varela de Freitas, tendo continuado a desenvolver-se estudos desta área em Portugal ao longo de mais de 40 anos (Solé, 2021).

Como refere Freire (1981) a educação deve estabelecer uma relação com o contexto da sociedade à qual se destina e o ser humano é um ser social que necessita dessa sociedade para sobreviver. De facto, existe uma interação mútua entre o indivíduo e os contextos de desenvolvimento significativos ao longo da vida; os fatores biológicos hereditários influenciam até um embrião em vias de desenvolvimento. Tomemos como exemplo uma criança recém-nascida, que apenas possui aquilo que lhe é transmitido geneticamente pela mãe; se a jovem fosse abandonada numa floresta, dificilmente iria sobreviver, pois necessitaria de todo um conjunto de fatores externos que são apreendidos quando se vive em sociedade. Destarte, a família é o primeiro e grande agente de socialização e quando falamos de comportamento e desenvolvimento humano temos inevitavelmente de falar em educação. Educar é um processo complexo que não se pode dissociar da biologia e da cultura; é um processo moroso que demora anos até atingir a maturação, se é que se pode referir que se atinge o máximo. As pessoas mais idosas costumam dizer: “o saber não ocupa lugar”, e é um facto que nós, humanos, estamos constantemente a aprender coisas novas até ao fim da vida. É então indubitável que a aprendizagem é feita ao longo de toda a vida (Titiev, 1991). Como defendeu Urie Bronfenbrenner (1917-2005), especialista em psicologia do desenvolvimento, a relação entre o indivíduo e o meio assenta em quatro níveis: microssistema – contextos mais imediatos do indivíduo com os quais este estabelece uma relação direta e que integram os papéis e atividades que exerce no seu dia-a-dia (casa, escola, família, atividades de lazer); mesossistema – conjunto de canais que asseguram a comunicação transcontextual entre os microssistemas (relação família - escola e família – amigos); exossistema – contextos nos quais o indivíduo não participa diretamente mas que exercem influência ou são influenciados pela sua ação (família, amigos da família, serviços de saúde); macrosistema – é o sistema mais distante do indivíduo e abarca a comunidade na qual os outros sistemas estão inseridos e pode afetá-los determinando as suas estruturas, dinâmicas e interações (inclui as crenças e ideologias). Esta teoria complementa-se com o paradigma da aula-oficina e com a teoria do construtivismo social, que defende igualmente o papel ativo do sujeito (Poletto & Koller, 2008).

A compreensão da história pode demonstrar-nos os erros do passado e a forma como os podemos evitar no futuro, e essa relação entre passado e presente não pode ser descurada. No passado os povos tomaram decisões que vieram a interferir no nosso presente, e atualmente, também nós somos

responsáveis por atitudes que irão indiscutivelmente mudar o futuro. No mais, essas decisões tomadas no passado tiveram lugar em contextos muito próprios que têm de se ter em conta. Para além disso, os alunos devem reconhecer e aceitar que a opinião dos outros pode ser diferente da nossa, mas não deixa de ser válida e a História pode apresentar diferentes perspetivas da realidade (Barton, 2004).

Nas últimas décadas os paradigmas educacionais alteraram-se bastante, os modelos mais seguidos nas instituições de ensino eram a aula-conferência e a aula-colóquio; enquanto que na primeira o aluno é visto como uma pessoa que não sabe nada, como uma folha em branco, e a quem são transmitidos os conhecimentos, a matéria, por um professor que domina, numa lógica de *“magister dixit”*, em que o conhecimento é visto como algo único, onde existe a verdade e o erro, na segunda o professor tenta motivar o aluno com um conjunto de recursos, essencialmente tecnológicos, e é o centro das atenções, isto é, o professor domina a aula, é o planeador de recursos e o gestor do diálogo na sala de aula; neste tipo de aula o conhecimento é diversificado e proveniente de fontes diversas, e são utilizados diversos recursos, como por exemplo os audiovisuais, os multimédia, e as fotocópias (Barca, 2004).

Acontece que as investigações em história têm demonstrado que com esse tipo de aulas as competências dos alunos não são as ideais, e urgia procurar outro tipo de paradigma para que os alunos adquiram outras competências, mais adequadas à sociedade em que vivemos.

Numa tentativa de um novo paradigma, que terá reflexos no modelo de aula, surgiu a teoria construtivista, na qual o aluno é observado como um dos ativos do seu próprio conhecimento, é um dos sujeitos da sua aprendizagem; o professor passa então a assumir, para além de educador, o papel de investigador social e problematizador. A nível do conhecimento existe uma dialética entre o quotidiano, a ciência e a meta ciência, na qual aos alunos são colocadas tarefas-problema com linguagens diversas (Barca, 2004). Torna-se extremamente relevante que os alunos interajam com a informação histórica e a transformem em informação proveitosa e pertinente. A teoria construtivista regula-se por alguns princípios básicos, como refere Melo (2004):

O ensino da História deve promover competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos metodológicos, que são a base da atividade histórica e interpretativa, ou seja, lidar com as características das fontes históricas e a validade e a relevância da sua informação (...); o ensino da História deve promover competências que possibilitem aos alunos usarem

procedimentos descritivos e explicativos, necessário à compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos particulares; o ensino da História deve considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares previamente adquiridos (...); o ensino da História deve privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico (Melo, 2004, p. 88).

A nível prático, segundo o paradigma educativo construtivista, operacionalizado na aula-oficina, deve fazer-se inicialmente o levantamento das ideias prévias dos alunos para que o professor tenha um ponto de partida para o seu trabalho; a seguir, numa tentativa de construção e desenvolvimento do pensamento histórico pelos alunos, realiza-se a análise de fontes, através de tarefas diversificadas, como fichas de trabalho, trabalho de pares, trabalho de grupo, debate de ideias, ou visitas de estudo. Por fim, conclui-se com uma ficha de metacognição, ou seja, é necessário que os alunos façam um exercício de autoavaliação. Pretende-se que a avaliação tenha uma função reguladora no processo de ensino-aprendizagem, e deve fazer-se a nível de diagnóstico, a nível formativo e a nível da metacognição.

Já Freire (1996) defendia um processo de ensino-aprendizagem como um processo em que fosse permitido ao aluno poder criar as suas oportunidades para a construção do conhecimento, como um processo formativo e transformador e não apenas como um ato de transmissão do conhecimento. Freire defendia que cabe ao professor ser um estimulador dos seus alunos, para que estes construam e reflitam sobre o seu processo de aprendizagem, de forma a que consigam pensar independentemente e numa lógica de aprendizagem de um método. A curiosidade do aluno é vista pelo autor como um ponto importante e promotor da sua aprendizagem, pois será um dos fatores que levará ao desenvolvimento do pensamento crítico. A proposta de Freire era combater o tradicionalismo do ensino, ambicionando para este uma lógica dialógica do ensino-aprendizagem: aberta, curiosa (indagadora) e não passiva (o professor fala e o aluno escuta).

Na história existem oportunidades intermináveis para os alunos receberem tarefas que deixam espaço para eles manobram e serem mais ou menos sucedidos na procura de uma resposta válida em questões abertas (Lee, 2005).

De facto, os alunos possuem ideias sobre o passado e sobre a história, independentemente de como e do que lhes ensinamos, não vão para as aulas “de mãos a abanar”, levam com eles ideias baseadas na sua própria experiência de como o mundo funciona e de como as pessoas agem; todos os

alunos têm concepções prévias sobre determinados fenómenos que utilizam para interpretar o que os rodeia; estas ideias são resistentes à instrução e podem persistir quando a aprendizagem se faz à parte das suas ideias; os alunos podem duvidar de como se passaram as coisas no passado, pois defendem a ideia de que nós não podemos voltar atrás no tempo e não conseguimos ver o que se passou; necessitam de uma base sólida do conhecimento factual ordenado à volta dos conceitos-chave da disciplina. Entender a história envolve conceitos de tipo diferente, tal como as evidências, causas e mudanças. Os professores, ao darem a sua explicação do passado usam evidências (Lee, 2005).

No mais, os conceitos que nos permitem operar no mundo não estão definidos claramente, ou seja, não são cápsulas fechadas, e o conceito social dos alunos pode “sair” das regras habituais da vida e podem não ser compreendidos pela sociedade, mas são considerados “normais” para eles, que os carregam desde o passado (Lee, 2005).

Destarte, o professor não pode de forma alguma descartar as ideias prévias dos alunos, que vão estar sempre presentes nas suas mentes, e deve sim apresentar estratégias com recurso a fontes diversas que fomentem a construção do conhecimento pelos alunos de forma a que exista permanentemente diálogo e compreensão entre as duas partes.

2. O conceito de evidência

Durante vários séculos a memória foi considerada como a base da história, mas, com o tempo e com novos estudos de investigadores, percebeu-se que a evidência assume extrema relevância, uma vez que estabelece a ligação entre o passado e a interpretação que é realizada para o conhecer (Simão, 2007). “Todo o conhecimento do passado é baseado na evidência” (Pinto, 2011, p.55). A ideia de evidência terá surgido no século XIX, mas foi durante o século XX que se expandiu, essencialmente através de Collingwood (1978), que defende que devemos falar de evidência histórica e não em fonte histórica, uma vez que “o conhecimento do passado é inferencial, é indirecto, e mediado pela evidência” (Simão, 2007, p.33). As fontes, por si só, não falam, é ao historiador que cabe o papel de as interpretar para alcançar respostas para as questões colocadas (Pinto, 2011). No entanto, a evidência assume um papel um pouco polémico, pois, se por um lado, transmite transparência, por outro transmite dúvidas, na medida em que estas levam à formulação de novas questões, e se apenas tivermos em conta a informação retirada das fontes, acabamos por produzir uma cópia, construindo uma história de “tesoura e cola” (Simão, 2007, pp.14-17). Nesta situação acaba por não se questionar quem produziu a fonte, qual a intencionalidade,

a quem se dirige, entre outros fatores fundamentais (Collingwood, 1978, citado por Simão, 2007). Podemos dizer que fonte é tudo aquilo que sobreviveu do passado e pode ser utilizado, direta ou indiretamente, para o reconstruir. No entanto, uma fonte apenas se torna evidência quando é usada como tal, para suportar uma afirmação, criar uma hipótese, estabelecer um facto, ou suportar uma teoria. Segundo Ashby (2003):

A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. (Ashby, 2003, p.42)

A evidência é então um sinal, uma marca, um vestígio humano do passado, depois de trabalhado pelo historiador. Esses sinais representam evidências, que podem confirmar ou não as questões colocadas pelo investigador. No entanto, sem este, e sem a sua ação, não existe a construção da evidência, logo, não existe a construção da narrativa do passado (Buchtik, 2018).

Na história, conceitos como a empatia e a evidência são centrais, e tem que se dar tempo aos alunos para começar a desenvolver as suas ideias de como podem fazer afirmações acerca da compreensão do passado. Os alunos têm de adquirir uma estrutura solidificada acerca do passado, uma imagem grande organizada por conceitos substantivos. Essa aquisição de conhecimentos e competências históricas deve contar com a preciosa colaboração de ferramentas que nós professores lhes devemos conceder; cada aluno é único, aprende de forma diferente, e necessita de um conjunto variado dessas ferramentas que podem tornar-se muito úteis no seu quotidiano. O professor tem então a função de fornecer os instrumentos adequados para a prossecução dos objetivos delineados para cada aluno; este, quanto mais conhece mais terá vontade em conhecer e o professor tem a obrigação de apresentar múltiplas perspetivas da realidade e disponibilizar os melhores meios possíveis para a evolução de cada aluno; este tem de compreender que podem existir várias perspetivas sobre determinado tema e todas elas estarem corretas, podem ser apenas formas diferentes de ver as coisas (Lee, 2005). Segundo Barca (2020):

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador “descobre” ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo mas instigante e, sem ele, não pode

falar-se de saber pensar historicamente. Nesse labor são acionados vários conceitos estruturantes que “estão dentro do” retrato substantivo: conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Estes conceitos estruturantes podem designar-se também por conceitos metahistóricos ou “de segunda ordem”. (Lee, 2011, citado por Barca, 2020, p. 60)

Torna-se então extremamente relevante trabalhar com os alunos no sentido de eles compreenderem que a História não é uma disciplina fechada, que não aceita intromissão de ninguém, ou seja, a História pode e deve ser vista sob várias perspectivas, que se baseiam em análises, investigações, e considerações acerca de fontes históricas diferenciadas que devem ser questionadas sob as mais variadas formas (Simão, 2007).

Assim, os historiadores têm acesso ao passado através da evidência, uma vez que aquele não se encontra alcançável à observação presente, e fazem, a partir daí, inferências, com origem nas fontes, nas ações das pessoas e nas situações do passado (Pinto, 2011). No entanto, segundo Lee (1984), citado por Pinto (2011), apesar de o conceito de evidência histórica ser essencial numa investigação lógica do passado, temos de compreender que “a forma como a evidência é usada em História não é necessariamente a mesma que a usada em ciências naturais” (p.4). O que é compreensível, pois as questões colocadas são diferentes, assim como o contexto.

Portanto, e uma vez que as fontes são incompletas, os historiadores devem fazer inferências e interpretar fontes, o que envolve, segundo Cooper, “duas atividades mentais – tirar conclusões e formular hipóteses” (Cooper, 2004, p.57). Não existe “a resposta correta” a uma questão podem existir diversas respostas, desde que fundamentadas e debatidas com outras hipóteses.

Segundo Ashby (2003) os alunos têm de construir o seu conhecimento a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas, e os professores devem certificar-se de que eles fazem progressos na sua compreensão histórica; os alunos não podem só debitar factos e detalhes históricos, têm também de lhes atribuir significado e de os organizar, como narrativas que envolvem mudanças, desenvolvimento e continuidade. A história é construída tendo por base a evidência e esta é usada para construir narrativas e interpretações do passado. É essencial levar os alunos a questionar e avaliar fontes tendo em conta o contexto da sociedade que os produziu. Eles têm de compreender que a validade de uma fonte se altera para diferentes questões “e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão”. (Ashby, 2003, p.50).

Segundo Bruner (1966, citado por Cooper, 2004) os alunos devem aprender quais as questões a realizar às fontes, para que a História possa ser aprendida com recurso à evidência e sem existir somente uma memorização factual. Para isso, as crianças devem envolver-se logo desde cedo, e de forma gradual, na construção do pensamento histórico.

O desenvolvimento de conceitos-chave como causa, mudança, evidência e interpretação ajuda os alunos a alcançarem um mais alargado entendimento dos tópicos e conteúdos do currículo que os professores têm de abranger e capacita-os a colocar em debate pistas históricas e narrativas acerca do passado. (Ashby, 2003, p.38).

Assim, os professores devem ter em conta as ideias que os alunos possuem acerca de um determinado assunto, para que possam criar diferentes materiais e diferentes ferramentas para a evolução da sua aprendizagem. Uma dessas ferramentas, por exemplo, é a avaliação diagnóstica, que deve ser feita no início do ano letivo com todo o cuidado, isto é, não deve ser realizada apenas porque é obrigatória ou porque outros professores o fazem.

Contudo, a contrastar esta ideia de que os alunos devem questionar, indagar, para que possam desenvolver o espírito crítico e a construção do pensamento histórico, encontram-se, muitas vezes, (teoria defendida por alguns investigadores) alguns manuais adotados nas escolas que impedem os alunos de avançar mais, de questionar, de por em causa certas teorias, uma vez que fornecem inúmeras fontes escritas, mas já analisadas e exploradas, o que fazem com que eles não possuam elementos para pesquisar mais, ir mais além, e possam progredir.

Segundo Bebiano (2018), Hayden White propõe que o historiador, ao desenvolver o trabalho baseado em evidências que vai encontrando no decorrer da análise às fontes que nos deixaram as gerações anteriores, execute uma análise de documentos com base em pressupostos estabelecidos no presente e efetuando uma ineludível recriação. Defende que as evidências são como que a leitura do investigador quando este examina e interpreta o documento. Torna-se necessário desenvolver o conceito de evidência histórica, analisando de forma rigorosa as diversas fontes que possam existir. No entanto, e segundo o mesmo autor, White propõe que aquilo que distingue os investigadores é a forma como cada um deles analisa os documentos e como converte “aquilo que aprendeu numa narrativa textual ou visual com características próprias” (Bebiano, 2018, p.44).

Segundo Ashby (2006), em História diferentes tipos de questão exigem diferentes modos de atuação a nível da pesquisa.” A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles” (p.153). A autora sustenta, conforme o demonstraram alguns estudos, que os alunos têm de efetuar um salto conceptual partindo das fontes como testemunho para trabalhar o conceito de evidência, nas quais elas possuem um valor reconhecido como evidência para géneros específicos de afirmações. Para isso é essencial que os professores ensinem os alunos a verificar a credibilidade das fontes através de questões e que compreendam que uma fonte pode ser válida para um determinado contexto e inválida para outro, assim como uma expressão pode ter significados diferentes conforme o contexto em que se encontra. (A título de exemplo, enquanto que para alguns alunos a palavra corte significa reunião ou assembleia consultiva convocada por um monarca durante o período medieval, a que assistiam membros do clero, da nobreza e também da burguesia, para outros alunos significa o local onde se guarda o gado - esta última definição é habitualmente utilizada por um aluno do interior transmontano). Como afirma Ashby:

Para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão. (Ashby, 2003, p. 50).

Outro fator relevante é o facto de que os alunos devem saber aceitar tudo aquilo que estudam do passado com todo o respeito, e compreender o contexto em que viveram as gerações passadas, sem realizar juízos de valor depreciativos, aceitando que podemos encontrar uma história diferente daquela que gostaríamos de contar; isto quer dizer que as gerações anteriores não eram melhores ou piores do que nós, mas sim diferentes, e nós devemos analisar o passado sem medos, sem preconceitos nem ideias pré-concebidas.

No estudo de Simão (2007) surge a distinção entre evidência potencial e evidência real, em que a primeira defende que tudo o que existe é evidência potencial, ela é constituída por todas as afirmações que existem acerca de um determinado assunto; por outro lado, a segunda diz respeito somente às afirmações que são aceites e utilizadas como evidência, depois de analisadas as fontes. Da evidência real fazem parte as questões que o historiador realiza, mas, possuindo já uma ideia daquilo que julga que irá encontrar, ou seja, ele tem já uma ideia introdutória da evidência que poderá usar. No mesmo

estudo, Simão (2007) coloca a questão “Como se constrói a evidência?” (p.34). Collingwood (citado por Simão, 2007) defende que a evidência é a consequência do diálogo que se obtém entre as questões e as respostas que o investigador alcança depois de analisadas as fontes. No entanto, apenas se consegue atingir a evidência através do pensamento, e este só se encontra completo quando se realizam questões. A evidência é tudo aquilo que responde a uma questão ou um problema.

Segundo Ashby (2003), devemos igualmente analisar a intencionalidade de uma fonte através das questões “O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?” (p.50). Estas questões são bastante relevantes no sentido em que aproximam os alunos à análise das fontes, e fazer inferências do passado a partir destas é um passo importante para a construção do conhecimento histórico. Os alunos não devem, por isso, tratar as fontes de forma simplista, como se elas garantam acesso direto ao passado ou forneçam dados que podem ser tidos por garantidos, independentemente da forma como foram produzidas.

Torna-se imperioso então o cruzamento de informações de diferentes fontes para um estudo eficaz da evidência e consequente construção do conhecimento histórico. O historiador possui um pensamento autónomo relativamente ao estudo do passado, ou seja, as fontes submetem-se à forma como ele visualiza os factos (Collingwood, citado por Simão, 2007). A fonte passa a evidência quando é devidamente questionada através de um conjunto diversificado de perguntas, que possibilitem igualmente um leque variado de respostas, que possam ser comparadas (Catroga, citado por Pinto, 2011). Desta forma, essas respostas que irão alcançar podem confirmar ou produzir uma nova evidência para declarar um determinado conhecimento histórico. Portanto, “a interpretação das fontes históricas envolve não só argumentação interna, mas também debate com os outros, testar de inferências contra evidência de outras fontes e consideração de outros pontos de vista” (Pinto, 2011, p.58). Não existe por isso uma resposta única, correta, podem verificar-se diferentes respostas, todas elas válidas.

Destarte, a melhor forma de levar os alunos a estudar as fontes é realizar, no plano prático, a aula oficina, uma vez que esta lhes proporciona o contacto com fontes diversas, tendo sempre em linha de conta as suas ideias prévias, e permite a análise cuidada dessas fontes, numa perspetiva de construir um verdadeiro conhecimento histórico.

3. O património e a educação patrimonial

A preservação do património e a preocupação com o tema data de há muitos anos, podemos dizer que remonta à época renascentista, não só em Portugal, mas também em todo o mundo. Em termos gerais

património deriva do latim e tem como significado herança paterna, propriedade, qualquer espécie de bens materiais ou morais. No entanto, esta noção tem-se dilatado ao longo do tempo e são agora múltiplas as definições atuais e muitas vezes são misturadas com a de cultura. Na perspetiva de Jorge Dias, cultura é um “sistema de ideias, sabedoria, atitudes, técnicas, equipamento material, padrões de comportamento, literatura oral, danças, música, crenças mágicas e religiosas que caracterizam qualquer sociedade e constituem o seu património social” (Dias, citado por Mendes, 1996, p.48). Pois bem, não será que esta definição se aplica também à de património? Na verdade, a ligação entre as duas é enorme e habitualmente surge a expressão “património cultural”, expressão designada pela Lei nº13/85, de 6 de julho, onde se inclui o património artístico, isto é, inclui-se todo o património que resulta de uma atividade humana racional. “O património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo” (Lei nº13/85, de 6 de julho, artigo 1º). Esta lei foi mais tarde revogada através da Lei que estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural Lei nº107/2001, de 8 de setembro, mas mais tarde analisaremos com pormenor os documentos legais portugueses.

Património surge então associado ao conceito de identidade, tudo aquilo que nos identifica a nós e aos outros, ou seja, qualquer pessoa, individualmente, ou um grupo de pessoas, coletivamente, possui determinadas características que os identifica e os torna próprios (Pinto, 2011). Acresce o facto de que um indivíduo depende da sociedade em que se insere, mas o ser humano é único no aspeto de criar e manter sistemas de cultura.

Assim, todas as marcas que o homem legou e continua a legar ao longo do tempo, que define um determinado momento e uma determinada cultura, são uma forma de património que deve ser preservado, estudado e protegido, para que as gerações vindouras possam igualmente admirar, estudar, e usufruir dele. Todas essas formas de património constituem um legado fundamental para o processo de produzir conhecimento histórico e temos o dever de o imiscuir na vida dos alunos. Estes, ao observarem, analisarem, e questionarem as fontes, neste caso locais, estarão a construir conhecimento histórico a que chamamos evidência.

De facto, os normativos programáticos referentes ao terceiro ciclo do ensino básico fazem referência à questão de “Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” Ministério da Educação [ME], 2018.

O património tem vindo a ser considerado uma poderosa fonte de compreensão histórica, pois a ele estão associados determinados valores como a memória, a história e a identidade; vários investigadores na área da educação têm-se dedicado cada vez mais sobre a hipótese de utilizar o património como objeto de estudo (Almeida, 2014).

A preocupação com o tema do património não é só em Portugal e não é de agora, muitos outros países se preocuparam há muitos anos com a classificação individual de monumentos e sítios; como suprarreferido, a preocupação com a preservação do património data da época renascentista, onde havia tendência para procurar e preservar todos os testemunhos que dissessem respeito ao período greco-romano.

Contudo, a nível nacional, o primeiro grande passo dado após a publicação do primeiro documento legal referente ao património surgiu no século XVIII, no reinado de D. João V, o alvará de 20 de agosto de 1721, pelo qual o monarca português ordenava que a Academia Real da História, criada em 1720 por um decreto seu, inventariasse e conservasse “os monumentos antigos que havia e se podia descobrir no Reino dos tempos em (que) nele dominaram os Phenices, Gregos, Persas, Romanos, Godos e Arábios...” (IPPAR, 1994, p.6). Desta forma, as obras clássicas continuavam a merecer destaque, mas de modo diferente, poi o rei determinava que daqui em diante “... nenhuma pessoa de qualquer estado, qualidade e condição que seja, desfaça ou destrua em todo nem em parte qualquer edifício que mostre ser daqueles tempos, ainda que em parte esteja arruinado...” (IPPAR, 1994, p.7). No mais, o monarca defendia que se deveriam conservar todas as antiguidades descobertas, ou que se viessem a descobrir, e que deveriam dar conta à Academia Real da História se surgissem novas descobertas:

(...)encarrego às câmaras das cidades e vilas deste reino tenham muito particular cuidado em conservar e guardar todas as antiguidades sobreditas e de semelhante qualidade que houver ao presente, ou ao diante se descobrirem nos limites do seu distrito, e logo que se achar, ou descobrir alguma de novo darão conta ao secretário da dita Academia Real... poderão dar a providência que lhes parecer necessária, para que melhor se conserve o dito monumento assim descoberto. (IPPAR, 1994, p.7).

A preocupação do monarca com o património era tão grande que, no mesmo documento, “*em forma de Ley*”, apresentava punições para quem não cumprisse a lei e ordenava:

(...) e as pessoas de qualidade que contravierem a esta minha disposição desfazendo os edifícios daqueles séculos (...) além de incorrerem no meu desagrado, experimentarão também a demonstração que o caso pedir e merecer a sua desatenção, negligência ou malícia; e as pessoas de inferior condição incorrerão nas penas impostas pela ordenação do liv.5, tit.12, artº5º aos que fundem moeda. (IPPAR, 1994, p.7).

Com o passar do tempo as sociedades evoluem, as mentalidades mudam, e no século XIX passou a existir uma maior consciencialização por parte da população em geral, e dos arquitetos e arqueólogos em particular, de que era importante a conservação dos bens imóveis, e, por conseguinte, do património cultural. Nesta época destacou-se Alexandre Herculano (1810-1877), que escreveu diversos textos que mostravam a sua inquietação na preservação do património.

No início do século XX (outubro de 1901) foi então criado o “Conselho dos Monumentos Nacionais, que determinava as bases para a classificação dos imóveis que devem ser considerados Monumentos Nacionais” (IPPAR, 1994, p.9).

A primeira classificação oficial de imóveis foi apresentada em setembro de 1906, com o castelo de Elvas, e em janeiro de 1907 foram classificados vários monumentos: o Convento de Cristo, em Tomar, os Mosteiros da Batalha, Alcobaça e Jerónimos, as sés da Guarda, Coimbra, Évora e Lisboa, e ainda a Torre de Belém, em Lisboa.

Um novo passo foi dado com um decreto de 1910, que estabelecia várias tipologias para o conceito de monumento, mas privilegiava, essencialmente, a arqueologia, numa época complicada a nível político para Portugal (IPPAR, 1994)

Entretanto, a nível internacional, a preocupação com a preservação de monumentos também se fazia sentir, e são publicados vários documentos nesse sentido: o documento conhecido como *Carta de Atenas*, de 1931, onde uma série de arquitetos e urbanistas já se encontravam apreensivos com a descaracterização das cidades e solicitavam aos países membros do congresso um inventário dos monumentos históricos nacionais acompanhado de fotografias e descrições (Serviço Internacional de Museus, 1931); a *Carta de Veneza*, de 1964, em que as preocupações se alargam e não se aquietam apenas pelos grandes monumentos, passa a haver uma maior consciencialização pelos sítios e monumentos históricos que foram adquirindo, com o tempo, uma significação cultural (Pinto, 2011); nesta *Carta* foi criado o ICOMOS (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, órgão consultivo

associado à UNESCO); a *Convenção de Paris* (Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural), em 1972, onde foi definido como património cultural todos os monumentos, conjuntos e sítios, devido à sua importância como valor local, regional, nacional e internacional (Secretariado das Nações Unidas, 1972); a Recomendação de Nairobi, em 1976 (UNESCO, 1976); com alterações, sempre de forma positiva, em cada documento, o objetivo geral de todos estes diplomas legais era proteger o património cultural e natural ao longo dos anos, para que a história e a cultura não se percam.

Voltando então ao plano nacional, e como supramencionado, através da Lei nº13/85, de 6 de julho, foi finalmente publicada a lei do Património Cultural Português, numa época em que alguns investigadores defendiam que o património estava votado ao abandono, “muito por culpa da falta de sensibilidade artística, mas também pela falta de consciência por parte da população portuguesa” (Santos, 1983, p.18). Nessa Lei nº13/85, ficou estabelecido que “É direito e dever de todos os cidadãos preservar, defender e valorizar o património cultural” (Artigo 2º, nº1) e que “constitui obrigação do Estado e demais entidades públicas promover a salvaguarda e valorização do património cultural do povo português” (Artigo 2º, nº2), para além de que os bens imóveis podem ser classificados como monumento, conjunto e sítio, diferenciados em relação à sua importância a nível local, regional, nacional ou internacional (Artigo 8º).

Mas as preocupações do Estado português não se ficaram pelo património cultural, e foram surgindo vários diplomas legais no sentido da defesa do património natural, como foi o caso da Lei nº10/87 de 4 de abril, que “define os direitos de participação e de intervenção das associações de defesa do ambiente junto da administração central, regional e local, com vista à promoção do direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado” (Artigo 1º); a Lei nº11/87, de 7 de abril, Lei de Bases do Ambiente; o Decreto-Lei nº93/90, de 19 de março, que cria a Reserva Ecológica Nacional; o Decreto-Lei nº19/93, de 23 de janeiro, que estabelece normas relativas à Rede Nacional de Áreas Protegidas. Estes diplomas legais têm vindo a ser revogados, entretanto, ao longo do tempo.

A preocupação demonstrada pelo património traduziu-se igualmente na criação do Instituto Português do Património Arquitetónico e Arqueológico (*IPPAR*), através do Decreto-Lei nº106-F/92, de 1 de junho, que substituiu o Instituto Português do Património Cultural (*IPPC*), criado anteriormente pelo Decreto-Lei n.º 59/80, de 3 de abril. Este instituto tinha por missão “a salvaguarda e a valorização de bens que, pelo seu interesse histórico, artístico ou paisagístico, integrem o património cultural

arquitetónico e arqueológico do País” (Artigo 2º). Mais tarde, e tendo em vista a modernização da administração pública em Portugal, e mais concretamente a reestruturação da administração central do Estado, foi criado um novo organismo, através do Decreto-Lei n.º 215/2006, de 27 de outubro, o Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico, I. P., (*IGESPAR*), com a missão de “gestão, a salvaguarda, a conservação e a valorização dos bens que, pelo seu interesse histórico, artístico, paisagístico, científico, social e técnico, integrem o património cultural arquitetónico e arqueológico classificado do País” (Artigo 21º).

Contudo, o diploma legal que efetua um alargamento do conceito de património é a Lei nº107/2001, de 8 de setembro, que “estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (Artigo 1º); no mais, este dispositivo legal tem como um dos objetivos “vivificar a identidade cultural comum da Nação Portuguesa e das comunidades regionais e locais a ela pertencentes e fortalecer a consciência da participação histórica do povo português em realidades culturais de âmbito transnacional” (Artigo 12º, nº1, al.b). De facto, esta lei visa uma maior aproximação do património à sociedade civil, e, nas últimas décadas, as pessoas foram aprendendo, pouco a pouco, que o património, seja qual for o seu tipo, faz parte delas, é memória, é cultura de uma região, ou de um país. Desta forma, todos os bens patrimoniais são pertença do coletivo, e não de um indivíduo em particular, são pertença dos homens do passado e dos que ainda virão, no futuro.

Qualquer edifício construído pelo ser humano transmite os seus sentimentos, as suas sensações, os seus gostos, por isso se torna tão importante proteger e conservar qualquer tipo de património, uma vez que é através dessa proteção que nós podemos estudá-lo e usufruir dele. Esse estudo poderá fornecer-nos factos inimagináveis sobre a vida do ser humano e igualmente de toda uma comunidade, que são interessantes para compreender melhor a sua maneira de ser, as suas atividades, as suas tradições. No entanto, a população, e os alunos mais precisamente, só podem proteger “aquilo de que se gosta, e só se gosta daquilo que se conhece” (Barbosa, 1982, p.21). Este conhecimento deve, portanto, iniciar-se nas camadas mais jovens da sociedade, pois como diz o ditado popular “de pequenino é que se torce o pepino”, quanto mais cedo as pessoas se aperceberem da significância e da importância do património para a humanidade menos erros se cometem. As crianças deveriam compreender muito cedo a importância do meio que as envolve, para aprenderem a gostar daquilo que possuem.

Como suprarreferido, há uns anos atrás surgiram as associações de defesa do património, que se foram proliferando um pouco por todo o país ao longo dos anos. Sendo constituídas por pessoas de diversas áreas de formação elas encontram-se, no entanto, unidas por interesses comuns, tentam combater a degradação dos bens materiais e imateriais, e gostam, portanto, de tudo o que diga respeito à cultura (Barbosa, 1982). Porém, será que a defesa do património é compatível com o progresso? A verdade é que assistimos muitas vezes a um crescimento urbano incontrolável, ao desenvolvimento não projetado do turismo e à utilização indevida de determinadas áreas. Contudo, é possível o equilíbrio entre ambos, “se houver lucidez, conjugação de esforços, coordenação de serviços, poderá alcançar-se o equilíbrio necessário entre o imperativo da preservação dos testemunhos do passado e o imperativo de se responder às exigências sociais da vida contemporânea e do futuro da comunidade” (Silva, 1980, citado por Barbosa, 1982, p.24). Tudo depende, por conseguinte, da vontade dos que se encontram envolvidos nos processos relativos a esta matéria.

Voltando ainda à importância do conceito de património e da expressão educação patrimonial, e como supramencionado, a preocupação com o tema é geral, e o ensino da história assume um papel fundamental perante os desafios políticos, sociais e culturais, que enfrentamos atualmente, essencialmente devido à heterogeneidade das sociedades e à integração de migrantes e refugiados em países que não são os seus de origem. Como defende o Conselho da Europa (2018):

a história é uma disciplina particular, no sentido em que oferece respostas para compreender criticamente o presente, ensinando que qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico e promovendo a noção que a interpretação histórica é uma questão de debate.

A educação patrimonial potencia, portanto, a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências, e como defende Molina (2015), no segundo ponto do seu decálogo acerca dos benefícios da educação patrimonial:

a través de esta aproximación al pasado podemos entrenar y desarrollar habilidades mentales relacionadas con la observación, la descripción, la comparación, el análisis, etc.; la capacidad de buscar información, de escoger la información pertinente y rechazar la irrelevante, la capacidad de analizar de manera crítica las fuentes de información, etc. (Molina, 2015, p.46).

Seguidamente, no seu nono ponto do decálogo acerca dos benefícios da educação patrimonial, Molina (2015) afirma: “la conexión con el patrimonio favorece el trabajo inter-transdisciplinar: permite relacionar la lengua, la creatividad, la historia, la geografía, la biología, el arte, etc. También permite trabajar la multisensorialidad y las inteligencias múltiples” (p.47).

Na verdade, o desenvolvimento de um projeto escolar que tenha como base de trabalho o estudo do património histórico-cultural de uma cidade favorece o trabalho interdisciplinar entre a história, a geografia, as ciências naturais, o português, as línguas, a educação visual, e até mesmo a matemática, desenvolvendo outras competências, que são necessárias perante a evolução da nossa sociedade.

As escolas deveriam aproveitar mais as potencialidades que existem a nível do património local, que é um excelente recurso para colocar os alunos a pensar, a questionar as fontes, e a desenvolver o pensamento histórico (Almeida & Solé, 2015).

De facto, é essencial que os alunos saiam da sua zona de conforto, que é a sala de aula no interior da escola, e possam contactar *in loco* com o património e com a história local, ou nacional, tão rica em vestígios do passado. As visitas de estudo permitem que os alunos: enriqueçam a sua experiência; valorizem a identidade cultural; tenham uma visão realista e aprofundada dos conteúdos programáticos; conheçam o património histórico-cultural das suas cidades, de forma a respeitar os elementos de gerações anteriores que permaneçam num determinado edifício, pois constituem o testemunho de uma determinada época; sejam incentivados a interessar-se pela preservação/conservação do património cultural, não esquecendo que deve haver uma coexistência entre o passado e o presente.

No mais, as visitas de estudo proporcionam uma aprendizagem em contexto diferente, motivador, aliciente, que permite aos alunos o diálogo constante acerca do que se encontram a visualizar, o desenvolvimento de amizades fraternas e de solidariedade, e questões oportunas sobre aspetos que possam não compreender.

Atualmente, e devido à situação de pandemia provocada pela *Covid-19*, as visitas de estudo ficaram limitadas, no entanto, é possível realizar-se visitas virtuais através de imagens, vídeos, de recursos *web*. Daí torna-se imprescindível o uso das tecnologias de informação e comunicação (*TIC*) como forma de proporcionar um novo tipo de aprendizagem, uma nova abordagem, mais apelativa, mais atrativa, aos jovens que frequentam as nossas escolas. A mudança de comportamentos e de atitudes na sociedade, e mais concretamente nos alunos, tem levado, no campo da educação, os professores a

procurar novos meios para motivar e captar a sua atenção, fomentando a construção do conhecimento histórico e o pensar historicamente.

Daí, e graças à evolução tecnológica, que nos tem permitido alterar um conjunto de situações que persistiam há muitos anos no ensino-aprendizagem, os professores podem (e devem) alterar o seu modo de ensinar e introduzir as tecnologias de informação e comunicação, como é o caso das aplicações móveis. Estas permitem espicaçar os jovens a aumentar o conhecimento, são transportáveis para qualquer lado que se vá e aguçam a curiosidade de qualquer pessoa.

É uma nova forma de os levar ao contacto com séculos que parecem distar muito da realidade e desmistificar factos que eles consideram como pré-concebidos. Assim, com a evolução das tecnologias de informação e comunicação é exequível e de forma mais fácil compreender o passado e a vida dos nossos antepassados, o ambiente em que viveram e como viveram. Permite interagir com o mundo, pois é possível entrar pelo passado dentro e visitar várias épocas da História de Portugal, europeia e mundial.

Em suma, se dermos um uso correto às ferramentas elas podem tornar-se um excelente aliado nas nossas aulas.

Destarte, salienta-se que todos nós professores de história devemos atribuir maior importância ao património local e nacional e incutir nos alunos a sua conservação e preservação. Daí reconhecemos que se torna fulcral, para os alunos flavienses, conhecerem o património artístico-religioso da época barroca da cidade de Chaves para que possamos analisar como eles constroem o conhecimento histórico e como são desenvolvidas as competências históricas a partir da observação direta desse património, explorando-o e interpretando-o (Solé, 2014).

4. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica: O Barroco como expressão do Antigo Regime

O tema do projeto de intervenção pedagógica supervisionado é “O património artístico-religioso de Chaves da época barroca: o uso de fontes patrimoniais locais para a construção de evidência histórica em alunos de 8ºano”, analisado ao nível local, nacional e internacional, sem nunca esquecer os condicionalismos temporais predispostos para este estudo. Tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (2018), no domínio/tema “Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, subdomínios/subtemas “O Antigo Regime no século XVIII”, e “A cultura em Portugal no contexto europeu”, e como objetivo primordial a construção do conhecimento histórico a partir da análise da evidência em fontes patrimoniais, o aluno

deve ser capaz de relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e caracterizar a arte e a mentalidade barrocas. Destarte, foi relevante para os alunos conhecer toda a envolvimento da época barroca, iniciando pela área internacional, passando pela nacional e chegando à parte local.

O estilo barroco surgiu na arte europeia entre o final do século XVI e meados do século XVIII, divergindo de país para país, sucedeu ao maneirismo e acabou por se espalhar, na sua época final, em formas como o *rococó* e *rocaille*. Daí resultaram grandes transformações a nível da arte, literatura, música e ciência (Teixeira, 1985).

O barroco nasceu na Península Itálica, nos últimos anos do século XVI e Roma, a capital italiana, foi uma das cidades que mais se destacou neste estilo e, para onde numerosos artistas acorriam para realizar grandiosas obras, que eram patrocinadas pelo Papa; este ambicionava fazer de Roma, sede da Igreja católica, a mais bela cidade do mundo. Esta cidade italiana tornou-se a cidade capital da religião cristã, carregada de igrejas que se tornavam demasiadas para o número de pessoas que lá viviam (Tapié, 1988).

Nesta época (e desde a Idade Média) a Igreja era o local onde se reuniam as pessoas (maioritariamente cristãs neste tempo), era o porto de abrigo, de segurança, para os fiéis. A religião constituía o elo de união entre as pessoas, o meio de salvação das almas, e isso era também visível na arquitetura, pintura e escultura barrocas. A Igreja serve-se da imagem para vender as suas ideias e serve-se do facto de existirem os mecenas, que patrocinaram muitas obras de arte; o mecenato tornou-se quase uma tradição familiar, que passava de pais para filhos e sobrinhos.

Mas primeiramente há que perceber o contexto anterior e em que se insere o estilo barroco.

No início do século XVI a Igreja é afetada por uma crise, a nível europeu, onde se punha por exemplo, em causa, a vida luxuosa que os papas e cardeais viviam, e a vida imoral que inúmeros padres levavam, possuindo também uma parca formação religiosa; esta crise tem como expoente o monge alemão Martinho Lutero, que defendia princípios doutrinários diferentes dos de Roma (sede da Igreja católica). Lutero indignou-se contra o facto de a Igreja ter mandado pregar indulgências (perdão dos pecados prometido pelo Papa, a troco de dinheiro para a construção da basílica de S. Pedro, no Vaticano) e publica as “95 teses contra as Indulgências”, onde criticava severamente a posição da Igreja e propunha outros princípios, diferentes da Igreja católica, como por exemplo reconhecer que o batismo e a comunhão eram os únicos sacramentos reconhecidos, e não reconhecia a autoridade do Papa nem o culto da virgem e dos santos.

São inquestionáveis as transformações que vão decorrer após o monge Agostinho queimar a bula pontifical que o condenava à excomunhão da Igreja romana. Esse gesto acabou por se tornar num

ponto de rutura entre as mentalidades daquele tempo, uma vez que o povo já não encontrava na Igreja a resolução dos seus problemas, nem a solução para as imposições espirituais. Contra esses dogmas da Igreja Católica, para além de Lutero, vão surgir outros nomes, como João Calvino, em França, e Henrique VIII, em Inglaterra, que contestavam do mesmo modo a autoridade papal. Estes movimentos levaram a que se proliferasse um pouco por toda a Europa um sentimento de questionar a Igreja romana, de pôr em causa determinados valores que até aqui eram tidos como dados adquiridos, inquestionáveis, irrefutáveis e absolutos. A crise de consciência provocada pela reforma protestante foi uma das causas para uma nova transformação na relação entre o indivíduo e a ciência, a história, a arte, a literatura, a filosofia (Tapié, 1983).

Porém, a Igreja, em face deste contexto, mostra resistência e lança um movimento de renovação interna com o Papa Paulo III, no afamado Concílio de Trento, onde se reafirmaram os princípios tradicionais da Igreja e se tomaram medidas para disciplinar o clero, como por exemplo a imposição de residência dos bispos nas suas dioceses, a vida dos clérigos passou a possuir regras mais específicas, a abertura de seminários para a formação de sacerdotes, e a publicação do catecismo romano para o clero instruir os fiéis.

Simultaneamente, reafirma o seu poder através de um conjunto de meios que travam a expansão do protestantismo, como a Inquisição – tribunal religioso para julgar os suspeitos de práticas heréticas - e a Congregação do Índice – instituição que fazia revisão aos livros considerados contrários ao catolicismo - e força o aumento do número de fiéis, através do papel da Companhia de Jesus, que se ocupava da divulgação do catolicismo (Barreira & Moreira, 2014).

Não obstante, não podemos esquecer que na mesma época vigorava na Europa o período conturbado do Antigo Regime, que apresentava determinadas características em diversos países europeus, que se vieram também a verificar em Portugal, nomeadamente nas áreas da política, sociedade e economia. A nível político, o absolutismo era a forma de governo mais comum. Os monarcas concentravam todos os poderes (legislativo, executivo e judicial) e impunham a sua autoridade a todas as ordens sociais; para além disso, os soberanos comandavam o exército, administravam o território, faziam as leis e aplicavam a justiça; todas as suas ordens eram verificadas por vários oficiais régios, que trabalhavam ao seu serviço; entretanto, as cortes (assembleias que faziam as leis) perdem importância e deixam de ser convocadas pelos monarcas. Acresce o facto de que gostavam de afirmar que o seu poder era absoluto, mas de origem divina, o que significa que os monarcas apenas tinham de prestar contas a Deus. Para além disso, surgiram nesta altura as cerimónias públicas centradas na figura do rei,

através de rituais públicos para que todos pudessem assistir, e da realização de festas com faustos banquetes, onde imperava o luxo, a grandeza, a ostentação (Tapié, 1988).

Jacques Bossuet (1607-1704), assinalou quatro qualidades essenciais na autoridade real, em primeiro lugar, a autoridade real é sagrada, em segundo lugar é paternal, em terceiro lugar é absoluta, em quarto lugar está submetida à razão.

A nível europeu, destaca-se em França o rei Luís XIV, que foi o expoente máximo do absolutismo francês celebrizado pela frase *l'état c'est moi* (o Estado sou eu). O monarca defendia a ideia de um governo centralizado em que a sua pessoa era indissociável do próprio estado, ou seja, ambos formavam uma só unidade. Em Portugal, D. João V foi o monarca que seguiu os ideais de Luís XIV através da construção de várias obras emblemáticas que serviram de instrumentalização do poder, que vamos exemplificar mais adiante.

Os séculos XVI e XVII são também os séculos em que a maior parte da sociedade (terceiro estado ou povo) continua a viver pobremente, essencialmente da agricultura, a pagar impostos e a viver com dificuldades. A sociedade mantinha-se desde a Idade Média organizada em ordens ou estados: clero, nobreza, e terceiro estado, ou povo, em que todos eles possuíam ocupações, direitos e deveres próprios (Barreira & Moreira, 2014). Os fatores que os distinguiam socialmente eram o nascimento e as funções que desempenhavam na sociedade. Nesta altura não existia praticamente a mobilidade social.

As ordens privilegiadas continuam a ser o clero e a nobreza que tinham recebido grandes propriedades por parte dos reis, e quem obedecia era o povo, que tinha de trabalhar duramente.

O clero e a nobreza detinham muitos privilégios, possuíam muitas terras, não pagavam impostos, recebiam impostos do povo e tinham o poder de aplicar justiça nas suas terras.

O clero era uma das ordens privilegiadas e era constituído por todas as pessoas que se integravam na estrutura da Igreja Católica e cuja autoridade máxima era o Papa. Recebeu grandes propriedades por parte dos reis (não pagando qualquer imposto quanto a isso), e dividia-se em alto clero e baixo clero. Ao primeiro pertenciam os cardeais, arcebispos, bispos e abades, e ao segundo pertenciam os párocos e os monges. Apesar da principal função do clero ser a oração a Deus, tinham muitas outras atividades: celebrar cerimónias (batismos, casamentos, funerais, missas); praticar atividades agrícolas nas suas terras, de onde retiravam enormes rendimentos; prestar assistência aos pobres, mendigos, doentes e peregrinos; cuidar dos doentes com remédios feitos com plantas naturais e conceder auxílio aos peregrinos que se deslocavam quilómetros em busca de conforto na sua fé, como por exemplo no caminho para Santiago de Compostela; ensinar, uma vez que eram os religiosos que dominavam a cultura nesta época.

Dedicavam-se igualmente à cópia de livros de autores pagãos (gregos e romanos), cristãos e muçulmanos, decorados com iluminuras com cores vivas e chamativas, relatando, normalmente, através da pintura, temas religiosos ou cenas familiares (Barreira & Moreira, 2014).

Assim como o clero, a nobreza era uma das ordens privilegiadas que também recebeu grandes propriedades por parte dos reis (não pagando qualquer imposto quanto a isso). A principal atividade dos nobres era a guerra, era a função militar, defendendo o rei e a população; como forma de preparação para a guerra os nobres realizavam, em tempo de paz, combates amigáveis entre cavaleiros, as justas e os torneios, e organizavam caçadas. Para além disso, igualmente em tempo de paz, o senhor nobre praticava exercícios desportivos e equitação, assistia a espetáculos dos saltimbancos e dos jograis, e jogava jogos de salão, como por exemplo o xadrez.

A maioria da população era constituída pelo terceiro estado, ou povo, estrato social mais numeroso que não possuía privilégios, compondo-se na sua grande parte por camponeses, e em menor número por artesãos e comerciantes, e no qual se inseriam, na parte mais baixa da pirâmide social, os mendigos. Era o grupo que se dedicava fundamentalmente às atividades produtivas. No que concerne aos camponeses, estes viviam parcamente, tinham uma vida dura, difícil, trabalhando de sol a sol, isto é, desde que o sol nascia até que se punha, seis dias por semana.

No entanto, dentro do terceiro estado, surge no século XVI uma burguesia mercantil e financeira, que se dedica ao comércio internacional e às finanças, e que acaba por originar uma movimentação maior a nível do comércio mundial. Para além deste grupo que se desloca constantemente entre as grandes cidades europeias daquela época, surgem os movimentos de intelectuais de algumas cortes europeias que se deslocam de cidade em cidade para tomar contacto com novas ideias, línguas, culturas e mentalidades (Tapié, 1988).

Destarte, a agricultura continuava a ser o setor predominante da economia, onde se dedicava grande parte da população, e fornecia alimentos, matérias-primas e combustíveis indispensáveis a todas as pessoas. No setor agrícola destacavam-se a produção de cereais, a vinha e a oliveira (Barreira & Moreira, 2014).

Todos estes fatores supramencionados tiveram consequências na arte, que, mais uma vez na história se renovou, e se manifestou de uma forma exuberante, com o gosto pelo movimento, o horror ao vazio (todos os espaços eram decorados e preenchidos com azulejos, talha dourada ou baixos-relevos), a paixão pelo patético (provocando sentimentos) transmitida pelo jogo de cores que realçam os sentimentos das personagens (Janson, 2005).

Na verdade, durante o século XVIII, período dominante do Barroco, o povo não se apercebe que os mais poderosos lhe tentam enganar a vista com essas grandes construções de encher o olho, e assume-se como um humilde servo perante a Cristandade. As próprias cidades e vilas constituíam um palco onde se realizavam pequenas peças que descreviam episódios de guerra ou certas cenas ou passagens da vida de Cristo, que criavam uma forte carga emotiva, aliada à densidade dramática das figuras. Era todo um jogo de luzes e formas para evidenciar mesmo aquilo que possivelmente não existiria. Nesta época (e já desde finais do século XVII), surge igualmente uma classe aristocrática a que poderemos chamar de elite, que conhecia a moda das cortes europeias, e sofre essencialmente a influência da corte francesa, a corte do monarca absoluto suprarreferido Luís XIV, cognominado de o “Rei-Sol”.

Assim, para além da Itália, o estilo barroco intensificou-se também em França, Espanha e Portugal, e para isso tiveram igualmente importância os jesuítas, que apesar do seu voto de pobreza gostavam de frequentar ambientes requintados, recheados de grandes bibliotecas:

Todas as grandes ordens religiosas, mesmo professando a pobreza individual ou o desprendimento, obtiveram, da generosidade dos seus protectores ou de uma hábil gestão dos bens concedidos, os rendimentos susceptíveis de fornecer às suas igrejas e aos seus conventos um aspecto sumptuoso, que já não evoca a ideia de pobreza. (Tapié, 1988, p.72).

Os jesuítas eram então pessoas disponíveis para tudo o que fosse necessário e tinham a obrigação de levar as pessoas a participar nas cerimónias religiosas e a ouvir o sermão, tão importante nesta época (Tapié, 1988).

Em Itália, apesar do desenvolvimento do estilo barroco em outras cidades, Roma assume toda a sua imponência, através da sumptuosa colonata de S. Pedro, no Vaticano, da autoria do arquiteto e escultor Bernini, que atrai as pessoas para a Igreja através do obelisco central, para onde tudo converge; esta colonata tem a função de fechar a basílica e de ser o local onde o Papa dá a sua bênção aos fiéis. Bernini transmite o espírito barroco à cidade de Roma, que pretendia ser a cidade das artes, ser o centro da atividade artística, com magníficos edifícios, belas ruas com praças e fontanários; era o local onde se festejava o triunfo, o movimento, o maravilhoso, onde o cristianismo superava o paganismo (Tapié, 1988).

Em França, o exemplo mais flagrante de estilo barroco é o Palácio de Versalhes, para onde se mudou a família real de Luís XIV, até se dar a revolução francesa de 1789; no palácio um tridente de

avenidas converge para a praça, e esta torna-se monumental e foi construída para servir de quadro à estátua do monarca Luís XIV, que pretendia mostrar todo o seu poder centralista através do palácio e da praça, com a ideia de infinito, ligação à natureza, concentração de um único ponto de vista, racionalidade e cenografia. Todo este cenário se ajustava às pretensões do monarca, as suas aparições em público (Janson, 2005).

Em Espanha, o estilo barroco deriva de várias correntes, em especial a do renascimento italiano, e os edifícios proliferam um pouco por todo o país, devido, em grande parte ao ouro e prata vindos da América central. Na segunda metade do século XVI Espanha constituía a maior potência mundial, aliada, desde 1580 à coroa portuguesa. O ouro e a prata vindos da América fomentaram a economia europeia e desenvolveram mesmo o comércio à escala mundial (Tapié, 1983). A título de exemplo podemos evocar a praça maior de Valladolid, que foi a primeira praça maior de Espanha, e o Palácio Real de Aranjuez, mandados edificar por Filipe II.

Como se comprova, o estilo barroco proliferou por toda a Europa, Itália, França, Espanha, Portugal, não só a nível de arquitetura, como de urbanismo, pintura e escultura.

Após viver um período difícil e conturbado devido à União Ibérica entre 1580 e 1640 e à perda de territórios ultramarinos em virtude da expansão de outras potências europeias, Portugal volta-se para as riquezas do Brasil, principalmente com D. João V. O café, o tabaco, o cacau, o pau-brasil, o açúcar e acima de tudo o ouro e os diamantes, forneceram a Portugal grandes lucros que foram aproveitados para investir em grandes obras. Desde finais do século XVII e, essencialmente, até 1720 foram descobertas novas jazidas de ouro, de esmeraldas e de outras pedras preciosas, tendo-se tornado o ouro a base principal da economia brasileira. O comércio brasileiro produzia a maior parte dos rendimentos da coroa portuguesa e ocasionava a chegada de inúmeras embarcações estrangeiras, o que levava ao desenvolvimento de uma vasta rede de tráfego marítimo internacional, tornando mais forte a moeda, permitindo maiores investimentos no país e um saldo positivo na balança comercial. Todavia, não podemos esquecer que, na produção brasileira, tinham fulcral importância os inúmeros escravos africanos que eram transportados em péssimas condições para trabalhar, principalmente, nos engenhos de açúcar.

Outro fator a ter em conta, em finais do século XVII, foi a implementação da prática mercantilista, que favoreceu o progresso de indústrias nacionais, essencialmente têxteis de lã, sedas, e fundições de vidro e ferro, mas que não teve o sucesso esperado devido à produção de ouro brasileiro e devido ao Tratado de *Methuen*, em 1703, com a Inglaterra, que permitia a colocação de lanifícios ingleses em Portugal e de vinhos portugueses no mercado inglês (Oliveira Marques, 1991). Há ainda que ter em

consideração que, nesta fase, a Ásia já não dava o rendimento a que Portugal se tinha habituado com o comércio das especiarias, devido essencialmente ao assédio de outros países europeus como a Inglaterra e a Holanda (Mattoso, 1993).

Portugal seguiu o exemplo de construir grandes obras, essencialmente com D. João V e o estilo barroco tem o seu expoente máximo com este monarca, que se tornou o principal mecenas da arte portuguesa setecentista. O monarca português tornou-se um rei absoluto, concentrando todos os poderes, e tornou a corte portuguesa numa corte de luxo, com grandes banquetes, espetáculos de música e ostentação (Pereira, 1986), beneficiando de uma série de circunstâncias favoráveis à edificação de obras memoráveis. Aqui acorriam mestres italianos e alemães para trabalhar em grandes obras. Devido ao ouro do Brasil e ao aumento de impostos, D. João V controlava a nobreza, através de tenças e donativos. Os nobres passaram a ter que aceitar que outros grupos de pessoas, tais como homens de letras e burgueses ricos, se impunham agora na sociedade portuguesa. O comércio tornou-se uma profissão nobre e a complexidade dos negócios exigia uma formação específica para a qual os nobres não se encontravam preparados (Oliveira Marques, 1991).

É neste reinado que encontramos as mais sumptuosas e belas obras como o Palácio-Convento de Mafra, pela mão do arquiteto alemão João Ludovice, e a Biblioteca Joanina, em Coimbra. Assim como Luís XIV preferia Versalhes a Paris, D. João V também preferia manter-se em Mafra do que viver em Lisboa. De facto, Mafra é a obra mais relevante do reinado e reúne em apenas um edifício, um palácio, um convento e uma igreja. A sumptuosidade de Mafra é demonstrada pelo número de trabalhadores, de sinos, órgãos, livros, e peças de escultura, mas o que mais clama a atenção é a violência, e mesmo brutalidade, com que se levavam os operários para a construção:

Ordeno que se reúna e se envie para Mafra quantos operários se encontrem retirando-os ainda que por violência, dos seus trabalhos, e que sob nenhum pretexto se deixem ficar, porque nada está acima da vontade real, salvo a vontade divina. Foram as ordens, vieram os homens. Deitava-se o pregão nas praças, e, sendo escasso o número de voluntários, ia o corregedor pelas ruas, acompanhado dos seus funcionários, entrava nas casas e nos quintais e, quando os encontravam, atavam-nos com cordas, ora presos pela cintura uns aos outros, ora pelo pescoço, ora pelos tornozelos, como escravos. Batiam-lhes se resistiam e muitos eram metidos ao caminho a sangrar. (Saramago, 2008, p.94).

Apesar de possuírmos várias construções do tempo de D. João V, aquela que mais se destaca, por variados motivos, é efetivamente o Palácio-Convento de Mafra. Mafra foi o cumprir de um sonho do monarca, num espaço fronteiro ao mar, onde não existia praticamente nada. A obra foi dedicada, por devoção, a Santo António, e inicialmente foi construída para servir de habitação a 13 religiosos, que integravam a família franciscana.

Contudo, Mafra serviu completamente a monarquia absoluta e mais uma vez na História de Portugal, neste caso a quarta dinastia, os monarcas deixam a sua marca e mostram o seu poder no país e no mundo, uma vez que na época, Portugal ainda dominava um grande império que se estendia por quatro continentes. No mais, tentam rivalizar o seu poder com outras potências europeias, principalmente com a Espanha, França e Holanda, renovando o estilo artístico no país. Tudo convergia para Mafra, essencialmente durante a década de 20, desde carpinteiros, arquitetos, engenheiros e artífices especializados em pintura e escultura. A escultura existente no palácio demonstra que D. João V era um grande conhecedor da arte europeia e da cultura artística e assume uma função educativa ao dar a conhecer aos portugueses os artistas italianos da época. É uma obra majestosa que melhor define, com certeza, o poder absoluto em Portugal, que tanto caracterizou o período da Antigo Regime (Pereira, 1995).

O estilo barroco em Portugal, na arquitetura, foi marcado pelo movimento das linhas curvas e contracurvas, pela utilização do mármore, da talha dourada, e de azulejos nas paredes como sinónimo de horror ao vazio, em que todos os espaços são preenchidos.

No Porto destaca-se a Igreja e Torre dos Clérigos, do arquiteto e pintor italiano Nicolau Nasoni, que se deslocou para a cidade nortenha muito devido às condições que lhe eram oferecidas em virtude da prosperidade económica associada ao vinho do porto. A igreja dos Clérigos, construída num local considerado fora dos limites da urbe, contribuiu também como um polo de dinamização do crescimento urbanístico da cidade do Porto. Nasoni contribuiu igualmente para a construção do Palácio de Mateus, em Vila Real, e para a renovação da Sé de Lamego. O clero continuava mais uma vez a demonstrar todo o seu poder, através da construção de grandes obras para os seus fiéis. Outros exemplos do poder da Igreja é a Igreja do Bom Jesus do Monte, em Braga, obra de André Soares e também o Santuário de Nossa Senhora dos Remédios, em Lamego, que eram primitivamente locais isolados e acidentados, que permitiam aos peregrinos compreender as agruras por que Cristo tinha passado e depois chegar ao ponto da ressurreição, ou seja, da libertação máxima, no topo da escadaria (Pereira, 1986).

Na cidade de Chaves também se podem observar edifícios marcantes do estilo barroco, a Igreja da Misericórdia e a Igreja de S. João de Deus, ou Igreja da Madalena, que nasceu da proteção régia de D. João V (Pereira, 1995).

Neste sentido, tomemos para já, como exemplo, a Igreja da Misericórdia de Chaves, que é uma referência no estilo Barroco, pois apresenta

uma vetusta fachada granítica, onde estão em evidência oito colunas espiraladas, e no cimo, inserido no frontão, uma escultura da Senhora da Misericórdia, ou Senhora do Manto, que segundo a tradição oral, acolhe todos os infortunados e todas as pessoas, qualquer que seja o grupo social. No seu interior, um altar de talha dourada com colunas pseudosalomónicas, ricamente decoradas, que conjuga harmoniosamente com painéis de azulejos azuis e brancos do século XVIII, da autoria de Policarpo de Oliveira Bernardes, mostrando cenas da vida de Cristo. O altar apresenta ao centro Jesus Cristo na Cruz, do lado esquerdo Nossa Senhora de Fátima, que tem sobre ela Jesus preso à coluna; do lado direito, S. Francisco está sob a imagem de Nossa Senhora das Dores.

O teto da Igreja data de 1743, é de madeira e tem pintada a “Visitação”, da autoria de Jerónimo da Rocha Braga. (Mendonça, 1999, p.245)

Com efeito, parece-nos importante aqui referir duas características nesta igreja que ressaltam mais à vista: os azulejos azuis e brancos e a riqueza do altar de talha dourada; por um lado, os azulejos, de origem árabe, tiveram um grande incremento no século XVII, pois passaram a ser “moda”, integrando os espaços deixados livres pela arquitetura nas construções, e passaram a estar ao serviço da Igreja, pois habitualmente eram reproduzidas as cenas religiosas e as grandes composições bíblicas. (Nesta mesma época o nosso país sofreu a influência da Holanda neste tipo de ladrilhos). Os principais encomendantes eram então as ordens religiosas, que cobriam as igrejas e conventos com estes mosaicos, proporcionando ao povo, para além da beleza e do colorido, a transmissão de sentimentos com enorme carga dramática. Por outro lado, a riqueza do altar de talha dourada que celebra o triunfo total do estilo barroco, revela todo o poder da Igreja enquanto Instituição e o poder de demonstrar o domínio dela face a qualquer ser humano, que vivia parcamente e com poucos recursos (Borges, 1986).

A Igreja de S. João de Deus, ou Igreja da Madalena, que nasceu da proteção régia de D. João V, como supramencionado, situa-se numa rua bastante estreita,

próximo da margem esquerda do rio Tâmega. Possui, no entanto, uma fachada bastante alta.

Inicialmente, esta igreja era denominada de Capela Real, devido ao facto de ter sido construída ao lado de um hospital militar. Foi edificada por ordem de D. João V, por volta de 1720, ostentando na fachada as armas reais. Este templo foi sofrendo alterações ao longo dos anos, deixando mesmo de ter função religiosa após a extinção das ordens religiosas, em 1834. Foi aberta ao culto alguns anos mais tarde. O portal é encimado por um frontão interrompido por um janelão, que, por sua vez tem um pequeno frontão curvo. De ambos os lados da porta estão dois óculos de forma oval, e sobre estes duas janelas, encimadas por pequenos frontões angulares. No topo do edifício dois anjos seguram a Sagrada Custódia.

Em relação ao interior, a capela-mor está dividida do corpo da igreja por um arco alteado, possuindo quatro grandes janelões. O altar-mor, de estilo neoclássico, apresenta as figuras de S. João de Deus à esquerda e Santo António à direita. Ao centro um retábulo de pintura representa Nossa Senhora da Conceição. O edifício apresenta então, uma só nave, octogonal, encimada por um lanternim envidraçado. Quanto aos altares, o da esquerda ostenta como figura central Nossa Senhora dos Remédios, ladeada por Santa Rita e Santa Teresinha; o da direita tem o Sagrado Coração de Jesus ao centro, acompanhado pelo Beato Nuno Álvares Pereira. S. Roque encontrava-se igualmente neste altar, mas, infelizmente, foi roubado em setembro de 1998. (Mendonça, 1999, p.254)

No suprarreferido hospital militar, situado ao lado da capela real, funcionou em finais de setecentos a “Aula de Anatomia e Cirurgia de Chaves”, que era uma das quatro escolas de cirurgia que existiam em Portugal, no reinado de D. Maria I (Verdelho, 1993).

Na cidade de Chaves destacam-se igualmente duas capelas, a capela da Santa Cabeça e a capela de Santa Catarina.

A sua fachada [Capela da Santa Cabeça] é granítica e tem altas pilastras. Está encimada por um frontão curvo, cortado por uma cruz. Também o pórtico está encabeçado por um frontão curvo, sobre o qual existe um óculo. [...] foi fundada em 1696, junto de uma casa senhorial, que ficava à sua direita, a qual não existe actualmente. Pertencia então ao Abade de Monforte. Diz a tradição que aqui estão depositados os restos mortais de São Bonifácio Mártir, o qual é milagreiro, fazendo bem a pessoas e animais mordidos por cães raivosos. (Verdelho, 1993)

Esta capela é igualmente denominada de Nossa Senhora do Loreto e encontra-se, habitualmente, fechada ao público, situando-se na Praça de Camões, em pleno centro histórico da cidade de Chaves.

É altiva e airosa [Capela de Santa Catarina], em granito nu. Está dominada pelo seu pórtico, coroado por um frontão triangular e ladeado por pilastras, que delimitam lateralmente o templo. No seu interior merece realce o rico altar em talha dourada, onde figura uma imagem da padroeira da igreja. Esta pequena capela tem uma história estranha e complexa: foi fundada em 1279, sendo então construída no “sítio do Toural”. Neste local, algures entre o castelo medieval e as antigas termas romanas, foi também construída uma albergaria, anexa à capela, onde eram acolhidos, entre outros, os peregrinos de Santiago de Compostela. Capela e albergaria foram destruídas no início do século XVII como medida de protecção da praça militar, por obstarem ao tiro da artilharia. Somente foram reconstruídas, quer a capela, quer a albergaria, curiosamente noutra local, que é o actual, em 1681. A albergaria foi substituída por um moderno prédio de vários pisos. (Verdelho, 1993)

A capela de Santa Catarina encontra-se igualmente fechada ao público, mas costuma ser utilizada para cerimónias fúnebres. Situa-se também no centro histórico de Chaves.

5. Enquadramento histórico-geográfico de Chaves

A localização de Chaves é definida pelas coordenadas geográficas “41° 11’ de latitude norte e 1° 39’ de longitude este de Lisboa”, situando-se a 350 metros de altitude, pertence à província de Trás-os-Montes

e Alto Douro, distando apenas 10 quilómetros de Espanha, e possuindo por isso bastantes semelhanças orográficas com a Galiza, sendo como que um prolongamento dela própria (Carvalho, 1929). Pertence ao distrito de Vila Real e é um dos 14 concelhos deste, possuindo 39 freguesias, assume, no entanto, uma posição privilegiada devida, em grande parte, à famosa “Veiga de Chaves”, da qual os flavienses se orgulham tanto. A veiga separa-se ocidentalmente pela parte oriental da Serra do Larouco e da parte leste pela Serra do Brunheiro, e tem aproximadamente 10 quilómetros de extensão Norte/Sul e 4 quilómetros de largura média. Nesta terra cultivam-se em grande abundância batatas, centeio e milho. Por todas as freguesias existe também uma grande produção de castanhas e outras frutas, para além do vinho, que é mais específico na zona sudoeste do concelho.

A área ocupada pelas freguesias é limitada a Norte por Espanha, província de Orense, a Sul pelo concelho de Vila Pouca de Aguiar, a Este pelos de Valpaços e Vinhais, e a Oeste pelos de Montalegre e Boticas.

A região de Chaves possui inúmeros vestígios de épocas pré-romanas, como são antas ou dólmenes, castros (o de Curalha, por exemplo), e gravuras rupestres (as de Outeiro Machado, por exemplo).

Na época romana passava por aqui uma importante via militar, que ligava Braga (*Bracara Augusta*) a Astorga. Nesta época, por volta do século I depois de Cristo, terá “*Aquae Flaviae*” a sua origem, provavelmente devido a um acampamento da Legião XII^a *Gemina*, que teria como missão vigiar a via romana; isto acontecia porque esta zona produzia ouro e estanho nas suas minas, assumindo um papel importante no processo de romanização (Alarcão, 1973). A presença romana na cidade ficou comprovada pelas construções edificadas, como por exemplo a Ponte de Trajano sobre o rio Tâmega, a Calçada Romana de S. Lourenço, e bastantes epígrafes, sejam elas votivas, funerárias ou honoríficas, que chegaram até nós e se encontram no Museu da Região Flaviense. Simultaneamente, fundaram-se as Termas, localizadas na freguesia de Santa Maria Maior, em pleno coração da cidade de Chaves e junto ao ribeiro de Ribelas e a sua confluência com o rio Tâmega. A nascente surge na rotura de uma fieira de xistos, rondando a sua temperatura os 73° centígrados, devido à grande profundidade a que nasce. As águas são alcalinas e não radioativas (Carneiro, 1945). O alvará para a sua exploração apenas foi conseguido em 1899 e alguns dos elementos mais importantes que entram na sua constituição são: cloreto de potássio; sulfato de soda; bicarbonato de magnésio; bicarbonato de soda; óxido de ferro; matérias orgânicas, que são então aplicadas em várias doenças, como reumatismo crónico, dispepsias, gastrointestinais, artrites e diabetes (Carvalho, 1929).

Com as primeiras invasões bárbaras, *Aquae Flaviae* começa o seu declínio, tendo sido sede de diocese no século V com o Bispo Idácio (Carneiro, 1945).

Em 712 foi ocupada pelos mouros, um ano após estes terem invadido Portugal. Foi depois recuperada por Afonso I das Astúrias, em uma ação que decorreu entre os anos 751 e 754 (Dias, 1990).

Na segunda metade do século IX o Conde Odoário exerceu uma ação de repovoamento bastante importante em toda a comarca. No entanto, a vila de Chaves (assim designada a partir de 1080, no tempo de D. Afonso VI de Leão) conheceu novo declínio nos séculos XII e XIII, e quem assume notável importância é a atual vila de Santo Estêvão (Leal, 1874).

Em 1129 os flavienses caíram novamente em poder dos mouros, depois de a sua terra ter sido doada ao Condado Portucalense por D. Afonso VI de Leão. A vila foi tomada aos muçulmanos em 1160 por dois irmãos, Rui e Garcia Lopes, que a ofereceram ao primeiro rei de Portugal.

Por volta de 1219 deu-se nova invasão, desta vez por parte de Afonso IX de Leão, que tomou o castelo de Santo Estêvão. Este apenas foi restituído em 1231. Alguns anos mais tarde, em 1253, D. Afonso III casou com D. Beatriz, sua sobrinha, filha de Afonso X, o sábio, de Leão e Castela, em Santo Estêvão. Aproveitando o facto de estar na região, o monarca, refletindo bem na sua importância, restaurou o castelo de Chaves (Dias, 1990).

Ao contrário do que alguns historiadores defendem, como Alexandre Herculano em *“Portugaliae Monumenta Historica”* o referiu, o foral atribuído por D. Afonso III em maio de 1258 não se refere a Chaves, mas sim à vila de Santo Estêvão, segundo Cunha Coutinho (Dias, 1990).

O primeiro foral de Chaves, reconhecido publicamente, deve-se a D. Dinis, que foi uma das pessoas que mais engrandeceu a terra flaviense, pois ampliou o castelo e mandou edificar uma nova cinta de muralhas (Costa, 1936). O seu filho D. Afonso IV confirmou o foral anterior em 1350 e teria sido formulado um novo e último documento em 7 de dezembro de 1514 pelo monarca D. Manuel I (Pereira, 1949).

Durante a crise de 1383-1385, Chaves tomou partido pelo rei de Castela, e como consequência, passado um ano D. João I cercou a vila e doou-a ao condestável D. Nuno Álvares Pereira. Este, por sua vez, doou a terra à sua filha D. Beatriz aquando do seu casamento em 1401, com D. Afonso, filho bastardo de D. João I. O conde de Barcelos, primeiro Duque de Bragança, residiu bastante tempo na vila e restaurou as habitações do interior do castelo (Costa, 1936).

Após ter regressado ao senhorio da coroa em 1483, Chaves foi restituída à casa de Bragança no ano de 1496 por D. Manuel I.

No século XVII foi construído o Forte de S. Francisco, em forma estrelada, no local onde se tinha fundado no século anterior um convento de franciscanos (Pereira, 1949).

Durante a Guerra dos Sete Anos a região foi ocupada por tropas estrangeiras, mas por poucos meses. E aquando das invasões francesas “sofreu a visita” do General Soult.

Quando se deu a guerra civil em Portugal, entre 1828 e 1834, a maioria da população flaviense estava ao lado de D. Miguel, sendo dominada a nível militar pelo segundo Conde de Amarante, o general Silveira (Pereira, 1949).

Novas lutas se deram, mais tarde, entre Monárquicos e Republicanos, após a instauração da República.

Em 12 de março de 1929 a vila foi elevada à categoria de cidade.

Capítulo III – Metodologia de investigação

Neste capítulo apresentamos a implementação do estudo, com as questões de investigação, o seu desenho e os instrumentos de recolha de dados.

a) Implementação do estudo

O trabalho diário em sala de aula, mesmo para uma pessoa que trabalha há 25 anos como eu, é um desafio constante, que requer muita paciência, força de vontade e brio profissional, não só pelas circunstâncias atuais da profissão de professor, mas também pela forma como os alunos hoje em dia absorvem tudo aquilo que os rodeia, todos os meios de que dispõem (que são bastantes) e todas as vivências (com a família, amigos, colegas e professores) que vão apresentando. Nesta medida, o professor funciona como gestor, como orientador do conhecimento dos alunos e deve ser este conhecimento o seu ponto de partida. Já Thompson alertava para o facto de a aprendizagem em História ter de ser encarada numa perspetiva qualitativa: “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico” (Thompson, 1972, citado por Barca, 2001, p.34).

O estudo de investigação incidiu na observação, análise e interpretação de fontes patrimoniais da época barroca (época em estudo no projeto), tendo em linha de conta a construção do conhecimento histórico, e mais especificamente o desenvolvimento do conceito de evidência. Todo este trabalho partiu do geral para o particular, ou seja, partimos da situação europeia para a nacional, e depois para a local, a cidade de Chaves. O objetivo era que os alunos tivessem contacto com fontes patrimoniais locais e as conhecessem melhor, para além do facto de possibilitar uma visão que poderia ser completamente diferente do que aquilo a que estavam habituados, isto é, levá-los a compreender que em História não existe uma resposta final, única, mas que podem existir explicações diferentes ao longo do tempo e interpretações alternativas acerca de um mesmo acontecimento (Barca, 2001).

Neste contexto, foram construídas tarefas de papel e lápis, tendo por base as ideias prévias dos alunos, de forma a desafiá-los cognitivamente. A ideia inicial era desenvolver o estudo em causa em dois ambientes distintos, a sala de aula e a visita de estudo ao património local. No entanto, e como já referi anteriormente, devido à pandemia da *Covid-19*, a sala de aula foi substituída pelo computador, de forma *on-line*, através da plataforma *Google Meet*, e a visita de estudo presencial ao património local foi substituída por uma visita de estudo virtual, através da plataforma *Google Maps*. Não obstante, apresenta-

se em anexo (anexo 5), o guião-questionário da visita de estudo presencial, que estava previsto inicialmente.

Este estudo teve por base a perspetiva construtivista de aprendizagem operacionalizado através do paradigma da aula-oficina, preconizado por Barca (2004). Trata-se de um estudo predominantemente qualitativo e interpretativo e tem como objetivo principal responder às seguintes questões de investigação:

1. Que ideias têm os alunos sobre património, património artístico-religioso, e acerca do património como evidência histórica?
2. Que tipos de fontes patrimoniais os alunos conhecem de Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem para a construção do conhecimento da história local/nacional?
3. Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do património histórico local (artístico-religioso) de Chaves?
4. De que forma os alunos monitorizam, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao nível da evidência histórica a partir do património artístico-religioso de Chaves e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram?

Destarte, este estudo tem como objetivos específicos:

1. Identificar as ideias dos alunos relativamente aos conceitos substantivos a desenvolver relacionados com o património artístico-religioso e ao conceito metahistórico de evidência histórica;
2. Compreender o modo como os alunos exploram as fontes patrimoniais;
3. Analisar como os alunos relacionam as evidências históricas produzidas a partir da utilização do património histórico local, com a história local e nacional;
4. Compreender como é que as ideias dos alunos evoluíram sobre o contributo do património artístico-religioso para a construção da evidência histórica, e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram.

O estudo foi desenvolvido segundo a sequência apresentada na tabela 2, que resume os materiais utilizados e a forma como foi realizada a recolha de dados que nos permite responder às questões de investigação.

Tabela 2 - Desenho do estudo

Momentos	Questões	Instrumentos	Informação a obter
1º Momento	1. Que ideias têm os alunos sobre património, património artístico-religioso, e acerca do património como evidência histórica?	Questionário inicial (QT1) em sala de aula - levantamento de ideias prévias.	Aferir as concepções prévias dos alunos relativamente aos conceitos de antigo regime, absolutismo, sociedade de ordens, arte barroca, património, património artístico-religioso.
2º Momento	2. Que tipos de fontes patrimoniais os alunos conhecem de Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem para a construção do conhecimento da história local/nacional?	Tarefa de pré-visita (FT1 – Ficha de trabalho nº1): análise de fontes escritas e iconográficas diversas sobre património artístico de Chaves da época barroca.	Aferir o conhecimento que os alunos têm sobre o património artístico e religioso de Chaves para a preparação da visita de estudo.
3º Momento	3. Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do património histórico local (artístico-religioso) de Chaves?	Guião-questionário (FT2): visita de estudo virtual sobre os vários locais a visitar em Chaves.	Compreender a forma como os alunos exploram as fontes patrimoniais ao nível da evidência histórica em contexto de visita de estudo e manifestam consciência patrimonial.
4º Momento	4. De que forma os alunos monitorizam, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao nível da evidência histórica a partir do património artístico-religioso de Chaves e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram?	Questionário final (QT2) – metacognição.	Aferir as competências históricas que os alunos adquiriram na interpretação do património histórico, para a validação de evidência histórica. Avaliar a relevância atribuída às fontes patrimoniais para a construção do conhecimento histórico a partir do uso da evidência histórica. Analisar o desenvolvimento da consciência patrimonial.

b) Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta às questões de investigação supramencionadas foram realizadas diversas tarefas com os alunos, divididas em quatro momentos, e nos quais eles trabalharam de forma individual.

Análise do Questionário 1 (QT1) - Ideias prévias dos alunos

Num primeiro momento deste estudo foi realizada a recolha e análise de dados através do Questionário 1 (QT1, anexo 1, p.90) para proceder ao levantamento de ideias prévias dos alunos acerca de determinados conceitos a abordar no decurso das aulas, assim como a importância atribuída ao conceito de evidência. Estas questões desafiam os alunos a atribuir valor ou importância a alguém ou algo segundo as suas ideias. Este questionário foi respondido no dia 21 de janeiro de 2021, na sala de aula, em tarefa escrita em papel, e a análise dos dados permitiu preparar a implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada.

Iniciamos com a definição de conceitos (Q1): “Absolutismo”; “Barroco”; “Sociedade de ordens.” Esta questão pretendia que os alunos dessem uma definição dos conceitos apresentados, que se prendiam com conteúdos a lecionar em aulas subsequentes. Partilhamos, neste estudo, as definições: absolutismo é a concentração de diversos poderes no monarca, a imposição da sua autoridade a todas as ordens sociais e a perda da importância das assembleias; barroco é uma nova conceção estética, que se manifestou na Europa entre os séculos XVII e XVIII, na arte, na literatura, na música e na forma de pensar e sentir, que se caracterizou por diversas características; sociedade de ordens é característica do período do Antigo Regime, formada por ordens ou estados – clero e nobreza como ordens privilegiadas, e terceiro estado, ou povo, como ordem não privilegiada; é uma sociedade hierarquizada e estratificada que tem por base o nascimento (Barreira e Moreira, 2014).

De seguida, uma questão de escolha múltipla (Q2), para verificar se os alunos associam o período do Antigo Regime com alguma personalidade das indicadas: “Qual ou quais das seguintes personalidades associas ao Antigo Regime? Assinala-a(s) com um X.”

As hipóteses de resposta eram: Luís XIV, D. João V e António Salazar.

Por último, o grupo 3 (Q3.1., 3.2., 3.3., 3.4.) prendia-se com o conhecimento do património artístico-religioso da cidade onde estudam os alunos (especificamente as igrejas e capelas) e as questões relacionam-se com o valor patrimonial atribuído por eles, a nível individual e a nível nacional. “Refere se conheces alguma das seguintes igrejas (ou capelas) e identifica o seu nome”. As fontes apresentadas

eram: A – Igreja de S. João de Deus (ou igreja da Madalena); B – Igreja da Misericórdia; C – Capela da Santa Cabeça (ou capela de N.S. do Loreto); D – Capela de Santa Catarina; E – Igreja Matriz; F – Capela de S. Roque.

Ainda no grupo 3 seguiram-se as questões: “Identifica o estilo de arte de cada um destes monumentos; como caracterizas o estilo predominante? consideras estes monumentos como fontes patrimoniais? Justifica. Que relevância têm estes monumentos: a) para ti?; b) para a tua cidade?; c) para a história nacional.”

Análise da Tarefa1 (FT1) – Ficha de trabalho nº1

O 2º momento deste estudo ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2021 e dividiu-se em duas partes, constituídas por duas tarefas:

a primeira, que considerámos de contextualização ao tema em estudo, duas fichas de trabalho, escritas, de papel e lápis, cujo objetivo era a análise de fontes escritas e iconográficas sobre o poder absoluto na Europa e em Portugal, após a visualização de dois pequenos vídeos acerca do tema e de um documentário também acerca do tema; após a visualização os alunos responderam, oralmente, a um conjunto de questões;

a segunda parte, e objeto do nosso estudo, constituiu numa ficha de trabalho (FT1 - Ficha de trabalho nº1, anexo 2, p.93) escrita, de papel e lápis, após a visualização de um pequeno vídeo sobre a arquitetura barroca, de pré-visita ao barroco flaviense, e depois de responderem a questões oralmente. Nesta ficha de trabalho (FT1) os alunos tiveram contacto com fontes escritas e iconográficas sobre os monumentos a visitar na aula seguinte. No 1º grupo foram desafiados às questões (QT1.1 e QT1.2.) “Que interesse julgas que teria D. João V na construção de uma igreja em Chaves, localidade distante da corte?”; “Na tua opinião, seria importante o rei português manter boas relações com o clero? Justifica”, onde tiveram de ler e analisar documentos escritos e um documento iconográfico, relacionando com conteúdos abordados em aulas anteriores (3ª aula). No 2º grupo responderam às questões (QT 2.1., QT2.2. e QT 2.3.) “Por que razão estes edifícios teriam sido construídos no centro da cidade?”; “Que importância teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII?”; “Que importância têm estes edifícios para ti, que vives na cidade de Chaves?”, onde, mais uma vez, tiveram de analisar documentos escritos e iconográficos, com o objetivo de compreendermos a importância que os alunos atribuem ao património artístico-religioso da cidade e a forma como realizam o cruzamento das informações fornecidas. Importava saber que tipo de fontes patrimoniais os alunos conhecem de

Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem para a construção do conhecimento da história local/nacional.

Todo o 2º momento já se verificou de modo *on-line*, e o seu objetivo foi a focalização do olhar através dos vídeos e das fontes iconográficas, para além de desenvolver a capacidade de análise de fontes escritas. Foi explicado aos alunos que este estudo obedecia à realização de diversas tarefas, que tinham de ser realizadas com a máxima sinceridade e honestidade. No entanto, verificámos que, possivelmente pelo facto de as respostas serem enviadas no final de cada aula por *e-mail* e não serem realizadas de forma presencial, algumas delas eram completamente iguais. Ao longo das aulas promovemos sempre que possível o diálogo professor-aluno e atendendo às condições particulares de cada um relativamente à internet, através da interlocução entre os alunos.

Análise da Tarefa 2 (FT2) – Guião- questionário da visita de estudo virtual

O 3º momento deste estudo ocorreu no dia 04 de março de 2021 e prendeu-se com a visita de estudo virtual ao património artístico-religioso da época barroca de Chaves, que como já foi supramencionado, não foi possível realizar de forma presencial devido à pandemia da *Covid-19*. A visita ocorreu através da plataforma *Google Meet* e *Google Maps*, e foi acompanhada de um guião-questionário (FT2 – guião-questionário, anexo 3, p.97) que os alunos tiveram de preencher de acordo com as fontes escritas que dispunham no guião e com o que visualizaram através do computador. Os alunos foram então convidados a realizar uma visita de estudo de forma virtual pelas igrejas e capelas de Chaves da época barroca, com o objetivo de desenvolver novas aprendizagens sobre o património, através da interpretação da evidência e valorizar aquilo que é deles e de todos nós.

O guião-questionário inicia-se com uma breve resenha histórica sobre a cidade e os locais a visitar, acompanhada de um mapa do centro da cidade, onde estavam identificados os locais a percorrer. Após a leitura de uma fonte escrita sobre a Igreja de S. João de Deus (ou Igreja da Madalena) e a visualização do edifício (interior e exterior) que lhes foi apresentada, os alunos tiveram de responder às questões (QT 1.1. e 1.2.): “Indica quem mandou edificar a Igreja da Madalena”; “Por que motivo terão sido colocadas as armas reais na fachada da Igreja da Madalena?”. O objetivo constituía na focalização do olhar e na compreensão do conceito de evidência para a construção do conhecimento histórico.

As questões seguintes (QT 2.1. e 2.2.) foram realizadas após a leitura de uma fonte escrita acerca da Igreja da Misericórdia e da visualização do edifício (exterior e interior, este através de um pequeno vídeo): “Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada

e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos?"; "Por que é que esta igreja é designada de Igreja da Misericórdia?". Estas questões tinham a finalidade de promover nos alunos a consciência de que os edifícios históricos têm uma importância distinta, consoante a época, e, mais uma vez, a focalização do olhar e a compreensão do conceito de evidência para a construção do conhecimento histórico. No mais, promoveu-se igualmente a consciencialização da importância dos azulejos a nível decorativo e a nível da transmissão de mensagens por parte dos artistas.

De seguida apresentamos duas fontes escritas sobre as capelas da Santa Cabeça e de Santa Catarina e a visualização dos dois edifícios (interior e exterior) e as questões (QT 3.1. e 3.2.): "Por que razão a capela de Santa Cabeça se encontra junto às habitações?"; "A capela de Santa Catarina esteve sempre neste local? Justifica a tua resposta." Procurou-se desafiar os alunos a questionar qual seria a importância destes edifícios religiosos para os seus obreiros e para a sociedade da época em que foram construídos.

As questões seguintes (QT 4., 5., 6. e 7.) são de âmbito mais geral: "Por que motivo os reis e a igreja (clero) mandaram edificar várias igrejas e capelas entre os séculos XVII e XVIII?"; "Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: a) os que as construíram; b) ti?; c) compreendermos hoje a época em que foram construídas? Porquê?"; "O que podes saber a partir da observação deste conjunto de igrejas no que concerne à arte barroca?"; "Se houvesse necessidade de destruir uma destas igrejas, qual destruirias? Justifica". Procurou-se, mais uma vez, desafiar os alunos a questionar qual seria a importância destes edifícios religiosos para os seus obreiros e para a sociedade da época em que foram construídos, para além de os levar a refletir sobre tudo aquilo que viram, expondo a sua consciência patrimonial que desenvolveram expressa através das suas respostas.

Todas as aulas do projeto foram idealizadas segundo o paradigma construtivista operacionalizado na aula-oficina através da análise e interpretação de fontes e com a finalidade de construir o conhecimento histórico.

Análise do Questionário 2 (QT2) - Ficha de metacognição (Questionário final)

O 4º momento deste estudo ocorreu no dia 11 de março de 2021 e foi implementado o questionário final (ficha de metacognição) – (QT2, anexo 4, p.104) sobre as atividades desenvolvidas no projeto com o objetivo de regular a aprendizagem dos alunos e igualmente o nosso trabalho. Este questionário foi essencial, uma vez que os alunos foram confrontados com os conceitos substantivos iniciais e puderam

verificar a sua progressão do conhecimento histórico. No mais, o questionário serviu igualmente para os alunos referirem o que mais gostaram, se as visitas de estudo são importantes para a aprendizagem da História, e, se no futuro, gostariam de realizar novas visitas de estudo ao património local.

A tabela 3 apoia-nos na compreensão de como relacionámos as questões de investigação e a forma como procedemos à recolha de dados que nos permitem responder a essas questões.

Tabela 3– Questões de investigação – Questões de recolha de dados

Questões de investigação	Questões para a recolha de dados
1. Que ideias têm os alunos sobre património, património artístico-religioso, e acerca do património como evidência histórica?	Questionário 1 (QT1) - Ideias prévias dos alunos – Q1. Conceitos de absolutismo, barroco e sociedade de ordens; Q3.3. Consideras estes monumentos fontes patrimoniais? Q3.4. Que relevância têm estes monumentos: a) para ti? b) para a tua cidade? c) para a história nacional? Questionário 2 (QT2) - Ficha de metacognição – Parte I - Q1. Questionário das ideias consolidadas sobre os conceitos de absolutismo, barroco e sociedade de ordens; Parte III – Q1. Na tua opinião, consideras as visitas de estudo ao património artístico-religioso da tua cidade relevante na aprendizagem da História? Q3. De todos os monumentos que visitaste qual: a) o que te causou mais impacto? b) o que representa melhor o barroco? c) o que será mais valioso para a tua cidade?
2. Que tipos de fontes patrimoniais os alunos conhecem de Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem	Questionário 1 (QT1) - Ideias prévias dos alunos – Q3. Refere se conheces alguma das seguintes igrejas (ou capelas) e identifica o seu nome.

para a construção do conhecimento da história local/nacional?	Q3.1. Identifica o estilo de arte de cada um destes monumentos. Ficha de trabalho nº1 – Q2.1. Por que razão estes edifícios teriam sido construídos no centro da cidade? Q2.2. Que importância teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII? Q2.3. Que importância têm estes edifícios para ti, que vives na cidade de Chaves?
3. Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do património histórico local (artístico-religioso) de Chaves?	Guião - questionário da visita de estudo virtual – Q1.2. Por que motivo terão sido colocadas as armas reais na fachada da Igreja da Madalena? Q2.1. Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos? Q2.2. Por que é que esta Igreja é designada de Igreja da Misericórdia? Q5. Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: a) os que as construíram? b) ti? c) compreendermos hoje a época em que foram construídas? Q6. O que podes saber a partir da observação deste conjunto de Igrejas no que concerne à arte barroca?
4. De que forma os alunos monitorizam, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao nível da evidência histórica a partir do património artístico-religioso de Chaves e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram?	Questionário 2 (QT2) - Ficha de metacognição – Parte III – Q1. Na tua opinião, consideras as visitas de estudo ao património artístico-religioso da tua cidade relevante na aprendizagem da História? Q6. A partir desta visita de estudo virtual o que ficaste a saber e que não sabias?

Capítulo IV – Análise e discussão de dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados recolhidos através dos questionários e fichas de trabalho implementados nos diferentes momentos da intervenção, seguindo o calendário previamente definido para o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS). Para compreender a construção do pensamento histórico, os alunos foram desafiados a colaborar em tarefas de papel e lápis em momentos diferentes – antes, durante e após a intervenção pedagógica. Tendo em consideração os objetivos deste estudo foi realizada uma metodologia de investigação qualitativa, inspirada nos princípios defendidos pela *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). Esta sugere que organizemos as ideias em categorias de desenvolvimento, às quais é dado um sentido mais geral, recorrendo à transcrição de exemplos de respostas criadas pelos alunos. Desta forma, tentamos perceber a forma como estes pensam acerca das matérias lecionadas e as suas ideias foram organizadas por níveis.

Análise do levantamento de ideias prévias (Questionário 1) e das questões iguais presentes na ficha de metacognição (Questionário 2)

O primeiro momento deste estudo está relacionado com a recolha e análise das ideias prévias dos alunos (QT1) referentes a determinados conceitos a abordar no decorrer das aulas. Apresentamos também a análise das questões iguais aplicadas na fase final do projeto na ficha de metacognição (QT2) para poder comparar e analisar a evolução das ideias dos alunos acerca destes conceitos substantivos, que foram trabalhados ao longo deste estudo. É de realçar que os nomes dos alunos que surgem nos exemplos são fictícios.

A tabela nº4 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **absolutismo**.

Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Absolutismo

O que entendes por absolutismo?			
Categorias	Descritores	Ideias prévias	Ideias finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias ou incoerentes	As ideias vagas ou incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido, por	6/19	3/19

	vezes como tautologia, ou as suas respostas não tem qualquer sentido no contexto histórico.		
Ideias aproximadas restritas	As ideias aproximadas restritas correspondem às respostas dos alunos que estruturam as suas ideias de forma simples, mais ou menos estruturada em termos históricos, mas não integradas num contexto mais vasto.	7/19	8/19
Ideias históricas	As ideias históricas correspondem a respostas que incorporam conhecimento científico sobre o conceito, linguagem histórica ajustada ao contexto da época.	2/19	7/19
Não respondem	Alunos que não responderam à questão.	4/19	1/19
Faltou		2	2

Assim, através da tabela n.º 4, podemos constatar que no primeiro nível – **Ideias vazias ou incoerentes** – as respostas apresentam ideias vagas, que não correspondem ao que lhes é solicitado ou constituem respostas que não têm qualquer sentido no contexto histórico ou expressam tautologia. No **QT1** destacam-se seis respostas nesta categoria, como o seguinte exemplo ilustra: “É uma coisa que torna tudo absoluto”. (Ana)

Podemos constatar que no **QT2** o número de ocorrências diminuiu para três, veja-se o seguinte exemplo: “É uma teoria que defende alguém”. (Paulo)

No segundo nível – **Ideias aproximadas restritas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. No **QT1** enquadram-se sete respostas, como o seguinte exemplo exemplifica: “É quando o rei detém todos os poderes do reino”. (António)

No **QT2** o número de ocorrências diminuiu para três:

“O absolutismo é um regime político”. (Maria)

No terceiro nível – **Ideias históricas** – os alunos demonstram ideias cientificamente adequadas sobre o conceito de absolutismo. No **QT1** enquadram-se cinco respostas, como o expressa a seguinte aluna: “O absolutismo é o facto de o rei possuir os poderes legislativo, judicial e executivo”. (Diana)

No **QT2** o número de ocorrências aumentou substancialmente, passou para sete respostas, é bem ilustrativo o seguinte exemplo: “O monarca tem poder absoluto e detém os três poderes do estado: legislativo, executivo e judicial”. (Helena)

Conclui-se assim que no primeiro questionário (ideias prévias) a categoria em termos de níveis de progressão que surgiu com mais frequência foi a de **ideias aproximadas restritas** (sete), seguido de **ideias vazias ou incoerentes** (seis) e com uma menor frequência a de **ideias históricas** (dois), destacando-

se quatro alunos que não reponderam. No questionário final verificam-se alterações a nível de progressão conceptual, predominando as **ideias aproximadas restritas** (oito), seguidas das **ideias históricas** (sete), enquanto que o número de ocorrências nas **ideias vazias ou incoerentes** baixa para três. Apenas um aluno não respondeu. É evidente que passou a existir uma maior apropriação do conceito de absolutismo.

A tabela nº5 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Barroco**.

Tabela 5 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Barroco

O que entendes por barroco?			
Categorias	Descritores	Ideias prévias	Ideias finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias ou incoerentes	As ideias vagas ou incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido, por vezes como tautologia, ou as suas respostas não tem qualquer sentido no contexto histórico.	6/19	1/19
Ideias aproximadas restritas	As ideias aproximadas restritas correspondem às respostas dos alunos que estruturam as suas ideias de forma simples, mais ou menos estruturada em termos históricos, mas não integradas num contexto mais vasto.	1/19	8/19
Ideias históricas	As ideias históricas correspondem a respostas que incorporam conhecimento científico sobre o conceito, linguagem histórica ajustada ao contexto da época.	8/19	9/19
Não respondem	Alunos que não responderam à questão.	4/19	1/19
Faltou		2	2

No primeiro nível – **Ideias vazias ou incoerentes** – as respostas apresentam ideias vagas, que não correspondem ao que lhes é solicitado ou constituem respostas que não têm qualquer sentido no contexto histórico. No **QT1** enquadram-se seis respostas, segue-se um desses exemplos: “Barro com um coco”. (Olavo)

Podemos constatar que no **QT2** o número de ocorrências diminuiu para uma: “Era um estilo muito conhecido no século XIII, onde vários monumentos eram construídos nesse estilo”. (Luana)

No segundo nível – **Ideias aproximadas restritas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas, mas a sua explicação é pouco desenvolvida. No **QT1** enquadra-se apenas uma resposta:

“Estilo artístico que incluíam igrejas (tetos altos, abóbadas de berço (?). Tipo de arte”. (Filipa)

No **QT2** o número de ocorrências aumentou para oito. O seguinte exemplo é representativo deste nível:

“É um estilo de arquitetura que foi muito famoso no século XVIII. Em Portugal existem muitos edifícios históricos deste estilo”. (António)

No terceiro nível – **Ideias históricas** – os alunos demonstram ideias cientificamente adequadas sobre o conceito de barroco, identificando-o como um estilo artístico, embora não avançando para uma maior complexidade do conceito. No **QT1** enquadram-se oito respostas, e o seguinte exemplo expressa esta ideia: “Barroco é um estilo artístico”. (Diana)

No **QT2** o número de ocorrências aumentou exponencialmente, passou para nove respostas. Veja-se o seguinte exemplo que apresenta o conceito de uma forma mais desenvolvido e contextualizado na época:

“É um estilo de decoração usado em vários monumentos tendo com características: exuberância decorativa, procura de ilusões de ótica, exploração do dramatismo das figuras representadas”. (Bruno)

Conclui-se assim que no primeiro questionário (ideias prévias) a categoria em termos de progressão que surgiu com mais frequência foi o de **ideias históricas** (oito), seguido de **ideias vazias ou incoerentes** (seis) e **ideias aproximadas restritas** (um), destacando-se quatro alunos que não reponderam. No questionário final verificam-se alterações significativas, pois o número de alunos que se integram na categoria de **ideias históricas** aumenta (nove), assim como o da categoria das **ideias aproximadas restritas** (oito) enquanto que o número de ocorrências na categoria das **ideias vazias ou incoerentes** baixa para uma. Apenas um aluno não respondeu. É evidente que passou a existir uma maior apropriação do conceito de barroco, dominando os níveis de maior progressão conceptual, expressando ideias próximas do conceito, ou já históricas com relativa contextualização.

A tabela nº6 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de Sociedade de ordens.

Tabela 6 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Sociedade de ordens

O que entendes por sociedade de ordens?			
Categorias	Descritores	Ideias prévias	Ideias finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias ou incoerentes	As ideias vagas ou incoerentes correspondem às respostas dos alunos que não respondem ao que lhes é pedido, por vezes como tautologia, ou as suas respostas não tem qualquer sentido no contexto histórico.	15/19	5/19
Ideias aproximadas restritas	As ideias aproximadas restritas correspondem às respostas dos alunos que estruturam as suas ideias de forma simples, mais ou menos estruturada em termos históricos, mas não integradas num contexto mais vasto.	2/19	6/19
Ideias históricas	As ideias históricas correspondem a respostas que incorporam conhecimento científico sobre o conceito, linguagem histórica ajustada ao contexto da época.	0/19	7/19
Não respondem	Alunos que não responderam à questão.	2/19	1/19
Faltou		2	2

No primeiro nível – **Ideias vazias ou incoerentes** – as respostas apresentam ideias vagas, que não correspondem ao que lhes é solicitado ou constituem respostas que não têm qualquer sentido no contexto histórico. No **QT1** enquadram-se quinze respostas. Segue um desses exemplos: “Ordens postas para a sociedade”. (Carla)

Constatamos que no **QT2** o número de ocorrências diminuiu para cinco. Veja-se um desses exemplos: “Era uma sociedade onde o clero, a nobreza e o povo estavam incluídos, onde a nobreza e o clero ajudavam a controlar D. João V”. (Ana)

No segundo nível – **Ideias aproximadas restritas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. No **QT1** enquadram-se apenas duas respostas que expressam a ideia de um modelo de organização de sociedade no contexto Europeu:

“É um termo utilizado para definir o modelo de sociedade presente na Europa”. (Diana)

No **QT2** constatamos que o número de ocorrências aumentou para seis, procedendo a uma contextualização espacial e temporal, bem visível no seguinte exemplo:

“Sociedade de ordens é um termo utilizado para definir o modelo de sociedade presente na Europa em meados do século XVIII”. (Fernando)

No terceiro nível – **Ideias históricas** – os alunos demonstram ideias cientificamente adequadas sobre o conceito de sociedade de ordens. No **QT1** nenhuma resposta se enquadrou neste nível.

No **QT2** surgiram sete respostas neste nível, e a que se apresenta como exemplo, integra terminologia específica associada ao conceito em causa, como estratificação, estados, hierarquias:

“Modelo de sociedade presente na Europa durante a Idade Média, é marcado pela estratificação social, essencialmente dividido em três estados principais: clero, nobreza e povo. Possuíam hierarquias, e havia uma divisão vertical dentro da própria ordem conforme a importância social”. (Filipa)

Conclui-se assim que no primeiro questionário (ideias prévias) a categoria correspondente ao nível de progressão que surgiu com mais frequência foi o de **ideias vazias ou incoerentes** (quinze) seguido de **ideias aproximadas restritas** (dois), destacando-se dois alunos que não reponderam. Nenhum aluno se situou no nível de progressão de **ideias históricas**. No questionário final verificam-se alterações, pois surgem ocorrências no nível de progressão das **ideias históricas** (sete). O nível de progressão das **ideias aproximadas restritas** aumentou de dois para seis enquanto que o número de ocorrências nas **ideias vazias ou incoerentes** baixa para cinco. Apenas um aluno não respondeu. É evidente que passou a existir uma maior apropriação do conceito de sociedade de ordens e uma maior explicitação e contextualização, com utilização de linguagem específica apropriada na sua definição.

Passando agora apenas ao primeiro questionário (**QT1**) a questão **Q2** era de escolha múltipla e foi solicitado aos alunos para selecionarem a opção correta para verificar se associam o período do Antigo Regime com alguma personalidade das indicadas.

Tabela 7 – Personalidades do Antigo Regime

Qual ou quais das seguintes personalidades associas ao antigo regime?	
Alíneas	Nº de ocorrências
a) Luís XIV	4
b) D. João V	1
c) António Salazar	3
d) Luís XIV e D. João V (simultaneamente)	9
Não responderam	2

Nove alunos de um total de 19 identificaram Luís XIV e D. João V como personalidades representativas do período do Antigo Regime, mas os restantes expressam anacronismo ao indicarem Salazar como sendo personalidade que associam àquele período. Dois alunos não responderam à questão.

A questão **Q3** prendia-se com o conhecimento do património artístico-religioso da cidade onde estudam os alunos (especificamente as igrejas e capelas).

Tabela 8– Identificação das igrejas e capelas da cidade onde vivem os alunos

Refere se conheces alguma das seguintes igrejas (ou capelas) e identifica o seu nome.	
Alíneas	Nº de ocorrências
a) Quantos identificam todas as igrejas e capelas	0
b) Quantos identificam 3 ou mais	9
c) Quantos identificam 2	5
d) Quantos identificam 1	3
Não responderam	2

Os alunos conhecem as igrejas de maior dimensão e desconhecem as capelas, apesar de saberem que se situam no centro da cidade. Conhecem alguns edifícios ou espaços públicos, como é o caso da Câmara Municipal ou o Jardim do Bacalhau. Apenas nove alunos identificaram corretamente 3 ou mais edifícios religiosos.

As últimas questões da ficha **QT1** relacionam-se com o valor patrimonial atribuído a nível local e a nível nacional, pelos alunos.

A **Q 3.1.** solicitava aos alunos a identificação do estilo de arte dos monumentos indicados.

Tabela 9 - Identificação do estilo de arte dos monumentos

Identifica o estilo de arte de cada um destes monumentos.	
Alíneas	Nº de ocorrências
a) Identificam corretamente todos os estilos	0
b) Identificam corretamente 3 a 4 estilos	4
b) Identificam apenas 1 estilo	0
d) Conhecem os estilos, mas aplicam-nos mal	8

e) Respondem com ideias confusas	2
Não responderam	5

De um total de 19 alunos oito expressam conhecer diversos estilos de arte, mas não os conseguem identificar nos edifícios religiosos apresentados, e destes, apenas quatro conseguiram identificar corretamente 3 a 4 estilos.

A Q 3.2. “Como caracterizas o estilo predominante?” - pedia aos alunos para caracterizar o estilo predominante e verifica-se que eles desconhecem as características do estilo barroco, pois não foram capazes de indicar elementos arquitetónicos deste estilo, apontando antes elementos de outros estilos, como o românico e o gótico. Destaca-se o facto de sete alunos não terem respondido à questão.

A Q 3.3. questionava os alunos quanto ao facto de estes monumentos serem fontes patrimoniais: “Consideras estes monumentos como fontes patrimoniais? Justifica.”

Tabela 10 - A importância destes monumentos como fontes patrimoniais

Consideras estes monumentos como fontes patrimoniais?	
Categorias	Nº de ocorrências
a) Monumentos como património cultural	1
b) Monumentos como património religioso	1
c) Monumentos como representação do passado/antiguidade/de uma época	6
d) Monumentos como património importante para a história da cidade	6
e) Monumentos como património nacional	1
Não responderam	4

Seis alunos consideram que estes monumentos são **património importante para a história da cidade**. Ex: “Sim, porque estes monumentos caracterizam a cidade”. (António); seis alunos consideram que estes monumentos são **importantes para compreender o passado e os povos que viveram na região, numa determinada época**. Ex: “Sim, porque nos dizem como era cada arte na sua época, que tipo de povos cá estiveram”. (Joana); um aluno considera estes monumentos como **património cultural**. Ex: “Sim, porque são património cultural”. (Maria); um aluno considera estes monumentos como **património religioso**. Ex: “Sim, porque são igrejas e têm uma grande importância para o clero”. (Fernando); um

aluno considera estes monumentos como **patrimônio nacional**. Ex: “Sim, pois são importantes para o país”. (Ana).

Quatro alunos não responderam.

A Q 3.4. - Que relevância têm estes monumentos - dividia-se em três alíneas:

a) para ti?

Tabela 11 - Categorização da relevância dos monumentos para o aluno

Categorias	Nº de ocorrências
Valor religioso	3/19
Valor cultural	5/19
Valor patrimonial	2/19
Valor em termos de conhecimento histórico	2/19
Não responderam	7/19

Quando confrontados acerca da relevância destes monumentos para eles próprios, sete alunos não fazem alusão a qualquer tipo de significância relativamente ao que os monumentos representam para si ou apresentam ideias vagas. Três alunos atribuem um **valor religioso** aos monumentos. Ex: “Sim, porque quando ia à missa era preciso igreja (por exemplo)”. (Bruno); cinco alunos atribuem um **valor cultural** aos edifícios relevante em termos de conhecimento veiculado pelo monumento, em termos culturais. Ex: “Tem relevância para o meu conhecimento”. (Diana); dois alunos atribuem um **valor patrimonial** edificado aos monumentos apresentados. Ex: “Para mim são importantes porque nos contam a sua história, mas são mais importantes as igrejas do que as capelas”. (Joana); dois alunos atribuem um **valor em termos de conhecimento histórico**. Ex: “São bastante importantes para a melhor perceção da história da minha cidade”. (Filipa)

b) para a tua cidade?

Tabela 12 - Categorização da relevância dos monumentos para a cidade

Categorias	Nº de ocorrências
Relevância turística/patrimonial	5/19
Relevância religiosa/espiritualidade	7/19
Relevância histórica e patrimonial da cidade	5/19
Relevância histórica nacional	1/19
Não responderam	1/19

Quando confrontados acerca da relevância dos monumentos indicados para a cidade onde vivem, cinco alunos consideram que esses monumentos têm **relevância turística/patrimonial**; ex. "Sim, porque torna a cidade com mais edifícios para visitar" (Ana); cinco alunos consideram que têm relevância histórica e patrimonial; ex. "A cidade fica mais conhecida com estes monumentos históricos" (Eva); sete alunos consideram que têm **relevância religiosa** ou atribuem uma certa espiritualidade; ex. "Centros religiosos" (Luana); um aluno considera que os monumentos têm **relevância histórica nacional**; ex. "São importantes monumentos para a história nacional" (Tatiana)

c) para a história nacional

Tabela 13 - Categorização da relevância dos monumentos para a história nacional

Categorias	Nº de ocorrências
Relevância monumental/patrimonial-	4/19
Relevância sem explicação	3/19
Relevância para conhecimento do passado	6/19
Relevância para compreender a relação passado-presente	2/19
Não respondeu	4/19

Quando questionados sobre a relevância destes monumentos na história nacional, constata-se que três alunos consideram, em relação à história nacional, que os monumentos referenciados **são relevantes, mas não atribuem qualquer explicação**: Ex: "É importante". (Telmo); seis alunos consideram que esses monumentos **são relevantes para conhecimento do passado**. Ex: "São monumentos construídos há muito tempo, então ajudam-nos a entender a arquitetura que era utilizada". (Helena);

quatro alunos consideram que esses monumentos **são relevantes a nível monumental/patrimonial**. Ex: “São património característico do país”. (António); dois alunos consideram que os monumentos referenciados **têm relevância para compreender a relação passado-presente**. Ex: “São monumentos que foram construídos há muito tempo, e que nos ajudam a entender melhor o passado e a história nacional”. (Tatiana).

A maioria dos alunos expressa uma visão estática do passado, ao considerar os monumentos como relevantes para o conhecimento do passado e são poucos os que estabelecem uma relação destes com o presente.

Análise da ficha de pré-visita (ficha nº1)

A ficha de pré-visita foi realizada antes da visita virtual para compreender que conhecimentos tinham os alunos acerca das igrejas de estilo barroco da cidade de Chaves. Responderam 17 alunos, uma vez que nesse dia faltaram quatro alunos à aula.

Tabela 14 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.1.

Que interesse julgas que teria D. João V na construção de uma igreja em Chaves, localidade distante da corte?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	2/17
Intencionalidade	Os alunos revelam nas suas respostas a ideia de intencionalidade do monarca, isto é, a mensagem que ele pretendia passar com aquela construção.	4/17
Funcionalidade	Os alunos revelam nas suas respostas a função (ou funções) a que se destinava a igreja.	7/17
Intencionalidade e funcionalidade	Os alunos revelam nas suas respostas as mensagens que o monarca pretendia transmitir através da construção da igreja (intencionalidade), bem como as funções a que se destinava.	4/17

A tabela nº14 apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão 1.1.

Sete alunos consideram a **funcionalidade** a que se destinava o edifício, ou seja, ao facto de o monarca D. João V ter mandado edificar uma igreja em Chaves para o culto religioso, como se constata no seguinte exemplo: “Como estávamos afastados da corte o rei decidiu colocar a igreja em Chaves, assim teria mais fiéis a seguir o cristianismo”. (António); quatro alunos atribuem uma função de

intencionalidade, ao reforçarem a ideia de poder que o monarca pretendia em deixar a sua marca no património edificado. Ex: “Para deixar uma marca histórica dele em Chaves e mostrar que o poder dele chegava a todo o lado”. (Joana); são igualmente quatro os alunos que responderam ambas, ou seja, atribuíram uma função de **intencionalidade e funcionalidade**, isto é, estão presentes as duas ideias interligadas. Ex: “Para permitir que pessoas mais distantes da corte tivessem acesso a igrejas cristãs e podendo assim praticar o cristianismo. E para demonstrar que o poder dele abrangia todo o lado. Também para marcar a sua presença em Chaves”. (Eva); dois alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Como estavam mais afastados da corte o rei decidiu colocar no meio da cidade”. (Paulo).

A tabela nº15 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 1.2. Na tua opinião, seria importante o rei português manter boas relações com o clero? Justifica.

Tabela 15 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.2.

Na tua opinião, seria importante o rei português manter boas relações com o clero? Justifica.		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Restrita focada na intencionalidade do monarca	Os alunos focam a sua resposta apenas na intencionalidade do monarca.	17/17

Todos os alunos da turma apresentaram uma resposta focada na intencionalidade do monarca, ou seja, que este tinha a intenção de manter um bom relacionamento com o clero, pois seria sempre bom tê-lo como aliado e de certa forma controlado, além de ser um grupo social com muito poder junto da população. Ex: “A igreja tinha um grande poder na altura e era uma mais valia para o rei tê-la como aliado”. (Filipa). “Sim, pois o rei e o clero tinham grande poder sobre a população, então acho importante trabalharem em harmonia”. (Helena).” Porque o clero podia trazer vantagens ao rei “. (Joana).

A tabela nº16 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2.1. Por que razão estes edifícios teriam sido construídos no centro da cidade?

Tabela 16 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.

Por que razão estes edifícios teriam sido construídos no centro da cidade?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	1/17
Restrita focada na intencionalidade dos edifícios	Os alunos focam a sua resposta apenas na intencionalidade da construção dos edifícios.	9/17
Restrita focada na funcionalidade dos edifícios	Os alunos focam a sua resposta apenas na funcionalidade dos edifícios.	1/17
Global emergente	Os alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da intencionalidade da construção dos edifícios e da funcionalidade dos mesmos.	6/17

No primeiro nível – **ideia vaga ou incoerente** – as respostas dos alunos apresentam ideias vagas, que não correspondem ao que lhes é solicitado ou constituem respostas que não têm qualquer sentido no contexto histórico. Ex. “Para toda a gente ir lá ver e contemplar-se”. (Telmo); no segundo nível - **Restrita focada na intencionalidade dos edifícios** – nove alunos apresentam uma resposta restrita, mas com enfoque na intencionalidade da construção dos edifícios. Ex: “Pois no centro da cidade era muito importante ter edifícios para facilitar o acesso das pessoas, pois no centro da cidade tem mais movimentação”. (Eva); no terceiro nível - **Restrita focada na funcionalidade dos edifícios** - um aluno apresenta igualmente uma resposta restrita, mas com enfoque na funcionalidade dos edifícios. Ex: “Para marcar território e para chamar a atenção”. (Luana); no quarto nível - **Global emergente** – seis alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da intencionalidade da construção dos edifícios e da funcionalidade dos mesmos. Ex: “É o local onde passa mais gente, onde se encontram as funções político-administrativas, logo sendo um local importante”. (Filipa).

A tabela nº17 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2.2. Que importância teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII?

Tabela 17 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2.

Que importância teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	1/17
Funcionalidade religiosa	Os alunos focam a sua resposta na função religiosa dos edifícios.	16/17

Nesta questão, apenas um aluno apresenta uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: "Para curar as pessoas mordidas por cães raivosos". (Paulo); podemos constatar que os restantes alunos (dezasseis), apresentaram respostas que aludem à **funcionalidade religiosa**, ao culto religioso como fazendo parte da vida das pessoas no seu dia-a-dia naquela época comparando com a realidade presente. Estabelecem uma relação passado-presente na sua justificação. Ex: "A importância era que como na altura as pessoas eram muito religiosas, então iam às igrejas frequentemente, logo deveriam estar no centro da cidade". (Joana). "Porque as pessoas daquela altura eram muito religiosas e praticavam muito, então era importante ter igrejas no centro". (Eva).

A tabela nº18 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2.3. Que importância têm estes edifícios para ti, que vives na cidade de Chaves?

Tabela 18 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.3.

Que importância têm estes edifícios para ti, que vives na cidade de Chaves?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Opinião subjetivada	Os alunos respondem de forma subjetivada, centrando a sua posição apenas no fator religioso, o culto.	2/17
Restrita focada na importância religiosa	Os alunos focam a sua resposta na importância religiosa dos edifícios.	2/17
Global emergente integradora	Os alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da importância dos edifícios, interrelacionam várias funções: religiosas, históricas, patrimoniais, turísticas.	12/17
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	1/17

Em relação a esta questão, dois alunos apresentaram uma resposta com **opinião subjetivada**. Ex: "Para mim não têm muita importância, mas para as outras pessoas deve ter". (Paulo); dois alunos

apresentaram uma resposta **restrita focada na importância religiosa**. Ex: “Por serem tão religiosos”. (Telmo); os restantes doze alunos apresentaram uma resposta mais alargada – **global emergente integradora** - reforçando a relevância deste espaço não só para o culto religioso, mas também como valor patrimonial, histórico e turístico para a cidade, ou seja, a nível local, mas também nacional. Ex: “Além de terem uma importância religiosa, têm uma importância patrimonial, histórica e turística, não só para mim, mas para toda a cidade. Estes edifícios atraem imensas pessoas todos os anos, que têm interesse na história de Chaves e do país”. (Filipa).

Análise do guião- questionário (visita de estudo virtual)

Assistiram a esta aula de visita virtual ao património artístico-religioso da época barroca de Chaves, através do *Google Maps*, dezanove (19) alunos. Iremos analisar aqui as questões que nos permitem responder às questões de investigação e começamos pela **Q.1.2**. Há a salientar que nesta ficha do guião- questionário um aluno enviou as respostas de forma ilegível.

Tabela 19 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.2.

Por que motivo terão sido colocadas as armas reais na fachada da Igreja da Madalena?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	6/19
Ideia restrita focada na intencionalidade	Os alunos revelam nas suas respostas a ideia de intencionalidade do monarca em edificar a capela com as armas reais.	11/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	1/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19

Nesta questão, seis alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**, como demonstra o seguinte exemplo: “Se a igreja fosse assaltada havia lá armas reais para se defenderem”. (Bruno); a maior parte dos alunos (onze) apresentou uma **ideia restrita, apenas focada na intencionalidade** do monarca em mandar edificar a capela e aí colocar as suas armas reais. Ex: “Porque “inicialmente esta igreja era denominada de Capela Real, devido ao facto de ter sido construída ao lado de um hospital militar”, ou seja, terão sido colocadas as armas reais na fachada da Madalena como uma forma de “proteção”. (Tatiana); “Porque quando foi mandada edificar por D. João V era considerada uma capela

real, porque estava ao lado de um hospital militar”. (Antônio); um aluno **não respondeu** e um aluno apresentou **letra ilegível**.

A tabela nº20 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2.1. Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos?

Tabela 20 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.

Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia restrita focada na intencionalidade religiosa	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade da Igreja demonstrar o seu poder.	4/19
Ideia restrita focada na intencionalidade do monarca	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade do monarca em demonstrar o seu poder.	2/19
Ideia restrita focada na intencionalidade artística	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade de demonstrar o poder da arte daquela época (Barroco).	2/19
Ideia restrita focada na intencionalidade artística e religiosa	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade artística e religiosa.	10/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19

Nesta questão quatro alunos apresentaram uma **ideia restrita focada na intencionalidade religiosa**, ou seja, com poucos pormenores e onde se salienta a intenção religiosa. Ex: “A importância seria porque estava a representar cenas da vida de Cristo”. (Maria); dois alunos apresentaram uma **ideia restrita focada na intencionalidade do monarca**, em demonstrar o seu poder e riqueza, como podemos constatar através deste exemplo: “Mostrar a luxúria e o poder deste rei e deste modo de governar”. (Ana); dois alunos apresentaram uma **ideia restrita focada na intencionalidade artística**, em que apesar de revelar poucos pormenores, têm já a noção que havia uma intenção artística na construção da igreja, destacando o estilo e o contexto da época. Ex:” Porque no século XVIII a talha dourada com ouro vindo do Brasil e os azulejos árabes estavam na moda”. (Antônio); dez alunos aludem à **intencionalidade artística e religiosa**, ou seja, estão presentes as duas ideias interligadas, como se pode constatar nestes exemplos. Ex: “O altar apresenta ao centro Jesus Cristo na Cruz e os azulejos, de origem árabe, tiveram

um grande incremento no século XVII, pois passaram a ser “moda”. (Carla); “Mostrar a luxúria e a exuberância da igreja típica deste rei e deste estilo”. (Filipa); um aluno apresentou letra **ilegível**.

A tabela nº21 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2.2. Por que é que esta Igreja é designada de Igreja da Misericórdia?

Tabela 21 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2.

Por que é que esta Igreja é designada de Igreja da Misericórdia?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	2/19
Ideia restrita focada na intencionalidade artística	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade artística.	5/19
Ideia restrita focada na intencionalidade social	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade social.	8/19
Ideia restrita focada na intencionalidade religiosa	Os alunos revelam nas suas respostas a intencionalidade religiosa.	2/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	1/19

Na questão 2.2. dois alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Porque está arruinada”. (Sandra); cinco alunos apresentaram uma **resposta restrita focada na intencionalidade artística**, ou seja, atribuíram importância à arte, com destaque para a fachada, a representação de Nossa Senhora da Misericórdia na escultura do frontão da igreja, como podemos constatar neste exemplo: “Porque lá dentro está, inserida no frontão, uma escultura da Senhora da Misericórdia”. (António); oito alunos apresentaram uma resposta **restrita focada na intencionalidade social**, isto é, aludiram ao facto de a senhora da Misericórdia acolher todos os tipos de pessoas que existem na sociedade, reforçando o papel de assistência social das Misericórdias, não só aos mais pobres e enfermos, mas também a quem precisa, inserido no contexto da época. Ex: “Pois apresenta uma escultura da Senhora da Misericórdia, ou Senhora do Manto, que segundo a tradição oral, acolhe todos os infortunados e todas as pessoas, qualquer que seja o grupo social”. (Filipa); dois alunos apresentaram uma **resposta restrita focada na intencionalidade religiosa**. Ex: “Porque é representada por vários santos”. (Óscar); um aluno **não respondeu** e um aluno apresentou letra **ilegível**.

A tabela nº22 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 3.1. Por que razão a capela de Santa Cabeça se encontra junto às habitações?

Tabela 22 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1.

Por que razão a capela de Santa Cabeça se encontra junto às habitações?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	3/19
Ideia focada no contexto familiar e prestígio social	Os alunos revelam nas suas respostas uma intencionalidade de proximidade da capela junto à habitação da família que a mandou contruir (revelador do prestígio social e devoção religiosa da família).	11/19
Ideia restrita focada na localização espacial e acessibilidade	Os alunos revelam nas suas respostas uma intencionalidade de proximidade da capela junto da população e maior facilidade de acessibilidade.	2/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	2/19

Na questão 3.1. três alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Pois estava a fazer milagres nas pessoas que viviam perto desta”. (Carla); mais de metade dos alunos (onze) apresentaram respostas com base na intenção da família que mandou edificar a capela junto à habitação da família, ou seja, respostas focadas no **contexto familiar e prestígio social**, como por exemplo: “Porque na altura que João de Prada mandou construir a igreja, mandou construir ao lado da casa do seu irmão António”. (Bruno); “A capela está junto das habitações porque antigamente estava ao lado das casas de António de Prada, irmão de João de Prada (Abade)”. (Maria); dois alunos apresentaram uma resposta focada na **localização espacial e acessibilidade**, isto é, o caminho que permite aceder à capela. Ex: “Para os habitantes terem mais fácil acesso à capela”. (Helena); dois alunos **não responderam** e um aluno apresentou letra **ilegível**. Estas respostas permitem constatar que os alunos fizeram inferência com base na informação que constava nos documentos fornecidos.

Avançamos agora para a questão 5. Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para:
a) os que as construíram? b) ti? c) compreendermos hoje a época em que foram construídas? porquê?, uma vez que é uma das questões que nos permite responder a uma das questões de investigação -

“Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do patrimônio histórico local (artístico-religioso) de Chaves?” e que se tornam relevantes para a nossa análise de dados.

A tabela nº23 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 5. Alínea a) Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: os que as construíram?

Tabela 23 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. a)

Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: a) os que as construíram?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	4/19
Valorização simbólica (social, política e religiosa)	Os alunos nas suas respostas apontam para uma atribuição de significância social, política e religiosa aos monumentos edificados (Igrejas Barrocas) contextualizado à época.	12/19
Valorização patrimonial (relação passado - presente)	Os alunos nas suas respostas relevam para um sentido relacional passado-presente. As igrejas barrocas são encaradas como fontes patrimoniais fundamentais para a compreensão histórica, e valorização do património edificado (passado-presente).	1/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	1/19

Nesta questão quatro alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Para que os barrocos tenham igrejas”. (Telmo); grande parte dos alunos apresentou uma resposta que atribui uma **significância social, política ou religiosa aos monumentos edificados (igrejas barrocas), contextualizado à época**. Ex. “Demonstrar que têm poder e dinheiro. E mostrar importância por parte da pessoa que as mandou construir”. (Ana); “Era muito importante, porque naquela altura devia ser uma honra construir uma igreja. Comparativamente com agora, as pessoas eram muito religiosas, e com esta construção já não se sentiam em dívida com Deus”. (António); um aluno apresentou uma resposta de **valorização patrimonial (relação passado - presente)**, ou seja, as igrejas barrocas são encaradas como fontes patrimoniais fundamentais para a compreensão histórica e valorização do património edificado: “O orgulho de deixar marca na história”. (Luana); um aluno **não respondeu** e um aluno apresentou letra **ilegível**.

A tabela nº24 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 5. Alínea b) Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: ti?

Tabela 24 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. b)

Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: b) ti?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	3/19
Sem importância	Os alunos não atribuem qualquer valor às igrejas barrocas.	1/19
Importância religiosa	Os alunos atribuem um valor religioso às igrejas barrocas.	3/19
Importância histórica e cultural	Os alunos atribuem um valor histórico e cultural às igrejas barrocas.	2/19
Importância turística	Os alunos atribuem um valor turístico às igrejas barrocas.	5/19
Importância histórica e patrimonial	Os alunos atribuem um valor histórico e patrimonial às igrejas barrocas.	2/19
Importância patrimonial, turística e histórica	Os alunos atribuem um valor patrimonial, turístico e histórico às igrejas barrocas.	2/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19

Nesta questão três alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “A importância dos pequenos detalhes”. (Sandra); um aluno não atribuiu qualquer importância – **sem importância** - ao conjunto de igrejas barrocas visualizadas. Ex: “Para mim não tem muita importância”. (Maria); três alunos atribuíram uma **importância religiosa** às igrejas, demonstrando que o culto religioso está bastante presente nas suas ideias. Ex: “Para mim apenas uma tem importância pois eu ando na catequese e é a paróquia que eu frequento, ou seja, para mim as igrejas apenas têm uma função religiosa”. (Fernando); dois alunos atribuíram uma **importância histórica e cultural** aos edifícios visualizados. Ex: “Para mim não têm nenhuma importância, mas tem a nível histórico e cultural”. (Ana); cinco alunos atribuíram uma **importância turística**, pois pensam que a edificação destes monumentos tem sido relevante para a cidade. Ex: “Acho que é bom para a visibilidade da cidade e para atrair turistas”. (Bruno); dois alunos atribuíram uma **importância histórica e patrimonial**, ou seja, estão presentes as duas ideias interligadas. Ex: “Para mim é bastante importante pois representa um grande valor histórico e patrimonial”. (Eva); dois alunos atribuíram uma **importância patrimonial, turística e histórica**, isto é, estão presentes as três

ideias interligadas. Ex: “Tem um grande património cultural, são importantes para o turismo, e têm uma riqueza histórica de um tamanho incrível”. (Filipa); um aluno apresentou letra **ilegível**.

A tabela nº25 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 5. Alínea c) Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: compreendermos hoje a época em que foram construídas? Porquê?

Tabela 25 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5. c)

Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para: c) compreendermos hoje a época em que foram construídas? Porquê?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	2/19
Descrição e conjectura simples	Os alunos nas suas respostas apresentam uma explicação simples, veiculando apenas informação genérica observada diretamente das fontes.	12/19
Descrição com algum detalhe e conjectura	Os alunos nas suas respostas apresentam alguma elaboração descritiva, em termos de detalhe e do vocabulário utilizado, integrando outras informações.	1/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	3/19

Nesta questão dois alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Sim, porque vi vários documentos”. (Maria); a maior parte dos alunos apresentou uma resposta baseada na **descrição e conjectura simples**, tendo como base o que visualizou na aula da visita de estudo virtual. Ex: “Devido ao seu estilo ser barroco sendo característico de uma época específica”. (Filipa); “Pois é importante conhecermos o estilo e a arte daquela época”. (Helena); um aluno aludiu a conhecimentos mais profundos, utilizando vocabulário específico - **descrição com algum detalhe e conjectura** - Ex. “O século XVIII foi o século onde começou a existir o estilo barroco, começou a vir muito ouro do Brasil e era usado azulejo árabe. Para ajudar, naquela altura estas características estavam na moda e o rei sentia vaidade na sua riqueza de igrejas. Ao vermos uma capela de estilo barroco vemos logo que é do século XVIII”. (António); três alunos **não responderam** e um aluno apresentou letra **ilegível**.

Partindo para a última questão do guião-questionário, a tabela nº26 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 6. O que podes saber a partir da observação deste conjunto de igrejas no que concerne à arte barroca?

Tabela 26 - Categorização das respostas dos alunos à questão 6.

O que podes saber a partir da observação deste conjunto de igrejas no que concerne à arte barroca?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	1/19
Informação genérica/inferência a partir de detalhes concretos	Os alunos nas suas respostas revelam inferência a partir da informação retirada da análise das fontes.	7/19
Informação detalhada/inferência a partir de elementos relacionados com o contexto	Os alunos nas suas respostas revelam inferência com base em conhecimentos prévios relacionados com o contexto.	8/19
Ilegível	Não se consegue ler o que o aluno respondeu.	1/19
Não respondeu	O aluno não responde à questão.	2/19

Nesta questão um aluno apresentou uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Não têm pintura, são de pedra e têm um feitio de antiguidade e só há uma pintura que se veja na parte de fora que é o portão verde”. (Telmo); sete alunos apresentaram uma resposta sustentada na **informação genérica/inferência a partir de detalhes concretos** tendo como base o que visualizaram na aula da visita de estudo virtual. Ex: “Uma arte que mostrava muita riqueza e acho comum em igrejas, é muito bonita e atrativa”. (Diana); “Podemos saber que naquela altura gostavam de mandar construir igrejas e capelas, pois assim sentiriam que estavam mais próximos de Deus”. (Maria); oito alunos aludiram a conhecimentos mais profundos, utilizando vocabulário específico e demonstraram ter aprendido mais nestas aulas mobilizando esse conhecimento – **informação detalhada/inferência a partir de elementos relacionados com o contexto** – Ex: “Que o barroco é uma arte característica e excêntrica que remete a uma época específica. É característica de um rei absoluto”. (Ana); “Era uma arte com vários detalhes delicados, mas chamativos e uma arte com bastante ostentação”. (Luana); dois alunos **não responderam** e um aluno apresentou letra **ilegível**.

Análise do questionário final (QT2)

Na última fase do PIPS (e do nosso estudo) era imperioso averiguar o estado em que se encontravam os alunos, e desta forma elaborámos um questionário final, que é analisado seguidamente. A análise das questões iguais aplicadas na fase inicial do projeto, na ficha de levantamento de ideias prévias (QT1), foi realizada no capítulo “Análise do levantamento de ideias prévias (Questionário 1) e das questões iguais presentes na ficha de metacognição (Questionário 2)”, para poder comparar e analisar a evolução das ideias dos alunos acerca destes conceitos. Sendo assim, passamos para a questão 1 da parte III do questionário final.

A tabela nº27 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 1. Na tua opinião, consideras as visitas de estudo ao património artístico-religioso da tua cidade relevante na aprendizagem da História? Justifica.

Tabela 27 - Categorização das respostas dos alunos à questão 1.

Na tua opinião, consideras as visitas de estudo ao património artístico-religioso da tua cidade relevante na aprendizagem da História? Justifica.		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	3/19
Aprender mais e uma forma de se divertir	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo serve para aprender mais e para se divertirem.	2/19
Conhecer e valorizar a cidade	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo serviu para conhecer a cidade onde habitam e valorizá-la mais.	8/19
Conhecer o património religioso	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo foi relevante para compreender melhor o património religioso.	2/19
Relevância histórica	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo foi relevante porque tem importância histórica.	2/19
Sem justificação/não respondeu	Os alunos não apresentam uma justificação ou não respondem à questão.	2/19

Nesta primeira questão analisada três alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Pois eu fiquei a saber bastantes novas coisas”. (Diana); dois alunos revelaram que a visita de estudo

serviu para aprenderem mais e para se divertirem - **Visita de estudo como forma de aprender mais e de se divertir**. Ex: “Porque eu aprendo muito e porque é divertido”. (Telmo); oito alunos revelaram que a visita de estudo é **como uma forma de conhecer e valorizar a cidade** onde vivem. Ex:” Eu considero bastante importante porque assim vamos conhecer mais sobre a história da nossa cidade dando assim mais valor a ela”. (Eva); “Porque ficamos a conhecer coisas que provavelmente não sabíamos da nossa cidade”. (Paulo); dois alunos apresentaram a ideia que é **importante para conhecer o património religioso** da cidade onde habitam. Ex: “Porque de qualquer maneira todos ficamos a saber mais sobre o património religioso de toda a cidade e como e por quem foram construídos os monumentos”. (Rodrigo); dois alunos atribuíram uma **relevância histórica** à visita de estudo. Ex: “Acho que estas visitas, apesar de feitas virtualmente, fazem com que a nossa perceção seja maior e estamos “mais próximos” da arte faz com que, apesar de terem passado milhares de anos, a história continue viva e mais real”. (Filipa); dois alunos **não responderam** ou não apresentaram uma justificação.

A tabela nº28 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 2. Consideras que a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca te ajudou a perceber melhor a arte barroca na cidade e a arte barroca a nível nacional? Justifica.

Tabela 28 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.

Consideras que a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca te ajudou a perceber melhor a arte barroca na cidade e a arte barroca a nível nacional? Justifica.		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	4/19
Valorização artística	Os alunos atribuem uma importância artística, ou seja, foi relevante para aumentar os conhecimentos a nível da arte, incluindo as suas características.	10/19
Valorização do contato direto (presencial)	Os alunos defendem a relevância do tipo de visita, valorizando o presencial (<i>in loco</i>) em vez do virtual (<i>online</i>) como aconteceu.	3/19
Consciência patrimonial	Os alunos respondem que foi relevante por ter ocorrido na sua cidade. e ficarem a conhecer melhor os vestígios do passado no presente.	2/19

Nesta questão quatro alunos apresentaram uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Porque não sabia o que era a arte barroca e agora sei”. (Maria); “Porque a visita de estudo estava muito bem organizada”. (Olavo); a maior parte dos alunos (dez) referiram que a visita de estudo foi importante para visualizar exemplos de arte - **importante a nível artístico** - e compreender melhor o estilo barroco a nível nacional e conhecer as suas características. Ex: “Pois tive exemplos do estilo barroco que eu já conhecia melhor, o que me ajudou a perceber melhor o estilo barroco a nível nacional”. (Ana); “Porque ao ver deu para entender a forma que elas eram construídas, a riqueza que era utilizada naquela época para fazer os monumentos”. (Joana); “Com esta visita virtual ajudou-me a perceber mais sobre a arte barroca e as suas características e como seriam utilizadas, admirando assim o produto final”. (Eva); três alunos referiram que a visita de estudo deveria ter sido realizada de **forma presencial**. Ex: “Mais ou menos, pelo facto de ser virtual. Na minha opinião, eu estaria mais motivada a aprender sobre a arte barroca se estivesse a vê-la mesmo, e não por um computador”. (Carla); “Aprendi, mas se fosse na vida real era melhor, aprendia melhor, e pelo menos estaria com os meus colegas e a professora. Mas se isso estivesse a ocorrer quer dizer que o *Covid-19* estava extinto ou estávamos com poucos casos”. (Telmo); dois alunos a ideia de **consciência patrimonial**, ao referir que a visita de estudo foi importante por ter ocorrido na cidade onde habitam. Ex: “Pois acho que sabendo que se localiza na minha cidade é mais interessante”. (Helena); “Porque fiquei a saber coisas do passado da minha cidade que não sabia”. (Paulo).

A tabela nº29 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 3. Alínea a) De todos os monumentos que visitaste qual: o que te causou mais impacto?

Tabela 29 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3. a)

De todos os monumentos que visitaste qual: a) o que te causou mais impacto?	
Igreja/ Capela	Nº de ocorrências
Igreja da Misericórdia	5/19
Igreja Matriz	2/19
Capela de Santa Catarina	2/19
Igreja da Madalena	3/19
Capela de Santa Cabeça	3/19
Outros monumentos	3/19
Nenhum	1/19

Podemos constatar que o monumento que causou mais impacto aos alunos (cinco) foi a Igreja da Misericórdia, seguida da Igreja da Madalena, da capela de Santa Cabeça e de outros monumentos (três, cada um), a capela de Santa Catarina e a Igreja Matriz (dois), e apenas um aluno referiu que nenhum monumento lhe causou impacto.

A tabela nº30 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 3. Alínea b) De todos os monumentos que visitaste qual: o que representa melhor o barroco?

Tabela 30 -Categorização das respostas dos alunos à questão 3. b)

De todos os monumentos que visitaste qual: b) o que representa melhor o barroco?	
Igreja/ Capela	Nº de ocorrências
Igreja da Misericórdia	6/19
Igreja da Madalena	5/19
Capela de Santa Cabeça	1/19
Outra resposta	5/19
Não sei/não responde	2/19

Constatamos que seis alunos referiram que o monumento que representa melhor o estilo barroco é a Igreja da Misericórdia, seguida da Igreja da Madalena, com cinco ocorrências e a capela de Santa Cabeça, com uma ocorrência; cinco alunos referiram outros edifícios que não correspondem aos edifícios estudados e dois alunos referiram que não sabem.

A tabela nº31 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 3. Alínea c) De todos os monumentos que visitaste qual: o que será mais valioso para a tua cidade?

Tabela 31 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3. c)

De todos os monumentos que visitaste qual: c) o que será mais valioso para a tua cidade?	
Igreja/ Capela	Nº de ocorrências
Igreja da Misericórdia	8/19
Igreja da Madalena	3/19
Outra resposta	5/19
Não sei/não responde	3/19

Os alunos consideram como monumento mais valioso para a sua cidade a Igreja da Misericórdia (oito), seguida da Igreja da Madalena (três); cinco alunos apresentaram outra resposta, ou seja, outros edifícios que não os apresentados e três alunos responderam que não sabem, ou não responderam.

Passamos agora para a última questão relevante para o nosso estudo e a tabela nº32 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão 6. A partir desta visita de estudo virtual o que ficaste a saber e que não sabias?

Tabela 32 -Categorização das respostas dos alunos à questão 6.

A partir desta visita de estudo virtual o que ficaste a saber e que não sabias?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Ideia vaga ou incoerente	Os alunos não respondem de forma adequada à questão, ou fazem-no de forma vaga.	1/19
Importância para aprender	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo serviu para aprender mais e ter mais conhecimentos.	8/19
Importância artística	Os alunos revelam nas suas respostas que ficaram a saber mais sobre o estilo barroco.	6/19
Importância histórica	Os alunos revelam nas suas respostas que a visita de estudo foi relevante porque tem importância histórica.	2/19
Não aprendeu nada	Os alunos respondem que não aprenderam nada de novo.	1/19
Não respondeu	Os alunos não apresentam uma justificação ou não respondem à questão.	1/19

Nesta questão um aluno apresentou uma **ideia vaga ou incoerente**. Ex: “Fiquei a saber que a capela de Santa Cabeça”. (Helena); oito alunos afirmaram que a visita de estudo virtual foi relevante para **aprender mais e possuir mais conhecimentos**. Ex: “Fiquei a saber mais sobre a capela de Santa Catarina e a capela de Santa Cabeça”. (Ana); “Sim, fiquei a saber muito melhor o que era o estilo barroco”. (Diana); “Nome de certos monumentos e onde se localizavam”. (Rodrigo); seis alunos atribuíram **importância artística** à visita de estudo efetuada. Ex: “Que a cidade de Chaves tem uma grande riqueza em termos de estilo barroco. Eu sabia que este estilo estava presente na cidade, mas não em tão grande quantidade”. (Filipa); dois alunos referiram que a visita de estudo foi marcante porque tem **importância histórica**. Ex: “Fiquei a saber que muitas das igrejas que eu vejo diariamente são de um estilo barroco

muito importante para a história de Portugal e Chaves, sendo assim tem monumentos importantes e consequentemente percebo a importância de Chaves”. (Eva); um aluno referiu que **não aprendeu nada**. Ex: “Nada, porque já conhecia todas estas estruturas”. (Fernando); um aluno **não respondeu**.

Reflexões finais

Considerando a apresentação e a análise dos dados torna-se relevante, neste momento, reportarmo-nos às quatro questões de investigação a que nos propusemos responder neste estudo. Ato contínuo respondemos a essas questões, uma a uma, tendo em conta os dados obtidos através dos quesitos colocados nas tarefas.

Questão 1. Que ideias têm os alunos sobre património, património artístico-religioso, e acerca do património como evidência histórica?

A nossa resposta baseia-se na análise das ideias prévias recolhidas no início deste estudo (QT1) e no final do mesmo, na ficha de metacognição (QT2). Após a análise das ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos substantivos absolutismo, barroco e sociedade de ordens constatamos que a maioria dos alunos apresentou ideias que foram consideradas como aproximadas restritas, a que se seguiu a predominância de ideias vazias ou incoerentes, isto no que toca à definição do primeiro conceito - absolutismo; em relação ao segundo conceito – barroco- o nível de progressão que surgiu com maior número de ocorrências foi ideias históricas, seguido de ideias vazias ou incoerentes; relativamente ao terceiro conceito - sociedade de ordens – a generalidade da turma, 15 dos 19 alunos, apresentou ideias vazias ou incoerentes, mostrando desconhecer completamente o significado do conceito. Nota-se que dos três conceitos, aquele que os alunos detêm maior apropriação é o de barroco.

No final desta investigação verificamos que a maior parte dos alunos, relativamente aos conceitos solicitados, apresentou ideias históricas ou ideias aproximadas restritas, existindo um número reduzido de ideias vazias ou incoerentes. É evidente que passou a existir uma maior apropriação dos conceitos e uma maior explicitação e contextualização, com utilização de linguagem específica apropriada na sua definição, ou seja, os alunos foram apreendendo os novos conhecimentos ao longo do período de intervenção pedagógica.

Constatamos que os alunos não olham para o património como evidência, associam-no somente aos monumentos e edifícios e, alguns associam o património artístico-religioso apenas como local de culto. Destarte, alguns alunos consideram que os monumentos existentes na cidade onde vivem são património importante para a história da cidade (6 alunos) ou que são importantes para compreender o passado e os povos que viveram na região, numa determinada época (6 alunos), ou atribuem uma importância religiosa (3 alunos), ou ainda que são importantes a nível do conhecimento histórico (2

alunos), atribuindo-lhes, por isso, um valor cultural e também religioso. Não obstante, quando confrontados acerca da relevância dos monumentos para a história nacional, alguns alunos consideram que esses monumentos são relevantes para conhecimento do passado (6 alunos), outros consideram que esses monumentos são relevantes a nível monumental/patrimonial (4 alunos) e outros referem que os monumentos referenciados têm relevância para compreender a relação passado-presente. Sendo assim, a maioria dos alunos expressa uma visão estática do passado, ao considerar os monumentos como relevantes para o conhecimento do passado e são poucos os que estabelecem uma relação destes com o presente. Isto significa que os alunos ainda não compreenderam que as fontes têm de ser questionadas, o que vem na esteira do que defende Ashby (2003):

Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas. (Ashby, 2003, p.42)

No que concerne ao facto de considerar as visitas de estudo ao património artístico-religioso da cidade como relevantes na aprendizagem da História, na ficha de metacognição (QT2) alguns alunos referiram que a visita de estudo serviu para conhecer melhor a cidade onde habitam e valorizá-la mais (8 alunos), outros referiram que serviu para aprender mais e para se divertirem (2 alunos), outros que foi relevante para compreender melhor o património religioso (2 alunos), outros ainda, que a visita de estudo foi relevante porque tem importância histórica (2 alunos). Constatamos então que as visitas de estudo, sejam a nível local ou nacional, são pertinentes para uma melhor aprendizagem dos alunos, permitem maior desenvolvimento da consciência histórica, através do uso da evidência, para além do facto de se tornarem mais motivadoras para aprender história, como refere Helena Pinto:

O uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado, como as visitas a sítios e museus que os jovens possam explorar, respondendo a questões abertas sobre evidência (...) numa atmosfera de expressão livre, são fundamentais para o desenvolvimento do seu pensamento histórico. (Pinto, 2014, p.71)

Em relação, de entre os monumentos que visitaram, ao monumento que causou mais impacto, cinco alunos referiram que foi a Igreja da Misericórdia, seis alunos referiram que esse monumento é o que representa melhor o estilo barroco e consideram-no (oito alunos) como o monumento mais valioso

para a sua cidade. Os alunos evidenciam valorizar de forma mais intensa os edifícios que lhes chamam mais a atenção, pela riqueza que apresentam, neste caso a Igreja da Misericórdia, seja pela riqueza da talha dourada ou dos azulejos azuis e brancos, seja pela fachada tipicamente barroca. Segundo Pinto (2011), alguns alunos “valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local ou nacional menos ou mais acentuado” (p.360).

Questão 2. Que tipos de fontes patrimoniais os alunos conhecem de Chaves da época barroca e que relevância lhes atribuem para a construção do conhecimento da história local/nacional?

Perante esta questão, os resultados obtidos indiciam que a maioria dos alunos, no início deste estudo de investigação, desconhecia as fontes patrimoniais da época barroca na cidade de Chaves. Apenas nove alunos identificaram corretamente três ou mais edifícios religiosos, e destes, apenas conhecem as igrejas de maior dimensão e desconhecem as capelas, apesar de saberem que se situam no centro da cidade. Concomitantemente, somente oito alunos expressaram conhecer diversos estilos de arte, mas não os conseguiram identificar nos edifícios religiosos apresentados.

Quando questionados acerca da razão de estes edifícios terem sido construídos no centro da cidade (**FTnº1 Q.2.1.**), nove alunos apresentam uma resposta restrita, mas com enfoque na intencionalidade da construção dos edifícios, isto é, focalizam-se na mensagem que se pretendia transmitir naquela época; seis alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da intencionalidade da construção dos edifícios e da funcionalidade dos mesmos, e um aluno apresenta uma resposta restrita, mas com enfoque na funcionalidade dos edifícios. Relativamente à importância que teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII, (**FTnº1 Q.2.2.**), dezasseis alunos apresentaram respostas que aludem à funcionalidade religiosa, ao culto religioso como fazendo parte da vida das pessoas no seu dia-a-dia naquela época, comparando com a realidade presente, estabelecem uma relação passado-presente na sua justificação. Desta forma, “um número elevado de respostas mostrou (...) ideias de compreensão do passado à luz do presente, de presentismo”, assim como demonstrou Pinto, no seu estudo de 2011, p.301. No que diz respeito à importância que têm estes edifícios para si próprios, que vivem na cidade de Chaves (**FTnº1 Q.2.3.**), doze alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da importância dos edifícios, interrelacionam várias funções: religiosas, históricas, patrimoniais, turísticas; os restantes apresentaram uma resposta restrita, focada, mais uma vez, na importância religiosa.

No final deste estudo constatamos que dez alunos atribuíram uma importância artística à visita de estudo virtual, ou seja, que foi relevante para aumentar os conhecimentos a nível da arte e dois alunos respondem que foi relevante por ter ocorrido na sua cidade. e ficarem a conhecer melhor os vestígios do passado no presente; no entanto, três alunos defenderam a relevância do tipo de visita, valorizando o presencial (*in loco*) em vez do virtual (*online*), como aconteceu.

Questão 3. Que evidências históricas os alunos constroem a partir da exploração do património histórico local (artístico-religioso) de Chaves?

A resposta a esta questão pôde ser comprovada através das respostas dadas pelos alunos no **guião-questionário** da visita de estudo virtual, em que se constata que os alunos fizeram inferência com base na informação que constava nos documentos escritos fornecidos, ou seja, não se basearam somente na observação e análise de imagens, mas procuraram informação complementar nesses documentos. Contudo, atestamos que os alunos não estão habituados a fazer questões às fontes, não têm um papel ativo na construção do conhecimento histórico, utilizando as fontes unicamente para retirar informação, ou seja, constatamos ao longo da realização deste estudo que os alunos, apesar de poderem observar e questionar as fontes patrimoniais, estavam por vezes à espera de que a professora lhes transmitisse informações, o conhecimento histórico de que necessitavam para responder às questões. No mais, ao observar o património artístico-religioso da cidade, os alunos colocam em quase tudo a intenção artística e religiosa na construção das igrejas barrocas, destacando o contexto da época, atribuindo uma significância social, política ou religiosa aos monumentos edificados, contextualizada à época. Como refere Santacana:

Los elementos del pasado que una generación decide conservar, se mantienen siempre y cuando en los relevos generacionales subsiguientes la gente siga atribuyendo un cierto valor a los monumentos. Sin embargo, estos valores pueden cambiar y con ello cambiar el significado. (...)

Es pues el valor de contemporaneidad lo que conserva siempre los monumentos del pasado.

(Santacana, 2015, p.20)

São raros os alunos que encaram as igrejas barrocas como fontes patrimoniais fundamentais para a compreensão histórica e valorização do património edificado. Já Pinto (2011) tinha constatado semelhante ideia:

(...) relativamente ao modo como utilizam a informação e inferem a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos (...) entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação. Nas suas respostas predominaram as descrições reportando informação a partir de alguns elementos das fontes e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. (Pinto, 2011, p.300)

Constatamos ainda que o culto religioso está bastante presente nas suas ideias, assim como a importância turística atribuída às igrejas, uma vez que os alunos consideram que a cidade tem monumentos relevantes para atrair os turistas.

Após a observação das igrejas barrocas na visita virtual alguns alunos (oito) demonstraram nas suas respostas descrição com algum detalhe e conjetura, aludindo a conhecimentos mais profundos e utilizando vocabulário específico que foi dado a conhecer nestas aulas; outros (sete) apresentaram respostas sustentadas na descrição e conjetura simples, tendo como base o que visualizaram na aula da visita de estudo virtual.

Questão 4. De que forma os alunos monitorizam, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao nível da evidência histórica a partir do património artístico-religioso de Chaves e que tipo de consciência patrimonial desenvolveram?

Na fase final deste estudo, apesar de dois alunos revelarem que a visita de estudo serviu para se divertirem, para além de aprenderem mais, oito alunos reconheceram que é uma forma de conhecer e valorizar a cidade onde vivem; outros dois reconheceram que é importante para conhecer o património religioso da cidade onde habitam; dois alunos atribuíram uma relevância histórica à visita de estudo, referindo que “estamos mais próximos da arte” e a “história continua viva e mais real”. De facto, quando referem a palavra diversão e quando se referem à proximidade da arte, lembramo-nos que os sentimentos surgem aliados à importância que se atribui ao património, ou seja, o património é a parte visível da cultura e para a compreender é necessário partilhar os símbolos do sistema cultural, e para isso torna-se relevante conhecer as regras que subsistem por trás desses símbolos, nunca esquecendo que o Homem se encontra por trás de tudo. (Santacana, 2015).

A partir do património artístico-religioso de Chaves, os alunos (oito) compreenderam que a visita de estudo virtual foi relevante para aprender mais e possuir mais conhecimentos; seis alunos atribuíram

importância artística à visita de estudo efetuada; dois alunos referiram que a visita de estudo foi marcante porque tem importância histórica, não só a nível local, mas também a nível nacional.

Após a análise dos dados verificamos, assim como Solé (2014) constatou nos seus estudos, que os alunos, face à utilização da informação e da evidência histórica, se limitam a reproduzir informação que lhes foi transmitida e a identificar os pormenores que observam, ou seja, têm dificuldades em questionar as fontes patrimoniais. No mais, os alunos valorizam aquilo que os chama mais atenção, seja por possuir talha dourada (no caso das igrejas barrocas) ou pelo facto dos edifícios que visitaram serem imponentes e grandiosos. E a educação patrimonial exige que se provoquem e desenvolvam emoções, como refere Santacana (2015).

Destarte, nesta fase final, temos de recorrer ao velho provérbio “devagar se vai ao longe”, querendo com isto dizer que, paulatinamente, os alunos vão compreendendo que a História não se faz apenas de memorizações e de factos, mas também da análise e interpretação de fontes, e do seu questionamento.

No que concerne às implicações deste estudo para o meu desenvolvimento profissional, a decisão de ter voltado a estudar após mais de vinte anos sem o fazer foi a melhor que podia ter considerado, pois reconheço que os métodos tradicionais de ensino têm de ser ultrapassados para dar lugar a novos métodos, adequados às novas exigências dos alunos e às imposições de uma sociedade com novos valores. A minha prática foi reflexiva e sustentada a partir da realização de fichas de trabalho diferentes das habituais em anos anteriores, da revisão de literatura, que permitiu encarar a história de outra forma, e da visita de estudo virtual, que recomendamos, caso não se possa verificar a visita presencial. De facto, as visitas ao património local são a melhor forma de contactar com o património, ao poder observar *in loco* os vestígios do passado, para formar cidadãos ativos e críticos.

Limitações

O projeto foi idealizado para ser implementado de forma presencial, mas devido à pandemia da *Covid-19* teve de ser adaptado para o ensino à distância, utilizando a plataforma comumente usada na escola, *Google Meet*. Todas as fichas de trabalho que foram realizadas pelos alunos foram sendo enviadas, aula a aula, por *e-mail*, à medida que iam concluindo as tarefas. No entanto, há que salientar que uma aluna nunca enviou qualquer tarefa, facto que foi comunicado à Diretora de Turma para que efetuasse as devidas diligências.

No que concerne à visita de estudo, face à pandemia da *Covid-19* não foi possível realizar a visita de estudo ao património artístico-religioso da época barroca na cidade de Chaves, de forma presencial.

Toda a visita foi readaptada de forma a ser realizada de modo virtual (*online*), através da plataforma *Google Maps*, impossibilitando os alunos de poder visitar *in loco* os locais e de poder vivenciar todo o espírito que envolve uma visita de estudo e o desenvolvimento de valores de cidadania. Apesar da tentativa de levar a turma a visitar as igrejas no final do ano letivo, o mesmo não foi possível devido ao facto de os monumentos se encontrarem encerrados, motivados pela pandemia da *Covid-19*. Também devido a esta, os trabalhos realizados não puderam ser feitos em grupo nem em pares, foram todos realizados de forma individual.

Recomendações

Recorrendo mais uma vez a um provérbio, “o saber não ocupa lugar”, temos de aludir a este estudo, que serviu para refletir acerca das práticas pedagógicas que devem ser renovadas, no sentido de levar os alunos a questionar as fontes e a contruir o conhecimento histórico usando a evidência. Devemos investir mais na exploração do património local, que a nível da cidade de Chaves é extenso e riquíssimo, e incutir nos alunos a prática corrente de os levar a questionar e interpretar as fontes, promovendo a discussão salutar em grupo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, J. (1973). *Portugal Romano*. Ed. Verbo.
- Almeida, E. (2014). *O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Almeida, E. & Solé, G. (2015). O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico. In G. Solé (org.). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência Patrimonial* (pp.231-259). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/40238>
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, 22, 151-170.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.37-57). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbosa, P. (1982). *Património Cultural*. Ed. do Faoj.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. In *História*, 2, 13-21. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L. Alves & M. Gago (Ed.) *Diálogo(s) epistemologia(s) e Educação Histórica* (pp. 59-69). CITCEM – Edições Afrontamento.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2014). *Páginas da História*. Edições Asa.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. In I. Barca (Org). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-27). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bebiano, R. (2018). Hayden White e o problema da narrativa. *Práticas da História*, 6, 41-50. IHC, CHAM.
- Borges, N.C. (1986). *História da Arte em Portugal* – Do barroco ao rococó. Publicações Alfa.

- Buchtik, L. (2018). *Tempo, evidência e historicidade e a aprendizagem histórica*. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá.
- Carneiro, M. (1945). *As caldas de Chaves*. (s.n.).
- Carvalho, R. (1929). *Chaves Antiga*. (s.n.).
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa. [s.l.].
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-27). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação Formativa – Que Desafios?* Edições Asa.
- Costa, A. (1936). *Dicionário Corográfico de Portugal Continental e Insular*. (s.n.).
- Decreto-Lei n.º 215/2006, de 27 de outubro. *Diário da República n.º 208*, Série I. Lisboa:
- Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I. Lisboa:
- Decreto-Lei n.º 106-F/92, de 1 de junho. *Diário da República n.º 126*, Série I. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 19/93, de 23 de janeiro. *Diário da República n.º 19*, Série I. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 93/90, de 19 de março. *Diário da República n.º 65*, Série I. Lisboa.
- Dias, N. P. (1990). Chaves Medieval. In: *Revista Aquae Flaviae*, Grupo Cultural Aquae Flaviae, n.º3.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gago, M. (2018). Ser Professor de História na paleta de cores de um profissionalismo complexo. In *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica (RIBEH)*, 1(1),107-125. Associação Iberoamericana de pesquisadores da Educação Histórica.
- Hespanha, A.M. (1993). História de Portugal. In J. Mattoso, vol.IV.Círculo de Leitores.
- Instituto Português do Património Arquitectónico e Arqueológico (IPPAR) (1994). *Informar para proteger*. Secretaria de Estado da Cultura.
- Janson, H. W. (2005). *História da Arte*. (7ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding History. In M.S. Donovan & J.D. Bransford, *How Students Learn History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Lei n.º 10/87 de 4 de abril. *Diário da República n.º 79/1987*, Série I. Lisboa.

- Lei nº107/2001, de 8 de setembro. *Diário da República n.º 209/2001*, Série I-A. Lisboa.
- Lei nº11/87, de 7 de abril. *Diário da República n.º 81/1987*, Série I. Lisboa.
- Lei nº13, de 6 de julho de 1985. *Diário da República n.º 153/1985*, Série I. Lisboa.
- Lei nº46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986*, Série I. Lisboa.
- Melo, M.C. (2004). Supervisão do Ensino da História: natureza e objetos. In I. Barca (Org). *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.87-100). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Mendes, J. (1996). Características da cultura portuguesa: alguns aspetos e sua interpretação. *Revista Portuguesa de História*, 31(2), 47-65.
- Mendonça, S. (1999). Roteiro de edifícios religiosos do concelho de Chaves. *Estudos Transmontanos e Durienses*, 8, 239-259.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, 3ºCiclo do Ensino Básico, História.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf
- Molina, N. (2015). *La educación patrimonial como herramienta de “rebeldía ciudadana”*. In G. Solé (org.) Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência Patrimonial, (pp.37-52). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/40238>
- Oliveira Marques, A.H. de (1991). *História de Portugal*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pereira, H. (1949). *Almanaque de Chaves*. (s.n.).
- Pereira, J.F. (1986). *Arquitectura barroca em Portugal*. Biblioteca Breve.
- Pereira, P. (1995). *História da Arte Portuguesa*. (Vol. III). Círculo de Leitores.
- Pinho, L. (1874). *Portugal Antigo e Moderno*. Ed. Mattos Moreira.
- Pinto, M. H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Pinto, M. H. (2014). Dar sentido ao passado interpretando um sítio histórico: uma abordagem de educação patrimonial em educação histórica. In G. Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos* (pp. 59-92). CIED, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4]. <http://hdl.handle.net/1822/31352>

- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Santacana, J. (2015). El Patrimonio, la educación y el factor emocional. In G. Solé (org.) *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência Patrimonial* (pp.17-34). CIED, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/40238>
- Santos, A. F. (1983). Património Cultural: dificuldades que tem um reino velho para emendar-se. *Mínia*, ano VI, nº7.
- Saramago, J. (2008). *Memorial do Convento*. Edições Setenta.
- Secretariado das Nações Unidas. (1972). *Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural*. Unesco.org/archive/convention-pt.pdf.
- Serviço Internacional de Museus. (1931). *Conclusões da Conferência Internacional de Atenas sobre o Restauro dos Monumentos*.
<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/CartadeAtenas.pdf>
- Simão, A. (2007). *A construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Solé, G. (2014). *O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica*. In G. Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. CIED, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4]. <http://hdl.handle.net/1822/31352>
- Tapié, V. (1983). *O Barroco*. Editora Cultrix.
- Tapié, V. (1988). *Barroco e Classicismo* – I. Ed. Presença.
- Teixeira, L. M. (1985). *Dicionário Ilustrado de Belas-Artes*. Editorial Presença.
- Titiev, M. (1991). *Introdução à Antropologia Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1976). *Recomendação sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea*.
<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/salvaguardaconjuntoshistoricos1976.pdf>
- Verdelho, P. (1993). *Chaves. (A alma de um Povo)*. Ed. da Câmara Municipal de Chaves.

Anexos

Anexo 1 – Questionário (QT1) – Levantamento de ideias prévias
Ficha de levantamento de ideias prévias

Disciplina de História

Data: __ / __ / __

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

1. Refere o que entendes por:

Absolutismo

Barroco

Sociedade de ordens

2. Qual ou quais das seguintes personalidades associas ao **Antigo Regime**? **Assinala-a(s)** com um X.



Luís XIV

☐

D. João V

☐

António Salazar

☐

3. Refere se conheces alguma das seguintes igrejas (ou capelas) e **identifica** o seu nome:



Fonte A



Fonte B



Fonte C



Fonte D



Fonte E



Fonte F

Fonte A _____; Fonte B _____;
Fonte C _____; Fonte D _____;
Fonte E _____; Fonte F _____.

3.1. Identifica o estilo de arte de cada um destes monumentos.

3.2. Como caracterizas o estilo predominante?

3.3. Consideras estes monumentos como fontes patrimoniais? **Justifica.**

3.4. Que relevância têm estes monumentos:

a) para ti

b) para a tua cidade

c) para a história nacional

A Professora: Sofia Mendonça ☺

Anexo 2 – Ficha de Trabalho (FT1) – Pré-visita

Ficha de Trabalho – Pré-visita aos edifícios religiosos

Disciplina de História

Data: __ / __ / __

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

1. Lê e observa as seguintes fontes:

Fonte 1

[este templo- fonte 3 e 4] data do século XVIII; foi construído no tempo de D: João V, que o apadrinhou e o sustentou, motivo pelo qual o frontão da igreja ostenta as armas reais. Foi originariamente designada por Capela de São João de Deus por ter sido erguida em anexo a um hospital militar, criado na Restauração e confiado à ordem dos Frades de S. João de Deus. Neste hospital veio a funcionar mais tarde, já em finais de setecentos, a “Aula de Anatomia e Cirurgia de Chaves”, a qual era uma das quatro escolas de cirurgia existentes em Portugal no reinado de D Maria I.

Pedro Verdelho, magistrado e historiador local da cidade de Chaves, *Chaves*, 1993

Fonte 2

No Interior do País (Beiras, Trás-os-Montes) rareiam os programas eruditos, em função de uma maior pobreza de meios e de uma corte ausente e distante. Aliás, para uma zona tão vasta, apenas a Igreja da Madalena em Chaves nasce de protecção régia.

Paulo Pereira, historiador do século XX, *História da Arte Portuguesa*, 1995

Fonte 3



Fachada da Igreja da Madalena

Fonte 4



Cúpula octogonal da Igreja da Madalena

1.1. **Que** interesse julgas que teria D. João V na construção de uma igreja em Chaves, localidade distante da corte?

1.2. Na tua opinião, **seria importante** o rei português manter boas relações com o clero? **Justifica.**

2. **Lê e observa** as seguintes fontes:

Fonte 5

Todavia, a mais bela igreja da urbe flaviense não é sede paroquial: é a Igreja da Misericórdia, localizada na Praça Caetano Ferreira, fronteira à Igreja Matriz e próxima do castelo, em pleno centro histórico. Construída no século XVII, esta igreja é tipicamente barroca. Diz a tradição que foi esta a capela do Paço dos Duques de Bragança, restaurada e remodelada durante o domínio filipino. A fachada do templo, granítica, antecedida de uma escadaria também de pedra, está pormenorizada e cuidadosamente decorada com pilastras e janelas. O interior, de uma só nave, tem as paredes inteiramente revestidas de azulejos decorados, do século XVIII, ilustrando vários motivos e cenas bíblicas [...] No tecto, de madeira pintada de meados do século XVIII (1743), está também representada a cena da Visitação. Por último, o altar de talha dourada, é profusamente decorado com querubins, cachos e volutas.

Pedro Verdelho, magistrado e historiador local da cidade de Chaves, *Chaves*, 1993

Fonte 6

A sua fachada [Capela da Santa Cabeça] é granítica e tem altas pilastras. Está encimada por um frontão curvo, cortado por uma cruz. Também o pórtico está encabeçado por um frontão curvo, sobre o qual existe um óculo. [...] foi fundada em 1696, junto de uma casa senhorial, que ficava à sua direita, a qual não existe actualmente. Pertencia então ao Abade de Monforte. Diz a tradição que aqui estão depositados os restos mortais de São Bonifácio Mártir, o qual é milagreiro, fazendo bem a pessoas e animais mordidos por cães raivosos.

Pedro Verdelho, magistrado e historiador local da cidade de Chaves, *Chaves*, 1993

Fonte 7

É altiva e airosa [Capela de Santa Catarina], em granito nu. Está dominada pelo seu pórtico, coroado por um frontão triangular e ladeado por pilastras, que delimitam lateralmente o templo. No seu interior merece realce o rico altar em talha dourada, onde figura uma imagem da padroeira da igreja. Esta pequena capela tem uma história estranha e complexa: foi fundada em 1279, sendo então construída no “sítio do Toural”. Neste local, algures entre o castelo medieval e as antigas termas romanas, foi também construída uma albergaria, anexa à capela, onde eram acolhidos, entre outros, os peregrinos de Santiago de Compostela. Capela e albergaria foram destruídas no início do século XVII como medida de protecção da praça militar, por obstarem ao tiro da artilharia. Somente foram reconstruídas, quer a capela, quer a albergaria, curiosamente noutro local, que é o actual, em 1681. A albergaria foi substituída por um moderno prédio de vários pisos.

Pedro Verdelho, magistrado e historiador local da cidade de Chaves, *Chaves*, 1993

Fonte 8



Igreja da Misericórdia

Fonte 9



Capela da Santa Cabeça

Fonte 10



Capela de Santa Catarina

2.1. Por que razão estes edifícios teriam sido construídos no centro da cidade?

2.2. Que importância teriam estes edifícios religiosos para os habitantes do século XVIII?

2.3. Que importância têm estes edifícios para ti, que vives na cidade de Chaves?

A Professora: Sofia Mendonça ☺

Anexo 3 – Ficha de Trabalho (FT2) – Guião-questionário
Ficha de Trabalho – Guião-questionário de orientação da visita de estudo virtual

Disciplina de História

Data: __ / __ / __

Nome: _____ N° _____ Turma: _____

Guião-questionário de orientação da visita de estudo virtual ao Património artístico-religioso da época barroca de Chaves - 8º ano

Este guião-questionário destina-se a orientar-te na visita de estudo sobre o património artístico-religioso de Chaves. Convidamos-te a vir conhecer a tua cidade e a descobrir o seu património artístico-religioso da época barroca. (Devido à pandemia Covid-19 a visita não pode ser presencial, tem de ser realizada de forma virtual).

Antes de iniciar a nossa visita de estudo virtual ao património artístico-religioso de Chaves, lê com atenção as seguintes indicações:

- Analisa com muita atenção o que te é pedido em cada tarefa (questão) e, em caso de dúvida, debes sempre solicitar a cooperação da professora;
- Antes da chegada a cada edifício religioso atenta nas imagens que a professora te mostrará através do *Google Maps*;
- Deves responder a todas as questões no próprio guião da visita de estudo virtual, à medida que vão sendo realizadas.

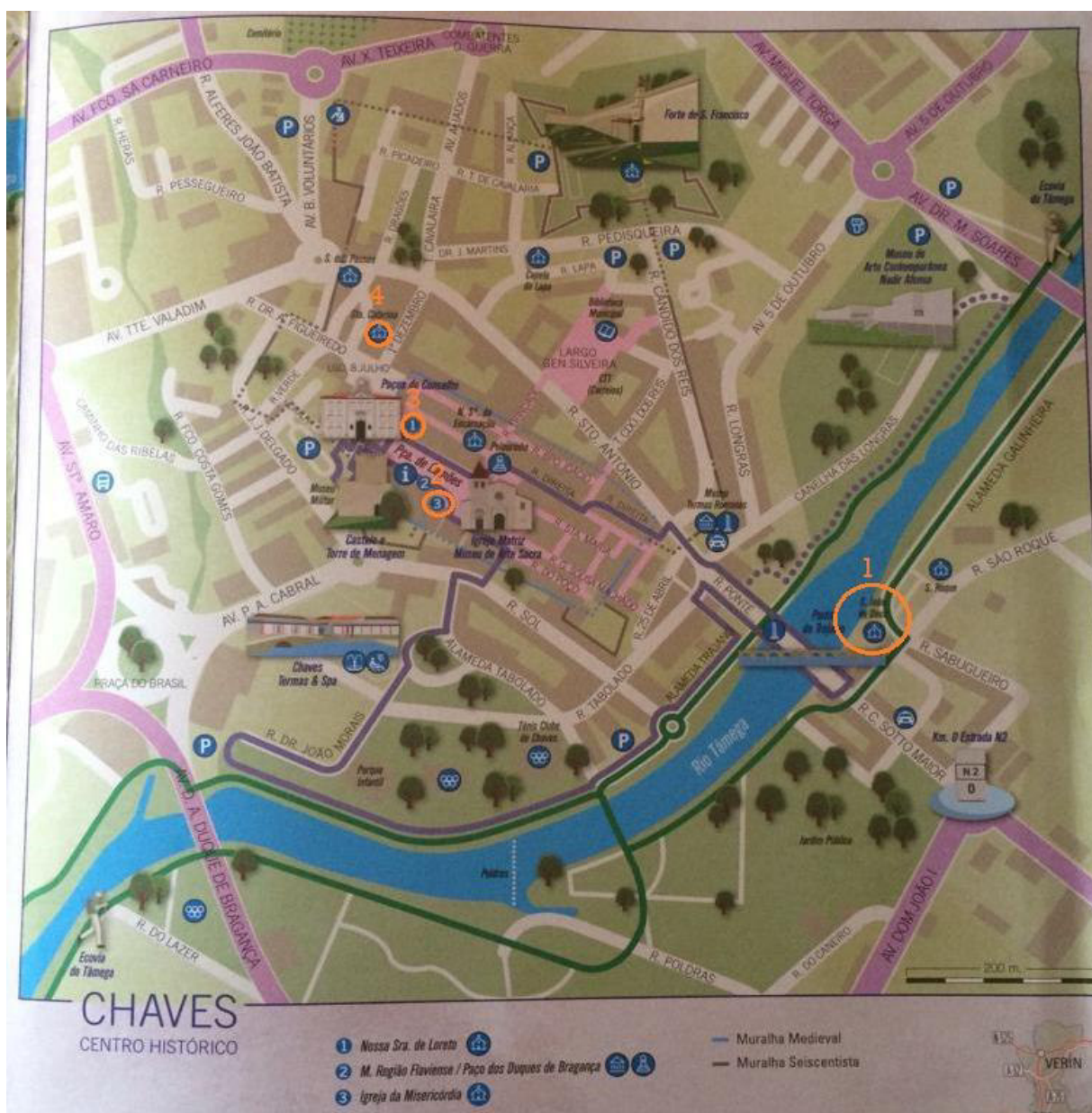
Antes de iniciar a visita de estudo atenta na breve resenha histórica sobre a cidade de Chaves e os locais a visitar.

BREVE RESENHA HISTÓRICA SOBRE A CIDADE DE CHAVES E OS LOCAIS A VISITAR

◆ Chaves

Chaves, de nome romano «*Aquae Flaviae*», assenta na várzea fértil do rio Tâmega. A fundação terá provável origem na razão da existência das suas águas termais. Já pertencia à coroa portuguesa em 1160 por dote de D. Teresa. D. Afonso III concedeu-lhe Foral em 1258, confirmado por D. Afonso IV em 1350. Chaves é cidade desde 1929.

Observa a planta da cidade de Chaves e os pontos de paragem do percurso.



Mapa da cidade de Chaves

Legenda: 1 - Igreja de S. João de Deus ou Igreja da Madalena

2 - Igreja da Misericórdia de Chaves

3 - Capela da Santa Cabeça

4 - Capela de Santa Catarina

Agora que já te situaste, podemos iniciar o percurso e descobrir o património artístico-religioso de Chaves. A partir da informação dada e do que observas responde às questões o melhor que souberes

e de acordo com o que pensas. A professora apresenta agora imagens da Igreja de S. João de Deus, no *Google Maps*.

1. Igreja de S. João de Deus ou Igreja da Madalena

A igreja de S. João de Deus é normalmente conhecida por igreja da Madalena, situando-se numa rua bastante estreita próximo da margem esquerda do rio Tâmega. Possui, no entanto, uma fachada bastante alta.

Inicialmente, esta igreja era denominada de Capela Real, devido ao facto de ter sido construída ao lado de um hospital militar. Foi edificada por ordem de D. João V, por volta de 1720, ostentando na fachada as armas reais.

Este templo foi sofrendo alterações ao longo dos anos, deixando mesmo de ter função religiosa após a extinção das ordens religiosas em 1834. Foi aberta ao culto alguns anos mais tarde. O portal é encimado por um frontão interrompido por um janelão, que, por sua vez tem um pequeno frontão curvo. De ambos os lados da porta estão dois óculos de forma oval, e sobre estes duas janelas, encimadas por pequenos frontões angulares. No topo do edifício dois anjos seguram a Sagrada Custódia.

Em relação ao interior, a capela-mor está dividida do corpo da igreja por um arco alteado, possuindo quatro grandes janelões.

O altar-mor, de estilo neoclássico, apresenta as figuras de S. João de Deus à esquerda e Santo António à direita. Ao centro um retábulo de pintura representa Nossa Senhora da Conceição.

O edifício apresenta então, uma só nave, octogonal, encimada por um lanternim envidraçado.



Fachada da Igreja da Madalena



Pormenor da Cúpula da Igreja da Madalena

1.1. Indica quem mandou edificar a Igreja da Madalena.

1.2. Por que motivo terão sido colocadas as armas reais na fachada da Igreja da Madalena?

Dirigimo-nos agora para a Igreja da Misericórdia de Chaves. A professora apresenta agora imagens desta Igreja através do *Google Maps*.

2. Igreja da Misericórdia de Chaves

A Igreja apresenta uma vetusta fachada granítica, onde estão em evidência oito colunas espiraladas, e no cimo, inserido no frontão, uma escultura da Senhora da Misericórdia, ou Senhora do Manto, que segundo a tradição oral, acolhe todos os infortunados e todas as pessoas, qualquer que seja o grupo social. No seu interior, um altar de talha dourada com colunas pseudosalomónicas, ricamente decoradas, que conjuga harmoniosamente com painéis de azulejos azuis e brancos do século XVIII, da autoria de Policarpo de Oliveira Bernardes, mostrando cenas da vida de Cristo. O altar apresenta ao centro Jesus Cristo na Cruz, do lado esquerdo Nossa Senhora de Fátima, que tem sobre ela Jesus preso à coluna; do lado direito, S. Francisco está sob a imagem de Nossa Senhora das Dores. Os azulejos, de origem árabe, tiveram um grande incremento no século XVII, pois passaram a ser “moda”, integrando os espaços deixados livres pela arquitetura nas construções, e passaram a estar ao serviço da Igreja, pois habitualmente eram reproduzidas as cenas religiosas e as grandes composições bíblicas.

O teto da Igreja data de 1743, é de madeira e tem pintada a “Visitação”, da autoria de Jerónimo da Rocha Braga.



Fachada da Igreja da Misericórdia



Interior da Igreja da Misericórdia

2.1. Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos?

2.2. Será que, alguma vez, a Igreja da Misericórdia deixou de ter a função religiosa?

Dirigimo-nos agora para as capelas da Santa Cabeça e de Santa Catarina. A professora apresenta agora imagens destas capelas através do *Google Maps*.

3. Capela da Santa Cabeça

Esta capela, também denominada de Nossa Senhora do Loreto, possui sobre a porta um frontão curvo com dois pináculos em relevo, e um óculo circular que possibilita a entrada da luminosidade no interior.

A terminar o edifício está um segundo frontão de tipo interrompido pela cruz de Cristo, e mais dois pináculos, nas extremidades do telhado.

No século XVIII era assim descrita: "em o Toural defronte do castelo está a de N.^a Sr.^a do Loreto fundada em o anno de 1696 por João de Prada Ab.de (abade) de Monforte junto das casas de seu irmão Antonio de Prada, com vincullo e Morgado a instituihio P.^a seu sobrinho João de Prada do que he hoje administrador della. Nesta se acha o corpo de S. Bonifácio Mártir fazendo evidentes milagres, nas pessoas, e animaes mordidos de cães raivosos. Está esta relliquia autenticada por Bulla apostólica, e aprovada pello Bispo de Miranda Frey Antonio de Sancta Maria".



Capela da Santa Cabeça

101



Capela de Santa Catarina

4. Capela de Santa Catarina

A capela de Santa Catarina possui um frontão angular, que insere um pequeno nicho e tem no seu vértice a cruz de Cristo. Sobre esta um óculo de forna permite a entrada de luminosidade no interior.

No topo está a imagem da Santa invocada e sob esta a seguinte inscrição: "fundou se esta capela no sítio do Toural na era de 1287 que corresponde ao anno de Christo de 1249". No entanto, ela foi transferida para o local onde está atualmente: "esta capela mandou mudar o principe D. Pedro governador deste reino de Toural por prejudicar a fortificação a pedimento do administrador Gregorio de Castro Moraes comendador da ordem de Christo, fidalgo da caza de sua alteza, Sargento Maior de Batalha, governando as armas da provincia. Anno de 1681".

Contudo, para Tomé de Távora e Abreu, a capela de Santa Catarina foi fundada" no anno de 1279(por) Lourenso Pires de Chaves, chefe desta familia, junto no castello desta V.^a, (vila) aonde existio athe o anno de 1681 que em rezão a fortificação moderna, foy mandada mudar por ordem de S. Mag.de (sua Magestade) sendo admenistrador della gergorio de Castro Moraes, comendador da Ordem de X.to(Cristo) Sargento Mor de Batalha, e G. (governador) das armas da Prov.^a e que se fes para o sitio em que hoje existe que he".

Sofia Mendonça, *Roteiro de Edifícios Religiosos do Concelho de Chaves I* (Revista de Estudos transmontanos e durienses nº8), 1999.

5. Por que motivo os reis e a igreja (clero) mandaram edificar várias igrejas e capelas entre os séculos XVII e XVIII?

6. Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para:

a. os que as construíram?

b. ti?

c. compreendermos hoje a época em que foram construídas? Porquê?

7. O que podes saber a partir da observação deste conjunto de igrejas no que concerne à arte barroca?

8. Se houvesse necessidade de destruir uma destas igrejas, qual destruirias? Justifica.

A Professora: Sofia Mendonça ☺

Anexo 4 – Ficha de metacognição (QT2) – Questionário final (*visita online*)
Questionário final – percepções sobre a visita de estudo

Disciplina de História

Data: __ / __ / __

Nome: _____ N° _____ Turma: _____

Após a realização da visita de estudo virtual a Chaves na época barroca, faz um balanço da tua experiência. Desta forma preenche esta ficha, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a atividade e a tua participação. Deves responder de forma consciente, sincera, e com clareza, às questões que te são solicitadas.

Parte I

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

Absolutismo

Barroco

Sociedade de ordens

Parte II (assinala com X a resposta que te parece mais de acordo com a tua posição)

1. Na tua opinião, a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca foi:

☐	Muito estimulante
☐	Estimulante
☐	Aborrecida
☐	Muito aborrecida

2. A tua **motivação** para a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca foi:

	Muito motivado
	Bastante motivado
	Razoavelmente motivado
	Pouco motivado
	Sem motivação

3. Durante a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca:

3.1. **Envolveste-te** na realização?

	Sempre
	Quase sempre
	Às vezes
	Raramente
	Nunca

3.2. **Empenhaste-te** na realização?

	Sempre
	Quase sempre
	Às vezes
	Raramente
	Nunca

Parte III

1. Na tua **opinião**, consideras as visitas de estudo ao património artístico-religioso da tua cidade relevante na aprendizagem da História? **Justifica.**

	Sim
	Não

2. **Consideras que** a visita de estudo virtual a Chaves na época barroca te ajudou a perceber melhor a arte barroca na cidade e a arte barroca a nível nacional? **Justifica.**

3. De todos os monumentos que visitaste **qual:**

a) o que te causou mais impacto?

b) o que representa melhor o barroco?

c) o que será mais valioso para a tua cidade?

4. **Qual foi** o momento da visita de estudo virtual que gostaste mais e aquele que gostaste menos?

5. **Ficaste a conhecer** novos locais de Chaves na época barroca. **Quais?**

	Sim
	Não

6. A partir desta visita de estudo virtual o que **ficaste a saber** e que não sabias?

7.No futuro **gostarias de realizar** mais visitas de estudo ao património local nas tuas aulas de História? **Fundamenta** a tua resposta.

	Sim
	Não

8. **Na tua opinião**, o recurso à visita de estudo virtual a Chaves na época barroca com a realização de um guião-questionário, ajudaram-te a conhecer e a perceber melhor a época barroca em Portugal? **Justifica** a tua resposta.

	Sim
	Não

Obrigada pela tua colaboração ☺

A professora: Sofia Mendonça

Anexo 5 – Ficha de Trabalho - Guião-questionário de orientação da visita de estudo presencial

Disciplina de História

Data: __ / __ / __

Nome: _____ N° ____ Turma: _____

Guião-questionário de orientação da visita de estudo ao Património artístico-religioso da época barroca de Chaves - 8º ano (visita presencial)

Este guião-questionário destina-se a orientar-te na visita de estudo sobre o património artístico-religioso de Chaves. Convidamos-te a vir conhecer a tua cidade e a descobrir o seu património artístico-religioso da época barroca.

Durante a visita deverás respeitar e cumprir as seguintes regras:

-  Cumprir com respeito as indicações da professora;
-  Visitar os locais designados com ordem e sem empurrões, correrias ou gritos;
-  Não delapidar o património e não recolher qualquer recordação natural;
-  Não se isolar ou distanciar do grupo;
-  Fazer-se acompanhar de um bloco de notas ou caderno para apontamentos.

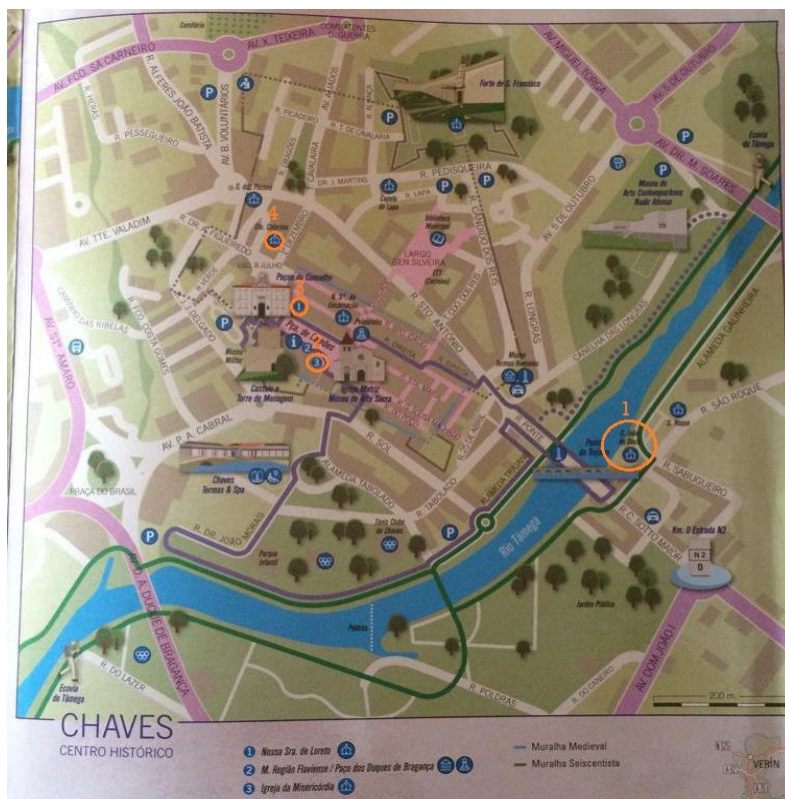
Antes de iniciares a visita de estudo atenta na breve resenha histórica sobre a cidade de Chaves e os locais a visitar.

BREVE RESENHA HISTÓRICA SOBRE A CIDADE DE CHAVES E OS LOCAIS A VISITAR

◆ Chaves

Chaves, de nome romano «*Aquae Flaviae*», assenta na várzea fértil do rio Tâmega. A fundação terá provável origem na razão da existência das suas águas termais. Já pertencia à coroa portuguesa em 1160 por dote de D. Teresa. D. Afonso III concedeu-lhe Foral em 1258, confirmado por D. Afonso IV em 1350. Chaves é cidade desde 1929.

Observa a planta da cidade de Chaves e os pontos de paragem do percurso.



Mapa da cidade de Chaves (Rede de Informação Turística, Chaves-Verín)

Legenda: 1 - Igreja de S. João de Deus ou Igreja da Madalena

2 - Igreja da Misericórdia de Chaves

3 - Capela da Santa Cabeça

4 - Capela de Santa Catarina

Agora que já te situaste, podemos iniciar o percurso e descobrir o património artístico-religioso de Chaves. A partir da informação dada e do que observas responde às questões o melhor que souberes e de acordo com o que pensas.

1. Igreja de S. João de Deus ou Igreja da Madalena

A igreja de S. João de Deus é normalmente conhecida por igreja da Madalena, situando-se numa rua bastante estreita próximo da margem esquerda do rio Tâmega. Possui, no entanto, uma fachada bastante alta.

Inicialmente, esta igreja era denominada de Capela Real, devido ao facto de ter sido construída ao lado de um hospital militar. Foi edificada por ordem de D. João V, por volta de 1720, ostentando na fachada as armas reais.

Este templo foi sofrendo alterações ao longo dos anos, deixando mesmo de ter função religiosa após a extinção das ordens religiosas em 1834. Foi aberta ao culto alguns anos mais tarde. O portal é encimado por um frontão interrompido por um janelão, que, por sua vez tem um pequeno frontão curvo. De ambos os lados da porta estão dois óculos de forma oval, e sobre estes duas janelas, encimadas por pequenos frontões angulares. No topo do edifício dois anjos seguram a Sagrada Custódia.

Em relação ao interior, a capela-mor está dividida do corpo da igreja por um arco alçado, possuindo quatro grandes janelões.

O altar-mor, de estilo neoclássico, apresenta as figuras de S. João de Deus à esquerda e Santo António à direita. Ao centro um retábulo de pintura representa Nossa Senhora da Conceição.

O edifício apresenta então, uma só nave, octogonal, encimada por um lanternim envidraçado.

Fonte: Texto de autor (Mendonça, 1999, p. 254)



Fachada da Igreja da Madalena



Pormenor da Cúpula da Igreja da Madalena

1.1. Indica quem mandou edificar a Igreja da Madalena.

1.2. Por que motivo terão sido colocadas as armas reais na fachada da Igreja da Madalena?

2. Igreja da Misericórdia de Chaves

A Igreja apresenta uma vetusta fachada granítica, onde estão em evidência oito colunas espiraladas, e no cimo, inserido no frontão, uma escultura da Senhora da Misericórdia, ou Senhora do Manto, que segundo a tradição oral, acolhe todos os infortunados e todas as pessoas, qualquer que seja o grupo social. No seu interior, um altar de talha dourada com colunas pseudosalomónicas, ricamente decoradas, que conjuga harmoniosamente com painéis de azulejos azuis e brancos do século XVIII, da autoria de Policarpo de Oliveira Bernardes, mostrando cenas da vida de Cristo. O altar apresenta ao centro Jesus Cristo na Cruz, do lado esquerdo Nossa Senhora de Fátima, que tem sobre ela Jesus preso à coluna; do lado direito, S. Francisco está sob a imagem de Nossa Senhora das Dores. Os azulejos, de origem árabe, tiveram um grande incremento no século XVII, pois passaram a ser “moda”, integrando os espaços deixados livres pela arquitetura nas construções, e passaram a estar ao serviço da Igreja, pois habitualmente eram reproduzidas as cenas religiosas e as grandes composições bíblicas. O teto da Igreja data de 1743, é de madeira e tem pintada a “Visitação”, da autoria de Jerónimo da Rocha Braga.

Fonte: Texto de autor (Mendonça, 1999, p. 245)



Fachada da Igreja da Misericórdia



Interior da Igreja da Misericórdia

2.1. Qual seria a importância de a Igreja da Misericórdia possuir um altar em talha dourada e ter as paredes todas forradas com azulejos azuis e brancos?

2.2. Por que é que esta Igreja é designada de Igreja da Misericórdia?

3. Capelas da Santa Cabeça e de Santa Catarina

Capela da Santa Cabeça	Capela de Santa Catarina
Esta capela, também denominada de Nossa Senhora do Loreto, possui sobre a porta um frontão curvo com dois pináculos em relevo, e um óculo circular que possibilita a entrada da luminosidade no interior. A terminar o edifício está um segundo frontão de tipo interrompido pela cruz de Cristo, e mais dois pináculos, nas extremidades do telhado. No século XVIII era assim descrita:” em o Toural defronte do castelo está a de N. ^a Sr. ^a do Loreto fundada em o anno de 1696 por João de Prada Ab.de (abade) de Monforte junto das casas de seu irmão Antonio de Prada, com vincullo e Morgado a instituihio P. ^a seu sobrinho João de Prada do que he hoje administrador della. Nesta se acha o corpo de S. Bonifácio Mártir fazendo evidentes milagres, nas pessoas, e animaes mordidos de cães raivosos. Está esta relliquia autenticada por Bulla apostólica,	A capela de Santa Catarina possui um frontão angular, que insere um pequeno nicho e tem no seu vértice a cruz de Cristo. Sobre esta um óculo de forna permite a entrada de luminosidade no interior. No topo está a imagem da Santa invocada e sob esta a seguinte inscrição:” fundou se esta capela no sítio do Toural na era de 1287 que corresponde ao anno de Christo de 1249”. No entanto, ela foi transferida para o local onde está atualmente:” esta capela mandou mudar o principe D. Pedro governador deste reino de Toural por prejudicar a fortificação a pedimento do administrador Gregorio de Castro Moraes comendador da ordem de Christo, fidalgo da caza de sua alteza, Sargento Maior de Batalha, governando as armas da provincia. Anno de 1681”. Fonte: Texto de autor (Mendonça, 1999, p. 251)

e aprovada pello Bispo de Miranda Frey Antonio de Sancta Maria”. Fonte: Texto de autor (Mendonça, 1999, p. 250)	Roteiro de Edifícios Religiosos do Concelho de Chaves 1 (Revista de Estudos transmontanos e durienses nº8), 1999.
 Capela da Santa Cabeça	 Capela de Santa Catarina

3.1. Por que razão a capela de Santa Cabeça se encontra junto às habitações?

3.2. A capela de Santa Catarina esteve sempre neste local? Justifica a tua resposta.

4. Por que motivo os reis e a igreja (clero) mandaram edificar várias igrejas e capelas entre os séculos XVII e XVIII?

5. Que importância teria o conjunto das igrejas barrocas para:

a. os que as construíram?

b. ti?

c. compreendermos hoje a época em que foram construídas? **Porquê?**

6. O que **podes saber** a partir da observação deste conjunto de igrejas no que concerne à arte barroca?

7. **Se houvesse** necessidade de destruir uma destas igrejas, qual destruirias? **Justifica.**

A Professora: Sofia Mendonça ☺