

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

As histórias que os manuais não contam: o local e o regional no ensino da História e de História da Cultura e das Artes

Bebiana Raquel Freitas Pereira

M

2024



Bebiana Raquel Freitas Pereira

As histórias que os manuais não contam: o local e o regional no ensino da História e de História da Cultura e das Artes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	9
Abstract.....	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos	13
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	16
Introdução	17
1.Enquadramento Teórico.....	21
1.1. Memória e Identidade.....	21
1.2.História local/ regional	25
1.3. Património Cultural.....	33
1.4. Educação Histórica e Patrimonial	43
1.4.1. A História local e o Património nos documentos curriculares de História A e de História da Cultura e das Artes.	46
1.4.2 Trabalhar a História local/ regional e o Património dentro e fora da sala de aula....	53
2. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	67
2.1. A Escola.....	67
2.2. As Turmas	69
2.3. As atividades desenvolvidas.....	74
2.3.1 – Olhar o património com “olhos de ver”.	75
2.3.2 – Penafiel nas Memórias Paroquiais de 1758.	92
2.3.3. Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809.....	110
2.3.4. Quintandona e a Arquitetura Vernacular.....	115
2.3.5- Visita ao museu municipal de Penafiel.	129
2.3.6. Outras considerações.	150
Considerações Finais.....	158
Referências Bibliográficas	162
Anexos	172

Anexo 1 – Plano de Aula de campo <i>Olhar o Património com “olhos de ver”</i>	173
Anexo 2 – Ficha da aula de campo.	176
Anexo 3 – Carta Régia de elevação de Arrifana de Sousa a cidade com o nome de Penafiel e a sede de bispado (1770).	180
Anexo 4– Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.	181
Anexo 5 – Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.	182
Anexo 6 – Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.	183
Anexo 7 – Plano de aula sobre as <i>Memórias Paroquiais</i> de 1758.	184
Anexo 8 – Power Point da aula sobre as <i>Memórias Paroquiais</i> de 1758.	187
Anexo 9 – Ficha de pares sobre as <i>Memórias Paroquiais</i> de 1758.	192
Anexo 10 – Plano de aula <i>“Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809”</i>	199
Anexo 11 – Power Point de aula <i>“Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809”</i>	206
Anexo 12 – Motivação da aula <i>“Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809”</i>	207
Anexo 13 – Ficha da aula <i>“Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809”</i>	208
Anexo 14 – Plano de aula sobre a Arquitetura Vernacular (O caso da aldeia de Quintandona)	213
Anexo 15 – Power Point da aula sobre a Arquitetura Vernacular (O caso da aldeia de Quintandona)	218
Anexo 16 – Desenhos de uma casa da aldeia Quintandona produzido por alunos da turma Delta.	223
Anexo 17 – Desenho de uma casa da aldeia Quintandona produzido por um aluno da turma Delta.	224
Anexo 18 – Ficha de Avaliação aplicada à turma Delta.	225
Anexo 19 – Autorização de visita de estudo (Turma Beta)	232
Anexo 20 – Autorização de visita de estudo (Turmas Alfa e Delta)	233
Anexo 21 – Guião de visita de estudo.	234
Anexo 22 – Questionário final aplicado (turmas Alfa e Beta).	237
Anexo 23 – Questionário final aplicado (turma Delta).	245

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Bebiana Raquel Freitas Pereira

Penafiel, 7 de junho de 2024

Agradecimentos

O percurso faz-se caminhando sem nunca caminhar sozinho e impensável seria não agradecer a todos aqueles que de diferentes formas contribuíram para a construção do meu percurso académico e pessoal ao longo dos anos, e que culmina com a criação e apresentação deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro por ter aceitado orientar este relatório, mas acima de tudo, pela sua humanidade na relação com os seus alunos, na confiança que deposita, na esperança e alegria que transmite e por estender a mão nos momentos mais difíceis sem nunca nos deixar cair.

O meu obrigado à Professora Fátima Mota, por me ter ensinado tudo o que era possível de ser transmitido e por me ter acolhido tão bem na Escola Secundária de Penafiel, juntamente com tantos outros professores que desde o primeiro dia personificam a esperança de dias melhores para a classe docente, porque *“Mesmo na noite mais triste em tempo de servidão...há sempre alguém que resiste”*.

Aos meus alunos, por serem em grande medida aquilo que uma professora estagiária poderia desejar em ano de estágio.

Ao Rodolfo Cunha e à Margarida Moreira, pela amizade e por todo o apoio, por terem partilhado comigo todas as suas experiências que ajudaram a acalantar todas as dúvidas e receios que foram surgindo ao longo do percurso.

Ao Diogo Barbosa, por ser um grande exemplo de camaradagem e de interajuda.

Ao grupo de pessoas maravilhosas que o mestrado em ensino de História me deu, à Ana Teresa Rio, à Mariana Reis, à Melissa Jardim, à Helena Sousa e à Ana Magalhães, o meu obrigado pela amizade, companheirismo e por serem exemplo de que somos melhores e mais bem-sucedidos quando sabemos partilhar o conhecimento e apoiarmos mutualmente.

Ao Duarte Babo e ao Paulo Galante pela amizade e por todas as conversas de café.

À Maria do Rosário Reis, o meu obrigado por ter alimentado a minha paixão pela História quando fui sua aluna no Ensino Secundário e pela amizade que fomos construindo ao longo do tempo.

À Joana, uma amiga de sempre e para sempre e a todos aqueles que apesar de não referidos os nomes, cruzaram o meu caminho e com os quais criei laços.

À Bela pela amizade de uma vida e pela sua prontidão a ajudar sempre que necessário.

Finalmente, aos meus pais, que permitiram que eu pudesse chegar até aqui! A minha gratidão pelo investimento, pela paciência, pelo apoio e por aquilo que será sempre o mais importante, o amor incondicional.

Resumo

Em relação à forma como se ensina e como se aprende nas disciplinas de História A e de História da Cultura e das Artes nas escolas em Portugal, é indiscutível que são lecionadas numa sala de aula e aprendidas pelos alunos através dos manuais, e apesar da riqueza da História retratada por estes, esta revela-se parcial, pois não aborda inúmeras temáticas. Assim, há muitas histórias que os manuais não contam, que remetem a lugares e a vestígios do passado de diferentes tipologias que nos são próximos e que fazem parte do nosso quotidiano.

Este relatório é fruto de um estágio pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, no qual se procurou entre vários aspetos, num universo de 72 alunos de três turmas do 11.º ano, avaliar a capacidade da História local/regional e do Património em aproximarem os alunos às disciplinas de História A e de HCA e identificar as formas mais motivadoras de trabalhar estas temáticas dentro e fora da sala de aula.

Acreditando nas potencialidades do uso da História local/regional e do Património como recursos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem, foram aplicadas diferentes estratégias desde saídas de campo, passando por exploração de fontes documentais, até chegar às visitas de estudo virtuais e *in loco*. Os resultados apresentados resultam não só da observação direta, mas também das fichas utilizadas na maioria das atividades e do questionário final aplicado.

Palavras-chave: História local; Património Histórico; Educação Patrimonial; Educação Histórica; Sítios Históricos.

Abstract

If we consider the way History A and History of Culture and the Arts are taught and learnt in schools, in Portugal, it is indisputable that they are taught in a classroom and learnt by students through the use of textbooks. However, despite the richness of the history portrayed by them, it turns out that they are somewhat incomplete, as they often fail to address numerous topics. As such, there are many stories about places and vestiges of the past, of different types, that are close to us, and part of our daily lives, which the textbooks don't talk about.

This report is the result of a teaching internship as part of the program of study of the Master's Degree in Teaching History in the 3rd Cycle of Basic and in Secondary Education, during which we sought, in a universe of 72 students, from three 11th grade classes, to assess the ability of local/regional History and Heritage to bring students closer to the subjects of History A and HCA, as well as to identify the most motivating ways of working with these topics in and out of the classroom.

With the belief in the potential of using local/regional history and heritage, as resources to be used in the teaching-learning process, different strategies were applied, such as field trips, the exploration of documentary sources, and eventually virtual and on-site study visits.

The results presented are not only the result of direct observation, but also of the worksheets used in most of the activities, and of the final questionnaire applied to the students.

Keywords: Local history; Historical heritage; Heritage education; History education; Historical

Índice de Figuras

FIGURA 1 – IGREJA DA NOSSA SENHORA DA AJUDA.	77
FIGURA 2 – APLICAÇÃO DA ATIVIDADE <i>OLHAR O PATRIMÓNIO COM "OLHOS DE VER"</i>	77
FIGURA 3 – IGREJA DA MISERICÓRDIA DE PENAFIEL.	78
FIGURA 4 – DESENHO IGREJA DA MISERICÓRDIA.	78
FIGURA 5 – ANTIGO PAÇO EPISCOPAL DE PENAFIEL.	79
FIGURA 6 – DESENHO DA UMA CASA NA ALDEIA DE QUINTANDONA.	122
FIGURA 7 – DESENHO DA UMA CAPELA NA ALDEIA DE QUINTANDONA.	122
FIGURA 8 – FACHADA PRINCIPAL DO MUSEU MUNICIPAL DE PENAFIEL.	131
FIGURA 9 – SALA DA IDENTIDADE NO MUSEU MUNICIPAL DE PENAFIEL.	132
FIGURA 10 – SALA DO TERRITÓRIO NO MUSEU MUNICIPAL DE PENAFIEL.	133
FIGURA 11 – PORMENOR DA REPRESENTAÇÃO DA INDÚSTRIA DOS TAMANCOS.	134
FIGURA 12 – REPRESENTAÇÃO DE UMA FORJA DE FERREIRO.	134
FIGURA 13 – REPRESENTAÇÃO DA INDÚSTRIA DA TANOARIA.	134
FIGURA 14 – BARCO DESTINADO À PESCA DA LAMPREIA E RESPECTIVOS UTENSÍLIOS NA SALA DA TERRA E DA ÁGUA.	135
FIGURA 15 – “CELEIRO”.	136
FIGURA 16 – PORMENOR DA REPRESENTAÇÃO DO CICLO DO LINHO.	136
FIGURA 17 – MOINHO DE ÁGUA.	137
FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO DE UMA COZINHA TRADICIONAL.	137

Índice de Tabelas

TABELA 1 – IDENTIFICAÇÃO DAS TURMAS.	70
TABELA 2 – IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ALUNOS DA TURMA ALFA.	70
TABELA 3 – IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ALUNOS DA TURMA BETA.	72
TABELA 4 – IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA DA TURMA DELTA.	73

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – “A AULA FOI INTERESSANTE”	81
GRÁFICO 2 – “GOSTEI DE SAIR DA SALA DE AULA E TER UMA AULA DIFERENTE”.	81
GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO DADA PELOS ALUNOS À AULA.	82
GRÁFICO 4 – IDENTIFICAÇÃO DE LUGARES COM ARQUITETURA BARROCA NO CONCELHO DE PENAFIEL	83
GRÁFICO 5 – IDENTIFICAÇÃO DE LUGARES COM ARQUITETURA BARROCA NO CONCELHO DE PENAFIEL (ANÁLISE DE RESPOSTAS).	83
GRÁFICO 6 – “O CONTATO PRESENCIAL COM OS MONUMENTOS ANALISADOS FOI IMPORTANTE”.	84
GRÁFICO 7 – “COM A AULA/VISITA DE ESTUDO CONSEGUI PERCEBER MELHOR OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA”.	85
GRÁFICO 8 – “COM ESTA AULA APRENDI MAIS SOBRE A CIDADE DE PENAFIEL”.	85
GRÁFICO 9 – “DO QUE É QUE MAIS GOSTASTE?”	86
GRÁFICO 10 – “QUE OUTROS ASPETOS GOSTAVAS DE TER EXPLORADO?”	87
GRÁFICO 11 – “CONSIDERAS IMPORTANTE O USO DA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL NAS AULAS DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES? JUSTIFICA A TUA RESPOSTA”.	88
GRÁFICO 12 – POTENCIALIDADES DO USO DA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL EM HCA.....	89
GRÁFICO 13 – “DEVERIA TER MAIS AULAS DESTE TIPO”.....	91
GRÁFICO 14 – “A AULA FOI INTERESSANTE”.	97
GRÁFICO 15 – “DEVERIA TER MAIS AULAS DESTE TIPO”.	98
GRÁFICO 16 – IDENTIFICAÇÃO DE EXEMPLOS DE PATRIMÓNIO MATERIAL E IMATERIAL.	99
GRÁFICO 17 – “SABES O QUE É O PATRIMÓNIO HISTÓRICO?”.....	100
GRÁFICO 18 – IDENTIFICAÇÃO DE EXEMPLOS DE PATRIMÓNIO MATERIAL E IMATERIAL POR ALUNO NA SUA LOCALIDADE.	101
GRÁFICO 19 – N.º DE GRUPOS QUE RESPONDERAM À QUESTÃO: “EXPLICITEM NO QUE CONSISTIU AS MEMÓRIAS PAROQUIAIS”.	102
GRÁFICO 20 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR GRUPO À QUESTÃO: “EXPLICITEM NO QUE CONSISTIU AS MEMÓRIAS PAROQUIAIS”.	103
GRÁFICO 21 – “A ATIVIDADE COM AS MEMÓRIAS PAROQUIAIS FOI INTERESSANTE”.	104
GRÁFICO 22 – “O CONTACTO COM AS MEMÓRIAS PAROQUIAIS FOI MOTIVADOR”.	105
GRÁFICO 23 – “O QUE NÃO SABIAM SOBRE AS VOSSAS FREGUESIAS E PASSARAM A SABER?”	106
GRÁFICO 24 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS “O QUE NÃO SABIAM SOBRE AS VOSSAS FREGUESIAS E PASSARAM A SABER?”	107

GRÁFICO 25 – “COM ESTA ATIVIDADE APRENDI MAIS SOBRE O PASSADO DA MINHA LOCALIDADE”	109
GRÁFICO 26 – “A AULA FOI INTERESSANTE?”	113
GRÁFICO 27 – “O CONTATO COM ESTAS FONTES FOI MOTIVADOR”	113
GRÁFICO 28 – “COM A ANÁLISE DESTAS FONTES, CONSEGUI COMPREENDER MELHOR OS CONTEÚDOS DAS INVASÕES FRANCESAS”	114
GRÁFICO 29– “DEVERIA TER MAIS AULAS DESTE TIPO”	115
GRÁFICO 30 – “A AULA FOI INTERESSANTE”	118
GRÁFICO 31 – “A VISITA VIRTUAL À ALDEIA DE QUINTANDONA FOI MOTIVADORA”	119
GRÁFICO 32– “A VISITA VIRTUAL À ALDEIA DE QUINTANDONA PERMITIU-ME COMPREENDER MELHOR OS CONTEÚDOS ABORDADOS NA AULA”	119
GRÁFICO 33 – “COM A AULA APRENDI MAIS SOBRE A ARQUITETURA VERNACULAR”	120
GRÁFICO 34 – “AS VISITAS VIRTUAIS DEVERIAM SER UTILIZADAS COM MAIS FREQUÊNCIA NAS AULAS”	120
GRÁFICO 35 – RELAÇÃO DA ARQUITETURA VERNACULAR COM AS CARACTERÍSTICAS DO ROMÂNTICO.....	123
GRÁFICO 36 – CONCEITO DE ARQUITETURA VERNACULAR.....	124
GRÁFICO 37 – AVALIAÇÃO DAS RESPOSTAS EM TORNO DO CONCEITO DE ARQUITETURA VERNACULAR.....	124
GRÁFICO 38 – CONTEXTO HISTÓRICO DA ALDEIA DE QUINTANDONA.....	125
GRÁFICO 39– CARACTERÍSTICAS ARQUITETÓNICAS DA ALDEIA DE QUINTANDONA.....	126
GRÁFICO 40 – AVALIAÇÃO DAS RESPOSTAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS ARQUITETÓNICAS DA ALDEIA DE QUINTANDONA.....	126
GRÁFICO 41 – “É IMPORTANTE VALORIZAR E PRESERVAR ESTE TIPO DE PATRIMÓNIO? DE QUE FORMA?” ..	127
GRÁFICO 42 – AVALIAÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “É IMPORTANTE VALORIZAR E PRESERVAR ESTE TIPO DE PATRIMÓNIO? DE QUE FORMA?”	128
GRÁFICO 43 – “COMO CLASSIFICAS ESTA VISITA DE ESTUDO?”	141
GRÁFICO 44 – “COMO CLASSIFICAS ESTA VISITA DE ESTUDO?” (CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR Nº DE REFERÊNCIAS)	142
GRÁFICO 45 – “A VISITA DE ESTUDO FOI INTERESSANTE”	143
GRÁFICO 46 – “DO QUE É QUE MAIS GOSTASTE E PORQUÊ?”	144
GRÁFICO 47 – “COM ESTA VISITA APRENDI MAIS SOBRE O PASSADO DO CONCELHO DE PENAFIEL”	146
GRÁFICO 48 – “COM A VISITA DE ESTUDO, CONSEGUI COMPREENDER MELHOR OS CONTEÚDOS LECIONADOS NAS AULAS DE HISTÓRIA/ HCA”?	147
GRÁFICO 49 – “O QUE APRENDESTES COM ESTA VISITA?”	147

GRÁFICO 50 – “APRENDI A OLHAR A HISTÓRIA E O PATRIMÓNIO DO CONCELHO DE PENAFIEL COM “OUTROS OLHOS””	149
GRÁFICO 51 – “DEVERIA HAVER MAIS VISITAS DE ESTUDO, NÃO SÓ AO MUSEU MUNICIPAL, MAS TAMBÉM A OUTROS ESPAÇOS LIGADOS À HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL DO CONCELHO DE PENAFIEL”	151
GRÁFICO 52 – “CONSIDERASTE IMPORTANTE A ABORDAGEM FEITA NAS AULAS SOBRE O QUE É A HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL E AS DIFERENTES TIPOLOGIAS DE PATRIMÓNIO? JUSTIFICA A TUA RESPOSTA”	152
GRÁFICO 53 – “GOSTASTE DE TRABALHAR A HISTÓRIA E O PATRIMÓNIO DO CONCELHO DE PENAFIEL NAS AULAS DE HISTÓRIA/ HCA? PORQUÊ?”	153
GRÁFICO 54 – NÚMERO DE VOTAÇÕES DOS DIFERENTES RECURSOS UTILIZADOS NAS AULAS DE HISTÓRIA A	154
GRÁFICO 55 – “DEPOIS DAS AULAS E DA VISITA DE ESTUDO, DÁS UM OUTRO VALOR À HISTÓRIA E AOS VESTÍGIOS DO PASSADO DO CONCELHO DE PENAFIEL? JUSTIFICA A TUA RESPOSTA”	156

Lista de abreviaturas e siglas

AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
DGPC.....	DIREÇÃO GERAL DO PATRIMÓNIO CULTURAL
HCA.....	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES
HCD.....	HISTÓRIA, CULTURAS E DEMOCRACIA
ICOM.....	INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS
ICOMOS.....	INTERNATIONAL COUNCIL OF MONUMENTS AND SITES
OHTE.....	OBSERVATORY ON HISTORY TEACHING IN EUROPE
PASEO.....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PCI.....	PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL
RPM.....	REDE PORTUGUESA DE MUSEUS
SDN.....	SOCIEDADE DAS NAÇÕES
TIC.....	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TDIC.....	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNESCO.....	UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION
VE.....	VISITA DE ESTUDO
VEV.....	VISITA DE ESTUDO VIRTUAL

Introdução

A História visa o Homem e que a vida de cada homem se desenvolve nos pequenos espaços (...) Por isso, o amor à terra pode constituir uma boa razão para a História local, porque o amor é mais perfeito e mais forte quando se apoia no conhecimento. Quem conhece a História da sua terra pode amá-la com mais consistência. (Silva, 1998, p. 383)

Muitos seriam os motivos que poderiam explicar, ao longo desta introdução, a escolha da História local e regional como temática deste trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Acreditando nas potencialidades do uso da História local em sala de aula, como certa vez referiu José Mattoso: *“Creio, efetivamente, que a História local e regional deve partir de um estudo da relação entre o homem e o espaço habitado que o rodeia”* (Mattoso cit. Ferreira, 2008, p. 11), com que frequência iremos encontrar alunos “desconectados” da História por considerarem uma disciplina sem serventia ou relevância, em estudar acontecimentos do passado e pessoas que já morreram? Muitas vezes, referentes a espaços geográficos sem significado para os alunos, lugares distantes que nunca visitaram ou dificilmente irão visitar?

A probabilidade é muito alta e atendendo que *“Só se ama o que se conhece”* (Araújo, 2017), o que se conhece, numa primeira instância da nossa vida como alunos, é precisamente aquilo que existe perto de nós, mesmo que possamos não deter grandes conhecimentos. A nossa atitude mais antiga enquanto seres humanos é, segundo Luís Alberto Alves (2014), a de rejeitar todas as formas morais, culturais, sociais, estéticas e religiosas dos outros e com as quais não queremos nos identificar, de tal forma que temos a tendência, no nosso dia a dia, a falar entre muitas coisas em *“nossa rua”, “nosso bairro”, “nossa casa”, “nossa aldeia”, “nossa região”*. Todos estes espaços, que intitulamos como nossos, contribuem na construção de uma identidade cultural (Alves, 2014, p. 70).

Ao nível dos objetivos estabelecidos para este trabalho, destacamos os seguintes:

- Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a História local/regional e o património nas suas diferentes tipologias;
- Avaliar a capacidade dos alunos em estabelecerem ligações entre a História local/regional e o património com as grandes temáticas da História e da História da Cultura e das Artes (HCA) presentes nas Aprendizagens Essenciais;
- Identificar as formas mais eficientes de trabalhar História local/regional e o património na atualidade;
- Avaliar a capacidade da História local/regional e do património em aproximar os alunos do Ensino Secundário às disciplinas de História e HCA.

Certa vez li algures uma citação que dizia que *“somos o resultado dos livros que lemos, das viagens que fazemos e das pessoas que amamos”*. Amores à parte, considero-me resultado das experiências que a vida me tem proporcionado nos últimos anos, que vão muito além das viagens que fiz e dos livros que li. Dessa forma, procurei rentabilizar neste trabalho o conhecimento adquirido ao longo dos anos sobre a História local e regional de Penafiel, quer a nível académico, quer a nível profissional.

Encerrava-se o ano de 2022, quando desenvolvi, no âmbito da unidade curricular de História Económica, um trabalho que acrescentava à temática da industrialização dos finais do século XIX em Portugal, um olhar especial sobre o meu concelho e a sua indústria de produção de tamancos. Na minha perspetiva, aquela história de como Penafiel produzia e exportava tamancos, uma história entre tantas histórias que os manuais não contam, revestia-se de importância e de interesse em passar do papel à prática no interior de uma sala de aula.

Esperava induzir à consciencialização dos alunos, face ao que é a sua confortável realidade quotidiana, com o uso de sapatilhas em oposição à dura realidade das populações de antigamente, de um tempo não muito distante assim, em que o uso dos tamancos era a alternativa ao pé descalço. E, quem sabe, fomentar um orgulho num produto que representava o nosso concelho em exposições industriais no estrangeiro ou até pelo facto de haver uma Real Tamancaria que produzia tamancos para a Casa Real Portuguesa? Segundo Luís Alberto Alves (2014), *«Trazer a localidade para dentro*

da sala de aula é potenciar a formação de cidadãos conscientes, é favorecer a competência histórica, é garantirmos uma função social e individual para a História» (Alves, 2014, p. 65).

Numa intervenção sobre as virtudes pedagógicas da História local e regional, intitulada “*O rio da minha aldeia*”, Luís Miguel Duarte refere, de uma forma metafórica, que quando trabalhamos a História local não devemos estar somente ao pé do “rio da nossa aldeia”, sob pena de não conseguirmos obter compreensão nenhuma, inclusive desse mesmo rio. Devemos olhar para todos os rios, de todas as aldeias e refletir sobre os aspetos em que a nossa aldeia foi igual e diferente das demais, sendo muitas vezes nestes momentos que, segundo o autor,

«(...) a “pequena história” se transforma numa grande história – quando nós verificamos, à nossa humilde escala, que aquilo que os consagrados historiadores internacionais e nacionais verificaram para as França, as Inglaterra e as Itália, ou, mesmo, de uma forma geral, para Portugal, não se passou exatamente assim, na nossa aldeia: não como eles dizem, não daquela maneira, não exatamente naquela altura (...)» (Duarte cit. por Botão, 1998, p. 109).

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. Em primeiro lugar, é apresentado um enquadramento teórico, constituído por um capítulo que se subdivide em vários subcapítulos, com foco na identidade e Memória, História local/regional e património e nas temáticas da Educação Histórica e Patrimonial. O capítulo II por sua vez, remete para o desenho da intervenção, que expõe os aspetos referentes à prática profissional desenvolvida, ou seja, a escola, a caracterização das turmas, as temáticas trabalhadas, as atividades desenvolvidas e os instrumentos de recolha de dados aplicados.

No que diz respeito à metodologia utilizada, foram realizadas atividades em três turmas de 11.º ano, duas de História A e uma de História da Cultura e das Artes, envolvendo diferentes abordagens em torno da História local/regional e do património, e através de diferentes estratégias desde uma aula de campo, passando por exploração de fontes documentais, até chegar à visita de estudo virtual e *in loco*. Os resultados apresentados neste trabalho resultam não só da observação direta levada a cabo em

115 aulas, entre as quais 87 assistidas por mim e 28 regidas, mas também das fichas utilizadas na maioria das atividades e do questionário final aplicado.

1. Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo, iremos proceder à realização de um Estado da Arte, e encontra-se dividido em vários subcapítulos. Iniciaremos com a exploração dos conceitos de memória e identidade, passando depois por abordar também a História local/ regional e o património, e terminaremos com uma abordagem sobre a Educação Histórica e Patrimonial, onde nos iremos debruçar sobre aspetos curriculares de História A e de História da Cultura e das Artes, bem como as formas de trabalhar a História local e o património dentro e fora da sala de aula.

1.1. Memória e Identidade

Certa vez, o filósofo espanhol George Santayana (1863-1952) referiu que *“aqueles que não recordam o passado estão condenados a repeti-lo”* (Santayana, cit. por Carvalho, 2024, p. 14), Primo Levi por sua vez, defendeu que temos o direito e o dever de memorar, temos o dever de não esquecer, em grande medida para evitarmos cometer os erros do passado (Levi, cit. por Carvalho, 2024, p. 15).

O termo *memória* tem a sua origem etimológica no latim e remete para a capacidade de memorizar e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos já anteriormente adquiridos, que se transformam em lembranças. Ao longo dos tempos, o conceito de memória e a forma como é aplicado tem sido alvo de estudo por parte de filósofos e cientistas, e consequentemente tem sofrido mutações, que lhe permitem adaptar-se às funções, utilizações sociais e até mesmo ao nível da importância que assume nas sociedades (Amorim, 2012, p. 107).

À semelhança do que sucede com o património, o conceito de memória, é segundo Helena Pinto (2016), um sinal da relação das pessoas com o tempo, pois a memória possui a capacidade de conservar determinadas informações. A memória remete assim para um conjunto de funções de natureza psíquica que permitem ao indivíduo atualizar informações ou impressões passadas ou que ele assume como passadas (Pinto, 2016, p. 27). A memória é ainda apontada por Maria Aparecida Vasques Amorim (2012) como uma evocação e atualização do passado ou a presentificação do passado, e ao mesmo tempo como registo do presente que subsiste como lembrança (Amorim, 2012, p. 108).

Na visão de Pierre Nora (2012), História e memória estão longe de serem sinónimos, uma vez que há muitos pontos que as separam, tal como o autor explicita em *Entre Memória e História: A problemática dos lugares*. A memória é vida, transmitida e perpetuada por grupos vivos, e por isso está sempre em constante evolução, ainda que vulnerável, entre vários aspetos, a manipulações em favor de determinados interesses. A História por sua vez, é na visão do autor, uma reconstrução problemática e igualmente incompleta daquilo que já não existe mais, e enquanto a memória é vista como um fenómeno que se mantém sempre atual, a História remete para uma representação do passado (Nora, 2012, p. 9).

O francês Paul Ricoeur afirma no texto *Memory – Forgetting- History*, que é possível analisar a relação entre a História e a memória a partir de três passos: em primeiro lugar, a memória e o seu significado com o passado, em segundo, a História cria uma dimensão crítica na forma como lidamos com o passado, e em terceiro e último, o insight através do qual a História contribui para o enriquecimento da memória, com a imposição de um futuro antecipado por via da dialética entre aquilo que é o «*espaço da experiência e o horizonte de expectativa*» (Ricoeur, cit. por Pinto, 2016, p. 31). A compreensão da dialética entre a memória e a História só se desenvolve, quando a segunda é encarada como uma autoridade crítica, capaz não só de fortalecer e articular as memórias individuais com a memória coletiva, como também de proceder à correção e contradição destas mesmas memórias (Ricoeur, cit. por Pinto, 2016, p. 31).

Segundo Ricoeur, é necessário conhecer «*o meio linguístico da narrativa, que a memória e a história partilham*», de forma a compreender a relação crítica que existe entre ambas, afirmando igualmente a existência de uma prioridade da memória face à História, não só porque a primeira serve de alicerce a uma consciência de continuidade entre o passado e o presente, bem como de um sentido de pertença, como também suporta uma «*conexão dialética com o espaço da experiência e o horizonte da expectativa*» (Ricoeur, cit. por Pinto, 2016, p. 31). Esta dialética sobre a qual Ricoeur se debruçou, é marcada por uma discrepância com efeitos na função que a História tem relativamente à memória, uma vez que o passado não pode ser reescrito e por isso é um tempo determinado, o futuro por sua vez é marcado pela incerteza, com caminhos

abertos e consequentemente indeterminado (Ricoeur, cit. por Pinto, 2016, p. 31).

O significado atribuído aos acontecimentos do passado não é algo fixo, pois está sujeito a reinterpretações baseadas nas nossas expectativas e esperanças acerca do futuro. Essa reinterpretação pode ocorrer ao nível da moralidade, mediante aquilo que consideramos certo ou errado ou na forma como entendemos a História. Em outras palavras, o que esperamos que aconteça no futuro pode mudar a nossa percepção /entendimento sobre o que aconteceu em tempos idos (Pinto, 2016, p. 31).

A memória é descrita por Pierre Nora (2012), como algo que se alimenta de lembranças vagas, consideradas também *“telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções”* (Nora, 2012, p. 9), e a História que requer uma operação intelectual e laicizante, necessita de análise e da adoção de um discurso crítico. A memória surge no seio do grupo que ela própria une e é por natureza, *“múltipla e desacelerada, coletiva e plural e individualizada”*, em oposição está a História que *“pertence a todos e a ninguém”*, o que lhe confere uma vertente universal (Nora, 2012, p. 9).

A memória tem as suas raízes no concreto como o objeto, no espaço, na imagem, etc...e só se conecta, segundo Pierre Nora, com os encadeamentos temporais, as mutações e às relações entre as coisas. A memória é apontada como algo absoluto, enquanto à História associa-se o relativo (Nora, 2012, p. 9). Encontramos ainda em Pierre Nora, a conceção sobre a existência de lugares de memória, cuja missão é a de fazer recordar um determinado passado, pois a memória é seletiva, nem tudo é lembrado e nem tudo é alvo de registo ou gravação, pelo que para lembrar é necessário cair no esquecimento (Nora, 2012, p. 13). Esta ideia é partilhada também por Ricoeur, que refere que a memória acarreta o esquecimento, porque não é possível o ser humano lembrar-se de tudo, o que torna a memória seletiva (Ricoeur, cit. por Pinto, 2016, p. 31).

No artigo *As vozes de um passado próximo na aula de História*, Ofélia Carvalho (2024) refere que a memória é indissociável de identidade, seja ela comunitária, privada ou nacional. Se quisermos definir o que é o passado, temos de possuir uma memória, uma vez que sem ela não é possível estabelecer a distinção entre aquilo que já existiu e aquilo que ainda existe. Segundo a autora, esta memória pode adquirir diversos

formatos, como gestos, sons, cheiros e imagens, assumindo-se assim como um meio privilegiado que os indivíduos têm ao seu dispor de forma a conhecerem a realidade. A memória conta com a História, enquanto ciência social, como meio da sua preservação (Carvalho, 2024, p. 12).

Qualquer indivíduo pode assumir-se como um elemento fundamental na criação de uma memória sobre um determinado acontecimento, uma vez que, dentro de cada um de nós existem dois tipos de ego: aquele que possui memória ativa de um momento porque o viveu e aquele que embora não tenha presenciado o momento, detém essa recordação por via das observações de terceiros. Assim, criamos uma série de memórias que resultam das lembranças ativas e das percepções que obtemos dos relatos de outros (Carvalho, 2024, pp. 12-13).

Na transição para o século XXI, Bauman destacou um novo conceito referente à nossa contemporaneidade, baseado na metáfora da liquidez. Na sua obra *Modernidade Líquida*, o autor estabelece as diferenças da modernidade vivida pelos nossos antepassados, designada por Modernidade Sólida, e a Modernidade Líquida, referente aos tempos atuais sem, no entanto, apresentar qualquer sinal de rutura entre essas duas modernidades (Bauman, cit. Furlan & Maio, 2016, p. 282). Se a vida moderna, na perspetiva de Bauman, presume a durabilidade das coisas, à exceção da própria vida, na modernidade líquida assiste-se a uma fluidez e mudanças instantâneas das coisas, das relações humanas e até do próprio conhecimento (Bauman, cit. Furlan & Maio, 2016, pp. 282- 283).

A identidade de um indivíduo começa a desenvolver-se a partir de seu nascimento num determinado país e para possuir uma identidade nacional, é necessário que o indivíduo seja aceite pelo meio social. O sentido de pertença e a identidade, não são na visão de Bauman muito sólidos, pois tratam-se de aspetos que não possuem garantia vitalícia, uma vez que são muito negociáveis e que se moldam mediante as decisões tomadas pelo indivíduo, pelo seu percurso de vida, e pelo seu próprio comportamento (Bauman, cit. por Lima, 2019, p. 46).

A identidade impõe uma ordem social num mundo cada vez mais globalizado, em que as relações sociais continuam fortemente ligadas às comunidades locais e o próprio

Estado tem o poder de intervir na definição da identidade, ao reconhecer, classificar, regular e impor costumes e tradições e outros aspetos como a língua e o modo de vida dos cidadãos (Lima, 2019, p. 47).

A memória possui assim, um papel preponderante na formação de identidades, pois a forma como um grupo ou uma determinada sociedade escolhe lembrar ou esquecer determinados acontecimentos contribui para legitimar ou deslegitimar discursos, comportamentos, atitudes, e muitos outros aspetos de natureza política e social (Lima, 2019, p. 47). Desta forma, memória e identidade são conceitos indissociáveis, pois um indivíduo só é capaz de recordar na mesma medida em que possui um sentido de pertença relativamente a um grupo social, sendo incapaz de formar memórias isoladamente, necessitando por isso, dos testemunhos de terceiros para alimentar e formatar estas mesmas memórias (Lima, 2019, p. 48).

1.2.História local/ regional

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele que é produzido no alto nível de conhecimento nacional e dá ao investigador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra ao dobrar da esquina e ao descer da rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, cit. por Fonseca, 2006, p. 127).

“Toda a História é local”, assim proferiu o historiador italiano Benedetto Croce na primeira metade do século XX, após ter afirmado que *“Toda a História é contemporânea”* (Croce, cit. por Barros, 2009, p. 3). Estas afirmações visavam mostrar que assim como toda a História é balizada no tempo e elaborada a partir de um momento que é o do presente do historiador, qualquer história é também produzida a partir de um lugar, seja uma grande metrópole ou uma localidade menor (Barros, 2009, pp. 3-4). Seguindo esta linha de pensamento de Benedetto Croce, podemos afirmar que a História local e regional não é um saber menor e que é uma falácia pensar nesta modalidade historiográfica como um alvo de estudo apenas por universidades mais periféricas, enquanto as universidades mais centrais se ocupam de “saberes maiores” (Barros, 2009, p. 14).

José D'Assunção Barros (2009) define História local como *“uma história que se produz de um lugar, que traz as marcas deste lugar, que retorna depois a este mesmo lugar e produz novas interações com os leitores que se reapropriarão criativamente desta História”* (Barros, 2009, p. 4). Francisco Ribeiro da Silva (1999) por sua vez, considera que o conhecimento da História local é fundamental e indispensável na construção da História nacional, e que a História local não é aquela que forçosamente é produzida na capital e na perspectiva da capital, *“mas a que interpreta com fidelidade o sentir, o pensar e o viver de um povo”*. O autor exemplifica a ideia com recurso à Revolução do 1.º de dezembro, em que segundo ele, embora a Revolução tenha começado em Lisboa, se não analisarmos a forma como a conjura foi acolhida em outros pontos do país, então os historiadores estarão longe de fazer História nacional (Silva, 1999, p. 383).

Foi na década de 1950, que a partir de conceitos como “lugar”, “território” e “paisagem”, começaram a ser produzidas investigações como foco na historiografia do local, porém, é com o historiador Pierre Goubert e a sua obra *Beauvais e o Beauvaisis nos séculos XVI ao XVIII*, que a História local se desenvolveu como género historiográfico (Dagostin & Molin, 2022, p. 1842). Através do seu artigo *História local*, Goubert procedeu à delimitação do local como uma “unidade provincial comum”, caracterizada por ser uma unidade administrativa e homogénea do ponto de vista geográfico ou da prática agrícola. Esta delimitação apresentada por Goubert encontra-se em conformidade com o recorte espacial que podemos encontrar em países territorialmente mais pequenos, como é o caso da própria França, pois em casos de países como o Brasil, que possuem um vasto território, são observáveis variações no que diz respeito à delimitação do local (Dagostin & Molin, 2022, p. 1842).

Relativamente a esta questão do local, é função de quem investiga delinear o seu próprio local de estudo, podendo inclusive ter a necessidade de separar determinadas áreas geográficas ou até de misturá-las, de forma a conseguir estabelecer comparações. Desta forma, a localidade torna-se numa construção do investigador, sendo importante que os critérios usados na investigação sejam muito bem estabelecidos, uma vez que o

espaço que o investigador quer trabalhar num determinado período, pode muitas vezes não corresponder ao mesmo espaço da cartografia atual (Araújo, 2017, p. 24).

Uma outra questão debatida quando falamos de História local, é aquela que envolve os conceitos de História local e regional, que estão longe de serem sinónimos. Tanto Sílvia Araújo (2017), como Inês Morais (2022) procedem à diferenciação destes conceitos nos seus respetivos relatórios de estágio, pelo que é possível apreender das leituras realizadas, que num estudo de História regional, o historiador debruça-se de facto numa região específica, que engloba aspetos mais amplos como a etnografia, cultura, etc...e na qual ele pode obter uma melhor compreensão sobre determinadas articulações sejam elas políticas ou de outras naturezas e de homogeneidades sociais.

No que diz respeito à História local, o historiador dispõe de uma maior liberdade para delimitar a zona que pretende estudar, mesmo que esta não faça correspondência com a cartografia atual, pelo que o local não é um sistema tão amplo como o regional e pode corresponder a uma povoação, aldeia, vila ou cidade (Morais, 2022, p. 11). As fronteiras entre a História local e outros conceitos referentes à espacialidade como o regional, nacional e global, além de não serem estáticas, também não são aplicadas de forma isolada, pelo contrário, relacionam-se e interligam-se umas com as outras. O espaço “menor” é indissociável do seu contexto mais alargado, onde se explana e se problematizam as relações de natureza sociocultural (Dagostin & Molin, 2022, p. 1843). Diferenças à parte entre o “local” e “regional”, ambos remetem para uma História mais próxima do indivíduo (Araújo, 2017, p. 24).

Na atualidade, a História local revela-se mais heterogênea, dedicando-se ao estudo de realidades que não se restringem ao político-administrativo, que foca por isso locais, sejam eles de lugarejo, aldeia, vila, bairro ou cidade, que valoriza uma visão do Homem como agente político, económico e social, que analisa a totalidade das pessoas e não apenas uma parcela da população. Estas transformações que levaram ao abandono de uma interpretação local tradicional, aproximou a História local de outros modos de construção histórica como a oralidade, surgindo assim uma nova História local. Estas transformações só terão sido possíveis pela atribuição de novos significados na geografia, nos conceitos de região, território e lugar, em que por exemplo, a importância

e a familiaridade que um indivíduo atribui a um determinado espaço, é maior que a perspectiva limitada pelo espaço geográfico (Júnior, 2016, pp. 4,5,6).

Em França, nos finais dos anos de 1970, emergiu uma corrente historiográfica designada por Nova História, que rejeitava as velhas formas de produzir História e privilegiava a utilização de novas fontes históricas e temáticas, que até à data eram pouco exploradas. As temáticas sobre as quais esta Nova História passou a debruçar-se, desencadearam a necessidade de se limitar estas mesmas temáticas cronológica e espacialmente, o que consequentemente fez com que os estudos feitos à escala local adquirissem um maior destaque (Morais, 2022, p. 11).

Ao longo da década de 1990, foi notório um progressivo desenvolvimento da História local como alvo de interesse de investigação histórica, porém, é ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, que o número de trabalhos académicos e outro tipo de abordagens em torno da História Local aumenta significativamente, comprovando assim o interesse dos historiadores pela questão local (Júnior, 2016, p. 3).

Segundo Manoel Nascimento Júnior (2016), este crescente interesse pela História Local, deve-se a uma desconfiança nos modelos pretendidos pelas macro abordagens e à rejeição das grandes narrativas históricas, abordagens totalizantes e com valores universais (Júnior, 2016, p. 3). Ao longo do processo em que a História local se constituiu e consolidou como alvo de estudos, foi encarada muitas vezes como uma abordagem teórico-metodológica que só focava a história de um lugar fechado sob os seus próprios limites político-administrativos e que relatava os feitos dos líderes locais, apenas aqueles que eram considerados “bons” para escreverem e perpetuarem o seu nome na História. Desta forma, o que se obtinha era a construção de narrativas marcadamente localistas e elitistas e por isso, na opinião do autor, empobrecedoras (Júnior, 2016, p. 4).

Em Portugal, o século XIX ficou marcado por um período de excelência, no que diz respeito à produção dos estudos locais no nosso país, como é possível comprovar pela publicação de importantes coletâneas documentais, nomeadamente a *Portugaliae Monumenta Historica*, criada pela Academia das Ciências por recomendação de Alexandre Herculano. Nestas podemos encontrar para além de cartas de foral, outros documentos considerados edificadores da nacionalidade portuguesa (Morais, 2022, p.

12). Inês Morais refere que foi este contributo da *Portugaliae Monumenta Historica* que evidenciou a ideia de que o conhecimento da História local é imprescindível na produção e construção da História nacional, e como tal não deve ser considerada uma História de segunda ordem (Morais, 2022, p. 12).

No decorrer do século XIX, a História Local já era aceite no meio académico, e fora destes, existiam aqueles que sem formação em muitos dos casos e por “amor às suas raízes”, se dedicavam ao estudo da História das localidades, mesmo que os seus trabalhos fossem alvo de questionamento devido à liberdade teórica e metodológica que estes curiosos e estudiosos adotavam (Morais, 2022, p. 12). Durante as primeiras décadas do Liberalismo em Portugal, o governo teve um papel importante não só na construção da História nacional, como também na preservação da História dos municípios, ao ordenar às câmaras municipais, através da portaria de 8 de novembro de 1847, que procedessem à publicação dos seus Anais. Esta decisão abriu caminho para a produção de grandes coletâneas de documentos de cariz municipal (Morais, 2022, p. 12).

Entre as duas últimas décadas do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, a historiografia local ganhou uma força surpreendente, resultante da junção de diversos fatores de natureza científica e política, e pelo trabalho levado a cabo por figuras como Alberto Sampaio e os seus estudos em torno das vilas no norte de Portugal, ou o Abade de Baçal a quem os transmontanos em muito devem na divulgação da sua História (Morais, 2022, pp. 12-13).

Nos tempos finais da I República e ao longo das primeiras décadas do Estado Novo, os ventos que sopravam não eram os mais favoráveis à História Local, devido à predileção da historiografia portuguesa pela História nacional e também, tal como refere José Amado Mendes, a História local, salvo raras exceções, era votada nas “mãos” de amadores (Mendes, 2000, p. 359). O mesmo aconteceu ao nível dos museus etnográficos, que ao longo do tempo foram albergando objetos adquiridos com pouca metodologia e expostos sem qualquer critério museográfico por pessoas que apesar da sua boa vontade, não possuíam a preparação necessária para este tipo de trabalho. O que movia estas pessoas a procederem desta forma, era a vontade em ultrapassar os

complexos e estigmas a que a cultura etnográfica era votada pelos defensores de uma cultura hegemónica (Pereira, 2018, p. 7).

A partir da década de 1960, a investigação académica, de uma forma simultânea com a abordagem de temáticas de âmbito nacional, passou a focar-se mais na História local, tornando-se assim o local/regional objeto de estudo de um número substancial de dissertações de licenciatura com uma tendência para a temática da demografia e que durante muito tempo, grande parte destas dissertações permaneceram inéditas (Mendes, 2000, p. 360).

Foi nos anos de 1970, com destaque para o período do pós-25 de abril, que a História local atingiu, segundo Amado Mendes, um desenvolvimento e uma “dignidade” sem equiparação na historiografia desenvolvida em outras épocas. Ao contrário do que era observável até esta altura, em que os estudantes dos diferentes ciclos de estudos superiores escolhiam com frequência os temas nacionais para as suas dissertações de licenciatura, doutoramento e posteriormente também de mestrado, porque eram os que despertavam maior interesse, a tendência inverte-se e a escolha de problemáticas locais começa a ser cada vez mais frequente (Mendes, 2000, p. 361).

Face a esta mudança, Amado Mendes procurou, no seu artigo *História local e memórias: do Estado-Nação à época da globalização* (2000), refletir sobre os motivos que levaram a esta mudança de rumo. Assim, o autor apesar de reconhecer a necessidade de uma investigação mais aprofundada, apontou as razões mais significativas e algumas delas oriundas de semelhanças por ele identificadas em outras realidades, nomeadamente a catalã. Este alavancar da História local/ regional como objeto de estudo pelos académicos a partir da década de 70 pode ser explicado através:

- Da evolução das temáticas e dos aspetos cronológico e geográfico;
- Abertura de novos centros de investigação universitários que passaram a exigir a produção de trabalhos de pesquisa, para os quais os arquivos locais disponibilizam "matéria-prima" de grande qualidade e por explorar;
- Do crescente interesse das próprias comunidades em conhecerem melhor a sua história, reforçando assim a sua identidade a vários níveis, como o associativo, o autárquico e o empresarial;

- Aumento de inscrições nos cursos de História;
- Da necessidade revelada pelos docentes universitários em serem apoiados pela investigação;
- Da expansão do mercado de literatura histórica, o que facilitou e ajudou a promover iniciativas editoriais;
- Da dificuldade de absorção da grande quantidade de alunos formados em História pelo mercado de trabalho, de tal forma que muitos licenciados acabam por enveredar posteriormente pelo ramo da investigação;
- Pelo período de vitalidade política e social que ambas as sociedades, portuguesa e catalã viviam, e que as levavam a querer conhecer mais e de forma pormenorizada o passado e a recuperar episódios encobertos pelos regimes ditatoriais (Mendes, 2000, pp. 361-362).

Ao nível da oferta académica em torno da História local/regional nas universidades, ocorreu nos anos de 1990 mais precisamente no ano letivo de 1991/92, o lançamento de uma pós-graduação em História Regional e Local pelo Departamento de História da Faculdade de Letras de Lisboa, assistiu-se igualmente à fundação do Instituto de História do Municipalismo Alexandre Herculano (Araújo, 2017, p. 28). Em 1998, a Faculdade de Letras de Lisboa com o apoio da Câmara Municipal de Cascais, criou um mestrado em Cultura e Formação Autárquica. Corria o ano de 2010, quando as graduações se uniram e deram origem ao Mestrado em Estudos Regionais e Autárquicos, constituído pelas variantes de História e Gestão do Património e História e Identidades Regionais (Araújo, 2017, p. 28).

Atualmente, os alunos das universidades de Braga, Porto, Coimbra, Lisboa e Évora têm à sua disposição ofertas curriculares no âmbito da História Local, como é o caso das unidades curriculares História Urbana e História dos Concelhos e do Municipalismo na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Perante a questão “Para que serve a História local?”, Francisco Ribeiro da Silva, no artigo *História Local: Objectivos, Métodos e Fontes* (1999), começa por refletir sobre para o que não deve servir. Assim, a História local não dever servir para:

- Fomentar ou consolidar rivalidades ou pensamentos de superioridade que possam gerar divisões nas comunidades;
- Servir oportunismos de qualquer natureza;
- Suscitar/ ressuscitar ódios e criar divisões (Silva, 1999, p. 386).

A História local deve servir exatamente para o oposto daquilo que foi referido. É esperado que sirva para:

- Fazer e refazer a história da comunidade, enquanto deve desenvolver a consciência cívica para a necessidade de os indivíduos integrarem e intervirem na vida quotidiana da comunidade em que estão inseridos;
- Descobrir e valorizar semelhanças entre comunidades, valorizando igualmente as diferenças, de forma a combater as rivalidades que possam existir;
- Combater bairrismos fanáticos através do conhecimento da identidade, da descoberta de aspetos menos positivos da história da comunidade e da valorização dos intercâmbios (Silva, 1999, p. 386).

Ainda quanto à questão sobre a utilidade da História local no ensino de História, Júlia Dagostin e Débora Dal Molin (2022) referem que esta deve ser vista como “conteúdo” e como “recurso didático”, termos que as autoras associam a outros como “objeto” e “referência” (Dagostin & Dal Molin, 2022, p. 1845). Desta forma, a História local enquanto objeto coloca o lugar, seja ele um bairro, um município ou uma região administrativa como finalidade de ensino, através de abordagens como a História da cidade, da escola ou até mesmo da família. Enquanto referência, a História local é apontada como uma estratégia de ensino, tal como refere Schmidt:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (Schmidt, cit. Dagostin & Dal Molin, 2022, p. 1845).

O uso da História local no ensino permite o desenvolvimento de uma História mais plural, que não silencia múltiplas realidades, que retrate a vida das pessoas, que faça emergir as histórias, memórias e lembranças de indivíduos de diferentes estratos

sociais, que ao longo dos tempos foram excluídos, e por isso não foram integrados nos conteúdos curriculares a serem lecionados. Além disso, o trabalho desenvolvido e assente na História local, pode beneficiar a recuperação de vivências de cariz individual e coletivo do aluno, levando-o a encará-las como partes integrantes de uma realidade histórica mais ampla e a produzir um conhecimento que contribui para a construção da sua consciência histórica (Barros, 2013, p. 316).

A consciência histórica é definida por Jörn Rüsen como uma atividade de natureza mental que remete para a interpretação do passado, de forma a compreender o presente e antever aquilo que será ou poderá ser o futuro. Assim, espera-se que o desenvolvimento da consciência histórica de um aluno passe por sintetizar as experiências do passado, transportando-as para as vivências práticas do quotidiano e tornando-as como “bússolas” orientadoras relativamente ao futuro (Rüsen, 2013, p. 523). Isabel Barca, por sua vez, entende a consciência histórica como uma atitude que visa, através do conhecimento refletido da História, orientar cada indivíduo no seu tempo e que se distingue do senso comum exatamente devido a essa capacidade de reflexão, uma vez que uma resposta assente no senso comum é mais imediata e baseada em sentimentos de pertença local, nacional ou de outra tipologia (Barca, 2007, p. 116).

1.3. Património Cultural

Na atualidade, o conceito de património cultural é definido pela UNESCO:

como um conjunto de valores tangíveis e intangíveis, e expressões que pessoas selecionam e identificam, independentemente do direito de propriedade, como reflexo e expressão de suas identidades, crenças, conhecimento e tradições, e ambientes que demandem proteção e melhoramento pelas gerações contemporâneas e transmissão para as gerações futuras. O termo património também se refere às definições de património cultural e natural, tangível e intangível, bens culturais e objetos culturais, conforme incluídos nas Convenções de Cultura da UNESCO (UNESCO, 2017)¹.

¹ Disponível em: <https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2017/05/RecomendacaoProtecaoMuseuseColecoes.pdf>

Esta definição apresentada é recente, se considerarmos que quando trabalhamos a temática do património, devemos ter em conta a sua evolução e que durante muito tempo o conceito de património foi estritamente aplicado aos bens materiais de um indivíduo, bens estes, muitas vezes de natureza simbólica como o nome. Tem ocorrido um alargamento do conceito de património, que atualmente engloba o arqueológico, o etnográfico, o natural, o industrial, entre tantos outros, ao nível da materialidade e da imaterialidade, bem como o aumento de uma preocupação patrimonial, que se traduz numa vontade por parte das gerações mais velhas em transmitir às gerações mais novas esta preocupação de continuidade (Pereira, 2018, p. 9).

O património é visto por Laurajane Smith (2022) como processo afetivo e performativo no qual os seus significados são feitos e refeitos de uma forma contínua para responder às necessidades contemporâneas e negociar mudanças culturais e sociais (Smith, 2022, p. 624). Por sua vez, Helena Pinto (2019) refere que, o património é muitas vezes apresentado como construção material e simbólica do passado, embora uma grande parte dos estudos realizados nas últimas décadas em torno desta matéria, foquem o património como uma construção da sociedade presente, com o objetivo de fomentar o sentido de identidade (Pinto, 2019, p. 12).

Na sua obra *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*, Helena Pinto (2016) enumera as três etapas que marcam a emergência de um património. A primeira etapa caracteriza-se pela sua espontaneidade, dado que remete para o que uma determinada sociedade produziu de forma a dar resposta às suas necessidades, a segunda etapa ocorre quando há uma tomada de consciência face a alterações registadas e que ultrapassam as funções iniciais para as quais um objeto foi produzido inicialmente, e por último, a terceira etapa na qual o objeto adquire uma identidade patrimonial (Pinto, 2016, p. 37).

Segundo Jean Yves-Durand, no seu artigo *Patrimónios / patrimônios* (2005), fazer com que algo seja reconhecido como património acarreta a criação de um discurso de muita consensualidade e desprovido da vertente crítica. E como tal, o autor refere que uma grande parte do que consideramos como património, começou por ser assim designado e igualmente protegido e valorizado no decorrer do século XIX, em virtude

das ideias e interesses demonstrados pelos românticos na busca pelas origens remotas e pela definição da essência cultural do povo (Durand, 2005, p. 2). Os trabalhos orientados por estas ideias ajudaram a alimentar o espírito nacionalista que se afirmava no século XIX, que ficou igualmente marcado pelo Colonialismo. Assim, existem aspetos aos quais chamamos de “património”, que foram usados e inventados, de forma a servirem como instrumentos de criação e de reforço de uma de uma identidade nacional (Durand, 2005, p. 2).

Ao encontro desta ideia vão as considerações tecidas por Helena Pinto, no artigo *A Educação Patrimonial num mundo em mudança* (2022), em que a autora salienta que os monumentos, nomeadamente os memoriais e as esculturas referentes a determinadas personalidades, dizem mais sobre a mentalidade dos intervenientes que os ergueram do que propriamente ao contexto que procuram retratar. Estas representações, de forma geral, encontram-se associadas a uma conceção de um passado estático, que entra em contrariedade com o que Helena Pinto refere como “*real dinamismo dos processos sociais e culturais*” (Pinto, 2022, p. 2). No entanto, alguns desses monumentos só adquirem visibilidade quando são questionados, originando assim um debate público sobre aspetos que se encontram na “penumbra” e omissos da chamada História oficial, e das memórias que foram escolhidas para estarem à “luz do dia” e das que foram excluídas (Pinto, 2022, p. 2).

Apesar da existência da ideia de que o passado é estático, o património não é um aspeto parado no tempo, devido aos elementos de seleção, preservação e de construção do passado, que o constituem. Quando falamos de património, fazemo-lo, segundo Guilherme d’Oliveira Martins, no sentido de uma “atualização criadora que cuidamos, pelo que não é apenas o passado que importa, mas sim uma responsabilidade presente que renova e atualiza a fidelidade à herança recebida” (Martins, 2020, pp. 1966-1967).

No percurso que o património trilhou ao longo do século XX, são vários os marcos a destacar. A *Carta de Atenas*, de 1931, debruçou-se sobre os aspetos da conservação e do restauro, que recomendava, não as reconstituições integrais, mas o respeito que deveria existir pela obra histórica ou artística, sem proceder à eliminação de estilos de qualquer época (Martins, 2020, p. 1970):

Qualquer que seja a variedade dos casos específicos, cada um dos quais pode comportar uma solução, verifica-se que nos diferentes Estados representados predomina uma tendência geral para abandonar as reconstituições integrais e lhes evitar os riscos através da instituição de uma manutenção regular e permanente, própria para assegurar a conservação dos edifícios. Caso se afigure indispensável o restauro, na decorrência de degradação ou destruição, a Conferência recomenda o respeito pela obra histórica ou artística do passado, sem proscrever o estilo de nenhuma época (Carta de Atenas, 1931²).

Em 1932, a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações (SDN) aprovou em Genebra a Resolução sobre a Conservação de Monumentos Históricos e de Obras de Arte, onde entre várias e importantes recomendações constava a necessidade de incentivar os educadores a instruir crianças jovens no respeito pelos monumentos, independentemente da civilização ou a época a que pertencessem. Esta ação educativa que deveria ser levada a cabo pelas nações, deveria destinar-se ao público em geral, de forma a envolvê-lo na proteção do património (Martins, 2020, p. 1970).

Em 1945, surgiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que veio substituir a Comissão internacional de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações e no ano a seguir, em 1946, foi criado o Conselho Internacional de Museus (ICOM) que sucedeu ao Serviço Internacional de Museus (Martins, 2020, p. 1972).

Em 1954, realizou-se em Paris a Convenção Cultural Europeia que, segundo Guilherme d'Oliveira Martins, representa uma referência de extrema importância quando se aborda a temática do património cultural, uma vez que *“constitui a base constitucional de uma vida cultural aberta, livre e criativa, centrada na promoção dos ideais e princípios que correspondem a um património cultural comum”* (Martins, 2020, p. 1969). Esta Convenção Cultural Europeia tinha como objetivo promover entre os europeus o estudo da História e da civilização, bem como o aprofundamento de conhecimentos ao nível das línguas, numa perspetiva de partilha e em torno de ideias

² Disponível em: https://culturanoorte.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/1931-carta_de_atenas-escriptorio_internacional_dos_museus_sociedade_das_nacoes.pdf

como a mobilidade e a reciprocidade. Desta forma, assinala-se a importância da realização de atividades de natureza cultural com interesse europeu, tendo em consideração não só os valores comuns, mas também a cooperação, circulação e intercâmbio não só de pessoas, mas também de objetos que possuam relevância cultural. Foi decretado que estes objetos que se encontrem sob a tutela de cada Estado, deveriam ser considerados como elementos integrantes de um património comum da Europa, e como tal deviam ser levadas a cabo medidas que visassem a sua proteção e o seu uso comum (Martins, 2020, p. 1969).

Chegado o ano de 1964, assistiu-se com a Carta de Veneza³, à consagração de um novo conceito de monumento, conceito este que passa a englobar novas categorias de bens como centros históricos, sítios rurais e urbanos, património industrial, paisagens, entre tantos outros, que constituem testemunhos de acontecimentos históricos, da existência de uma determinada civilização e da sua evolução. O que fica evidenciado com a Carta de Veneza de 1964 é a importância cultural daquilo que se pretende preservar, independentemente se são grandes criações ou representações mais modestas, ao mesmo tempo que integra novas abordagens relativamente às intervenções necessárias na preservação do património, que devem procurar defender os valores estéticos e históricos dos monumentos, através do respeito pelos materiais de origem e por documentos autênticos (Martins, 2020, pp. 1969- 1970).

A Carta de Veneza revelou ser uma confirmação dos princípios básicos que haviam sido estabelecidos na Carta de Atenas de 1931, cujo conteúdo provém das conclusões retiradas da Conferência Internacional de Atenas em torno do restauro dos monumentos (Araújo, 2017, pp. 53-54). Entre os anos de 1975 e 1976 foram promulgadas duas cartas: uma recomendação criada pela UNESCO para a Salvaguarda dos Conjuntos históricos e da sua função na Vida Contemporânea e a Carta Europeia do Património Arquitetónico proveniente do Conselho da Europa. A recomendação sugere a promoção de estudos que visem o intercâmbio e divulgação de informações, ações de

³ Disponível em: <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/11%20Carta%20de%20Veneza%20-%20ICOMOS%201964.pdf>

sensibilização e, principalmente, incorporar as populações locais na revalorização e defesa do seu património cultural (Araújo, 2017, p. 54).

Ao longo do tempo, outras convenções e cartas foram criadas, com o objetivo de nortear a salvaguarda do património, entre as quais podemos também destacar a Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas, publicada em 1987 pelo ICOMOS. Esta Carta focou a sua atenção nas cidades, fossem elas de grande ou pequena dimensão, bem como para os centros ou bairros detentores de valor histórico, que permitem ao mesmo tempo obter uma compreensão relativamente às tradições urbanas. Procedeu-se igualmente à definição dos princípios, objetivos, métodos e instrumentos que deveriam ser utilizados para salvaguardar as cidades históricas (Araújo, 2017, p. 54).

Não é possível desassociar o património material do que é o seu lado imaterial. Quando nos debruçamos sobre o património imaterial, que inclui a língua, a música, a dança, entre muitos outros aspetos, deve existir segundo Cécile Tardy e Vera Dodebei, um cuidado e atenção relativamente ao facto de que a *“falta aparente de um corpo material na condição efêmera de produção não exclui a materialidade do imaterial, nem a imaterialidade do material”*. As autoras de forma a clarificar esta ideia, apresentam o exemplo referente à preservação de um edifício religioso, uma vez que sem a preservação do ritual da liturgia, estaremos limitados na forma como analisamos o objeto (edifício religioso), pois não será possível ver mais do que uma face, o lado material (Tardy & Dodebey, 2015, p. 41).

Desde há muito tempo que a salvaguarda do Património Cultural Imaterial (PCI) tem sido alvo de debates e elemento de destaque em fóruns internacionais, principalmente naqueles que são encabeçados pela UNESCO. O trabalho desenvolvido pela UNESCO relativamente a este tipo de património visa chamar a atenção para a mesma importância que o PCI possui comparativamente com um edifício histórico, de forma a desconstruir os preconceitos e a ideia de inferiorização que foi durante muito tempo associada à cultura popular (Pereira, 2018, p. 29). Assim, o PCI é definido pela UNESCO da seguinte forma:

Entende-se por “património cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem

como os instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural. Este património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interação com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana (UNESCO, 2003⁴).

Esta definição foi instaurada na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial realizada em 2003, onde foi reconhecida e realçada a importância do PCI e na qual se procurou igualmente complementar vários aspetos que tinham sido estabelecidos com a Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural de 1972, na qual a UNESCO definia património de uma forma tripartida no artigo nº1 da seguinte forma⁵:

Os monumentos – Obras arquitetónicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excecional do ponto de vista da História, da arte ou da ciência;

Os conjuntos. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem têm valor universal excecional do ponto de vista da História, da arte ou da ciência;

Os locais de interesse. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excecional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico (UNESCO, 1972).

Os aspetos da Convenção de 1972 que a Convenção de 2003 procurou complementar, remetem para o ajuste do desequilíbrio geográfico verificado quanto ao número de bens patrimoniais inscritos por cada país na lista do património mundial, pois os países do Norte registavam um maior número de bens inscritos relativamente ao número dos países do Sul (Pereira, 2018, pp. 29-30). Portugal possui 17 bens na lista do património mundial, 7 deles são imateriais como é o caso do fado, a dieta mediterrânica e a produção de Figurado em Barro de Estremoz.

⁴ Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>

⁵ <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>

Subjacentes ao documento oficial da Convenção estão as ameaças que assombram o PCI e que levantam preocupações, tais como o êxodo rural, a própria fragilidade que advém da natureza de um património intangível, a ausência de apoios, os movimentos migratórios, os conflitos armados, entre tantas outras (Pereira, 2018, p. 30). Em questões de salvaguarda do PCI, o documento da Convenção clarifica que:

Entende-se por “salvaguarda” as medidas que visam assegurar a viabilidade do património cultural imaterial, incluindo a identificação, documentação, investigação, preservação, proteção, promoção, valorização, transmissão - essencialmente pela educação formal e não formal – e revitalização dos diversos aspetos deste património (UNESCO, 2003).

É perceptível através das recomendações para a salvaguarda do PCI, que a educação é uma das grandes apostas da Convenção, como podemos comprovar por exemplo, pela alínea C do artigo 14, que procura: *“promover a educação para a proteção dos espaços naturais e lugares de memória cuja existência é necessária à expressão do património cultural imaterial”* (UNESCO, 2003, p. 8). Sílvia Araújo reflete exatamente sobre as preocupações relevadas pelas Conferências e Convenções mais recentes, que vão, segundo a autora, muito além da preservação e conservação, pois é notório a criação de programas educativos mais voltados para o desenvolvimento de uma consciência patrimonial e para a potencialização do património como alavanca económica ao nível local e regional (Araújo, 2017, p. 55).

Além da UNESCO, e com relações estreitas a esta, o património conta com o trabalho desenvolvido pelo ICOMOS (Conselho Internacional dos Monumentos e dos Sítios), cujos objetivos passam pela conservação e proteção do PCI (Araújo, 2017, p. 53), *“É a única organização não governamental global deste tipo dedicada a promover a aplicação da teoria, metodologia e técnicas científicas para a conservação, proteção, uso e valorização do património cultural tangível e intangível”* (ICOMOS, 2022, p. 17)⁶. Criado em 1964, o ICOMOS atua como um órgão consultivo, auxiliando na concretização da Convenção do Património Mundial da UNESCO, que por sua vez procede à análise

⁶ Disponível em:

https://openarchive.icomos.org/id/eprint/2837/7/ICOMOS_SDGPG_2022_PO_final3_HD.pdf

das candidaturas e do estado de conservação dos bens (ICOMOS, 2022, p. 17). O trabalho desenvolvido pelo ICOMOS, baseia-se nos princípios redigidos na Carta de Veneza de 1964, que veio reacender a necessidade de num contexto internacional, proceder ao restauro e à preservação de edifícios antigos, sendo da responsabilidade de cada país proceder a estas ações mediante a sua cultura e tradições (Araújo, 2017, p. 53).

Em matéria de património nacional, destacamos o trabalho desenvolvido pela Direção Geral do Património Cultural (DGPC), a quem é atribuída a responsabilidade em realizar a gestão do património em Portugal continental. Apesar dos serviços centrais estarem localizados em Lisboa, a DGPC está presente em todo o território nacional através dos serviços em monumentos, palácios e museus. Ao nível das funções da DGPC, está o estudo, a investigação e divulgação do património material, móvel e imóvel, do imaterial, procede à gestão do património edificado arquitetónico e de natureza arqueológica, coordena igualmente a Rede Portuguesa de Museus (RPM) documenta e inventaria o património imaterial e assume-se como um interveniente nos campos do restauro e conservação de bens patrimoniais móveis e integrados (Araújo, 2017, p. 56).

Na legislação portuguesa criada e dirigida ao património, destacamos a Lei 13/85 de 6 de julho⁷ e a Lei de Bases do Património Cultural⁸. A lei 13/85 de 6 de julho foi promulgada na década de oitenta do século XX e apresenta um marco ao reconhecer a existência de uma nova abordagem do conceito de património cultural (Carvalho, 2011, p. 83). O documento em questão refere-se o património cultural de uma forma mais expansiva, englobando pela primeira vez, a noção de elementos imateriais, como podemos comprovar no art.1º da lei que diz:

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 13/85 de 6 de julho).

⁷ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/13-1985-182874>

⁸ Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=844&tabela=leis

Embora esta lei tenha representado um passo importante, o diploma revelou-se limitado ao apresentar apenas uma introdução do tema, sem se aprofundar nos deveres e medidas que pudessem ser levadas a cabo na proteção e preservação do património imaterial. Além disso e apesar das expectativas que existiam, não foram registados quaisquer efeitos práticos na elaboração de políticas que visassem a salvaguarda do património cultural, nomeadamente o imaterial (Carvalho, 2011, p. 83). A Lei de Bases do Património Cultural promulgada em 2001, sublinha que a preservação e a conservação dos bens que se encontram ao nosso redor, partem do dever de todos. Entre os inúmeros parâmetros estabelecidos, existe um que remete para a categoria monumentos, evidenciando que estes podem ser de interesse nacional, público ou municipal:

Um bem considera-se de interesse nacional quando a respetiva proteção e valorização, no todo ou em parte, represente um valor cultural de significado para a Nação.

Um bem considera-se de interesse público quando a respetiva proteção e valorização represente ainda um valor cultural de importância nacional, mas para o qual o regime de proteção inerente à classificação como de interesse nacional se mostre desproporcionado.

Consideram-se de interesse municipal os bens cuja proteção e valorização, no todo ou em parte, representem um valor cultural de significado predominante para um determinado município (Lei de Bases do Património Cultural, 2001).

Em suma, se património remetia inicialmente apenas para os monumentos edificados, com o tempo o seu conceito foi alargado e hoje em dia, toma-se por património tudo o que reflete a herança cultural de um determinado povo. Além da expansão do conceito, ocorreu aos poucos também um interlaçar do património histórico com o património cultural, tal como refere Paula Brandão (2013):

Rapidamente, deu-se a passagem da noção de Património Histórico para a de Património Cultural, de tal modo que a noção do Património foi-se projetando até uma nova perspetiva mais ampla que abarcou o “cultural”, incorporando no “histórico” as dimensões testemunhais do quotidiano e os feitos não-tangíveis (Brandão, 2013, p. 25).

A passagem do conceito de património histórico para património cultural revela, além do alargamento do conceito, um aumento da participação da sociedade na preservação dos bens culturais, sociedade esta em que a escola e a figura do professor podem assumir-se como verdadeiros agentes de mudança (Araújo, 2017, p. 58).

1.4. Educação Histórica e Patrimonial

Corria o ano de 1970, quando em Inglaterra se iniciaram as primeiras tentativas sistemáticas de grande impacto quer ao nível da investigação como nas práticas desenvolvidas no ensino da História, e que tinham como objetivo compreender de que forma os alunos pensavam historicamente. As pesquisas realizadas debruçaram-se no modo como crianças e jovens construam conceitos epistemológicos ou de segunda ordem, em detrimento de conteúdos e valores fixos a serem transmitidos nas aulas de História. Nascia, assim, a Educação Histórica, em que os investigadores procuraram privilegiar, em primeiro lugar, as ideias dos alunos para se averiguar o que é necessário modificar e melhorar, e em segundo, as próprias concepções dos professores, pois são eles, que enquanto agentes educativos lidam diretamente com os alunos (Barca, 2011, p. 107).

Segundo Isabel Barca, a Educação Histórica é um campo de investigação que visa levar o aluno a obter *«compreensão contextualizada e fundamentada na interpretação cruzada de fontes diversas, de forma que cada jovem construa um quadro válido e multiperspectivado do passado, e que seja significativo em termos pessoais»*. Além da questão histórica, existe também a preocupação com a formação de uma consciência social que seja seletiva, crítica e que permita aos alunos pensarem em várias possibilidades (Barca, 2011, p. 117).

Cada vez mais vivemos numa sociedade diversificada ao nível de culturas, religiões, etnias e com visões sobre o mundo muito diferentes, e esta diversidade revela-se favorável para que se questionem práticas pedagógicas que continuam a orientar-se unicamente pelos saberes universais que, para além de sobrepor-se a outro tipo de saberes mais particulares e locais, não contribuem para uma diversidade do contexto escolar (Verde & Martins, 2021, p. 653). A Educação Histórica é um caminho a ser

percorrido para que o ensino da História adquira significado perante novas linguagens e por isso revela-se mais do que apenas teoria, é prática que conduz à aquisição de diferentes conhecimentos sobre História em sala de aula e a uma melhor compreensão relativamente a diferentes formas de influenciar, criar, expandir e manifestar em ambiente social e escolar (Verde & Martins, 2021p. 656).

Na visão das autoras Ana Paula Verde e Elcimar Martins (2021), o ensino da História deve estar articulado com aquilo que é vivenciado pelo aluno, com destaque para educação voltada para a cidadania, em que cabe à História promover uma reflexão sobre a sociedade em o aluno se insere (Verde & Martins, 2021, p. 654).

De acordo com os sociólogos, a escolha dos conteúdos a serem lecionados pela escola corresponde ao projeto de socialização que as comunidades estabelecem para as consecutivas gerações de jovens. Cabe à escola selecionar entre uma multiplicidade de conhecimentos, aqueles que devem ser ensinados, ao mesmo tempo que os organiza, hierarquiza, estabelece a forma de os transmitir e de os avaliar (Alves, 2014, p. 65).

Ao longo do tempo, o papel que a escola deve desempenhar na formação individual e na integração social tem sido analisado e debatido, verificando-se que, em alguns momentos, existe uma maior preocupação com a aquisição de conhecimentos onde se procura criar uma divisão disciplinar e em que se privilegia o enciclopedismo. Em outras épocas, surge uma maior atenção relativamente à partilha de deveres sociais, em que se foca, segundo Luís Alves (2014), nos objetivos finais da escola e na sua abertura contínua à realidade que nos rodeia, bem como na necessidade de fomentar a intervenção cívica dos alunos (Alves, 2014, pp. 65- 66).

É também nesta linha de pensamento, que Alfredo Tinoco (2012) refere o estabelecimento nas últimas décadas do século XX, de aprendizagens, de saberes e de deveres que visavam fomentar um sentimento de respeito e de compromisso pela proteção do património, em virtude de um interesse novo e generalizado por ele e o reconhecimento da sua importância social (Tinoco, 2012, p. 102). Assim, houve a necessidade de se criar uma área do conhecimento, com uma definição e metodologia própria: a Educação Patrimonial, cujo pioneirismo em Portugal figurou-se no professor

J. Pais da Silva com o seu ensaio *Pretérito Presente*, de 1975, no qual defendeu uma Educação Patrimonial centrada na escola e destinada a todos (Tinoco, 2012, p. 102).

A Educação Patrimonial tem a sua origem na palavra inglesa Heritage Education, e que pode ser compreendida como:

ato de educar, isto é, gerar e potenciar a totalidade das capacidades de cada um no sentido de um conhecimento das coisas e dos outros de forma livre e solidária, processo durante o qual a personalidade se forma pela interação de todos os elementos educativos e se projeta em valores de participação, de diálogo, de solidariedade social e identidade cultural e se realiza através de ações e soluções para os diversos problemas (Cardoso & Pereira, 2016, p. 113).

Isabel Barca considera que a expressão “Educação Patrimonial” implica que se desenvolva uma “literacia patrimonial” em espaços como escolas, museus... de forma que os alunos compreendam os vestígios do passado para além de uma mera observação livre de julgamentos (Barca, 2015, p. 64). António Manique e Maria Cândida Proença, citados por Paula Fenta (2020), defendem que:

Não é o património que tem de vir à Escola, mas, ao contrário, é a Escola que deve ir ao encontro do património, torná-lo objeto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental em que se inserem. Não há diapositivo, fotografia ou videograma que possa substituir a presença real do monumento ou do objeto, frente aos quais o aluno se sente interpelado, envolvido e afetivamente impulsionado a, por intermédio deles, dialogar com o passado (Manique & Proença, cit. por Fenta, 2020, p. 16).

À semelhança do que acontece com a Educação Ambiental por exemplo, a Educação Patrimonial possui as suas próprias orientações e objetivos, dos quais podemos destacar:

- Criação de uma consciência relativamente às questões do património;
- Aquisição de conhecimentos que possibilitem uma compreensão do património e que dotem o aluno de uma capacidade para a resolução dos problemas que o assolam;
- Incrementar atitudes que possam inspirar e motivar as pessoas a terem uma postura ativa na preservação e na conservação do património;

- Consolidação da identidade cultural quer a nível individual, quer a nível coletivo, através do reforço da autoestima, tendo em conta a cultura múltipla e plural de um país;
- A partilha de conhecimentos entre a comunidade, a escola, os meios de comunicação e as entidades responsáveis por proceder à identificação, proteção e promoção do património (Cardoso & Pereira, 2016, p. 114).

A Educação Histórica e a Educação Patrimonial são, na visão de Helena Pinto (2022), duas áreas que se complementam, uma vez que ambas focam numa problematização contínua e no levantamento de possibilidades que visam a interpretação de fontes de tipologias diversas e de forma multiperspetivada. Estas possibilidades destinam-se não só aos alunos dos vários níveis de escolaridade, mas também aos professores. É fundamental, que aos alunos sejam proporcionadas experiências educativas que possam ser encaradas por estes como desafios, e que ao mesmo tempo os leve a serem parte ativa no processo de aprendizagem, através do qual é esperado que desenvolvam o seu espírito crítico (Pinto, 2022, p. 1).

1.4.1. A História local e o Património nos documentos curriculares de História A e de História da Cultura e das Artes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo promulgada em 1986 e que regula o sistema educativo português, refere no artigo 3.º, alínea a), que o sistema educativo se encontra organizado de forma a:

contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 5)⁹.

Foi no decorrer da legislatura do XXI Governo Constitucional de Portugal, que se procedeu à promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho¹⁰, respeitando os objetivos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que como vimos

⁹ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

¹⁰ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

anteriormente, ancora o quadro geral do sistema educativo em Portugal (Liceia, 2021, p. 18). Este decreto determina o currículo do Ensino Básico e Secundário e traça os seus princípios orientadores ao nível da sua criação, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de forma a garantir que todos os alunos conseguem adquirir os conhecimentos e desenvolver as capacidades e atitudes que se encontram presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Liceia, 2021, p. 19). O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procurou igualmente atribuir às escolas uma autonomia e maior flexibilidade na gestão curricular de forma a dinamizar um trabalho interdisciplinar que aprofunde, reforce e enriqueça as *Aprendizagens Essenciais* (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2929).

As *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), foram os dois novos documentos curriculares que surgiram com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, e que não são passíveis de descurar nesta abordagem. As *Aprendizagens Essenciais* são definidas pelo Decreto-Lei 55/2018 como o:

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação; (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2930).

Por sua vez, o PASEO remete para o documento cuja estrutura é constituída por uma visão, valores e competências comuns a todas as escolas e modalidades educativas, nomeadamente ao nível do currículo, que visa levar os alunos a construírem uma cultura científica e artística de base humanista. De forma a alcançar esta cultura, os alunos devem proceder à mobilização de competências e de valores que lhes possibilitem assumirem-se como intervenientes na vida e história dos indivíduos e das sociedades, bem como tomar decisões sobre inúmeros aspetos de forma livre e fundamentada e desenvolverem uma postura ativa, cívica, responsável e consciente (Liceia, 2021, p. 19). O PASEO assume-se assim, como um regulador não só formação cívica que cabe à escola

desenvolver, bem como de todas as atividades realizadas em ambiente escolar, ainda que de uma forma indireta (Liceia, 2021, p. 19).

De acordo com o PASEO, os alunos devem procurar mobilizar os valores da *“Responsabilidade e integridade”, “Excelência e exigência”, “Curiosidade, reflexão e inovação”, “Cidadania e participação” e “Liberdade”*. No que diz respeito às competências, são dez as que se encontram presentes no PASEO, e nenhuma encontra-se ligada a uma disciplina em específico, uma vez que podemos encontrar em cada umas das disciplinas, múltiplas competências, umas mais teóricas e outras direcionadas para uma vertente mais prática:

- *Linguagens e Textos;*
- *Informação e Comunicação;*
- *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;*
- *Raciocínio e Resolução de Problemas;*
- *Saber Científico Técnico e Tecnológico;*
- *Relacionamento Interpessoal;*
- *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;*
- *Bem-estar Saúde e Ambiente;*
- *Sensibilidade Estética e Artística;*
- *Consciência e Domínio do Corpo (PASEO, 2017).*

Destas áreas, destacamos a *Sensibilidade Estética e Artística*, na qual o PASEO prevê: *“valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades”* (PASEO, 2017, p. 28) que ao nível dos descritores operativos traduz-se da seguinte forma: *“Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas” e “Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.* (PASEO, 2017, p. 28).

Em dezembro de 2023, foi publicado o *Relatório do Observatório para o Ensino da História na Europa* (OHE)¹¹, com informações obtidas a partir dos docentes de 16 Estados-membros que constituem o Observatório, do qual faz parte Portugal. A partir deste relatório conseguimos ter ideia do estado em que se encontra o ensino da História na Europa. Os resultados apresentados incidem em diferentes aspetos, nomeadamente o currículo.

Entre as muitas conclusões apresentadas, consta a de que 40% dos professores dos Estados -membros do Observatório consideram que os currículos de História dos seus países são muito flexíveis, fáceis de gerir e que abordam de uma forma eficaz a diversidade das sociedades. No entanto, em Portugal, 38% dos professores considera os currículos rígidos ou muito rígidos, opinião partilhada pelos professores da Grécia (42%), de Malta (40%), Irlanda e Chipre com 38% cada (OHE, 2024, p. 48). Em oposição estão países como a Albânia (58%), Geórgia (51%) e a Arménia (49%), que consideram o currículo flexível ou muito flexível (OHE, 2024, pp. 48-49).

Na maioria dos Estados-membros da Observatório, os currículos de História não são um direito exclusivo das instituições estatais, uma vez que em muitos países é observável, o envolvimento de intervenientes da sociedade civil na construção curricular como organizações cívicas que trabalham no domínio da educação, associações de professores, representantes de grupos minoritários, entre tantos outros grupos (OHE, 2024, p. 50). Em questão de densidade dos currículos de História, em média 42% dos participantes consideram os currículos administráveis ou muito administráveis. Por outro lado, quase um terço dos inquiridos (30%) considera que os currículos são dificilmente administráveis ou nada administráveis (OHE, 2024, p. 49).

A ideia de que os currículos são administráveis ao nível da sua densidade de conteúdo, é mais tendencialmente expressa pelos educadores da Albânia (68%), Macedónia do Norte (55%) e Sérvia (52%). A maior percentagem de docentes que consideram os currículos dificilmente administráveis encontra-se em países como Portugal (61%) Andorra (71%) e França (68%) (OHE, 2024, p. 49). Perante este

¹¹ Este relatório encontra-se em atualizações, pelo que a mais recente é datada de 2024 e encontra-se disponível em: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report>

panorama, podemos aplicar questões como aquelas que são feitas por muitos autores em relação ao currículo: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? Dado que este trabalho debruça-se sobre a História local/ regional e o património e embora, João Liceia (2021) afirme que os usos destas temáticas em aula façam parte das recomendações feitas aos professores desde o início da sua formação, o autor levanta uma questão muito pertinente: *“Mas será que juridicamente este uso é igualmente recomendado?”* (Liceia, 2021, p. 18).

O ensino da História encontra-se presente em todos os ciclos de ensino, porém, como disciplina autónoma e obrigatória apenas até ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao Ensino Secundário, só existe a obrigatoriedade da disciplina de História nos cursos de Humanidades com a disciplina de História A, História B em Ciências Socioeconómicas, e História da Cultura e das Artes referente ao curso de Artes (Solé, 2021, p. 39).

Podemos ainda encontrar História C nos cursos tecnológicos de Ação Social, de Documentação e Turismo e, desde 2019, a disciplina História da Cultura e Democracia, que possui um carácter opcional e destina-se a alunos do 12.º ano dos cursos científico humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário (AE HCD, 2022, p. 2).

A História apresenta-se, na visão de Sílvia Araújo (2017), como o principal suporte de compreensão do mundo atual. Nas palavras da autora, *“é a História que nos faculta as origens, as vidas, os quotidianos, as formas de pensar, as genealogias, as razões de tudo, para tudo”* (Araújo, 2017, p. 22). Segundo Manuel Folhadela (2022), é através da História que os alunos adquirem uma visão global e organizada relativamente a uma sociedade complexa, plural e em constante mudança. Desde os primeiros anos do seu percurso escolar, que o aluno é levado a construir de forma gradual e evolutiva o saber histórico, sem descuidar o conhecimento que adquire através da família e dos meios de comunicação (Folhadela, 2022, p. 6). Desta forma, em matéria de currículo escolar, a História e o património local podem ocupar um lugar de grande relevância, uma vez que ao permitir a associação do quotidiano a uma diversidade cultural e a novas linguagens,

desperta nos alunos reflexões sobre perspetivas diversas que podem encontrar na História (Verde & Martins, 2021, p. 653).

Revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, o antigo programa de História A estabelecia entre os seus objetivos, um fomento do estudo da localidade e o estabelecimento do diálogo entre o passado e o presente, de forma a promover *“uma compreensão das comunidades e um reconhecimento dos campos da História nas diferentes escalas geográficas – “[...] do local ao mundial, do central ao periférico [...]”, mas também entre “[...] os indivíduos e os grupos”* (Mendes, 2001, pp. 6-7). Encontramos nas AE de História A ao nível das competências, a capacidade de *“Relacionar a História de Portugal com a História europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local”* (AE, HA, 2022, p. 4). Desta forma, tal como refere Ana Rita Vieira (2021), ambos os documentos privilegiam por isso as relações da História nacional com a europeia e a mundial, de forma a estabelecer entre elas, *“articulações, antologias e especificidades”* (Vieira, 2021, p. 12).

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências, ambos os documentos curriculares, o Programa e as AE de História A, atribuem relevância às que remetem para o uso de conhecimentos por parte dos alunos. É esperado que os alunos usem os conhecimentos adquiridos para fundamentarem as suas opiniões sobre questões não só nacionais como também do mundo, levando-os a assumirem-se como intervenientes de espírito crítico e dotados de responsabilidade no meio em que se encontram inseridos. (Vieira, 2021, p. 12). Ainda que, o Programa e as AE de História A não contabilizem nas suas páginas conteúdos referentes à História local, apresentam em contrapartida, ligações com o local em diferentes situações de aprendizagem ficando ao critério da escola e dos professores, decidirem sobre a sua aplicação (Vieira, 2021, p. 12).

Além de ser lecionada nos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, nos 11.º e 12.º anos, a disciplina de História da Cultura e das Artes pode ser igualmente encontrada como componente de formação científica nos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10.º, 11.º e 12.º anos.

Segundo Helena Pinto (2016), a disciplina de História da Cultura e das Artes visa desenvolver as seguintes competências:

- Proceder à preservação e valorização do património artístico e cultural;
- Associar a defesa do património a um ato de cidadania;
- Cimentar o sentido de apreciação estética;
- Demonstrar uma postura crítica enquanto agente recetor de objetos artísticos;
- Reconhecer o objeto artístico como vestígio do seu tempo histórico;
- Integrar as características do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise do tempo e do espaço histórico e cultural (Pinto, 2016, p.132).

Ao contrário do que é observável nos documentos curriculares de História A, o Programa e as AE de HCA em vigor não fazem, segundo Ana Rita Vieira, referências diretas à História local. Porém, o entendimento que estes documentos fazem do local remete para um “[...] *ponto de cruzamento de múltiplas interações* [...]” (Pimentel, 2004, p. 14) e “[...] *cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais, políticas, económicas e sociais)*” (AE, HCA, 2022, p. 2). Ana Rita Vieira aponta como aspeto positivo do *Programa de HCA*, o facto de haver um reconhecimento e valorização da natureza da disciplina, quando recomenda a “*recorrente saída da sala de aula e da própria escola, a fim de observar, ouvir e refletir in loco*” e o “*contacto com as obras de arte e com a complexa realidade que as envolve*”, tudo isto levado a cabo, mediante as disponibilidades práticas da escola e da oferta que a região dispõe (Vieira, 2021, p. 12).

Quando comparado com o *Programa*, Ana Rita Vieira considera que o documento das *Aprendizagens Essenciais* apresenta uma noção mais rica e ampla do conceito de património (Vieira, 2021, p. 13), ao “*valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspetiva de construção da cidadania europeia*” (AE, HCA, 2022, p. 6). Encontramos também nas *Aprendizagens Essenciais* de HCA a seguinte referência: “*Valorizar o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais, políticas, económicas e sociais)*” (AE, HCA, 2022, p. 2).

A crescente valorização e presença do património nos documentos curriculares advém de um aumento da consciencialização da sua importância ao nível local, regional, nacional e internacional. Esta expansão de consciência pode ser explicada pelo trabalho

levado a cabo por organizações nacionais e internacionais como a DGPC e a UNESCO, e que se tem materializado através das cartas e convenções criadas a partir dos anos trinta e ao longo das primeiras décadas do século XXI, na inventariação, classificação, preservação, valorização e divulgação do património (Vieira, 2021, p. 13).

1.4.2 Trabalhar a História local/ regional e o Património dentro e fora da sala de aula.

No decorrer do seu percurso profissional, o professor convive dentro da sala de aula com diversas realidades, nas quais encontra turmas e alunos que se diferem em níveis como o escolar, o cultural, o social, o familiar e o económico, que obriga o docente a adaptar-se e a colocar em prática diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Esta “metamorfose” a que o professor está sujeito de forma constante, permite-lhe que não assuma uma postura de comodismo e que seja capaz de proporcionar aos seus alunos, novas oportunidades para que atinjam o sucesso escolar (Aguar, 2017, p. 4).

De acordo com os dados obtidos pelo *Relatório do Observatório do Ensino da História na Europa* (OHE, 2024), entre os professores dos 16 países que participaram no estudo, os recursos educativos mais utilizados são os manuais escolares, as notas dos professores e os websites e bases de dados com conteúdos históricos aprovados pelas autoridades educativas. No entanto, os professores manifestaram as suas preocupações em relação à adequação dos manuais, à abundância de recursos quer digitais quer impressos e na dificuldade em serem seletivos na escolha dos recursos a serem utilizados em sala de aula, revelando assim a necessidade de terem formação relativamente a estes aspetos (OHE, 2024, p. 55).

Em Portugal, os manuais escolares podem ser utilizados, mas sem qualquer obrigação e todos os anos o Ministério da Educação publica no seu site oficial uma lista atualizada de manuais escolares certificados e não certificados. É da responsabilidade do Conselho Pedagógico de cada escola proceder através da lista de material certificado à escolha dos livros a serem usados no ensino da História (OHE, 2024, p. 54).

Quase metade dos docentes dos 16 países que responderam ao questionário considera que os manuais de História fornecem o material e as atividades necessárias para o desenvolvimento de conceitos e habilidades de pensamento histórico que

remetem à forma como o passado é aprendido (48%). Simultaneamente, 30% dos professores afirmaram que os manuais de história impõem grandes restrições à forma como ensinam História (OHTE, 2024, p. 66). Os resultados revelam ainda que 48% dos professores concordam que os manuais de História utilizam uma linguagem imparcial, enquanto 26% não concorda. Cerca de 41% dos professores concordam e 30% discordam que os manuais apresentam uma narrativa focada na nação. A percentagem de professores que acham que os manuais de História apresentam múltiplas perspetivas (37%) não é muito superior comparativamente aos 30% dos professores que assumem uma posição cética (OHTE, 2024, p. 66).

Relativamente aos recursos menos utilizados pelos professores, são apontados os videojogos em primeiro lugar, seguidos dos festivais e tradições locais/regionais, bem como de romances históricos, de banda desenhada e literatura infantil. No que diz respeito às festas e tradições locais e regionais com conteúdo histórico, 55% dos inquiridos responderam que nunca ou raramente utilizam este tipo de recursos (OHTE, 2024, p. 60). O Observatório detetou nos resultados obtidos uma discrepância entre professores do Ensino Primário e Secundário no uso de recursos locais e regionais como festas e tradições, museus e outros locais, uma vez que os professores do Ensino Primário parecem utilizar com uma maior frequência este tipo de recursos em comparação com os professores do Ensino Secundário (OHTE, 2024, p. 60).

Ao nível das escalas geográficas em que a História é lecionada, a maioria dos professores dá maior atenção à História nacional, o que revela que a ligação do ensino da História à identidade nacional ainda possui grande importância nos currículos e nas aulas. Mais de metade dos docentes (54%) mencionaram que a História nacional é relevante ou mais relevante nas suas aulas de História, 44% indicaram a História mundial, 48% indicaram a História europeia e 26% para a História local/regional. Os professores que melhor classificaram a História local são oriundos da Irlanda (39%), França (38%) e Chipre (34%), enquanto os de Portugal, Arménia, Macedónia do Norte e Andorra consideraram-na menos relevante nas suas aulas (OHTE, 2024, pp. 88-89).

Sobre os métodos utilizados nas aulas de História, os professores europeus utilizam frequentemente pedagogias associadas ao ensino unidirecional e expositivo. Contudo,

foi constatado pelo Observatório, que técnicas relacionadas ao trabalho com o pensamento histórico (trabalho com fontes históricas) e com a consciência histórica (representação do passado) possuem uma relevância notável (OHTE, 2024, pp. 91-92). Os métodos ativos, como a aprendizagem baseada no local, são os menos utilizados pelos docentes, o que pode ser explicado pelas preocupações e obstáculos sentidos pelos professores, que identificaram a sobrecarga curricular, a falta de tempo para experimentar metodologias ativas, bem como a influência dos manuais e dos exames como fatores que condicionam a sua prática docente (OHTE, 2024, p. 92). De forma a compreendermos melhor este panorama dos recursos e práticas utilizados na disciplina de História, é importante que nos debrucemos a analisar de forma mais detalhada cada um deles, o que o leitor poderá acompanhar ao longo das páginas que se seguem.

No artigo *A Educação Patrimonial num mundo em mudança*, Helena Pinto realça a importância de que hoje, mais do que nunca, a Educação Patrimonial e a Educação Histórica, precisam de desenvolver programas educativos que permitam às crianças e jovens dos diferentes graus de ensino, bem como aos educadores, obterem uma compreensão assente em múltiplas perspetivas relativamente ao passado e ao presente, contribuindo assim para uma consciência patrimonial coesa (Pinto, 2022, p. 2).

O passado pode ser ensinado e aprendido de diferentes maneiras. Em sala de aula, os alunos aprendem narrativas históricas através dos manuais, através da visualização de filmes ou simplesmente ouvindo o professor. Porém, é possível que os alunos possam aprender e “olhar” o passado de uma forma mais direta, como por exemplo tocar em artefactos históricos ou visitar locais históricos, pelo que a aprendizagem histórica deixa de ser uma prática exclusivamente cognitiva, incorporando no processo de construção do significado histórico, uma panóplia de sentidos, sentimentos e emoções (Stolare, Ludvigsson, & Trenter, 2021, p. 266).

A História enquanto disciplina é aprendida pelos alunos de uma forma geral com recurso ao manual, embora a História apresentada seja muito rica e os manuais sejam densos, podemos considerá-la parcial, pois não aborda inúmeras temáticas, além de encontrar-se aquém dos contributos dados pela historiografia (Borghi, 2021, p. 772).

Não é incomum como se possa pensar, recorrer à realidade social dos alunos como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dagostin & Dal Molin, nas últimas décadas têm surgido teorias como a Pedagogia Histórico-Crítica que além de reconhecerem as condicionantes histórico-sociais na educação, admitem também que o conhecimento pode ser construído a partir das vivências quotidianas (Dagostin & Dal Molin, 2022, pp. 1845- 1856).

A vida quotidiana, ao contrário da forma como muitas vezes pode ser percecionada, está longe de ser algo trivial, pois, enquanto objeto de estudo, fornece muito material de pesquisa, bem como inúmeras possibilidades de recursos e de estratégias. Assim, a utilização do local no ensino de História possibilita ao aluno uma compreensão mais clara não só dos conteúdos, como também daquilo que o rodeia, permite igualmente a sua inserção no meio social, através da identificação das relações entre o passado e o presente nos espaços em que circula, vive e socializa (Dagostin & Dal Molin, 2022, pp. 1845-1846).

Entre as atividades mais utilizadas no que diz respeito ao uso da História local/regional e do património nas aulas, podemos apontar a realização de visitas de estudo, que permitem uma observação direta no processo de análise de fontes patrimoniais. Trabalhar fontes primárias em ambiente de sala de aula, além de executável pode revelar-se uma atividade muito enriquecedora, principalmente para que os alunos obtenham uma melhor compreensão sobre o que é a História e o trabalho realizado pelo historiador. As opções que podem ser tomadas pelo professor não se ficam por aqui, entre o vasto leque de possibilidades, podemos ainda destacar a análise de fontes secundárias e terciárias sobre determinada localidade, bem como o uso da toponímia, da imprensa local, entre muitos outros (Couto, 2020, p. 29).

Segundo Francisco Ribeiro da Silva, a questão em torno das fontes usadas na abordagem da História local, representa sempre um problema que não é fácil de contornar, pois se estas existem em abundância obrigam a que se tomem em consideração critérios de seleção, levando à escolha de umas em detrimento de outras, sob o risco de se colocar de parte documentos importantes. Por outro lado, se as fontes não existem ou são escassas, é naturalmente um problema ainda maior, uma vez que

quanto mais recuados os tempos em análise, menores recursos documentais existem (Silva, 1999, pp. 391-392).

As fontes históricas não se resumem exclusivamente a documentos e a textos escritos, a iconografia, por exemplo, possui uma relevância notável e o seu uso é imprescindível em certas áreas. A Arqueologia possui a capacidade de substituir ou de complementar o documento escrito, as fontes orais relevam-se muito úteis no estudo de épocas mais recentes, e a fotografia é outro recurso que possui cada vez mais importância, juntamente como os postais ilustrados e os registos audiovisuais (Silva, 1999, p. 392).

A utilização de fontes históricas em sala de aula apresenta várias vantagens, nomeadamente a de permitir aos alunos desenvolverem as suas competências históricas ao nível da análise do conteúdo, da identificação do autor e do contexto em que a fonte foi produzida, da interpretação do documento e a sua explicação e conclusão, com base nos conhecimentos já adquiridos (Soares, 2022, p. 33). Em todo este processo, o papel desempenhado pelo professor reveste-se de extrema importância, dado que tem a responsabilidade de dotar os alunos com ferramentas de como analisar, questionar, cruzar informações e retirar conclusões (Soares, 2022, p. 33).

Inês Branco Soares considera que ao colocar em prática este tipo de tarefas nas suas aulas, o professor deve encontrar-se familiarizado com os passos que são necessários na construção do conhecimento histórico, bem como ter contactado com a investigação histórica no decorrer do seu percurso profissional, de forma a não comprometer os objetivos que se propõe atingir e que devem ir ao encontro das competências e aprendizagens estabelecidas nas *Aprendizagens Essenciais* e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Soares, 2022, p. 33).

Quatro são os cenários apontados por Keith Barton relativamente ao uso de fontes históricas em sala de aula, pelo que estas podem ser utilizadas como “*ilustração e motivação*”, “*evidência para questionamento*”, “*interpretação visual ou textual*” e “*análise de fonte*”, sendo que “*evidência para questionamento*” é aquele que se destaca por revelar uma maior proximidade ao trabalho dos historiadores e por possibilitar que

os alunos compreendam a metodologia usada na construção do conhecimento histórico (Barton cit. por Soares, 2022, p. 22).

Proceder à exploração das fontes históricas, como já vimos, envolve operações mais complexas que os discentes devem desenvolver, o que torna todo este processo em algo demorado, impossibilitando muitas vezes os professores em facultarem o tempo necessário para tal, levando-os inclusive, a usarem a fonte como uma mera ilustração dos conteúdos lecionados. Em consequência deste tipo de decisões, observa-se que as competências de natureza histórica e ao nível da interpretação dos alunos acabam por não ser aprofundadas (Soares, 2022, pp. 22-23).

De forma a realizar uma boa prática e uso de documentos históricos e documentos escritos em ambiente de sala de aula, Maria Cândida Proença (1990) propôs que o docente deve procurar usar de forma simultânea um número reduzido de recursos, que possuam uma dimensão e grau de dificuldade adequado à turma em que são aplicados. Deve ser igualmente dado aos alunos, elementos com significado que os levem a realizarem um exercício de questionamento com intuito de encontrarem respostas às perguntas colocadas pelo professor (Proença, cit. por Soares, 2022, p. 23).

Quando não são bem aplicadas nas aulas de História, as fontes históricas também acarretam perigos, pelo que é fundamental que os alunos tenham consciência do tempo e das circunstâncias em que uma fonte foi produzida por determinado agente histórico, movido pelas suas convicções. Deve-se por isso, proceder a uma crítica de fontes, onde além da análise, interpretação do conteúdo, também se deve questionar (Soares, 2022, p. 23), pois como afirmava Bernard Guenée, *“em última análise, todas as fontes são mentirosas”*.

A transição do século XIX para o século XX ficou marcada em matéria de educação, pelo surgimento da *“Escola Nova”* também designada de *“Educação Nova”*, em oposição à escola e à educação ditas tradicionais, que eram marcadas pelo ensino expositivo, pela memorização dos conhecimentos, pela postura passiva dos alunos e pelo autoritarismo do professor, que, muitas vezes, impunha castigos físicos (Pintassilgo, 2018, p. 53). A *“Escola Nova”* por sua vez, deveria possuir, segundo Joaquim Pintassilgo, um *“carácter científico, dinâmico, funcional, social e diferencial”*, que devia preparar os alunos não só

como futuros cidadãos, mas também como seres humanos conscientes da sua dignidade (Pintassilgo, 2018, p. 53).

Uma das inovações ao nível da didática da História, implementadas por este movimento foi o método intuitivo, que procurava aplicar um ensino prático e concreto, mais adequado às características psicológicas dos alunos, com foco nos sentidos, capaz de desenvolver a capacidade de observação e assim despertar a atenção e a curiosidade do aluno. (Pintassilgo, 2018, p. 68).

As “*lições de coisas*”, a estratégia mais privilegiada pelo método intuitivo, caracterizava-se por aulas que eram dadas perante o objeto que lhes servia de tema, fosse uma casa, uma árvore etc., de forma que os alunos, guiados pelo professor, pudessem analisar as suas características e em simultaneamente estabelecerem as relações possíveis através dos seus conhecimentos. O ponto de partida deste método era o meio em que os alunos se encontravam inseridos, aquilo que lhes era mais próximo, do que eles conheciam, do presente e daqui avançavam para o desconhecido, para o que estava longínquo e que pertencia ao passado, numa aprendizagem gradual em direção a conhecimentos mais complexos (Pintassilgo, 2001, p. 66).

Outras práticas do método intuitivo remetem para a realização de desenhos em sala de aula e a utilização de gravuras e de projeções, quanto a esta última, José Santa Rita considerava importante mostrar aos alunos estampas de cidades e das suas armas, bem como a projeção de trajes antigos e as ruínas de monumentos (Pintassilgo, 2001, pp. 67-68). Esperava-se através destas estratégias pedagógicas que o ensino da História nas primeiras décadas do século XX se libertasse da sua aridez e que deixasse de ser enfadonho, que assumisse uma forma mais animada e recreativa, em que o professor conversasse com os alunos, de forma a mantê-los atentos e entretidos (Pintassilgo, 2001, p. 66). A partir desta abordagem em torno da Educação Nova, do método intuitivo e das “*Lições das coisas*”, podemos concluir que a consciência das potencialidades do uso de fontes patrimoniais nas aulas de História, não é algo recente.

As atividades práticas sempre relevaram uma grande importância devido às potencialidades que desencadeiam no desenvolvimento de capacidades dos jovens. Ao debruçarmo-nos de forma a analisar a definição que é atribuída à atividade prática,

podemos verificar segundo Joel Aguiar (2016), com base nas visões de Hodson (1992) e Miguéns (1991), que esta encontra-se longe de ser consensual.

Na perspetiva de Hodson, a atividade prática remete para *“qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude ativa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência direta, pode ser designada por atividade prática”* (Hodson, cit. por Aguiar, 2016, p. 3), enquanto Miguéns remete as atividades práticas, *“para os exercícios, as experiências, as experimentações, as demonstrações, as investigações ou projetos e trabalho de campo”* (Miguéns, cit. por Aguiar, 2016, p. 3).

Relativamente ao conceito que melhor se adequa às atividades realizadas no exterior da sala de aula, somos remetidos para o de visita de estudo, conceito este que é definido da seguinte forma pelo Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho:

atividade curricular intencional e pedagogicamente planeada pelos docentes destinada à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar as áreas de competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, quando aplicável, no perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho).

Embora sejamos muitas vezes confrontados com o uso de outros termos como saída de estudo, saída de campo, trabalho de campo e visita de campo, os quais são associados como sinónimos de visita de estudo (VE), todas estas terminologias possuem diferentes significados, e segundo Joel Aguiar, é importante que exista esta noção (Aguiar, 2016, p. 4).

As saídas de campo, caracterizam-se por serem uma estratégia estimulante e motivadora para os alunos, pois permitem quebrar com a rotina diária à qual estão habituados e que revelam um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Um dos grandes aspetos diferenciadores entre visitas de estudo e saídas de campo, é a forma como estas são encaradas pelos alunos, sendo que a primeira é vista como mero passeio que é dado, embora não seja isso que se pretenda que seja (Aguiar, 2016, p. 8).

As saídas de campo por sua vez, devem ser encaradas como uma aula que é dada num espaço diferente, espaço este que se pretende que sirva ao mesmo tempo de motivação, e que se acredita que permite aos alunos aplicarem de uma forma prática

através da interação com o meio envolvente, os conteúdos teóricos adquiridos no interior da sala de aula (Aguiar, 2016, p. 8).

A interação com o meio contribui para o fomento de diferentes tipos de educação, na educação ambiental por exemplo, espera-se que desperte nos alunos uma consciência de proteção e de sustentabilidade do meio natural. Na educação para a cidadania, o contacto com o meio, permite o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, na educação geográfica é potencializada a aprendizagem através da observação direta das paisagens e dos territórios, e por último, a educação que mais nos importa aqui refletir, a educação histórica, em que se promove a sensibilidade e o sentido de respeito para com o património histórico e cultural, o que permite aos alunos conhecerem melhor o meio que os rodeia e assim desenvolver a sua identidade (Aguiar, 2016, pp. 8-9).

Na conceção de Carla Oliveira e Isabel Barca (2014), as VE realizadas *in loco*, além de apresentarem um carácter lúdico, possuem igualmente uma forte componente pedagógica, pois possibilitam que os alunos assistam no lugar a fenómenos, bem como proceder à recolha e manipulação de materiais (Oliveira & Barca, 2014, p. 137). Ainda sobre os aspetos positivos das VE, Maria Cândida Proença (1989) considera que estas fomentam, facilitam e melhoram a socialização entre os alunos e entre a figura do professor com os seus alunos (Proença, cit. por Pais, 2022, p. 12).

A realização de visitas de estudo de baixo custo, pode ser considerada uma estratégia que promove a igualdade de oportunidades, pois no caso dos alunos que possuem menores condições económicas, este tipo de atividades representam as oportunidades que os alunos terão para contactar com espaços e monumentos, que de outra forma não seria possível (Couto, 2020, p. 38). Seja uma visita de estudo ou uma saída de campo, há todo um conjunto de procedimentos que um professor deve ter em conta ao organizar, de forma que os alunos percecionem a experiência como um complemento à aula dita “tradicional” e não como um simples passeio. De acordo com o Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho:

No respeito pelas linhas orientadoras estabelecidas no presente despacho, as escolas, no âmbito da sua autonomia, estabelecem no regulamento interno as regras e os procedimentos inerentes ao planeamento e organização de visitas de estudo em território nacional

ou que impliquem deslocações ao estrangeiro (Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho).

Três são as fases que constituem as visitas de estudo: preparação, execução e a avaliação. Numa primeira instância, o professor deverá começar por selecionar os conteúdos que devem ser explorados, os materiais a serem utilizados e o tratamento das questões de natureza burocrática como o contacto com as entidades e o planeamento logístico da visita. Sérgio Couto (2020) considera que é importante que o docente adquira conhecimentos prévios sobre o local, uma vez que o pode ajudar a delinear os objetivos da VE e na elaboração dos materiais que vão ser usados (Couto, 2020, pp. 36-37).

É ainda nesta fase de preparação, que o professor deve igualmente escolher o momento em que atividade será realizada, isto é, se será no início, no decorrer ou no fim da abordagem de uma unidade temática, pois cada um destes momentos visa alcançar diferentes objetivos. Se a atividade é levada a cabo no início de uma unidade temática, então a VE irá servir como estratégia para alavancar a motivação dos alunos, bem como proceder à exploração de ideias tácitas. Caso ocorra a meio da unidade temática, a visita de estudo irá complementar e clarificar conhecimentos e por último, se a atividade encerrar a abordagem de uma unidade temática, a VE irá atuar, principalmente como uma estratégia de consolidação de conteúdos (Chá-Chá, 2022, p. 24).

Na segunda fase realiza-se a visita, que pode ser categorizada de três formas distintas, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor: a visita pode ser orientada por um guia ou pelo professor, na qual os alunos devem proceder ao preenchimento de um guião-questionário, que segundo Sérgio Couto (2020), não é aconselhável que seja aplicado em grupos com um elevado número de alunos. A VE pode ser também livre, em que os alunos de uma forma individual ou em grupo partem à descoberta dos locais indicados pelo docente, acompanhados de guiões e fichas de trabalho. Por último, pode ser também aplicada uma VE mista, em que os alunos podem ser divididos ou não em pequenos grupos e na qual, o professor assume a orientação de

uma primeira parte da visita, e os alunos a segunda parte, com recurso aos materiais de orientação como roteiros e guiões que lhes são disponibilizados (Couto, 2020, p. 35).

O envolvimento dos alunos na visita de estudo é algo fundamental, uma vez que o professor cria a atividade para eles. O envolvimento dos alunos é verificável a partir da própria organização da VE, principalmente no que diz respeito à elaboração do guião. De acordo com João Chá-Chá (2022) o guião, documento que reúne as informações mais importantes sobre o espaço que está a ser visitado, é a prova de que há uma aula a decorrer, pelo que se espera que os alunos participem, coloquem questões e esclareçam as suas dúvidas (Chá-Chá, 2022, pp. 26-27).

Através do guião, os alunos devem recolher informações que depois serão avaliadas na terceira e última fase, e que poderão dar origem inúmeras tarefas como a realização de relatórios ou de apresentações orais, etc... (Couto, 2020, p. 36). Embora os alunos encarem esta última fase como a mais “aborrecida”, esta revela-se de extrema importância, não só para tentar garantir a consolidação dos conhecimentos adquiridos, como também para reforçar a ideia de que a VE realizada, tratou-se efetivamente de uma aula. Os alunos deverão conseguir correlacionar as temáticas estudadas em sala de aula com a informação que foi obtida durante a visita, de forma a evitar uma mera descrição dos acontecimentos, bem como construir o seu próprio conhecimento a partir de uma análise crítica (Chá-Chá, 2022, p. 27).

Sérgio Couto, no relatório de estágio *A História local e o Património histórico-cultural no ensino da História* (2020), coloca em evidência algumas fragilidades enumeradas por diferentes autores e que são sentidas na aplicação das visitas de estudo (VE), nomeadamente a visita orientada por um guia especializado, em que este por não conhecer os alunos, incorre no risco de não adaptar o seu discurso às características e necessidades dos alunos, o que pode dificultar a compreensão destes relativamente aos conteúdos explanados (Couto, 2020, p. 37). Segundo o autor, as visitas dirigidas podem levar os alunos a assumirem uma postura muito passiva, que se traduz numa desatenção, que pode ser contrariada com os alunos a fazerem registos da atividade, e as VE ao serem realizadas em espaços com os quais os alunos possuem pouca familiaridade, acarreta uma maior tendência para que estes se distraiam, o que pode

ser atenuado com uma exposição prévia de imagens dos espaços e com uma explicação dada pelo professor sobre o motivo e os objetivos da VE (Couto, 2020, p. 37).

Numa sociedade que cada vez mais exige uma literacia digital em constante atualização, a Escola não pode estagnar neste campo, pelo que deve inserir nas suas estratégias didáticas os avanços tecnológicos que vão surgindo (Pais, 2022, p. 3). A necessidade de adquirir e de desenvolver esta literacia digital, ficou ainda mais evidente com o despoletar da pandemia Covid-19 em 2020, que representou um “virar de página” e de adaptação do sistema do ensino português, pois obrigou os professores em tempo recorde a rever e a atualizar a forma como lecionavam até então.

Enaltecidas por uns e rejeitadas por outros, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possuem um enorme potencial ao nível das práticas pedagógico-didáticas, porque possibilitam centrar mais o processo de ensino-aprendizagem no aluno, construir novas formas de aprender e de pensar, tornam as aulas mais dinâmicas e servem de estímulo à participação dos alunos, tornando-os inclusive em agentes mais ativos na construção da sua própria aprendizagem (Chá-Chá, 2022, pp. 1-2).

Certa vez o poeta Manoel de Barros declarou: *“O Meu quintal é maior que o mundo”* (Barros, cit. por Silva & Medeiros, 2021, p. 75), e se à luz dos nossos dias o é, é porque com o acesso à internet e o uso das TDIC, o mundo todo cabe na palma da nossa mão e está à distância de um clique. Como referem Noelma Silva e Rafael Medeiros (2021), se antes para visitarmos o Museu do Louvre em Paris, tínhamos de nos deslocar fisicamente através de um avião, carro ou qualquer outro meio de transporte, a verdade é que hoje podemos percorrer os corredores de tão afamado museu, sem sair do conforto do nosso lar, ou neste caso de uma sala de aula, porque antes era longe e só se fazia perto quando havia condições financeiras para tal (Silva & Medeiros, 2021, p. 75). Assim, através das TDIC, em específico as visitas de estudo virtuais que podem ser realizadas a partir de aplicações como o Google Earth e o Google Arts and Culture, a distância deixa de ser um obstáculo à aprendizagem (Chá-Chá, 2022, p. 2).

Na visão de João Chá-Chá (2022), o uso das TDIC contribui para que o ensino adquira mais qualidade com o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas, que promovem uma maior aproximação dos alunos ao objeto de estudo, que muitas vezes

remete para um passado já desaparecido. Porém, o professor não pode esperar “virtualidades” que ferramentas como o Google Earth e o Google Arts and Culture não possuem, nem será, segundo o autor, desejável que possuam. Os professores devem explorar todas as potencialidades das ferramentas virtuais disponíveis, mas sem nunca esquecer, que são eles que continuam a deter o conhecimento e que nunca serão substituídos pelas tecnologias digitais (Chá-Chá, 2022, pp. 2-3).

Com as visitas de estudo tradicionais cada vez mais ameaçadas devido a questões como a do cumprimento dos programas e o financiamento escolar limitado, as visitas de estudo virtuais, apresentam-se como uma alternativa que possui inúmeras vantagens, tais como: englobar na aula de História os “sítios” patrimoniais, conhecer e explorar lugares que os alunos jamais imaginariam visitar, contribuindo assim para a construção do conhecimento histórico, a capacidade do computador em apresentar diferentes escalas, desde uma perspetiva microscópica até à planetária, enquanto que as VE apenas apresentam uma escala única, devemos ainda destacar o baixo custo ou até mesmo nulo, bem como a maior segurança que promove relativamente às VE tradicionais (Pais, 2022, pp. 13-14).

Segundo Isidro Pais (2022), a visita virtual (VEV) deve ser aplicada em dois tipos de funções: como estratégia de apoio à visita de estudo tradicional ou como alternativa à realização desta. Relativamente à primeira função, que assume uma grande utilidade tanto para professores como para alunos, pois as VEV ajudam o docente na preparação da atividade e permitem aos alunos obter uma visão do espaço que irão visitar, servindo de motivação, contribuindo para um sentido de familiaridade e para clarificar os objetivos que se pretende atingir, de forma que a visita *in loco* não seja considerada um mero passeio (Pais, 2022, p. 13).

Isidro Pais defende, por isso, que a VEV pode e deve ser utilizada como um recurso de apoio ao estudo de vários temas e de abordagem de determinados objetivos e/ou competências de natureza curricular, ao mesmo tempo que reforçam e complementam a VE tradicionais. No entanto, o autor sublinha que as VEV não devem substituir todas as VE, somente aquelas que não podem ser realizadas devido a questões monetárias ou a limites como a distância, horários, condições meteorológicas pouco ou nada favoráveis

ou até mesmo devido a questões sanitárias tal como aconteceu com a pandemia do Covid-19 (Pais, 2022, p. 13).

À semelhança do que acontece com as visitas *in loco*, as virtuais também devem ser sujeitas a planeamento e preparação, de forma a ser produtiva para todos, quer para o professor como para os alunos. Torna-se relevante a existência de um guião, que oriente os alunos no decorrer visita, bem como o professor no que diz respeito ao estabelecimento dos objetivos aquando da elaboração do documento. Nas VEV, é esperado que os alunos se assumam mais autónomos, isto é, que adquiram uma maior responsabilidade e comprometimento com a atividade realizada (Couto, 2020, p. 41).

Ao nível das desvantagens das VEV, podemos destacar a falta da experiência sensorial para além da visão e da audição que são as únicas sensações possíveis de serem despertadas pelas VEV, ficando por isso ausentes o palato, o tato e o olfato, não existem guias ou outros especialistas, pelo que o conhecimento transmitido provém única e exclusivamente do professor, os constrangimentos provocados pela insuficiência de computadores nas escolas e os problemas de conexão à internet e, por último, a falta de uma experiência atualizada, uma vez que muitos museus alteram com frequência o seu acervo exposto em exposições temporárias, ou seja, aquilo que exibem online não acompanha em tempo real as alterações que ocorrem no espaço físico (Pais, 2022, p. 14).

2.Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo, procederemos ao relato da intervenção, partindo de uma contextualização da escola e da apresentação de algumas informações relevantes, passando por uma caracterização das turmas que foram alvo de estudo e terminando com uma descrição das atividades realizadas e apresentação de resultados.

2.1.A Escola

Localizada numa zona bastante central da cidade de Penafiel, concelho pertencente ao distrito do Porto e à NUTS III Tâmega e Sousa, a escola encontra-se muito próxima ao centro histórico e com um meio envolvente muito agradável devido aos jardins românticos que circundam a Igreja da Nossa Senhora da Piedade e dos Santos Passos, popularmente conhecida por Igreja do Sameiro.

O concelho de Penafiel faz fronteira com os de Amarante, Lousada, Paredes, Marco de Canaveses, Castelo de Paiva e Gondomar. A distância à capital de distrito, o Porto, é de cerca de 39 km, o que, através da ligação rodoviária A4 corresponde a um tempo de viagem de cerca de 30 minutos. A ligação ferroviária encontra-se igualmente assegurada através da linha do Douro. Todos estes aspetos da localização geográfica da escola, permitiu aos avaliadores responsáveis pelo relatório de avaliação interna 2019/2021 concluírem que a boa acessibilidade a localidades do litoral e do interior é um aspeto que beneficia o contacto dos alunos com outras áreas e com iniciativas culturais que têm vindo a aumentar, permitindo uma abertura da comunidade educativa ao exterior e a novas ideias (Relatório de Avaliação Interna, 2022, p. 5).

A Escola Secundária de Penafiel conta já com 46 anos de existência ao serviço da educação das crianças e jovens penafidelenses. Começou por ser a Escola Comercial e Industrial de Penafiel, tendo iniciado a sua atividade no dia 1 de outubro de 1978, como forma de oferecer à comunidade de Penafiel uma alternativa para todos os alunos que desejassem prosseguir os seus estudos, mas que não o quisessem fazer na Escola Industrial que funcionava desde 1961 em Milhundos (Fonseca,2019, p. 96).

Corria o ano letivo de 1968/1969 quando começou a funcionar no edifício do antigo Colégio da Nossa Senhora do Carmo, localizado no centro da cidade, a secção de Penafiel do Liceu Alexandre Herculano do Porto. Posteriormente, no ano de 1972, esta secção adquiriu o estatuto de Liceu Nacional de Penafiel, e desta forma, a Escola Comercial e Industrial e o Liceu coexistiram até 1978, ano em que ambas as instituições se fundiram numa só e deram origem à Escola Secundária de Penafiel, a primeira do concelho a oferecer formação no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (Fonseca, 2019, p. 96).

A Escola acolhe alunos que são provenientes não só das diversas freguesias do concelho, como também residentes de concelhos vizinhos, o que pode ser explicado pela oferta formativa que se revela variada e muito vocacionada para o Ensino Secundário, tanto regular, como profissional. O relatório de avaliação interna 2019/2021 anteriormente referido, caracteriza a escola como uma instituição inclusiva, em que o papel que desempenha é valorizado pela comunidade, uma vez que segundo este, as aspirações dos alunos e as expectativas das famílias relativamente ao futuro são, de uma forma geral, elevadas, acrescentando que é exigido à escola um papel ativo e de destaque na comunidade, através da implementação de uma política de excelência, de exigência e de envolvimento da comunidade educativa, não só na formação dos indivíduos no presente, como na preparação de cidadãos conscientes e ativos (*Relatório de Avaliação Interna*, 2022, p. 5)¹².

De acordo com os dados que constam do Projeto Educativo da Escola Secundária¹³ de Penafiel 2022/2026, a escola era em 2021 frequentada por 2 408 alunos, distribuídos da seguinte forma: 718 do Ensino Básico (30%), 1409 do Ensino Secundário (58%) e 281 do Ensino Profissional (12%). Dos 718 alunos do Ensino Básico, 254 eram do 7.º ano, 222 do 8.º ano e 242 do 9.º ano. Quanto aos alunos que frequentavam o Ensino Secundário, 494 eram do 10.º ano, 435 do 11.º ano e 480 do 12.º ano. Desta forma, podemos concluir que o público-alvo da Escola Secundária de Penafiel são maioritariamente alunos do

¹² Disponível em: https://espenafiel.org/site/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio_Avaliacao_Interna_2019.2021.pdf

¹³ Disponível em: <https://espenafiel.org/2022-docs/Projeto-educativo-2022-26.pdf>

Ensino Secundário que constituem mais de metade da comunidade discente (*Projeto Educativo*, 2022, p. 8).

O serviço docente é assegurado por 185 professores, sendo que deste número, 120 pertencem ao quadro de nomeação definitiva, 26 são de quadro de zona pedagógica e 39 são contratados. Existe na escola um número significativo de professores que contabilizam mais de 30 anos de serviço (*Projeto Educativo*, 2022, p. 8). Todos estes aspetos conferem à escola uma estabilidade do pessoal docente, que é maioritariamente feminino. Quanto ao pessoal não docente, a instituição dispõe de 42 Assistentes Operacionais, 38 do quadro e quatro contratados, 14 Assistentes Técnicos e um Técnico Superior. Relativamente às instalações, a escola encontra-se em excelentes condições de preservação, uma vez que foi alvo de intervenção da Parque Escolar e cujas obras de requalificação foram inauguradas a 5 de outubro de 2010 (*Projeto Educativo*, 2022, p. 8).

Ao nível da formação inicial de professores, a escola tem realizado um trabalho consistente, criando ao longo dos anos parcerias com várias instituições de ensino superior, nomeadamente a FLUP, para o acolhimento de estagiários. Segundo o relatório de avaliação interna, a escola secundária de Penafiel tem sido selecionada como primeira prioridade de local para a realização do estágio pedagógico devido à qualidade do ensino, das instalações e à preocupação com os resultados obtidos pelos alunos, o que faz desta instituição uma escola idealizada pelos professores estagiários. Por sua vez, os professores cooperantes consideram que a dinâmica da escola é enriquecida pela existência dos núcleos de estágio, dado que a proximidade às práticas das instituições superiores, é tida como uma mais-valia para a comunidade docente, pois permite o contato com novas didáticas e pedagógicas (*Relatório de Avaliação Interna*, 2022, p. 32)

2.2.As Turmas

Movida por uma vontade de sair da zona de conforto e de assumir riscos, decidi que iria trabalhar com os alunos de 11.º ano de três turmas, duas turmas do curso de Línguas e Humanidades a quem lecionei História A e História da Cultura e das Artes a uma turma do curso de Artes.

Tabela 1 – Identificação das turmas.

Disciplina	Anos de escolaridade	Designação da Turma	Nº de Alunos
História A	11.º ano	Alfa	26
História A	11.º ano	Beta	24
História da Cultura e das Artes	11.º ano	Delta	22

Estas três turmas não podiam ser mais diferentes umas das outras, o que sem dúvida influenciou e determinou os resultados das atividades desenvolvidas e sobre os quais iremos nos debruçar mais à frente neste trabalho. É de sublinhar que em nenhuma destas turmas foi registada qualquer situação de indisciplina, o que podemos considerar um grande “golpe de sorte” para uma professora estagiária.

Turma Alfa

A turma Alfa à qual foi lecionada a disciplina de História A, é uma turma constituída por vinte e seis alunos, sendo que quinze são raparigas e onze rapazes. A média de idades desta turma é de 16 anos, registando-se a existência de cinco alunos com 17 anos e um aluno com 18 anos. Nesta turma apenas constam dois casos de retenção. Tendo em conta que a temática deste trabalho incide sobre a História local e regional, apurou-se a proveniência dos estudantes. Desta forma, registam-se os seguintes dados presentes na tabela:

Tabela 2 – Identificação geográfica dos alunos da turma Alfa.

Freguesias do Concelho de Penafiel	N.º de alunos
Paço de Sousa	6
Penafiel	4
Santiago de Subarrifana	2

S. Martinho de Recezinhos	2
Castelões	2
Lagares	2
Galegos	1
Abragão	1
Bustelo	1
Rio-de-Moinhos	1
Cabeça Santa	1
Duas Igrejas	1
S. Miguel de Paredes	1
Concelho de Lousada	1

Total: 26 alunos

Das duas turmas do curso de Línguas e Humanidades que integram este estudo, a turma Alfa é a que regista os melhores resultados nas avaliações de História, da mesma forma que é nesta turma que se observa uma maior e melhor capacidade para apresentações orais que são muito recorrentes nas aulas e com a qual, é possível criar debates com assuntos referentes à atualidade. No entanto, é a turma onde mais dificuldades foram sentidas para conseguir obter a atenção, interesse e a participação dos alunos nas aulas e nas atividades realizadas, apesar de ser uma turma que já estava habituada a lidar com professoras estagiárias, uma vez que tinham passado por essa experiência no ano letivo anterior.

Turma Beta

A turma Beta por sua vez, é constituída por vinte e quatro alunos, dos quais quinze raparigas e nove rapazes. A média de idades dos alunos desta turma é de 16 anos, registando-se apenas quatro casos em que três alunos têm 17 anos e um aluno 15 anos. Relativamente à proveniência dos vinte e quatro alunos, registam-se os seguintes dados presentes na tabela:

Tabela 3 – Identificação geográfica dos alunos da turma Beta.

Freguesias do Concelho de Penafiel	N.º de alunos
Penafiel	4
Paço de Sousa	4
Irivo	4
Lagares	2
Capela	2
Fonte Arcada	2
Figueira	1
Duas Igrejas	1
Rio-de-Moinhos	1

Concelho de Paredes	3
----------------------------	---

Total: 24 alunos

Esta turma revela resultados mais fracos nas avaliações da disciplina de História, que pode ser explicado pelas grandes dificuldades de interpretação de textos e de escrita que são facilmente observáveis nos seus elementos. As dificuldades desta turma estendem-se a outros campos, como o de reflexão e da capacidade de debate, no entanto, e apesar de ser uma turma que nunca tinha lidado com uma professora estagiária antes, relevou maior interesse e uma maior participação nas atividades desenvolvidas comparativamente à turma Alfa.

Turma Delta

A turma Delta é constituída por vinte e dois alunos, sendo que sete são rapazes e quinze corresponde ao número de raparigas existentes. De todas as turmas, esta composta por “artistas”, muitos deles promissores, revelou-se uma experiência incrível, dado que era fácil trabalhar com eles, obter a sua atenção, interesse e participação nas atividades desenvolvidas.

A média de idades da turma Delta é de 16 anos, contabiliza-se também um aluno de 15 anos, cinco alunos de 17 anos e um aluno de 18 anos. Registam-se nesta turma sete casos de retenção, a maior parte deles devido à mudança de curso. Quanto à proveniência dos estudantes, apurou-se os seguintes dados:

Tabela 4 – Identificação geográfica da turma Delta.

Freguesias do Concelho de Penafiel	Nº de alunos
Penafiel	5
Oldrões	3
Paço de Sousa	2
Galegos	2
Cabeça Santa	1
Santiago de Subarrifana	1
Luzim	1
Guilhufe	1
Duas Igrejas	1
Abragão	1
Marecos	1
Valpedre	1
Concelho de Paredes	1
Concelho de Castelo de Paiva	1

Total: 22 alunos

2.3.As atividades desenvolvidas.

Ao longo do ano letivo procurou-se introduzir a temática da História local e regional nas aulas, fosse através das motivações como o documento régio de elevação de Arrifana de Sousa a cidade e a bispado em 1770 sob a designação de Penafiel, ou a breves referências a monumentos e tradições e ao seu simbolismo.

Além da vontade que os alunos desenvolvessem o pensamento histórico e conhecessem mais e melhor o que os rodeia, ambicionou-se que desenvolvessem o seu espírito crítico e a sua cidadania. Exemplo disso foi a aula lecionada na turma Delta sobre a arquitetura do ferro em Portugal, em que foi projetada uma imagem da antiga ponte Hintze Ribeiro, em Entre-os-Rios, como exemplar dessa arquitetura. A poucos dias de se completarem 23 anos da tragédia que se abateu sobre a ponte em 2001, e faltando poucas semanas para as novas eleições legislativas, considerou-se que era importante falar desta infraestrutura e do que lhe sucedeu, uma vez que era uma tragédia que podia ter sido evitada se os avisos das populações para o mau estado de conservação da ponte não tivessem sido ignorados pelo Governo em funções à data dos acontecimentos. É de sublinhar que até aos dias de hoje as populações daquelas regiões circundantes continuam a sentirem-se esquecidas.

Procurou-se transmitir aos alunos a ideia de que conhecer a nossa História local e regional é uma forma de fortalecermos as “lutas” que, por vezes, as comunidades são obrigadas a travar contra os órgãos de poder, e que devemos estar bem informados e lúcidos politicamente quando nos é permitido votar para escolhermos quem nos representa e governa. Semanas mais tarde, esta reflexão voltaria a ser aplicada aos alunos das turmas de História A, aquando da abordagem em torno das obras públicas levadas a cabo nos finais do século XIX em Portugal.

Muito se podia explorar nas aulas sobre a História local e regional de Penafiel dentro da linha cronológica dos conteúdos lecionados em História A e de História da Cultura e das Artes do 11.º ano. Foram selecionadas para a realização de atividades as temáticas da Arquitetura Barroca, as *Memórias Paroquiais* de 1758, a Arquitetura Vernacular, a invasão napoleónica de 1809 e a industrialização portuguesa dos finais do século XIX.

As páginas que se seguem destinam-se à explanação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 2023/2024 e à exploração dos resultados obtidos a partir de observação direta, das fichas que foram distribuídas aos alunos em praticamente todas as atividades, pelo trabalho de casa no caso da turma Delta e pelo questionário final aplicado (anexos 22 e 23) às três turmas alvo de estudo na última semana de estágio.

Não foi aplicado nenhum questionário inicial, pois considerou-se que seria mais eficaz fazer um levantamento de certos aspetos relevantes para o trabalho, de forma oral e em modo de conversa, à medida que as aulas iam sendo lecionadas. Como veremos adiante neste trabalho, a aplicação de instrumentos físicos, como questionários, nem sempre nos leva aonde gostaríamos, seja porque as respostas dadas pelos alunos não são claras, ou demasiado reduzidas ou até mesmo não são totalmente honestas.

À medida que as aulas foram sendo lecionadas e introduzindo de várias formas a História local/ regional e o património, obteve-se a perceção que de uma forma geral, as disciplinas de História A e de História da Cultura e das Artes estavam longe de serem uma das favoritas dos alunos, e embora eles gostassem imenso da professora cooperante, eram alunos que não possuíam grande conhecimento sobre a história, o património e as tradições do concelho e da região e não possuíam hábitos de visitar museus e outras instituições culturais fora do contexto escolar.

2.3.1 – Olhar o património com “olhos de ver”.

Finalizava o mês de outubro de 2023, quando foi lecionada a primeira aula de todas, que ocorreu na turma Delta do curso de Artes, sobre o Barroco em Portugal e foi no seguimento desta primeira, que foi lecionada uma segunda (anexo 1) sobre a presença da arquitetura barroca na cidade de Penafiel. Aproveitando a localização e a proximidade da escola ao centro histórico, foi planeada uma aula de campo, de forma a promover a aprendizagem em diferentes monumentos de arquitetura barroca e maneirista que existem na cidade. Teria sido mais fácil e cómodo proceder à apresentação de imagens dos respetivos edifícios em sala de aula, mas certamente que teria sido muito mais redutora a experiência de apresentar o património local aos

alunos, e havia uma grande vontade em proporcionar-lhes uma experiência diferenciada daquelas a que estão habituados.

Ainda que limitada pelas entidades que tutelam os edifícios, pois não nos foi autorizada a entrada, esperava-se que a observação do exterior e a percepção do espaço envolvente permitissem aos alunos olharem este património arquitetónico com “outros olhos”. Esta atividade deveria ter sido colocada em prática no dia 24 de outubro, porém, devido às condições atmosféricas que se faziam sentir, obrigaram a uma mudança para a semana seguinte, para o dia 31 de outubro no horário entre as 17:00 e as 18:30, que coincidiu com os primeiros dias do horário de inverno, o que revelou não ser muito favorável à experiência, dado que anoiteceu mais rapidamente em relação à semana anterior.

A 10 minutos a pé da escola, o primeiro ponto de paragem foi a Igreja da Nossa Senhora da Ajuda, um edifício do século XVIII. Esta igreja de arquitetura Tardo- Barroco, é herdeira da capela que existia no século XVI e que devido à sua localização entre as ruas Direita, Cimo de Vila e a rua Nova, dificultava a circulação na velha estrada medieval, e por esse motivo foi desmontada e reconstruída na sua atual localização.

Foi distribuído aos alunos um guião de aula (anexo 2) que eles deveriam preencher no decorrer da mesma e foi pedido que usassem o telemóvel para procederem ao registo do sumário, para pesquisarem termos e elementos arquitetónicos que desconhecassem e para a captação de imagens que deveriam usar posteriormente na realização do trabalho de casa. O trabalho de casa consistia na escolha de um dos edifícios históricos analisados, que os alunos deveriam desenhar a partir das imagens captadas via telemóvel e redigirem um texto onde constasse o contexto histórico e as características arquitetónicas.

Figura 1 – Igreja da Nossa Senhora da Ajuda.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 2 – Aplicação da atividade *Olhar o Património com "olhos de ver"*.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

A poucos metros de distância desta igreja, encontrava-se o segundo ponto de paragem, a igreja da Misericórdia de Penafiel. A igreja da Santa Casa da Misericórdia, que tem a Nossa Senhora do Amparo como orago, foi construída entre 1621 e 1631 por iniciativa de Amaro Moreira, abade de Ermelo (Mondim de Basto) e foi elevada a Sé durante o bispado de Penafiel, entre 1770 e 1778. A igreja caracteriza-se por uma arquitetura religiosa maneirista, tardo - barroca e neoclássica.

Tendo em conta que a turma de História da Cultura e das Artes é constituída por alunos que gostam muito de desenhar, sendo muito comum encontrar os alunos a desenharem nas aulas, decidimos usar isso a nosso favor, porque como defendia José Santa Rita *“o ensino da História deve ser feito, em grande parte, pelos olhos e pela mão; copiar um guerreiro medieval é fazer melhor ideia das guerras da Idade Média, do que*

sabendo-as todas de cor” (Pintassilgo, 2000, p. 68). Alguns dos desenhos produzidos pelos alunos, estão presentes nos anexos 4, 5 e 6 do presente trabalho.

Figura 3 – Igreja da Misericórdia de Penafiel.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 4 – Desenho Igreja da Misericórdia.



Fonte: Desenho de Delta 7.

Do outro lado da rua onde está localizada a Igreja da Misericórdia, podemos encontrar o antigo Paço Episcopal de Penafiel, e seria aqui que terminaríamos a nossa aula, com a análise da arquitetura do edifício e com a leitura e exploração do documento régio emitido em 1770 (anexo 3) pelo rei D. José I, no qual Arrifana de Sousa fora elevada a cidade sob o nome de Penafiel e a sede de bispado.

Dado o tempo despendido na deslocação dos alunos até ao centro histórico que acabou por se revelar mais lento do que o esperado, e tendo em conta que anoiteceu rapidamente e era necessário terminar esta experiência antes das 18:30 h, de forma que alguns alunos tivessem tempo para retornarem à escola para apanharem o autocarro para casa, esta última parte referente ao antigo paço episcopal já não foi possível de ser concretizada naquele dia. Assim, foi realizada uma outra aula, desta vez totalmente em sala de aula, em que a arquitetura do edifício em questão foi analisada através de uma

visita virtual, com recurso ao *Google Maps* e, tal como planeado anteriormente, procedeu-se à leitura e exploração do documento régio de 1770.

Ao explorar o documento pretendia-se que os alunos estabelecessem a ligação do património arquitetónico com a fonte escrita que evidenciava o seu passado, procurando obter resposta às seguintes questões:

- Qual a razão pela qual D. José se intitula *“Por graça de Deos Rey de Portugal e dos Algarves”*?
- O que é que levou a que Penafiel se separasse da diocese do Porto?
- Qual o motivo que esteve na origem da elevação de Penafiel a cidade?
- Que documento ditava os privilégios e liberdades das cidades?

Este documento régio da elevação de Penafiel a cidade e a bispado, voltaria a ser reutilizado como motivação em duas aulas lecionadas nas turmas de História A sobre as políticas económicas pombalinas, de forma que os alunos conseguissem estabelecer a ligação deste acontecimento da história de Penafiel com o reinado de D. José I, sob o qual nos iríamos debruçar naquelas aulas.

Figura 5 – Antigo paço episcopal de Penafiel.



Fonte: Imagem captada por *Google Maps*.

Esta atividade que foi planeada como aula de campo, mas que inevitavelmente acabou por adquirir igualmente contornos de visita de estudo, obrigou-me a sair da

minha total zona de conforto ao assumir desde o primeiro minuto até ao final a sua total execução, apesar de limitada pelos seguintes fatores:

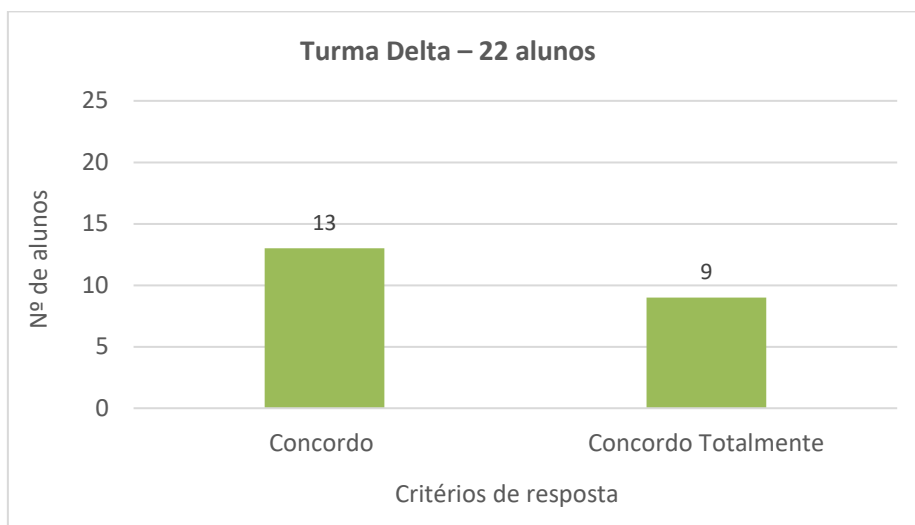
- Impossibilidade de visitar o interior das igrejas por motivos religiosos;
- O tempo marcado por chuva e queda de temperaturas;
- Redução do tempo de aula em média de 25 minutos para deslocações de ida e volta;
- Mudança do horário de verão para o horário de inverno;
- O barulho natural da cidade.

Através do que foi possível reter por observação direta, a caminhada desde a escola até ao centro histórico onde se encontravam os monumentos que iríamos analisar, serviu por si só de motivação aos alunos. Foi perceptível uma grande participação deles, tanto nas respostas às questões colocadas, como na atenção que depositavam na análise dos edifícios. Além desta observação direta, podemos tirar conclusões a partir dos guiões de aula (anexo 2) distribuídos aos vinte e dois alunos e das respostas dadas por estes no questionário final aplicado (anexo 23) em finais de maio de 2024, que permitem confrontar e conseqüentemente confirmar ou refutar as respostas dadas inicialmente por eles.

A aplicação do um questionário final, ao qual todos os alunos da turma Delta responderam, visava avaliar os seguintes aspetos: o grau de interesse e o gosto dos alunos pela atividade desenvolvida, a compreensão dos conteúdos lecionados na disciplina, o grau de aprendizagem sobre a História local/ regional, a importância do contacto com os monumentos e a pertinência da realização de mais aulas focadas na aprendizagem *in loco*. Na maioria das questões, foi usada uma escala de Likert para medir o nível de concordância face a determinadas afirmações: *Discordo totalmente*, *Discordo parcialmente*, *Não concordo nem discordo*, *Concordo* e *Concordo totalmente*.

Começamos por avaliar o interesse despertado por esta aula de campo, bem como as considerações dos alunos relativamente à experiência.

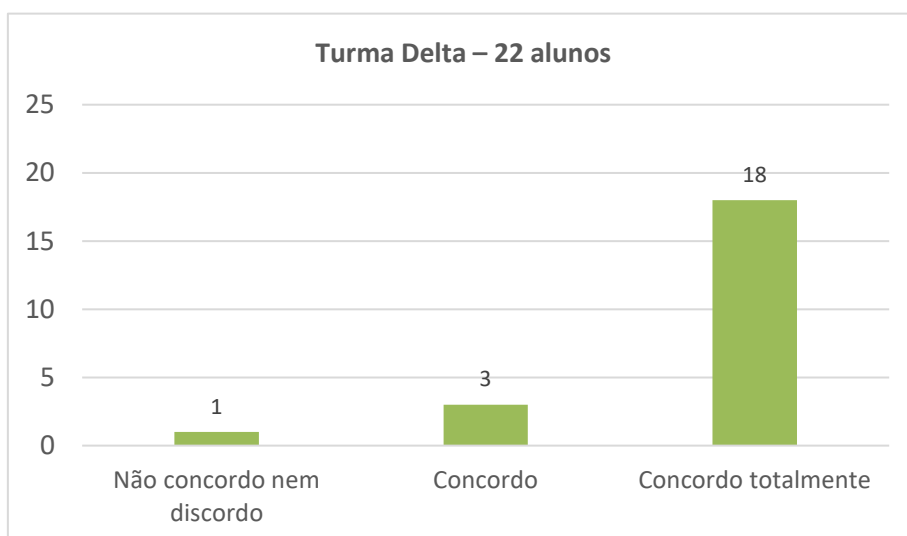
Gráfico 1 – “A aula foi interessante”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

Relativamente ao interesse despertado pela aula (gráfico 1), treze alunos selecionaram a opção *concordo* e nove alunos responderam *concordo totalmente*.

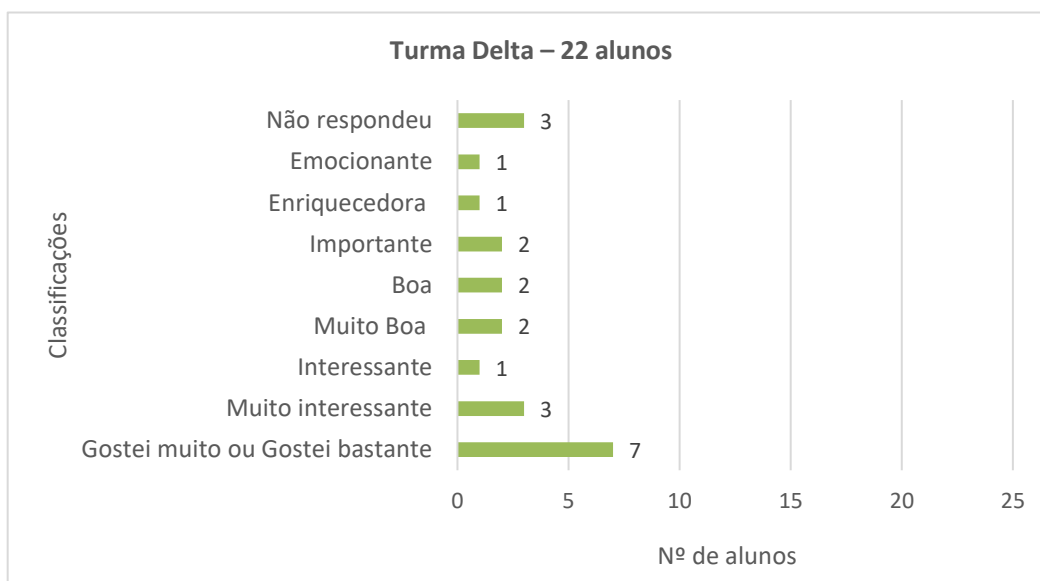
Gráfico 2 – “Gostei de sair da sala de aula e ter uma aula diferente”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

Na afirmação: *Gostei de sair da sala de aula e ter uma aula diferente* (gráfico 2), apenas um aluno respondeu *não concordo nem discordo*, três responderam *concordo* e dezoito alunos disseram concordar totalmente.

Gráfico 3 – Classificação dada pelos alunos à aula.



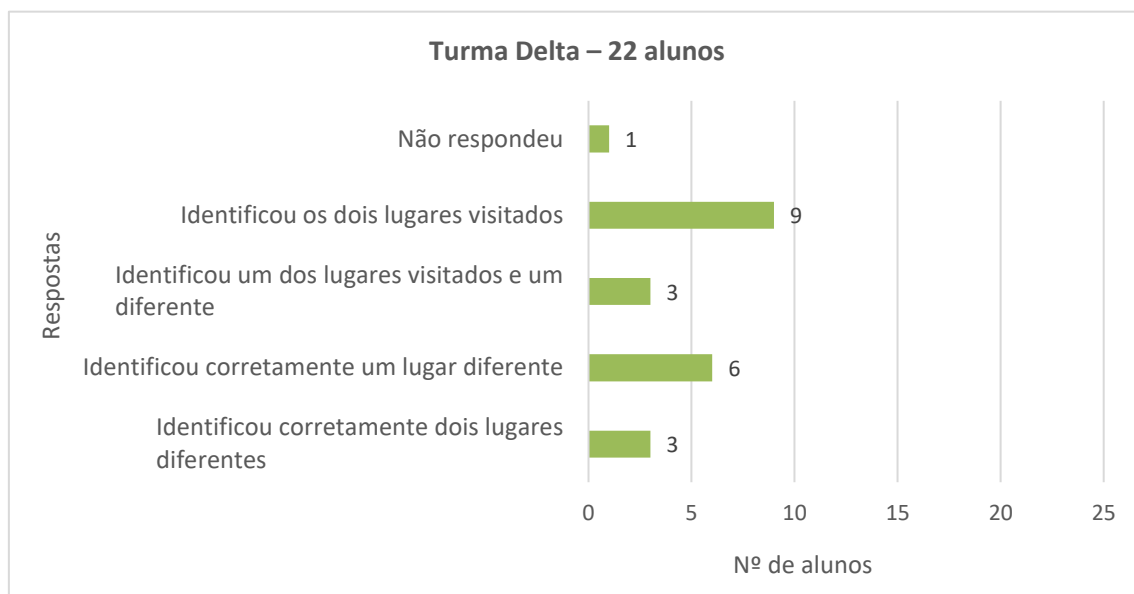
Fonte: Dados obtidos a partir da ficha dada aos alunos da turma Delta.

Neste gráfico 3, podemos observar as classificações dadas pelos alunos no guião distribuído aquando da realização da aula de campo. Assim, sete alunos classificaram a experiência com um *Gostei muito* ou *Gostei bastante*, três alunos relevaram que a experiência foi *muito interessante* e um aluno classificou-a como *interessante*, dois alunos como *Muito Boa*, dois alunos como *Boa* e dois alunos como *importante*. É ainda observável que um aluno classificou esta aula como enriquecedora, um como emocionante e três não responderam à questão.

Estas classificações permitem sustentar os resultados expostos no gráfico 2, em que a maioria dos alunos (dezoito alunos) da turma Delta revelou ter gostado de sair da sala de aula e ter vivenciado uma aula no exterior e em contacto com o meio urbano circundante.

Quanto à primeira questão presente na ficha, os alunos deveriam antes de responderem às restantes questões, identificar dois lugares diferentes daqueles que foram analisados em aula e onde seria possível encontrar arquitetura barroca no concelho de Penafiel, obteve-se os seguintes dados:

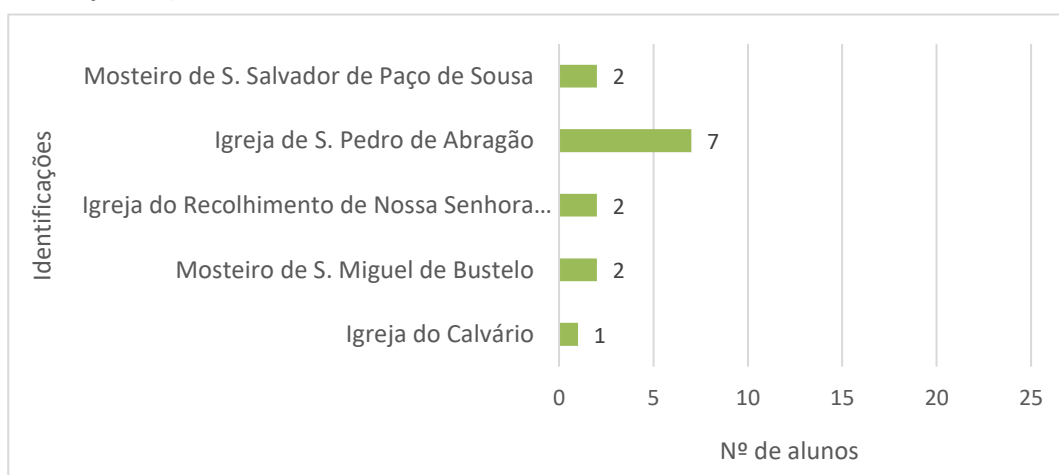
Gráfico 4 – Identificação de lugares com arquitetura barroca no concelho de Penafiel.



Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

Dos vinte e dois alunos, um não respondeu e vinte e um alunos procederam à identificação, sendo que três identificaram corretamente os dois locais solicitados, seis identificaram corretamente apenas um local, três identificaram um lugar corretamente e diferente e identificaram um dos lugares visitados, os restantes nove alunos identificaram os lugares visitados.

Gráfico 5 – Identificação de lugares com arquitetura barroca no concelho de Penafiel (Análise de respostas).

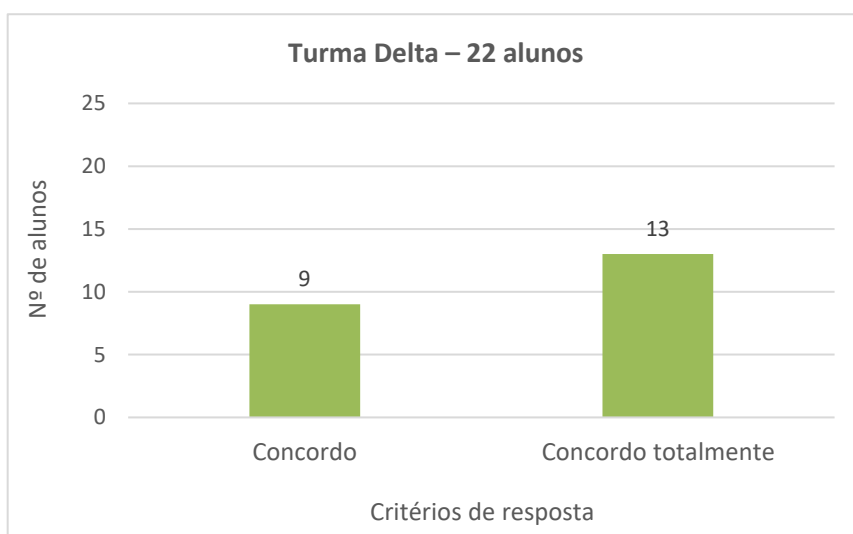


Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

De acordo com o gráfico 5, a igreja de S. Pedro de Abragão na freguesia de Abragão foi identificada sete vezes, a Igreja do Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição

popularmente conhecida como Igreja das Freiras na cidade de Penafiel foi identificada duas vezes, bem como os mosteiros de S. Salvador de Paço de Sousa e de S. Miguel de Bustelo também receberam duas identificações cada e a igreja do Calvário localizada no centro da cidade de Penafiel foi identificada uma vez. Destes monumentos identificados, apenas igreja do Calvário e a igreja das freiras são de origem barroca, os restantes foram construídos na época medieval, possuindo elementos barrocos como retábulos que foram acrescentados posteriormente.

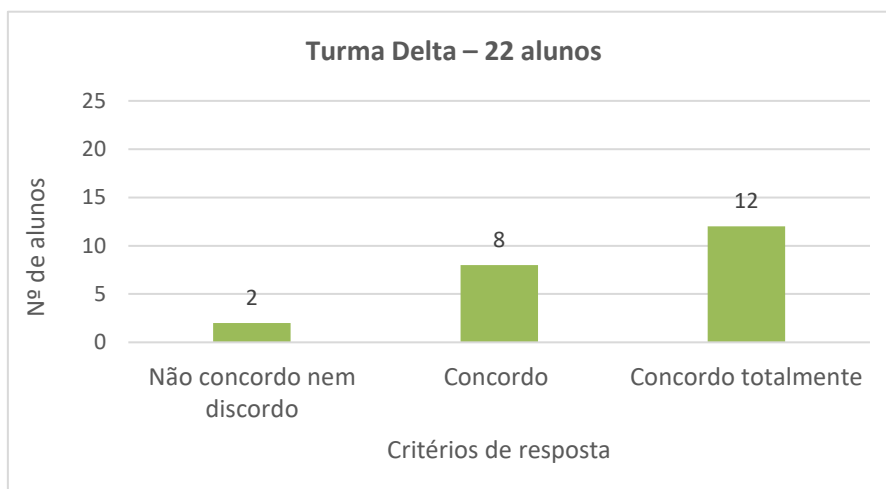
Gráfico 6 – “O contato presencial com os monumentos analisados foi importante”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

De acordo com os dados presentes no gráfico 6, a maioria dos alunos sentiram-se motivados pelo contacto presencial com os monumentos, uma vez que nove alunos responderam *concordo* e treze assinalaram *concordo totalmente*.

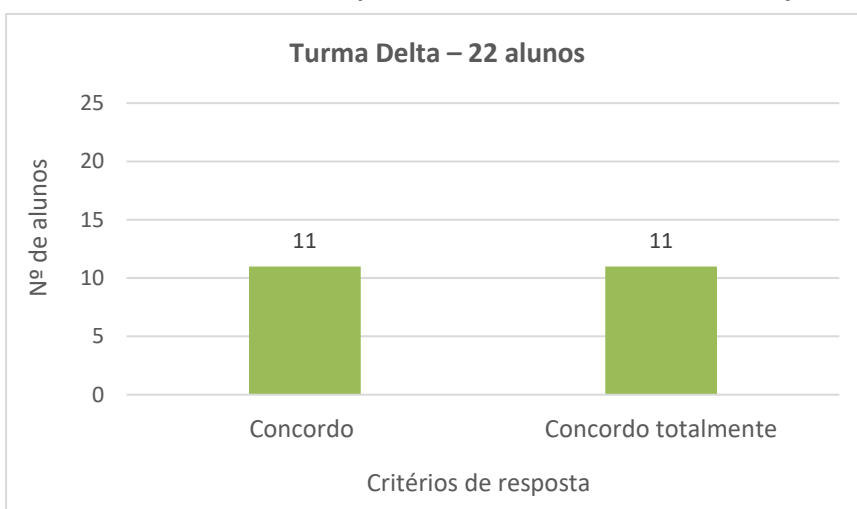
Gráfico 7 – “Com a aula/visita de estudo consegui perceber melhor os conteúdos da disciplina”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

Podemos pressupor através dos dados presentes no gráfico 6, que o contato com o património local construído de natureza barroca e maneirista, serviu de “alavanca” para que os alunos sejam capazes de compreender melhor os conteúdos lecionados nas aulas sobre estes estilos artísticos, como é comprovado pelas respostas do gráfico 7, em que num universo de vinte e dois alunos perante a afirmação “Com a aula/visita de estudo consegui perceber melhor os conteúdos da disciplina”, dois alunos responderam *não concordo nem discordo*, oito selecionaram a opção *concordo* e doze *concordo totalmente*.

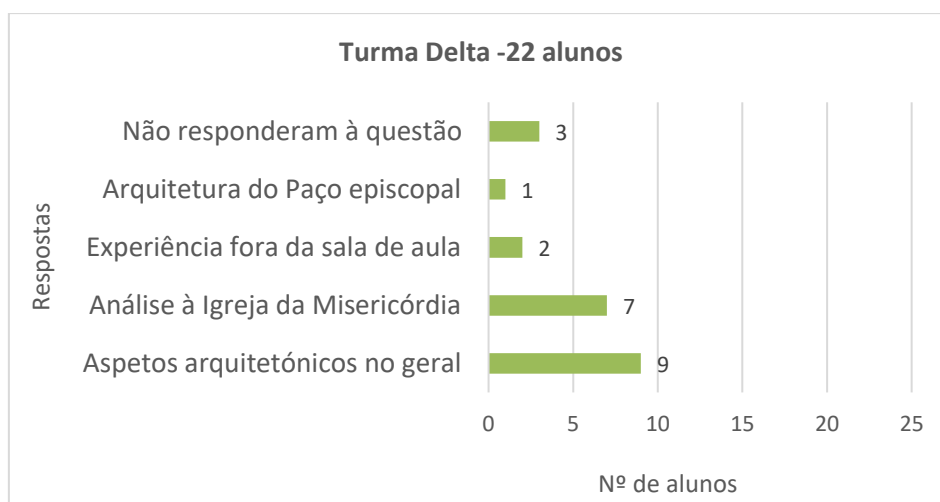
Gráfico 8 – “Com esta aula aprendi mais sobre a cidade de Penafiel”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

O gráfico 8 revela que há um equilíbrio nas opiniões dos alunos relativamente ao facto de terem aprendido mais sobre a cidade. Assim, onze alunos da turma Delta concordam com a afirmação e outros onze concordam totalmente. Perante a inexistência de outro tipo de respostas, podemos considerar que os alunos ficaram a conhecer mais sobre a cidade de Penafiel.

Gráfico 9 – “Do que é que mais gostaste?”



Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

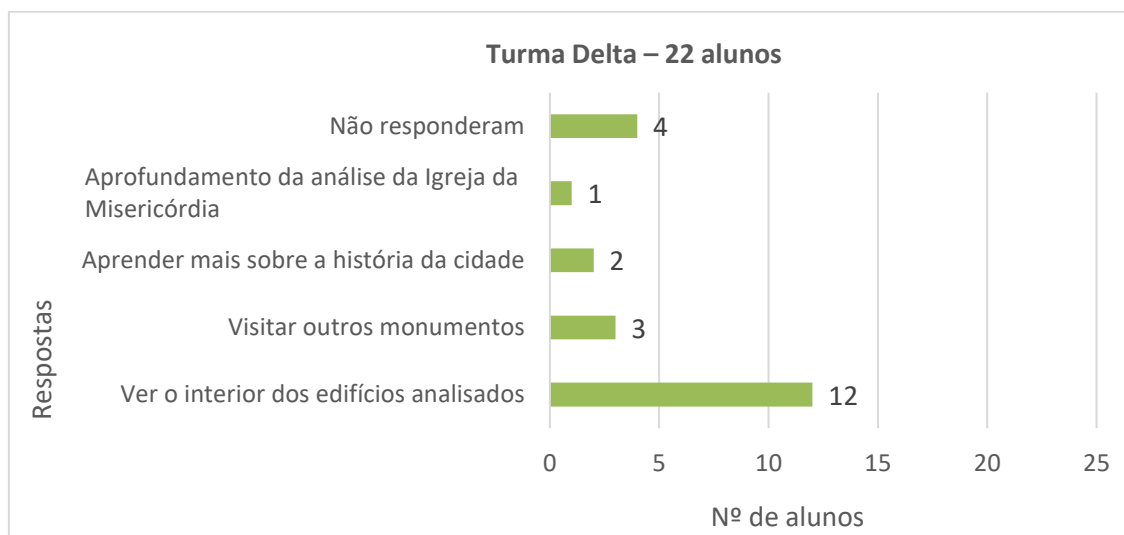
Perante a questão *Do que é que mais gostaste?* obteve-se os seguintes resultados: nove alunos revelaram ter gostado dos *aspetos arquitetónicos em geral* de todos os monumentos analisados, sete referiram que o que mais gostaram foi a análise feita à Igreja da Misericórdia, dois alunos indicaram a *experiência fora da sala de aula*, um aluno referiu a *arquitetura do antigo Paço Episcopal* e três não responderam à questão. É importante recordar, que a análise do edifício do antigo Paço Episcopal, por uma questão de falta de tempo, foi feita numa outra aula, desta vez em ambiente de sala de aula e com recurso a uma visita virtual pelo *Google Maps*.

“Gostei de conseguir aprender de uma maneira mais interativa, não só com os monumentos, mas também com colegas e professores. As dúvidas eram mais fluídas e podíamos discutir com os colegas” – Delta 17.

“Gostei de observar com cuidado cada detalhe e saber factos de que desconhcia sobre ambas as igrejas que visitamos, pois nunca tinha olhado verdadeiramente para elas, ou seja, nunca tinha analisado os seus detalhes” – Delta 18.

<i>“Eu gostei mais de visitar a igreja da Misericórdia porque achei mais interessante a sua composição e história num geral” – Delta 5.</i>
<i>“Nesta visita, o que mais gostei foi analisar as decorações detalhadas das igrejas” – Delta 7</i>
<i>“Eu gostei muito de sair da sala e conhecer mais sobre a arquitetura de Portugal” – Delta 16.</i>
<i>“Da segunda igreja, igreja da Misericórdia, além de representar bem o barroco, é uma das minhas favoritas de Penafiel” – Delta 2.</i>

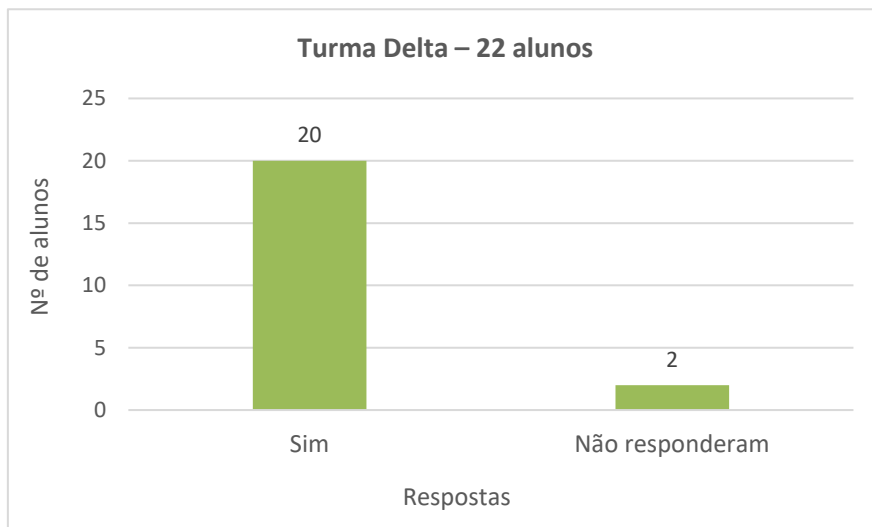
Gráfico 10 – “Que outros aspetos gostavas de ter explorado?”



Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

À questão *Que outros aspetos gostavas de ter explorado?* é observável nas respostas obtidas que doze alunos gostariam de ter visitado e analisado o interior dos edifícios, três alunos gostariam de ter visitado outros edifícios da cidade, dois alunos revelaram que gostariam de ter aprendido mais sobre a história da cidade, um aluno gostaria que a análise à igreja da Misericórdia tivesse sido mais aprofundada e quatro alunos não responderam.

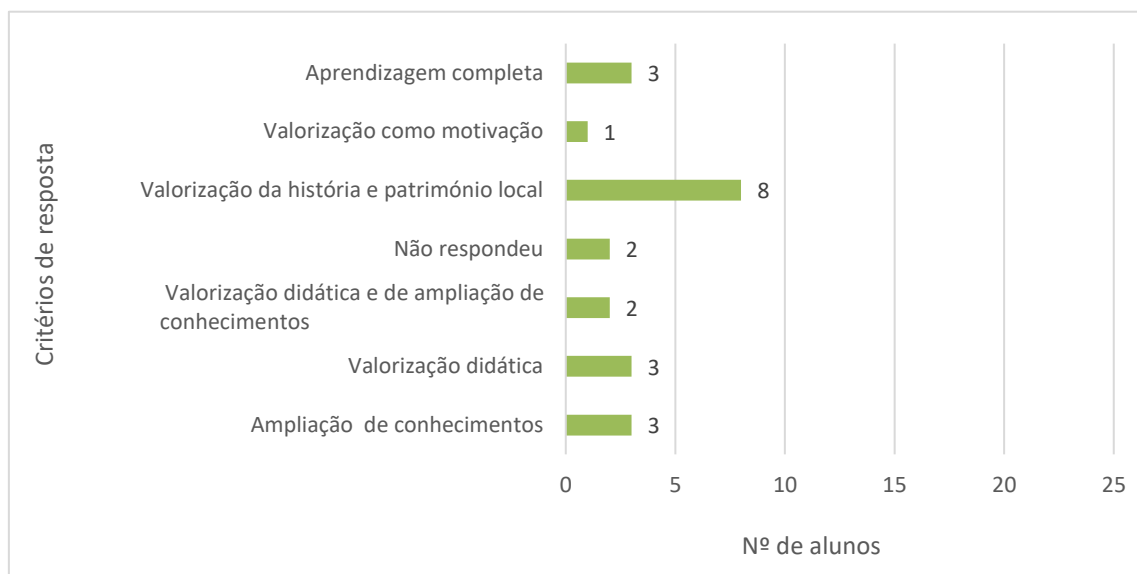
Gráfico 11 – “Consideras importante o uso da História local/regional nas aulas de História da Cultura e das Artes? Justifica a tua resposta”.



Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

A sétima questão presente na ficha visava avaliar se os alunos consideravam importante o uso da História local/regional nas aulas de História da Cultura e das Artes, era igualmente pedido que justificassem as suas respostas. De uma forma geral, os alunos reconhecem-lhe a importância, uma vez que vinte alunos responderam *sim* e apenas dois não responderam (gráfico 11).

Gráfico 12 – Potencialidades do uso da História local/regional em HCA.



Fonte: Dados obtidos a partir do guião dado aos alunos da turma Delta.

A partir das justificações pedidas na questão referente ao gráfico 11 procedeu-se a uma categorização no gráfico 12, de forma a avaliar quais os aspetos para os quais o uso da História local/regional e do património contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, oito alunos fazem uma valorização da importância de se conhecer a história e o património local, três valorizam apenas do ponto de vista didático, três justificaram as suas respostas com o facto de permitir uma ampliação dos conhecimentos referentes às temáticas lecionadas nas aulas e outros três alunos possuem respostas que categorizamos como uma aprendizagem completa, isto é, onde é observável que estes fazem uma valorização ao nível da didática, da expansão de conhecimentos e da valorização da História local/ regional e do património em si.

É ainda observável que dois alunos apresentam respostas que remetem para a possibilidade de os conhecimentos serem ampliados e ao mesmo tempo de valorização do ponto de vista didático, um aluno valorizou como uma estratégia que gera motivação para a aprendizagem dos conteúdos e dois alunos não responderam.

Respostas que evidenciam uma valorização da História e do património local/regional:

“Sim, considero importante, porque é sempre importante e interessante saber da história local de onde vivemos” – Delta 6.

“Acho importante o uso da história local nas aulas de HCA, porque ajuda a conhecer mais sobre o local em que vivemos” – Delta 20.

“Considero, pois ter conhecimento da história da nossa cidade é sempre bom” – Delta 11.

<i>“Eu considero importante, pois saber a história dos edifícios à nossa volta é algo fundamental” – Delta 16.</i>
<i>“Sim, pois é uma maneira de conhecermos melhor o nosso país, e aprendermos a dar valor a esses monumentos pela qual não mostramos grande importância no dia-a-dia” – Delta 7.</i>
<i>“Considero, pois se estudamos outros monumentos, também temos de conhecer os da nossa cidade” – Delta 10.</i>
<i>“Sim, pois podemos ter mais exemplos de um certo movimento mesmo ao nosso lado. É bom ter mais exemplos para além dos que existem nos nossos livros” – Delta 19.</i>
<i>“Sim, pois é interessante conhecer o que nos rodeia” – Delta 13.</i>

Respostas que evidenciam uma valorização didática:

<i>“Considero que sim, devido à maior capacidade de observação e absorção que tenho quando experiencio os espaços em pessoa” – Delta 3.</i>
<i>“Sim, ao usar exemplos locais com maior facilidade para visitar pessoalmente, torna-se mais interessante conhecer os locais e analisar os elementos dos mesmos” – Delta 5.</i>
<i>“Sim, porque tornam as aulas mais divertidas” – Delta 13.</i>

Respostas que evidenciam uma ampliação de conhecimentos:

<i>“Claro que acho que a história local é importante, porque podemos aprender mais e melhor com ela” – Delta 15.</i>
<i>“Considero que sim, pois temos a oportunidade de visitar de uma forma mais acessível os monumentos, o que desperta um maior interesse na aprendizagem por serem monumentos comuns no nosso dia-a-dia e não sabermos todas as características sobre o mesmo” – Delta 17.</i>
<i>“Sim, porque além de sabermos apenas sobre igrejas mais conhecidas ou que apresentam um grande exemplo do movimento arquitetónico que estamos a dar no momento, também aprendemos com exemplos mais simples que até mesmo não sabemos identificar” – Delta 21.</i>

Respostas que evidenciam uma aprendizagem completa:

<i>“Sim, pois tal como eu não sabia que existia arte barroca bem perto de onde moro, outras pessoas também desconhecem que na sua esquina têm um objeto artístico histórico. Considero importante o estudo da história local para o melhoramento do conhecimento não só da arte mas de cultura no geral sobre a minha cidade. Passamos todos os dias por igrejas ou outras obras arquitetónicas e não nos damos conta de observar direito de maneira a absorver o que estamos a ver” – Delta 18.</i>
<i>“Considero bastante importante o uso da história local nas aulas de HCA para um melhor aprendizado, pois como até podem ser locais que nós já estamos familiarizados, podemos compreender melhor certos aspetos e também conhecer o património local” – Delta 8.</i>
<i>“Sim, ao conhecermos melhor a história e construção dos monumentos locais, revelamos mais interesse e compreendemos melhor” – Delta 22.</i>

Respostas que evidenciam uma valorização didática e de ampliação de conhecimentos:

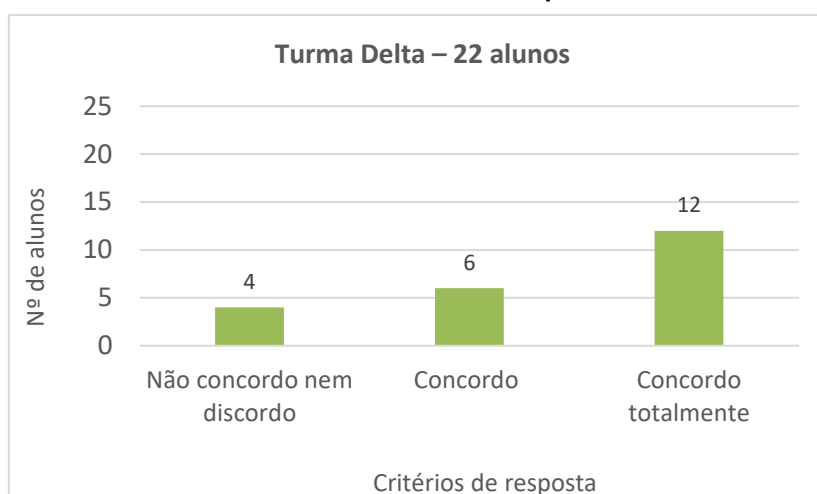
“Sim, pois através da visita aos diversos monumentos da cidade, podemos colocar em prática o que aprendemos nas aulas e assim enriquecer o nosso conhecimento” – Delta 14.

“Sim, considero importante para a melhor compreensão da matéria e também para entendermos como podemos observar nestas igrejas ou edifícios que vemos todos os dias com as características de estilos arquitetónicos que estudamos nas aulas” – Delta 1.

Resposta que evidencia uma valorização como motivação:

“Sim, para mim é importante o uso da história local para dar uma motivada para os alunos conhecerem mais a parte histórica e também para saber mais sobre a sua pátria” – Delta 4.

Gráfico 13 – “Deveria ter mais aulas deste tipo”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado na turma Delta.

Quanto a este tipo de prática tornar-se mais recorrente (gráfico 13), quatro alunos assinalaram *não concordo nem discordo*, seis alunos dizem concordar e doze selecionaram a opção *concordo totalmente*. Assim, obtemos dados que complementam aqueles que foram apresentados nos gráficos 1,2 e 3, e que reforçam a ideia, de que a aula lecionada no exterior da escola e em interação com o meio urbano e o património construído, foi de uma forma geral, bem acolhida pelos alunos e obteve uma avaliação bastante positiva por parte destes.

As principais conclusões a serem retidas desta experiência remetem para uma maior motivação dos alunos para compreenderem os conteúdos lecionados nas aulas, uma maior consciência do património arquitetónico que nos rodeia, maior e melhor capacidade de análise dos aspetos arquitetónicos e uma crescente curiosidade despertada pelo contexto histórico dos edifícios analisados.

2.3.2 – Penafiel nas Memórias Paroquiais de 1758.

A atividade desenvolvida em torno das *Memórias Paroquiais* de 1758, que são excelentes fontes de conhecimento para quem se debruça sob a História local/regional, foi aplicada às três turmas em alturas diferentes e com alterações na sua aplicação. Esta atividade visava que os alunos conhecessem o concelho de Penafiel no século XVIII, através desta fonte, passando igualmente por uma abordagem dos conceitos de História local e regional e do património nas suas diferentes tipologias.

A primeira aplicação (anexo 7) ocorreu a 7 de dezembro de 2023 nas turmas Alfa e Beta do curso de Humanidades, somente em janeiro de 2024 é que foi possível aplicar à turma Delta do curso de Artes, uma vez que a temática do terramoto na disciplina de HCA, seria lecionada quando os alunos regressassem às aulas em janeiro.

As aulas de 90 minutos cada (anexo 8), iniciaram-se com a visualização do videoclip da música da banda portuguesa Moonspell intitulada “*Tremor Dei*” como motivação. Findado este momento, procedeu-se à abordagem sobre o terramoto de Lisboa que ocorreu através da visualização e exploração de um vídeo sobre o assunto. A atualidade foi evidenciada nas aulas, através da referência de que os cientistas estão certos quanto a uma nova ocorrência de um terramoto numa escala igual ou até superior ao de 1755, embora não o consigam prever, pois em pleno século XXI Portugal não possui meios suficientes para dar resposta perante uma nova tragédia.

Tendo como pano de fundo o terramoto de 1755, procedeu-se à contextualização e caracterização das *Memórias Paroquiais*. Estas importantes fontes históricas do século XVIII resultam de um inquérito ordenado em 1758 pelo Marquês de Pombal, três anos depois da tragédia, de forma a conhecer melhor as freguesias que constituíam o território nacional e avaliar os estragos provocados pelo terramoto. O inquérito era constituído por sessenta questões que incidiam sob aspetos geográficos, económicos, religiosos, assistenciais e administrativos.

Procedeu-se à exploração dos conceitos de História local /regional e de património, através de brainstorming de forma a avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Assim era lhes perguntado: *O que é a História local? O que é o Património? O que vocês gostariam de saber sobre as vossas terras?*

Como é possível observar no anexo 8, foi abordado as divisões do património em património natural (reservas e parques naturais) e cultural (material e imaterial) e as várias subdivisões que nele existem. Assim, os alunos ficaram clarificados quanto património cultural que se divide em material e imaterial, sendo que o material se subdivide em móvel (documentos, obras de arte...) e imóvel (monumentos, sítios arqueológicos...), e o imaterial, que por sua vez, remete para lendas, costumes, mitos, música, etc.

Foi dado ainda a conhecer aos alunos os diferentes tipos de património que integram os campos do material e do imaterial, bem como as diferentes instituições internacionais e nacionais que se dedicam a preservar o património nas suas diferentes escalas geográficas: mundial e europeu com a UNESCO e a ICOMOS, o nacional, regional e local com a Direção Geral do Património Cultural (DGPC).

Uma vez estabelecidas todas estas ligações temáticas e de conceitos, deu-se início a uma abordagem mais prática com os alunos a explorarem as *Memórias Paroquiais* de 1758 referentes ao distrito do Porto e a preencherem uma ficha (anexo 9) com algumas das questões que integravam o inquérito e outras que visavam avaliar o conhecimento adquirido durante a aula. De forma a compreenderem melhor o que lhes era pedido, foram apresentados exemplos concretos de dados obtidos através das *Memórias Paroquiais* relativamente à freguesia na qual residem.

Aos alunos foi pedido que levassem computador para a aula, e que formassem duplas de trabalho, com o intuito não só de fomentar o trabalho em equipa, mas que cada aluno ficasse a conhecer o passado não só da sua freguesia como da terra do colega, embora se tenha registado casos em que os alunos que trabalhavam juntos eram provenientes da mesma localidade. É de salientar, que dada a existência nas turmas Alfa, Beta e Delta, de um número ainda que reduzido de alunos oriundos de concelhos vizinhos, foi permitido que estes trabalhassem as suas respetivas localidades.

As quintas-feiras nunca eram fáceis, uma vez que às 08:30h da manhã, os alunos apareciam sonolentos e mais cansados por ser quase final de semana. A turma Beta revelava-se mais dinâmica e mais participativa em aulas ao final do dia, entre as 17:00 e

as 18:30, pelo que se tratava de uma aula matinal, já era esperado um esforço mais acrescido para os motivar e consequentemente despertar o interesse pela aula.

A motivação pareceu animar e ao mesmo tempo “chocar” os alunos por estarem a ouvir Rock logo pela manhã, e o que se sentiu, foi que aos poucos os alunos foram “despertando” para a aula, manifestando interesse e sendo participativos. Através do exercício de brainstorming realizado em torno dos conceitos de História local/regional e património, foi curioso perceber, que de uma forma geral, não só na turma Beta mas também nas turmas Alfa e Delta, os alunos possuíam uma consciência mais ou menos clara do que era a História local/ regional e do que era Património, ainda que não soubessem estabelecer a distinção por exemplo, entre património material e imaterial, nem identificar uma grande variedade de patrimónios. Em pouco tempo, o quadro ficou preenchido com ideias provenientes dos alunos.

Atualmente, temos a tendência a considerar que os jovens são nativos digitais por excelência. Através da observação direta, comprovou-se que nem sempre assim é, uma vez que também de uma forma geral e transversal às três turmas, os alunos revelavam dificuldades ao nível informático, o que obrigou a dispensar mais tempo do que o planeado para esclarecer as dúvidas que iam surgindo.

Foram igualmente observáveis, dificuldades e dúvidas ao nível do conhecimento histórico e geográfico, o que poderá ser explicado pelo facto destes alunos serem a “geração covid-19”, dado que quando a pandemia se instalou, estes jovens eram crianças no oitavo ano de escolaridade, que sem aviso prévio tiveram de se desvincular por um longo período do ensino presencial e adaptarem-se a um ensino virtual. Muitas vezes nas aulas, sentiu-se que a abordagem dos conteúdos era como se os alunos os estivessem a ouvir pela primeira vez.

Em consequência destas dificuldades inesperadas, os alunos não tiveram muito tempo de trabalhar as *Memórias Paroquiais* em aula e de finalizarem a atividade, foi pedido que o fizessem em casa, aproveitando as férias do Natal, devendo proceder à sua entrega via email. Fiz questão de salientar, que era normal caso não encontrassem respostas a todas as questões referentes às *Memórias Paroquiais*, mas que iria confirmar a existência ou não da informação na fonte. Disponibilizei os meus contactos

para que os alunos pudessem enviar as suas dúvidas caso estas surgissem, o que acabou por acontecer, embora não tenham sido registadas muitas ocorrências nesse sentido.

Como referido anteriormente, as quintas-feiras não eram fáceis, independentemente do horário, mas com a turma Alfa as aulas eram difíceis, havia uma grande dificuldade em cativar os alunos e a levá-los a serem participativos, fosse qual fosse o horário e o dia da semana. A aula lecionada sobre as Memórias Paroquiais à turma Alfa ocorreu no horário entre as 11:55 e as 13:25h, e foi provavelmente das poucas aulas com esta turma, que correu bem e na qual eles até revelaram interesse. Embora, aparentemente estes alunos se encontrassem já mais despertos face à turma Beta, considerou-se que a passagem da música que serviu de motivação ajudou a que desde o início se implantasse um bom ritmo de aula, ao ponto de a turma ter começado a cantar o refrão da música:

Lisboa

Em chamus

Caída, tremendo

Sem Deus

À semelhança do que se tinha sucedido com a turma Beta, o brainstorming revelou que os alunos não estavam tão desprovidos de ideias prévias relativamente aos conceitos de História local/ regional e do património. Tanto ao nível da turma Alfa, como da turma Beta, obteve-se através de observação direta uma perceção positiva relativamente ao interesse e motivação dos alunos ao longo da aula, que pode ser confirmada pela própria avaliação que os alunos fizeram dela.

Devido às numerosas dificuldades reveladas pelos alunos no decorrer da aula na execução da atividade, que consistia na consulta do ficheiro PDF das *Memórias Paroquiais*¹⁴ e no preenchimento da ficha sobre estas, o tempo para a conclusão da atividade escasseou, e tal como aconteceu na turma Beta, também na turma Alfa foi

¹⁴ Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11886/1/PORTO%20Livro%20das%20Mem%20Paroquiais.pdf>

solicitado que terminassem em casa durante as férias do Natal. Reconheço que pedir aos alunos que terminassem a atividade em casa foi um erro, dado que muito poucos alunos procederam à entrega da mesma, o que de certa forma comprometeu os resultados relativamente a esta atividade, como veremos mais à frente.

De forma a não cair no mesmo erro e tendo em conta que esta atividade só seria levada a cabo na turma Delta em janeiro, optou-se por passar da regência de uma aula para duas, de forma a aumentar a capacidade de resposta a qualquer dificuldade sentida pelos alunos e para que estes tivessem tempo para realizarem a atividade. Enquanto o terramoto de Lisboa de 1755 é lecionado na disciplina de História A no contexto da governação do Marquês de Pombal, em HCA os alunos aprendem sobre o terramoto do ponto de vista da reconstrução arquitetónica da cidade de Lisboa.

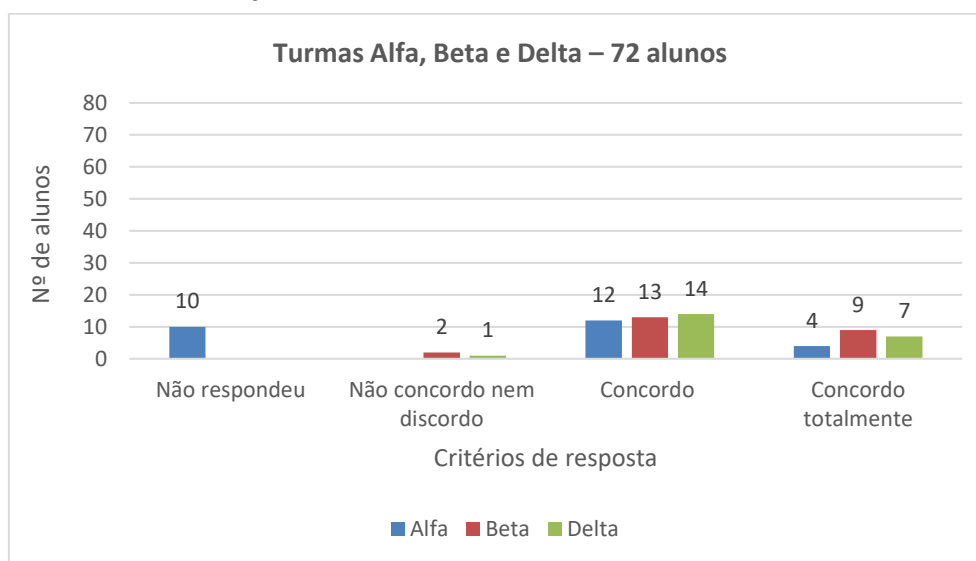
No dia 15 de janeiro de 2024, uma segunda-feira, no horário entre as 11:55 e as 13:30 procedeu-se à abordagem do terramoto e a todo o contexto envolto das *Memórias Paroquiais* de 1758, bem como à exploração dos conceitos de História local/regional e património. À semelhança do que observara em aulas desta turma neste horário da manhã, a seguir a uma aula de educação física, é que os alunos chegam à aula de HCA cansados e muito pouco participativos. Embora, tal como nas outras turmas, os alunos não se encontrassem tão desprovidos de ideias prévias, o que é facto é que na turma Delta a dinâmica de aula não foi tão boa como nas outras duas turmas, nomeadamente na parte do brainstorming, os alunos não foram tão participativos, mas também não revelaram total desinteresse.

Nesta primeira aula, os alunos tiveram tempo de começar a trabalhar na atividade das *Memórias Paroquiais*, que deveriam terminar na aula seguinte a 16 de janeiro, terça-feira. A segunda aula destinada à conclusão da atividade decorreu no horário das 17:00-18:30, onde a dinâmica e a disposição dos alunos para trabalharem era melhor do que aquela que foi observada no dia anterior. Foi perceptível que os alunos da turma Delta não estavam habituados a trabalharem com fontes documentais, além de que registavam falhas ao nível do conhecimento histórico e geográfico, como por exemplo, desconhecerem o que é uma província ou a localização das regiões de Trás-os-Montes, Douro e Minho. Porém, nesta turma não se observaram tantas dificuldades do ponto

de vista informático como nas turmas Alfa e Beta, lembrando que tinha sido pedido aos alunos que levassem para a aula, um computador por cada dois alunos, uma vez que iriam trabalhar em duplas.

Após a descrição das observações diretas levadas a cabo nas aulas das diferentes turmas, passaremos então à análise dos resultados obtidos a partir da ficha relativa à atividade de exploração das *Memórias Paroquiais* e do questionário final aplicado.

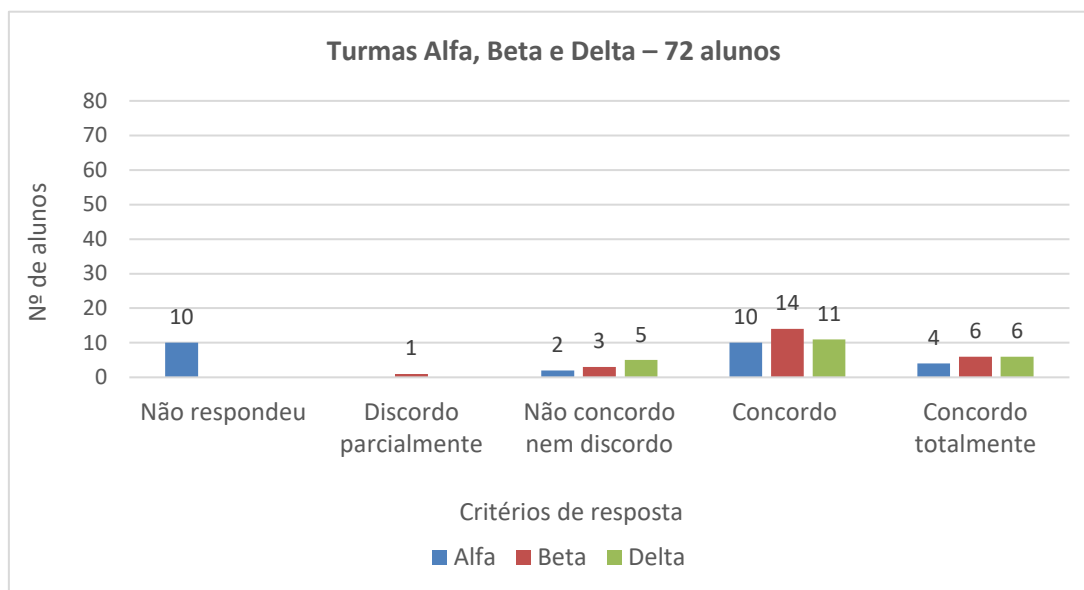
Gráfico 14 – “A aula foi interessante”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado nas turmas Alfa, Beta e Delta.

Quando questionados sobre o interesse despertado pela aula das *Memórias Paroquiais*, onde foi trabalhado igualmente os conceitos de História local/ regional e de património, obteve-se os seguintes dados: dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário, doze apontaram *concordo* e quatro alunos a opção *concordo totalmente*. Na turma Beta todos os alunos responderam, dois alunos não concordam nem discordam, treze alunos disseram concordar e nove alunos concordam totalmente. Por último, na turma Delta, um aluno não concorda nem discorda, quatorze concordam e sete alunos concordam totalmente. Os resultados relativamente à turma Delta foram uma surpresa, uma vez que divergem um pouco daquilo que foi observado na primeira aula lecionada, lembrando que, os alunos não foram tão participativos como nas turmas Alfa e Beta, porém, também não demonstraram um total desinteresse.

Gráfico 15 – “Deveria ter mais aulas deste tipo”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado nas turmas Alfa, Beta e Delta.

Considerou-se “aulas deste tipo” exatamente nos moldes em que esta decorreu, ou seja, abordagem em torno da História local/regional e das diferentes tipologias do património, e a realização de trabalhos em pares, com a exploração das *Memórias Paroquiais* de 1758, que não constam nos manuais. É de salientar, que não é prática corrente nas aulas de História A ou de HCA, o uso de fontes documentais externas aos manuais. Assim, perante a afirmação “Deveria ter mais aulas deste tipo”, dez alunos da turma Alfa não responderam, dois alunos não concordam nem discordam, dez concordam e quatro concordam totalmente. Na turma Beta, um aluno discorda parcialmente, três não concordam nem discordam, quatorze concordam e seis concordam totalmente. Por sua vez, na turma Delta, cinco alunos não concordam nem discordam, onze concordam e seis concordam totalmente.

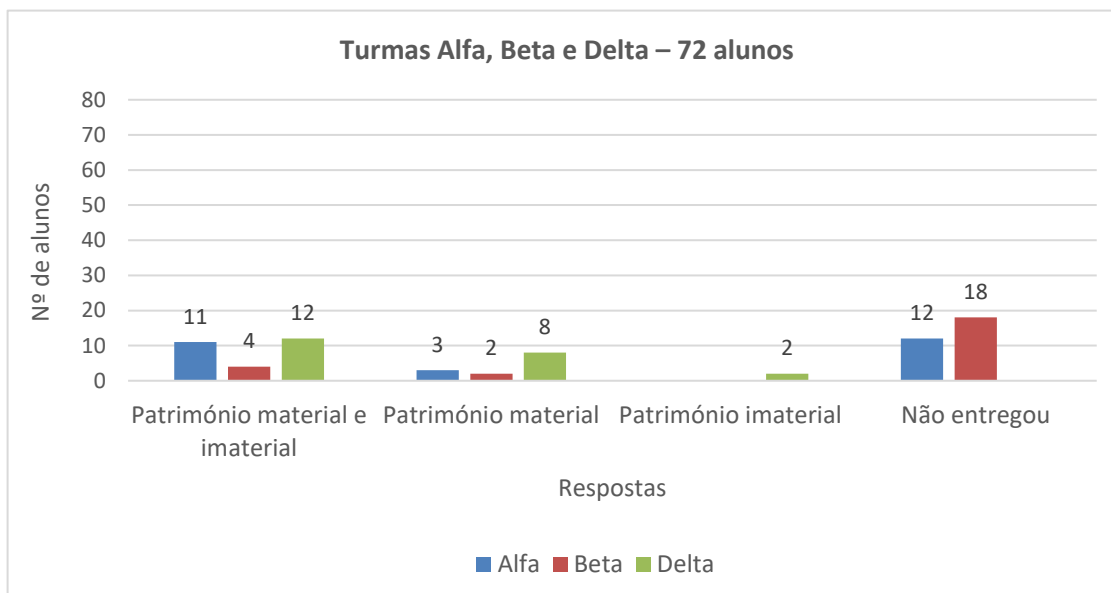
Ao nível dos resultados obtidos através da ficha da atividade, decidimos analisar somente três questões, em primeiro lugar, por considerarmos que os resultados destas seriam as mais frutíferas para este trabalho, em segundo, por se tratar de um universo de setenta e dois alunos, e em terceiro, a noção de que não seria possível aos alunos responderem a todas as questões referentes às *Memórias Paroquiais*, uma vez que a fonte não disponibiliza dados de igual forma para todas as freguesias analisadas pelos alunos.

As questões apresentadas aos alunos foram as seguintes:

- Identifiquem, para cada uma das vossas freguesias, dois exemplos patrimoniais: um material e um imaterial.
- Explicitem em que consistiram as *Memórias Paroquiais*.
- O que não sabiam sobre as vossas freguesias e passaram a saber?

Além destas questões, procederemos igualmente à análise dos aspetos referentes a esta atividade e que constaram do questionário final aplicado às turmas Alfa, Beta e Delta, de forma não só a cruzar dados que nos permitissem aproximar o mais possível da veracidade das respostas, mas também para avaliar a atividade em si e os conhecimentos adquiridos pelos alunos. No guião distribuído aos alunos para que trabalhassem em pares, primeira questão visava avaliar se depois da abordagem feita na aula em torno do conceito de património e das suas diferentes tipologias, os alunos seriam capazes de identificar nas suas freguesias do século XXI um exemplo de património material e um imaterial.

Gráfico 16 – Identificação de exemplos de Património Material e Imaterial.



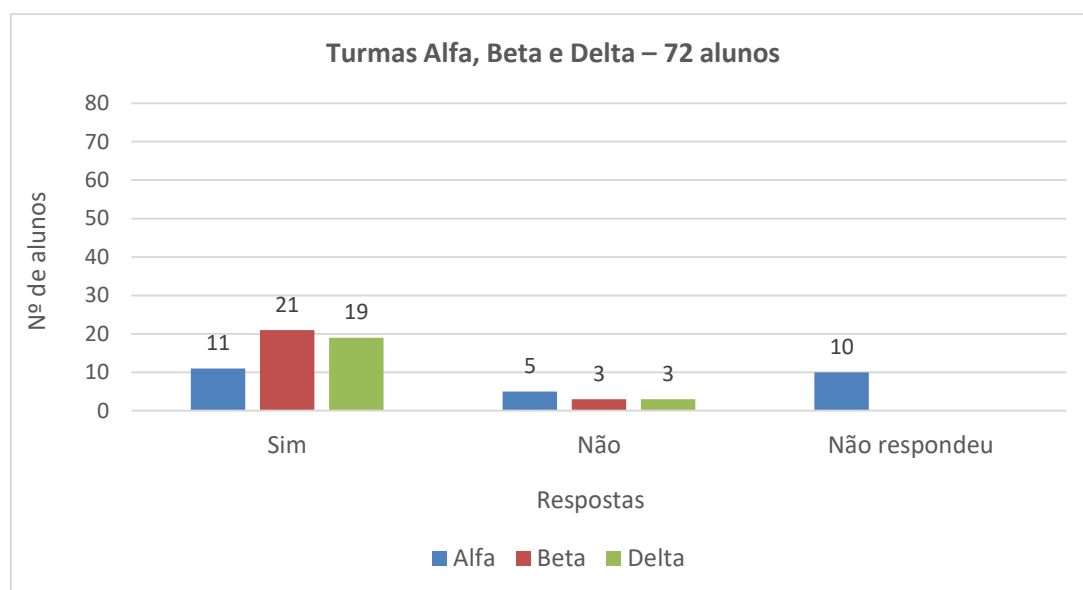
Fonte: Dados obtidos a partir da ficha distribuída aos alunos da Turma Alfa, Beta e Delta.

Na turma Alfa constituída por vinte e seis alunos, onze alunos identificaram corretamente dois exemplos de património material e imaterial na sua freguesia, três identificaram corretamente um exemplo de património material e doze alunos não

procederam à entrega da ficha. Relativamente à turma Beta, constituída por vinte e quatro alunos, apenas quatro alunos identificaram corretamente os dois exemplos solicitados, dois alunos identificaram um exemplo de património material e dezoito alunos não entregaram a atividade. A turma Delta constituída por vinte e dois alunos, procedeu na sua totalidade à entrega da ficha, sendo que doze identificaram corretamente um exemplo de património material e outro do imaterial, oito só identificaram um exemplo do património material e dois identificaram apenas um exemplo referente ao imaterial.

Embora tenham sido criados dois questionários finais diferenciados, um para ser aplicado às turmas de História A (anexo 22) e outro à turma de HCA (anexo 23), existem atividades que foram comuns às mesmas turmas, como foi o caso das *Memórias Paroquiais* de 1758, e, portanto, as questões feitas incidem sobre os mesmos aspetos.

Gráfico 17 – “Sabes o que é o Património Histórico?”

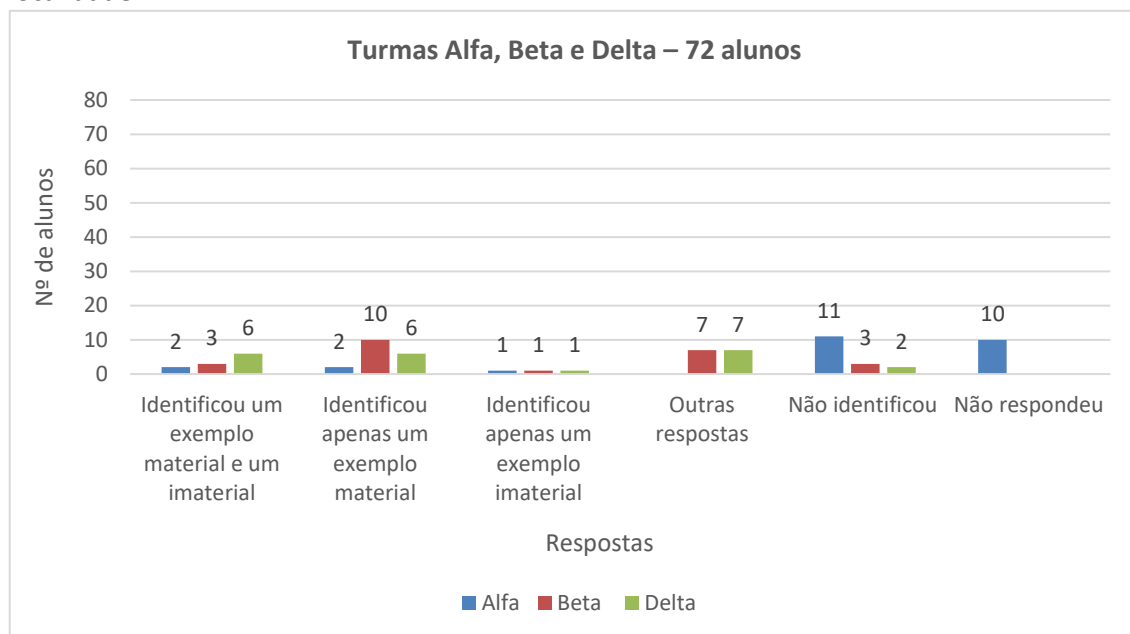


Fonte: Dados obtidos a partir dos questionários finais aplicados nas turmas Alfa, Beta e Delta.

Num universo de setenta e dois alunos, na turma Alfa dez alunos não responderam ao questionário, onze responderam *sim* à questão colocada e cinco responderam que *não*. Na turma Beta, todos os alunos responderam, sendo que vinte e um responderam que *sim* e apenas três responderam *não*. Na turma Delta, verificou-se que todos os alunos responderam ao questionário, sendo que dezanove alunos responderam

afirmativamente e três alunos negativamente. Aos que responderam *sim*, era pedido que identificassem na localidade onde residem, dois exemplos de património, um material e outro imaterial, tal como se pode verificar no gráfico 18.

Gráfico 18 – Identificação de exemplos de Património material e imaterial por aluno na sua localidade.



Fonte: Dados obtidos a partir dos questionários finais aplicados nas turmas Alfa, Beta e Delta.

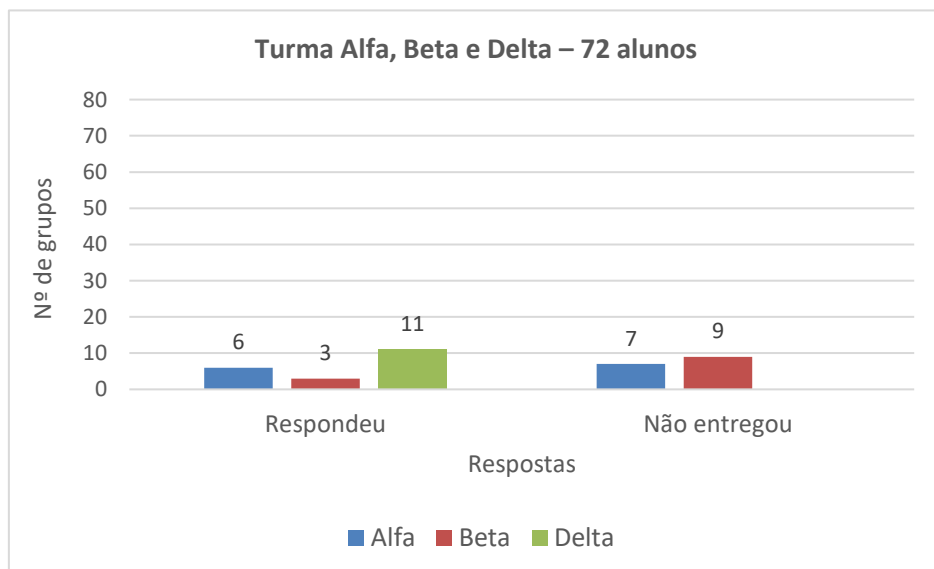
É observável que na turma Alfa dez alunos não responderam ao questionário final aplicado, dois identificaram um exemplo material e um imaterial, dois alunos identificaram apenas um exemplo material, um aluno identificou um exemplo imaterial e onze não identificaram. Na turma Beta, todos os alunos responderam ao questionário, três identificaram os dois exemplos solicitados, dez alunos identificaram apenas um exemplo material, um identificou um exemplo imaterial, sete alunos apresentaram outras respostas e três não identificaram. Por último, na turma Delta, todos os alunos responderam ao questionário, seis identificaram os dois exemplos material e imaterial, seis alunos identificaram apenas um exemplo material, um identificou um exemplo imaterial, sete alunos apresentaram outras respostas e dois não identificaram.

As “*outras respostas*” dadas pelos alunos, remetem para referências gerais de património material e imaterial, (exemplo: “*património material seria as igrejas da localidade e imaterial seria a língua portuguesa*”). Estas referências gerais

impossibilitam-nos qualquer identificação relativamente ao património das freguesias onde residem os alunos, mas que permitem concluir que, apesar de não terem identificado localmente, os alunos são capazes de referir de forma correta, ou seja, sabem o que é o património e as suas diferentes tipologias. Dada a maior quantidade de respostas obtidas por questionário final face aos resultados que tinham sido obtidos através das fichas da atividade, podemos concluir que a transmissão de conhecimento sobre o que é o património material e imaterial foi bem-sucedida e parece consolidada.

Ao pedir aos alunos, na ficha da atividade, para que explicitassem no que consistiu as *Memórias Paroquiais*, pretendeu-se avaliar se os alunos realmente tinham compreendido o que tinha sido abordado na aula, tendo em conta o contexto do terramoto, a estrutura do inquérito enviado às paróquias e os objetivos a que se destinava cumprir.

Gráfico 19 – N.º de grupos que responderam à questão: “Explicitem no que consistiu as Memórias Paroquiais”.

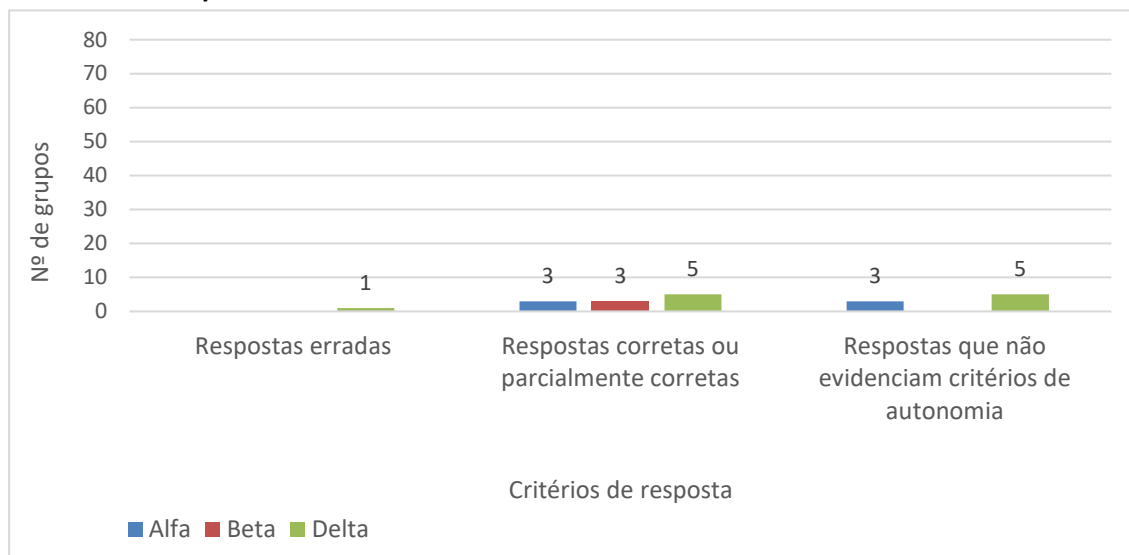


Fonte: Dados obtidos a partir da ficha distribuída aos alunos da turma Alfa, Beta e Delta.

É observável, através do gráfico 19, que relativamente à turma Alfa constituída por vinte e seis elementos, sete grupos de dois alunos cada (quatorze alunos) não procederam à entrega da ficha aplicada na atividade e seis grupos responderam (doze alunos). Na turma Beta, nove grupos (dezoito alunos) não procederam à entrega da ficha e apenas três grupos (seis alunos) responderam à questão, na turma Delta por

sua vez, registou-se que todos os onze grupos (vinte e dois alunos) procederam à entrega da atividade e responderam todos à questão.

Gráfico 20 – Análise das respostas por grupo à questão: “*Explicitem no que consistiu as Memórias Paroquiais*”.



Fonte: Dados obtidos a partir da ficha distribuída aos alunos da turma Alfa, Beta e Delta.

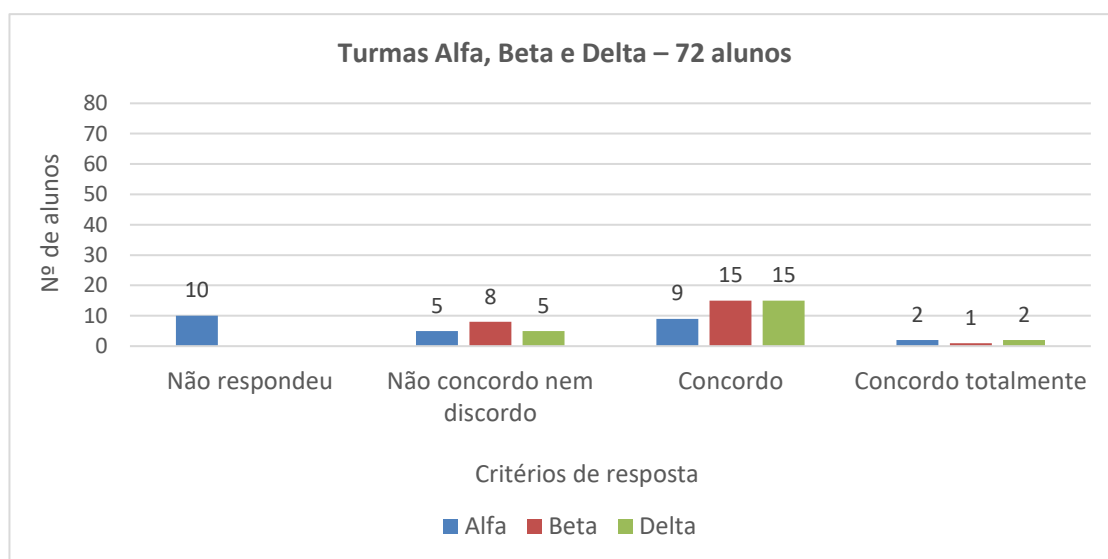
Como base nos dados fornecidos pelo gráfico 19, dos seis grupos (doze alunos) da turma Alfa que responderam à questão (gráfico 19), três grupos (seis alunos) deram respostas corretas ou parcialmente corretas e outros três grupos (seis alunos) apresentaram respostas que não evidenciam critérios de autonomia (gráfico 20). Foram consideradas *respostas que não evidenciam critérios de autonomia*, todas aquelas cuja linguagem se apresentava muito elaborada e com incongruências e as respostas que apresentavam sinais de práticas de “copy/paste” ou recurso a uma das ferramentas de inteligência artificial disponíveis, como o Chat GPT.

Todas as respostas dadas pelos três grupos (seis alunos) da turma Beta que responderam à questão, encontravam-se corretas ou parcialmente corretas. No caso da turma Delta, dos onze grupos que responderam (vinte e dois alunos), um grupo (dois alunos) deram resposta errada, cinco grupos (dez alunos) deram respostas corretas ou parcialmente corretas e outros cinco grupos (dez alunos) apresentam respostas que não evidenciam critérios de autonomia.

Exemplos de respostas dadas corretamente ou de forma parcialmente correta:

<i>“As Memórias Paroquiais consistiram em questionários enviados às paróquias do país, com o objetivo de obter informações sobre a sua demografia, economia, infraestrutura e instituições religiosas. As Memórias Paroquiais de 1758 consistiram de um inquérito enviado a todas as paróquias de Portugal, três anos após o terramoto de Lisboa a mando do Marquês de Pombal”</i> – Alfa 4 e Alfa 21.
<i>“As Memórias Paroquiais de 1758 consistiram de um inquérito enviado a todas as paróquias de Portugal, três anos após o terramoto de Lisboa a mando do Marquês de Pombal”</i> – Alfa 14 e Alfa 17.
<i>“As Memórias Paroquiais surgiram após o Terramoto de Lisboa em 1758 para se avaliar os danos causados pelo incidente e, também para se conhecer um pouco mais sobre as paróquias do país”</i> – Beta 3 e Beta 4.
<i>“As Memórias Paroquiais consistiram para conhecer os estragos do terramoto de 1755, e conhecer melhor o território nacional”</i> – Delta 1 e Delta 9.
<i>“As Memórias Paroquiais de 1758 consistiram num inquérito realizado a todas as paróquias de Portugal, realizado por Marquês de Pombal três anos após o terramoto de 1755 em Lisboa, de modo a perceber as consequências que este teria causado, uma vez que apesar do centro sísmico ter sido em Lisboa, o terramoto se fez sentir em todo o país. As Memórias Paroquiais também permitiram conhecer melhor a população”</i> – Delta 14 e Delta 20.
<i>“As memórias paroquiais consistiam num questionário requisitado pelo Marquês de Pombal após o terremoto de 1755, com o intuito de ficar a conhecer os estragos causados pelo terramoto, já que este foi sentido não só em Lisboa como no resto do país. Enviado para as paróquias de cada concelho, já que estas tinham uma maior informação, pretendiam, também, ficar a conhecer melhor o território português antes e após o terramoto”</i> – Delta 17 e Delta 19.

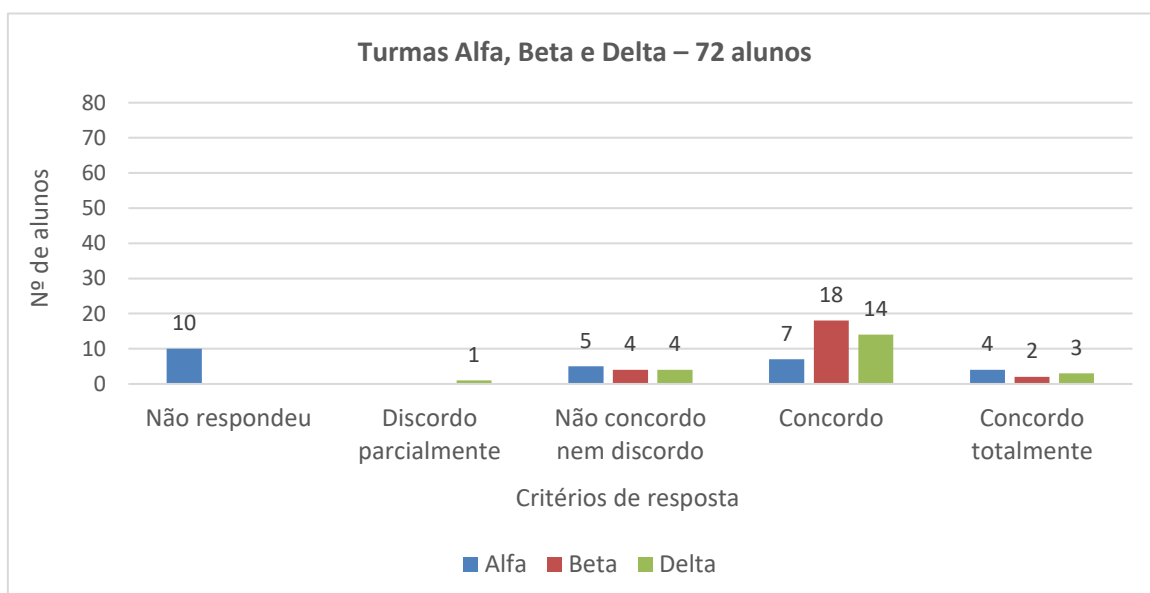
Gráfico 21 – “A atividade com as Memórias Paroquiais foi interessante”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa, Beta e Delta.

Quando questionados sobre o interesse despertado pela atividade, obteve-se os seguintes resultados: dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário, cinco indicaram a opção *não concordo nem discordo*, nove concordam e dois concordam totalmente. Todos os elementos da turma Beta responderam ao questionário, oito alunos referiram que não concordam nem discordam, quinze dizem concordar e um aluno concorda totalmente. À semelhança da turma Beta, também todos os alunos da turma Delta preencheram o questionário, cinco alunos selecionaram a opção *não concordo nem discordo*, quinze concordam e dois alunos concordam totalmente.

Gráfico 22 – “O contacto com as Memórias Paroquiais foi motivador”.



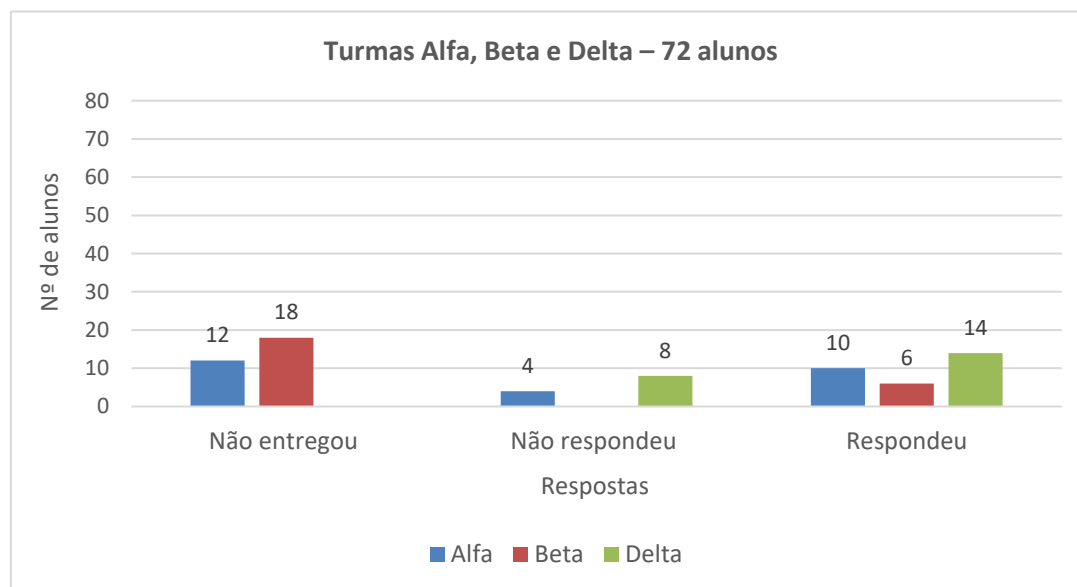
Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa, Beta e Delta.

Perante a afirmação “O contacto com as Memórias Paroquiais foi motivador”, na turma Alfa, dez alunos não responderam ao questionário, cinco apontaram a opção *não concordo nem discordo*, sete concordam e quatro concordam totalmente. Na turma Beta, todos os alunos preencheram o questionário, quatro não concordam nem discordam, dezoito dizem concordar e dois alunos concordam totalmente. Relativamente à turma Delta, todos os alunos responderam ao questionário, sendo que um aluno discorda parcialmente, quatro não concordam nem discordam, quatorze alunos selecionaram a opção *concordo* e três concordam totalmente. Estes dados, juntamente com aqueles que estão presentes no gráfico 21, podem ser facilmen-

te questionados quanto à sua veracidade, uma vez que uma grande quantidade de alunos das turmas Alfa e Beta apontaram como resposta o *concordo* na avaliação do interesse despertado pela atividade (gráfico 21), bem como no gráfico 22 quanto à motivação desencadeada pelo uso das *Memórias Paroquiais*, mas apenas quatorze alunos da turma Alfa e seis alunos da turma Beta procederam à entrega da atividade como é possível comprovar pelos dados presentes nos gráficos 16 e 19. Assim, como podem considerar a atividade interessante, se um grande número de alunos não a entregou? Neste sentido considera-se que, provavelmente não a fizeram.

É importante salientar que embora no questionário final houvesse a opção *Não realizei a atividade*, os alunos não a seleccionaram. Podemos igualmente contestar o interesse e a motivação expressos pelos dados, com a existência de respostas que não evidenciam critérios de autonomia (gráfico 20), pois significa que os alunos não se aplicaram na realização da tarefa, pelo menos não de uma forma intelectualmente honesta.

Gráfico 23 – “O que não sabiam sobre as vossas freguesias e passaram a saber?”

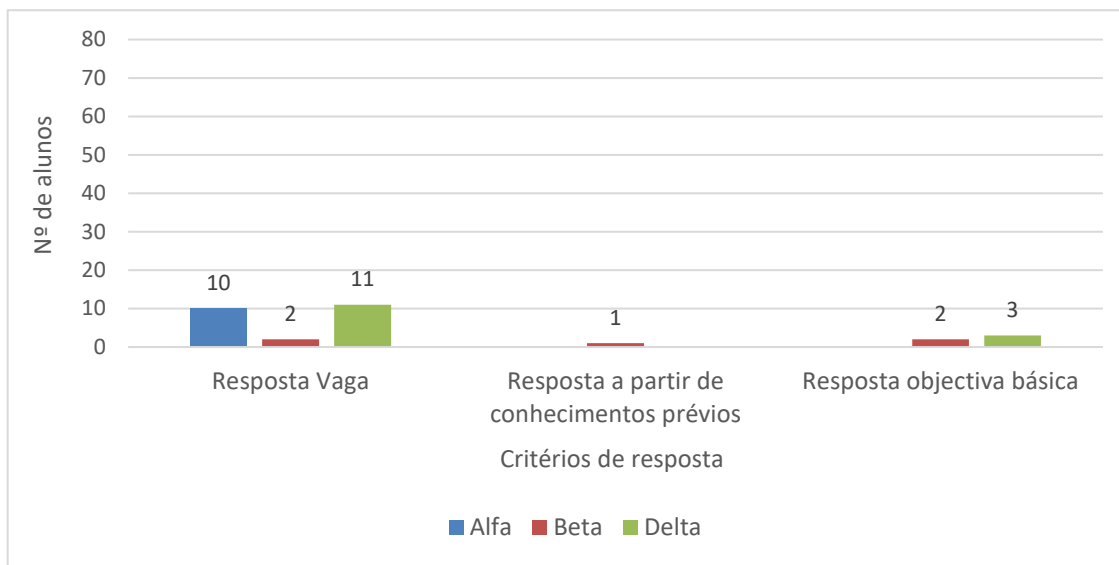


Fonte: Dados obtidos a partir da ficha distribuída aos alunos da turma Alfa, Beta e Delta.

Com esta última questão da ficha, pretendia-se avaliar os conhecimentos que os alunos haviam adquirido, bem como o seu empenho na atividade através das respostas obtidas. Assim, doze alunos da turma Alfa não entregaram a ficha, quatro não

responderam à questão e dez responderam. Na turma Beta, dezoito alunos não entregaram e dos seis alunos que entregaram, apenas cinco alunos responderam à questão. Quanto à turma Delta, todos entregaram, oito alunos não responderam à questão e quatorze responderam.

Gráfico 24 – Análise das respostas “O que não sabiam sobre as vossas freguesias e passaram a saber?”



Fonte: Dados obtidos a partir da ficha distribuída aos alunos da turma Alfa, Beta e Delta.

Com base na categorização de respostas apresentadas por Glória Solé e Érica Almeida, no artigo *O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico* (2015, p. 249), é possível observar no gráfico 24 que as respostas obtidas e analisadas referentes às turmas Alfa, Beta e Delta foram categorizadas como:

- Resposta Vaga – Respostas vagas, de explicitação insuficiente ou que apresentam apenas informação retirada a partir da fonte.
- Resposta a partir de conhecimentos prévios – Respostas que valorizam e fazem uso de conhecimentos prévios aplicados no contato direto com a fonte, estabelecendo relações entre ambos os conhecimentos.
- Resposta objetiva básica – Respostas em que os alunos dão significado histórico à fonte, com breves descrições daquilo que explorou e recolheu da fonte em concreto.

Assim, os dez alunos da turma Alfa que responderam à questão *O que não sabiam sobre as vossas freguesias e passaram a saber?* apresentam todos eles respostas vagas, em que não é possível compreender o que de facto os alunos aprenderam em concreto com a exploração da fonte.

Exemplos de respostas vagas:

<i>"Descobri as origens da minha freguesia, o que me encantou visto que não tinha conhecimento"</i> – Alfa 21.
<i>"Não sabia que tinha tantos patrimônios materiais"</i> – Alfa 8.
<i>"Passei a conhecer como a freguesia de Galegos era no século XVIII"</i> – Alfa 1.
<i>"Descobri as origens e como era a minha freguesia no século XVIII"</i> – Alfa 14.
<i>"Não sabia que não havia uma outra freguesia com o nome de Santiago de Subarrifana"</i> – Alfa 19.

Na turma Beta, apesar de seis alunos terem entregado a ficha, apenas cinco responderam à questão, sendo que dois alunos deram respostas que consideramos vagas, um aluno apresentou uma resposta a partir de conhecimentos prévios e dois alunos produziram respostas que remetem para uma resposta objetiva básica.

Exemplos de respostas vagas:

<i>"Os fogos"</i> – Beta 16.	<i>"O número de habitantes"</i> – Beta 24.
------------------------------	--

Exemplo de resposta a partir de conhecimentos prévios:

<i>"Não sabia que na altura em Fonte Arcada tínhamos apenas 203 habitantes, é estranho saber essa informação agora que somos mais de 1000. Adorei aprender esse facto sobre a minha freguesia"</i> – Beta 3.
--

Resposta objetiva básica:

<i>"Com esta pesquisa fiquei a saber que a minha freguesia tinha uma irmandade, a Irmandade da Nossa Senhora do Rosário. Fiquei também a conhecer o Pároco que governava a freguesia naquele tempo, e passei a saber mais sobre algumas tradições, como as festas em honra de S. Tiago e de S. Mateus"</i> – Beta 5.
<i>"Ao realizar esta tarefa, fiquei a saber um pouco mais sobre as tradições da minha freguesia, como as suas festas, descobri que a minha freguesia tinha uma irmandade e fiquei também a conhecer o pároco que governava a freguesia"</i> – Beta 9.

Por último, em relação à turma Delta, todos os vinte e dois alunos entregaram a atividade, sendo que onze responderam de forma vaga à questão presente no gráfico 24, e três alunos apresentaram respostas categorizadas como *resposta objetiva básica*.

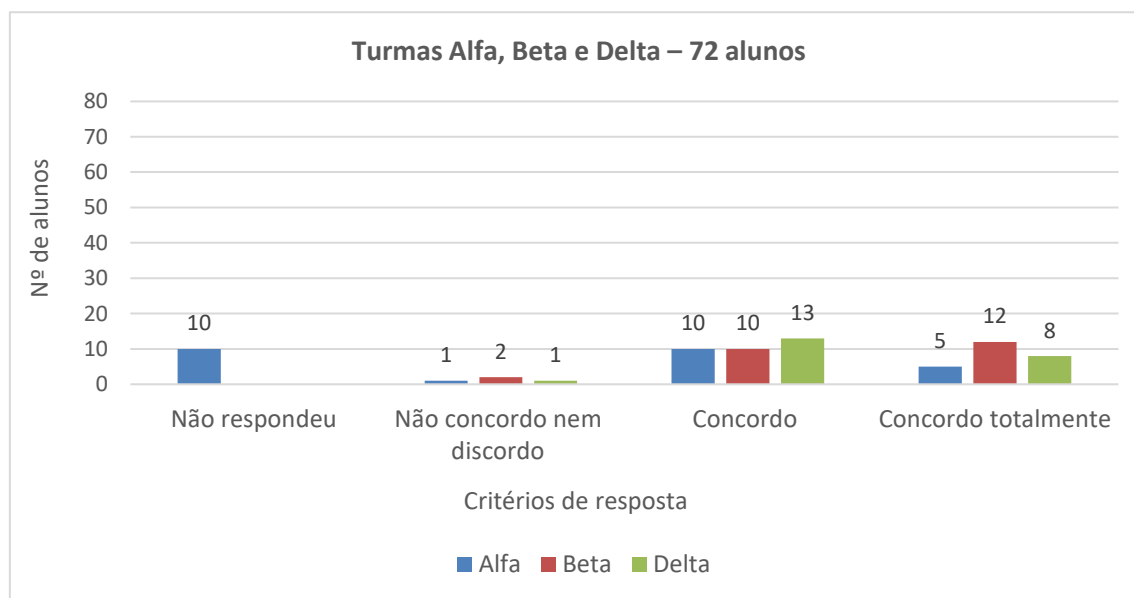
Resposta vaga:

<i>“Passei a saber os dias em que se realizavam as romarias” – Delta 8.</i>	<i>“Algo em comum que não sabíamos era que Penafiel tinha curas e abades” – Delta 17 e Delta 19.</i>
---	--

Resposta objetiva básica:

<i>“Não sabíamos que havia tão poucos habitantes e fogos. Também desconhecíamos a quantidade de santos a que se prestava culto, visto que atualmente é apenas um santo” – Delta 14 e Delta 20.</i>
<i>“Não sabia que Louredo celebrava uma festa/evento em honra de S. Cristóvão. Não sabia o número de pessoas e de fogos. Achava que tinha uma feira, mas afinal não tem” – Delta 18.</i>
<i>“Devido ao preenchimento desta ficha de Memórias Paroquiais passei a conhecer mais a minha freguesia, quantas pessoas vivem nela, a quais Santos a mesma homenageia, e mais detalhes sobre a arquitetura interna do mosteiro pertencente à mesma” – Delta 7.</i>

Gráfico 25 – “Com esta atividade aprendi mais sobre o passado da minha localidade”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa, Beta e Delta.

Através do gráfico 25, procurou-se avaliar se os alunos adquiriram conhecimentos sobre as localidades em que vivem. É possível observar que, na turma Alfa, dez alunos não responderam ao questionário, um aluno não concorda nem discorda, dez referem que concordam e cinco concordam totalmente. Na turma Beta, todos os alunos

responderam ao questionário, dois alunos não concordam nem discordam, dez concordam e doze concordam totalmente. Quanto à turma Delta, todos os alunos responderam ao questionário final aplicado, um aluno não concorda nem discorda, treze alunos concordam e oito concordam totalmente.

Novamente voltamos a depararmo-nos com números que levantam dúvidas quanto à sua veracidade, mais precisamente nas respostas dadas pelos alunos das turmas Alfa e Beta, que foram as turmas que menos se aplicaram na realização da atividade, como foi possível ver nos gráficos anteriormente analisados. Assim, se os alunos não se aplicaram na realização da atividade, dificilmente terão adquirido novos conhecimentos sobre os lugares onde residem.

Desta atividade em torno das *Memórias Paroquiais* de 1758 podemos retirar as seguintes conclusões: houve efetivamente uma boa participação das turmas no decorrer da aula, sendo que as turmas Alfa e Beta foram as mais participativas comparativamente com a turma Delta, mas que revelaram menor interesse pela realização da ficha, comprovado pelo número de alunos que a entregaram.

Os resultados foram satisfatórios na abordagem em torno dos conceitos de História local e património, que consideramos que são conhecimentos que efetivamente ficaram consolidados, mas pouco frutíferos ao nível da exploração das *Memórias Paroquiais*. Estes poucos resultados podem ser justificados pelas muitas dificuldades sentidas de uma forma geral e transversal às três turmas, ao nível da interpretação e do uso do documento PDF, o desinteresse dos alunos, mas também pelo uso de práticas como o “copy/paste” e o recurso de ferramentas como o Chat GPT para a realização da ficha.

2.3.3. Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809.

Foi no seguimento de uma primeira aula por mim lecionada sobre as invasões francesas, que colocou-se em prática uma segunda aula (anexos 10 e 11) em torno da temática, que se destinava a trabalhar as memórias que existiam sobre a passagem dos franceses pelo concelho de Penafiel durante a invasão de 1809, memórias estas que se encontravam publicadas num artigo de Teresa Soeiro, intitulado “*Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*”.

A aula foi iniciada com a exploração de ementas de época (anexo 12), tendo sido esta a motivação da aula, de forma que os alunos compreendessem que as diversas patentes dos exércitos português e inglês se alimentavam nas tabernas de forma diferente, mediante o cargo que exerciam e as suas posses monetárias. Pretendia-se igualmente, que a exploração destes documentos, servisse para estabelecer ponte com as restantes fontes que seriam trabalhadas no decorrer da aula.

Inúmeras são as memórias que podemos encontrar no artigo de Teresa Soeiro anteriormente referido, o que obrigou a uma seleção de documentos que focavam a chegada, estadia e expulsão dos franceses do território de Penafiel, e à criação de uma ficha de trabalho (anexo 13) onde a cada uma das fontes selecionadas eram aplicadas questões que os alunos deveriam responder e para tal, deveriam trabalhar em duplas.

A atividade de exploração das memórias existentes sobre a passagem dos franceses por Penafiel em 1809, foi pensada inicialmente como um trabalho de pares, porém, chegada à primeira aula com a turma Beta às 8:30 da manhã de uma quinta-feira, rapidamente foi perceptível que para “salvar” a atividade de ser um fracasso, havia a necessidade de mudar completamente a estratégia, uma vez que os alunos estavam com ar de sonolência e com pouca vontade de trabalhar. Iniciou-se a aula com a finalização dos conteúdos lecionados na aula anterior sobre a revolução liberal portuguesa, e somente depois procedeu-se de forma conjunta com a turma, à leitura, análise e exploração das fontes que constituíam a ficha distribuída aos alunos em formato digital através do *Google Classroom*, uma vez que tinha sido pedido aos alunos que levassem o computador para a aula.

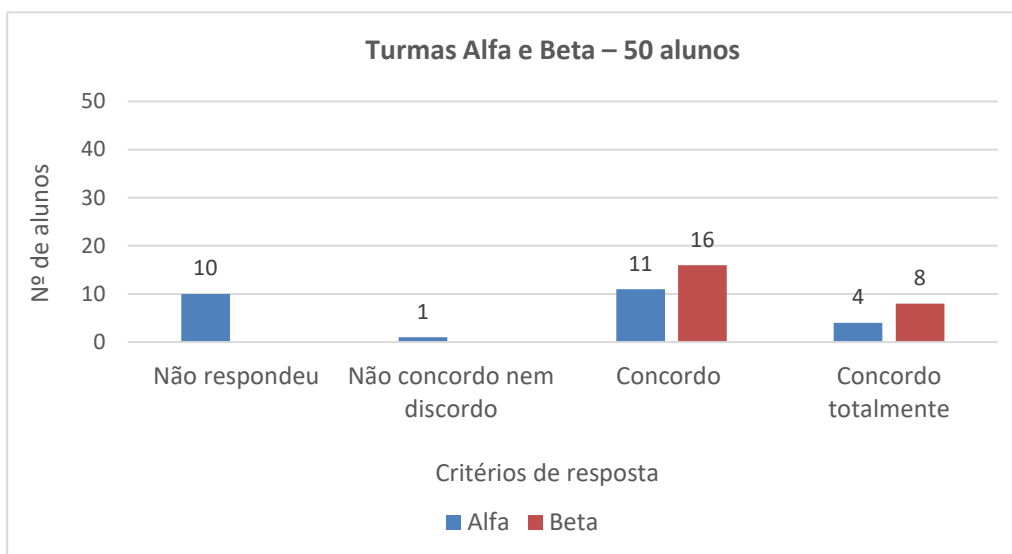
A turma Beta é uma turma com muitas dificuldades de interpretação e de capacidade de escrita, mas mesmo assim, documento a documento, os alunos foram participando oralmente, enquanto eram apontados no quadro os aspetos que iam sendo mencionados e assim, fomos construindo todos juntos as respostas às questões. À medida que a leitura dos documentos era feita e encontrávamos referência a espaços da cidade, a monumentos e a outros lugares do concelho, os alunos eram questionados se conheciam, não só de forma a avaliar o conhecimento dos alunos, mas também a levá-los a imaginarem os acontecimentos referidos pelas fontes nesses espaços.

Considera-se que a aula com esta turma correu bem, exatamente porque houve a capacidade para entender o estado de espírito dos alunos e de mudar de estratégia. Nesse mesmo dia, no horário entre as 11:55-13:25h, foi lecionada a mesma aula à turma Alfa e como a estratégia adotada com a turma Beta tinha corrido bem, optou-se por mantê-la. A aula com a turma Alfa esteve muito longe de ser aquilo que se esperava, pois, a turma estava apática, completamente desinteressada, nem mesmo a história da “amazona” referida por uma das fontes, que liderava um “exército”, de forma a expulsarem os franceses, parecia despertar o interesse destes alunos. A turma Alfa é a turma que obtém os melhores resultados na disciplina de História, possui menos dificuldades que a turma Beta, mas que se revelou a mais difícil de trabalhar, exatamente devido ao seu desinteresse. Este desinteresse, é algo que veremos reproduzido em outras atividades.

A aula foi difícil, cansativa, houve momentos em que a vontade era finalizar a atividade e simplesmente voltar a um registo de aula “comum”, inclusive, a dada altura a professora cooperante interveio e apelou aos alunos para que participassem mais, que se interessassem mais, que imaginassem que muito provavelmente os antepassados deles, podiam perfeitamente ter participado naqueles acontecimentos que ocorreram na cidade e no concelho. Após esta intervenção, o panorama da aula melhorou ligeiramente, mas nada significativo.

Num universo de cinquenta alunos, vinte e seis da turma Alfa a somar aos vinte e quatro da turma Beta, quarenta foi número total de alunos da disciplina de História A, que responderam ao questionário final aplicado, sendo que dezasseis eram da turma Alfa e vinte e quatro da turma Beta. De forma a avaliar esta atividade, confrontaremos a observação direta com as respostas dadas pelos estudantes.

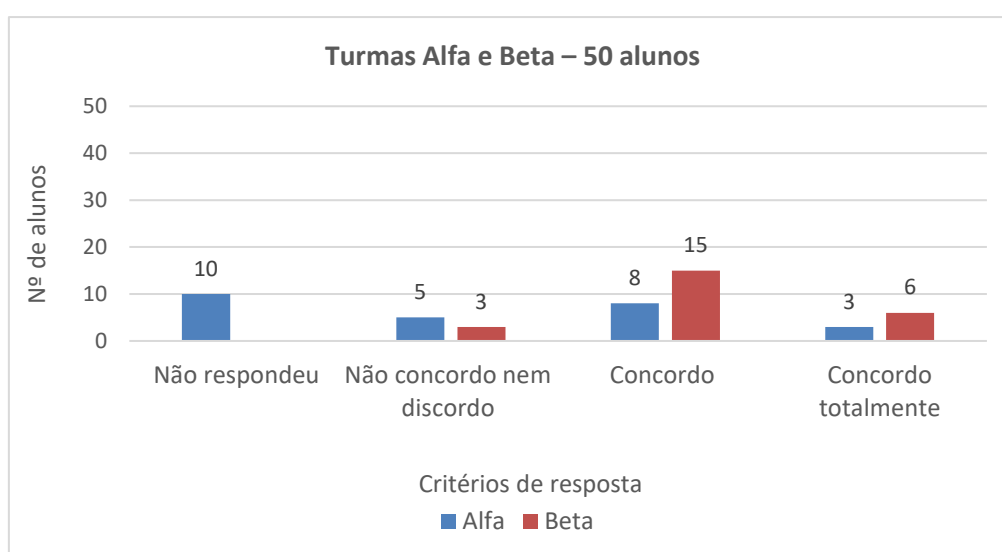
Gráfico 26 – “A aula foi interessante?”



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa e Beta.

Quando questionados se concordavam que a aula *Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*, tinha sido interessante: dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário final aplicado, um não concorda nem discorda, onze alunos dizem concordar e quatro concordam totalmente. Relativamente à turma Beta, todos os alunos responderam ao questionário, sendo que dezasseis indicaram a opção *concordo* e oito concordam totalmente.

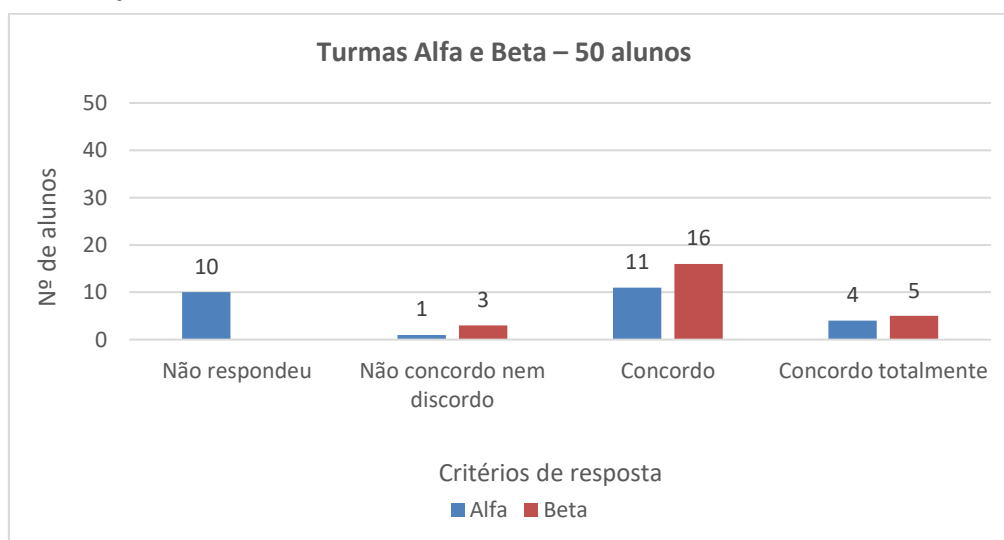
Gráfico 27 – “O contato com estas fontes foi motivador”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa e Beta.

Nesta afirmação na qual se pretendia compreender se os alunos consideravam que o contato com as fontes foi motivador: dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário, cinco alunos não concordam nem discordam, oito dizem concordar e três concordam totalmente. Na turma Beta, todos os alunos responderam ao questionário, três não concordam nem discordam, quinze apontaram a opção *concordo* e seis concordam totalmente. Mais uma vez encontramos incongruências relativamente aos dados obtidos na turma Alfa, pois não vão ao encontro do que foi observado em aula.

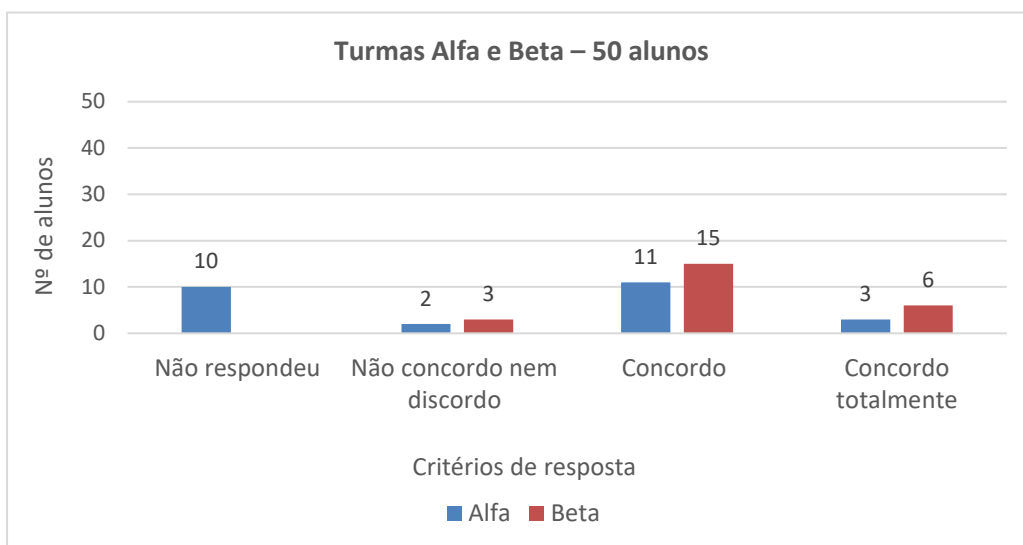
Gráfico 28 – "Com a análise destas fontes, consegui compreender melhor os conteúdos das invasões francesas".



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa e Beta.

Na afirmação que visava perceber se a análise das fontes tinha contribuído para uma melhor compreensão dos alunos relativamente ao que foi as invasões francesas (gráfico 28), obteve-se os seguintes resultados: dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário, um não concorda nem discorda, onze alunos dizem concordar e quatro concordam totalmente. Na turma Beta, três alunos não concordam nem discordam, dezasseis concordam e cinco alunos concordam totalmente.

Gráfico 29– “Deveria ter mais aulas deste tipo”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado às turmas Alfa e Beta.

Por último, se deveriam ter mais aulas deste tipo, e aqui considera-se tipo quanto ao uso de fontes escritas de natureza local, registou-se que dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário final, dois não concordam nem discordam, onze alunos concordam e três concordam totalmente. Todos os alunos da turma Beta responderam ao questionário, três não concordam nem discordam, quinze alunos concordam e seis concordam totalmente.

Em suma, depois de ter usado uma fonte extensa e até complexa como as *Memórias Paroquiais* de 1758, considerou-se que as memórias da passagem dos franceses por Penafiel em 1809, tratando-se de documentos não muito extensos e de fácil compreensão, pudessem realmente atrair a atenção dos alunos e fazer mais “furor” do que aquele que realmente fizeram.

2.3.4. Quintandona e a Arquitetura Vernacular.

Foi com base na temática do Romântico em Portugal, com foco nos aspetos do pitoresco, da ruralidade, do quotidiano do povo e das suas tradições, que foi planeada uma aula para a turma Delta, que abordasse a arquitetura vernacular, tendo como exemplo de estudo de caso a aldeia de Quintandona localizada na freguesia de Lagares no concelho de Penafiel. Pretendia-se dar a conhecer aos alunos este tipo de arquitetura e que fossem capazes de interrelacionar as temáticas.

Esta aula sobre a arquitetura vernacular (anexos 14 e 15) ocorreu a 25 de janeiro de 2024, uma segunda-feira, no horário das 11:55-13:25, foi a segunda aula supervisionada. Embora fosse um tema com o qual estivesse muito familiarizada, a aula não correu como o esperado, muito devido ao ritmo que se instalou no início da aula e se manteve até ao final, que pode ser explicado pelo facto dos alunos sentirem-se cansados, após terem saído de uma aula de educação física, por não estarem habituados a aulas supervisionadas e pela minha incapacidade de contornar a situação.

A participação dos alunos ficou aquém do esperado e daquilo que já tinha sido vivenciado em aulas anteriores, lecionadas em outros dias da semana. A aula foi iniciada com a reprodução de uma música tradicional intitulada de *“Chula de Penafiel”*¹⁵ alvo de recolha durante o século XIX, e desta forma procurou-se estabelecer a ligação de um património imaterial ao património material que viria a ser abordado ao longo da aula através da vertente arquitetónica da aldeia. É importante referir, que antigamente as pessoas cantavam e dançavam nos adros das igrejas nos dias destinados às festas e rituais religiosos, bem como nas eiras das casas durante as atividades agrícolas como as desfolhadas.

A situação problema lançada aos alunos incidia sobre um excerto do fado *“Casa Portuguesa”* popularizado pela Amália Rodrigues *“Numa casa portuguesa fica bem pão e vinho sobre a mesa (...) No conforto pobrezinho do meu lar (...) Basta pouco, pouquinho p'ra alegrar uma existência singela (...) É uma casa portuguesa, com certeza! É, com certeza, uma casa portuguesa!”* que visava levar os alunos a problematizar o que é uma casa portuguesa? A que casa portuguesa se referia o fado?

Num primeiro momento, começamos por destrinçar o conceito da Arquitetura Vernacular e referir os estudos desenvolvidos em Portugal em torno dela e os documentos para a sua preservação e valorização. A arquitetura vernácula é um termo anglo-saxónico para designar a arquitetura construída pelo povo e para o povo, embora em Portugal os termos mais recorrentes sejam arquitetura popular, tradicional e regional.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ASC4kuy3N24>

O estudo da arquitetura vernacular em Portugal encontra-se assente em estudos como o *Movimento da casa portuguesa*, criado em finais do século XIX, e que se prolongou no tempo até às décadas de 1940/1950 do século XX, com o envolvimento de figuras como Raúl Lino, Rocha Peixoto, Henrique das Neves, entre outros. Um outro estudo igualmente importante é o *Inquérito à Arquitetura Popular em Portugal*, levado a cabo pelo Sindicato Nacional dos Arquitetos na década de 50 do século passado (Leal, 2008, pp. 5-6). Não podemos descurar o contributo das *Cartas Internacionais para o Património*, nomeadamente a *Carta de Veneza* de 1964.

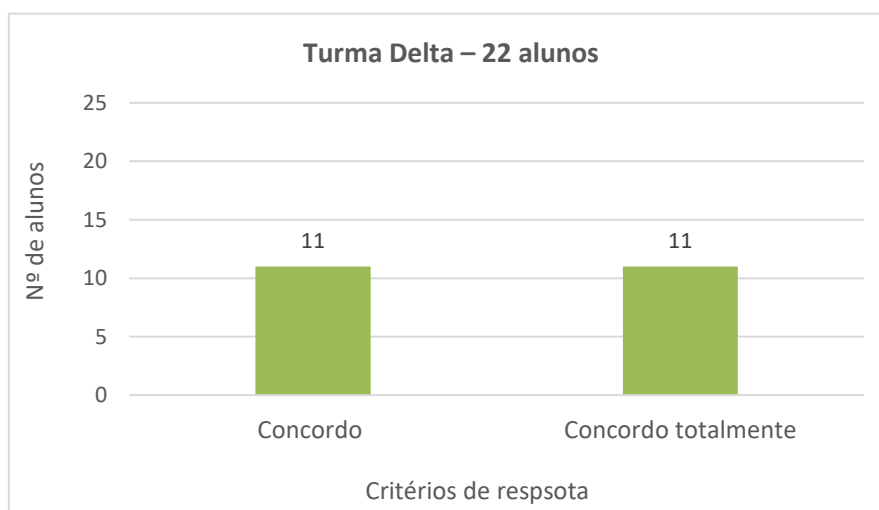
Através de um vídeo e de fotografias, foram mostrados aos alunos diferentes tipos de habitação existentes nas diversas regiões do país: Douro e Minho, Trás-os-Montes, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira, de forma a compreenderem que as casas eram construídas com base nas condições do clima, do solo, dos materiais geológicos disponíveis e nas necessidades das pessoas no seu dia-a-dia (Barros, 2013, p. 177).

Quando questionados quem é que conhecia e já tinha visitado a aldeia de Quintandona, foi perceptível que de uma forma geral os alunos já tinham ouvido falar da aldeia, muito devido ao festival que nela é realizado, mas muito poucos a tinham visitado. Localizada a trinta quilómetros do Porto, Quintandona está situada no limiar Este da mancha de xistos silúricos do complexo xisto-grauváquico das serras de Valongo, cujas origens remontam à presença dos romanos no território, aparece referida como Quinta de Ónega ou de Dona Ónega nas inquirições de 1258 e no foral outorgado por D. Manuel I a Penafiel em 1519. Nestas mesmas terras, havia no século XIX, uma nascente de águas férreas, um recurso natural que era visto como uma oportunidade promissora (Soeiro, 2013, p. 17).

Nesta aldeia, o xisto combina os granitos e com a ardósia e as casas caracterizam-se pelo modelo casa-pátio, sobradada, fechada, sóbria e pequena, com apenas dois pisos. Em redor do pátio existem currais para animais e divisões designadas popularmente por “lojas” onde as pessoas guardavam entre várias coisas as alfaias agrícolas. As limitações das propriedades são feitas a partir de esteios de ramada ou muros de lousa e granito (Santos, 2013, pp. 51-53). É ainda observável a existência de espigueiros e canastros em madeira, quadrados ou até mesmo retangulares.

De forma que os alunos compreendessem mais facilmente todos estes aspetos, realizou-se uma visita virtual a Quintandona através do *Google Maps* (anexo15), tendo sido fundamental para que os alunos compreendessem os conteúdos lecionados e pudessem, com mais facilidade associar os conceitos aos aspetos arquitetónicos correspondentes, pois como refere João Chá-Chá *“Através das tecnologias digitais (e mais concretamente das VEV) a distância deixa de constituir um limite no acesso à aprendizagem”* (Chá-Chá, 2022, p. 2). No questionário final aplicado na turma Delta, foram reservados três pontos que tinham como objetivo avaliar a experiência dos alunos com a visita virtual e o contributo desta para a aprendizagem.

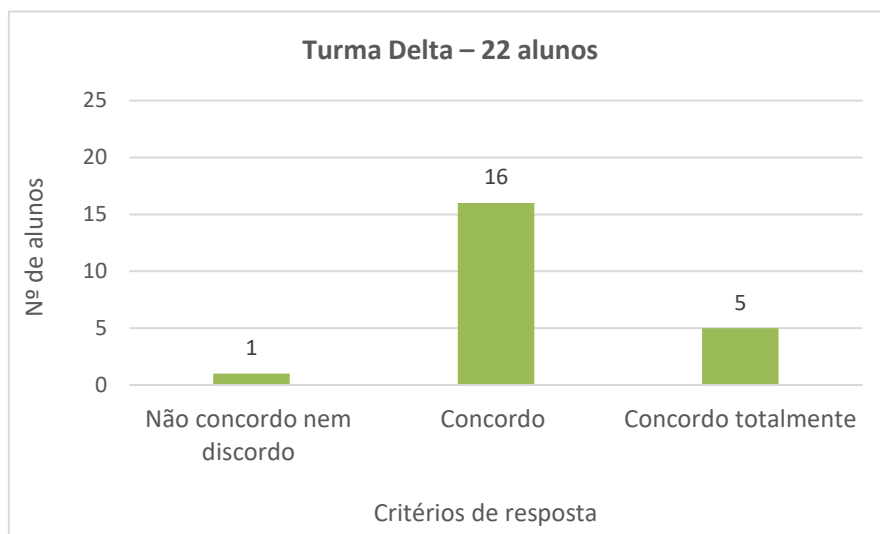
Gráfico 30 – “A aula foi interessante”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado à turma Delta.

Perante a afirmação *“A aula foi interessante”*, onze alunos da turma Delta concordam e outros onze concordam totalmente. Estes dados surpreendem, visto que tal como já foi referido anteriormente, a aula não correspondeu às expectativas porque a participação dos alunos ficou aquém daquilo que já tinha sido observado noutras aulas. Além disso, por outras variáveis, o ritmo da aula tornou-se mais lento e sentiu-se uma incapacidade de encontrar uma estratégia que contrariasse esta situação.

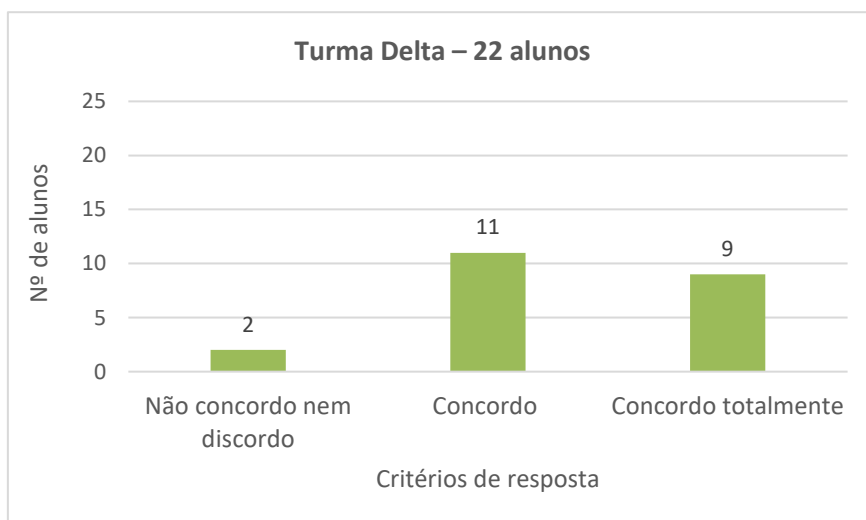
Gráfico 31 – “A visita virtual à aldeia de Quintandona foi motivadora”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado à turma Delta.

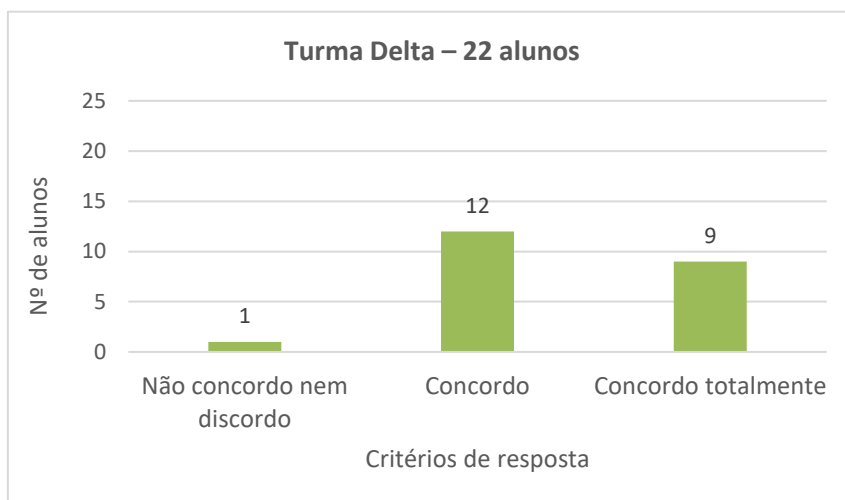
Nas respostas dadas pelos alunos nesta afirmação, observa-se no gráfico 31 que: um aluno não concorda nem discorda, dezasseis alunos concordam e cinco concordam totalmente.

Gráfico 32 – “A visita virtual à aldeia de Quintandona permitiu-me compreender melhor os conteúdos abordados na aula”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado à turma Delta.

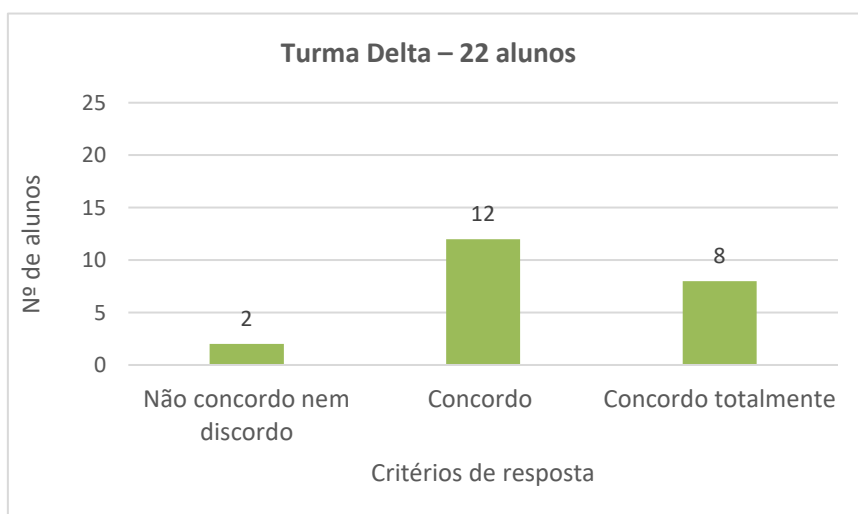
Gráfico 33 – “Com a aula aprendi mais sobre a Arquitetura Vernacular”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado à turma Delta.

Quanto a uma melhor compreensão dos conteúdos (gráfico 32), dois alunos não concordam nem discordam, onze dizem concordar e nove concordam totalmente. De acordo com o gráfico 33, relativamente à aprendizagem dos alunos em torno da Arquitetura Vernacular, é observável que um não concorda nem discorda, doze concordam e nove concordam totalmente. Segundo os dados obtidos, o uso da VEV aparentemente potencializou a motivação dos alunos para a temática, contribuindo para uma melhor aprendizagem dos conteúdos, o que revelou-se efetivamente uma mais valia, dado que a maioria dos alunos nunca tinham visitado a aldeia.

Gráfico 34 – “As visitas virtuais deveriam ser utilizadas com mais frequência nas aulas”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado à turma Delta.

Tendo em conta a facilidade com que é possível criar uma experiência virtual e interativa em sala de aula através das visitas virtuais, procurou-se avaliar se os alunos consideram que as VEV deveriam ser utilizadas com mais frequência nas aulas. De acordo com o gráfico 34, dois alunos não concordam nem discordam, doze concordam e oito concordam totalmente.

Nesta aula sobre a Arquitetura Vernacular, foram ainda abordados aspetos referentes ao processo de requalificação da aldeia e aos projetos criados que tinham como objetivo preservar o património arquitetónico, natural, e dos núcleos populacionais em meio rural, de forma a criar condições de atração e fixação das pessoas, contribuindo ao mesmo tempo para a dinamização cultural dos espaços. Como trabalho de casa foi pedido aos alunos que produzissem uma ilustração de Quintandona (Anexos 16 e 17), acompanhada de uma reflexão que incidisse sobre os seguintes aspetos:

- A ligação da temática da aula às características do Romântico;
- O que é a arquitetura vernacular?
- Contexto histórico da aldeia de Quintandona;
- Características arquitetónicas da aldeia.
- É importante valorizar e preservar este tipo de património? De que forma?

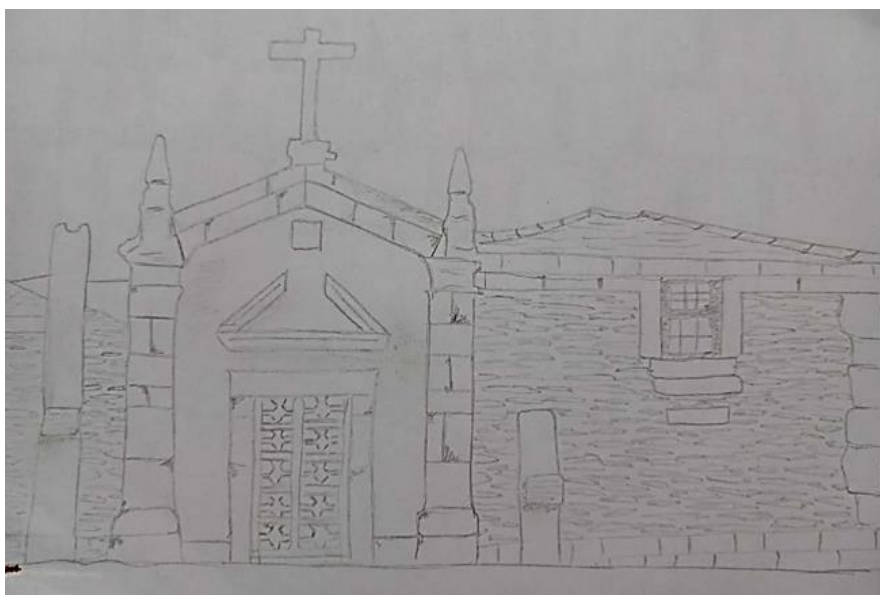
Relativamente ao trabalho de casa, apenas doze dos vinte e dois alunos procederam à realização e entrega do mesmo. Passaremos de seguida, a analisar as respostas obtidas nos diferentes pontos que integravam o trabalho de casa.

Figura 6 – Desenho da uma casa na aldeia de Quintandona.



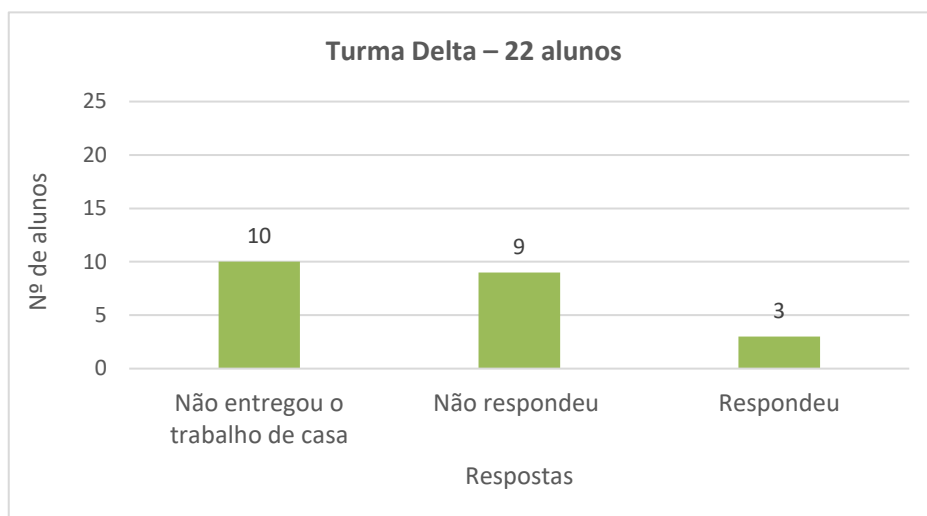
Fonte: Desenho de Delta 19.

Figura 7 – Desenho da uma capela na aldeia de Quintandona.



Fonte: Desenho de Delta 9.

Gráfico 35 – Relação da Arquitetura Vernacular com as características do Romântico.



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

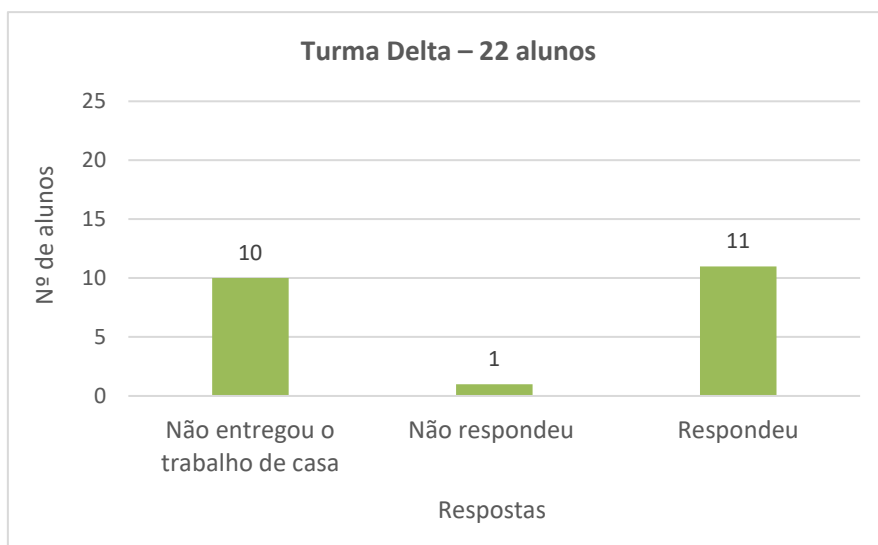
Perante a quase inexistência de respostas, dado que dez alunos não fizeram o trabalho de casa, nove não responderam a esta questão e somente três alunos é que o fizeram, podemos colocar a título de hipótese, além do desinteresse aparente dos alunos em realizar o trabalho escrito, de que provavelmente as ligações entre o que é a arquitetura vernacular e as características do Romântico não ficaram bem estabelecidas durante a aula e isso acabou por se refletir nestes dados. Ainda assim, destacamos as respostas obtidas e que foram consideradas parcialmente corretas:

“O movimento Romântico tem como algumas das características a ruralidade e as vivências do povo (costumes, tradições, etc) e isto cria uma ligação com a arquitetura vernacular pois ambos focam na vida e costumes do povo, atribuindo-lhe mais importância” – Delta 19.

“O Romântico em Portugal surgiu de um surto revivalista e é caracterizado pelo gosto da natureza, o pitoresco, a ruralidade e as vivências do povo (costumes, tradições...). Neste contexto introduzimos a arquitetura Vernacular, a arquitetura tradicional, popular, regional, construída pelo povo e para o povo” – Delta 1.

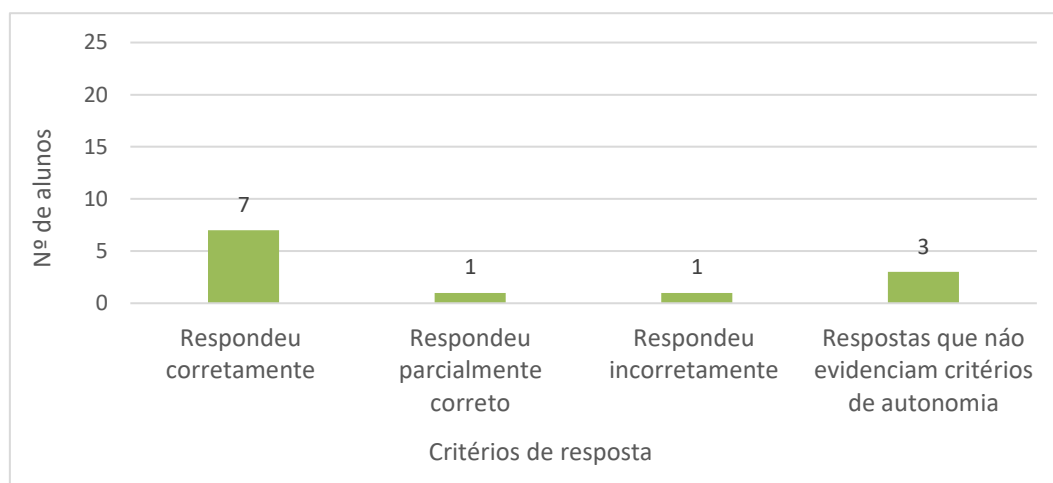
“A aldeia de Quintandona tem algumas características do Romântico, como o facto de estar rodeada de natureza e paisagens bucólicas, algo que os românticos valorizavam como fonte de inspiração, também pelo facto de estar num ambiente rural, rodeado pela vida simples e calma. E claro o gosto pelo pitoresco e rústico” – Delta 18.

Gráfico 36 – Conceito de Arquitetura Vernacular.



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

Gráfico 37 – Avaliação das respostas em torno do conceito de Arquitetura Vernacular.



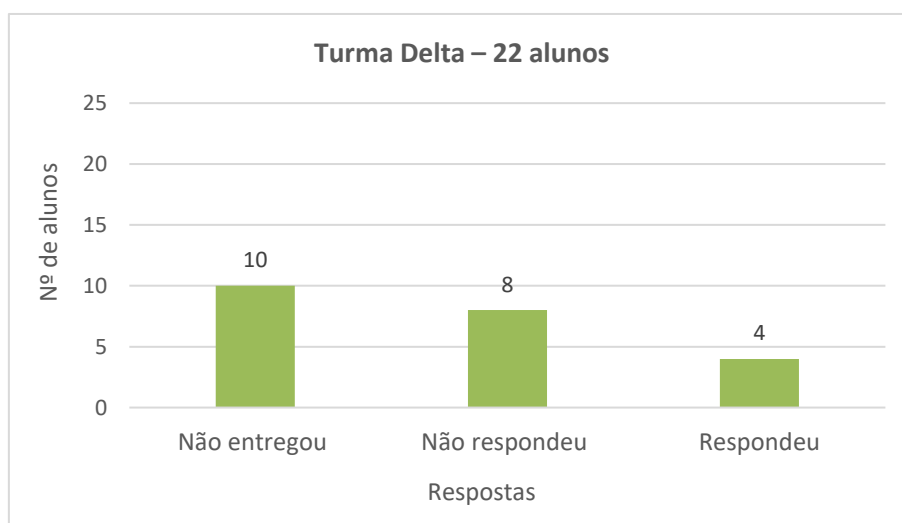
Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

Podemos afirmar com base nos gráficos 36 e 37, que a transmissão do conceito de Arquitetura Vernacular foi bem-sucedida, uma vez que apesar de dez alunos não terem feito o trabalho de casa, dentro dos doze alunos que fizeram, onze responderam à questão e apenas um não respondeu (gráfico 36). No que diz respeito aos alunos que responderam (gráfico 37), sete fizeram-no de forma correta, um aluno respondeu de forma parcialmente correta e um de forma incorreta. Constata-se ainda que três alunos deram respostas que não evidenciam critérios de autonomia sendo perceptível o uso de “copy/paste” e/ou de inteligência artificial.

Exemplos de respostas corretas e parcialmente corretas, dadas pelos alunos:

<i>“Arquitetura definida como uma tipologia local ou regional, onde normalmente, os recursos e materiais são do próprio ambiente” – Delta 12.</i>
<i>“Arquitetura tradicional, popular, regional, construída pelo povo e para o povo” – Delta 1.</i>
<i>“A arquitetura vernacular é caracterizada pelo uso de materiais, recursos, e conhecimentos típicos de uma região. Por isso, essa arquitetura é conhecida por arquitetura popular. Podemos dizer que é construída pelo povo e para o povo” – Delta 19.</i>
<i>“Este local é de arquitetura vernacular, ou seja, contém materiais e recursos tradicionais da sua região ou de regiões perto de Quintandona” – Delta 18.</i>
<i>“Arquitetura vernacular é a arquitetura em que são utilizados os materiais e os conhecimentos locais. É de carácter regional ou local e são empregues materiais e recursos do próprio ambiente da edificação” – Delta 8.</i>
<i>“A arquitetura vernacular é um tipo de arquitetura construída pelo povo e para o povo, é feita com recursos naturais e técnicas próprias da região, este tipo de arquitetura está diretamente relacionada ao contexto, condições geográficas e aspetos culturais o que torna a arquitetura vernacular singular pois existem diferenças em todos os locais” – Delta 16.</i>
<i>“Baseia-se no uso de materiais naturais e técnicas construtivas tradicionais variando de acordo com cada região” – Delta 9.</i>

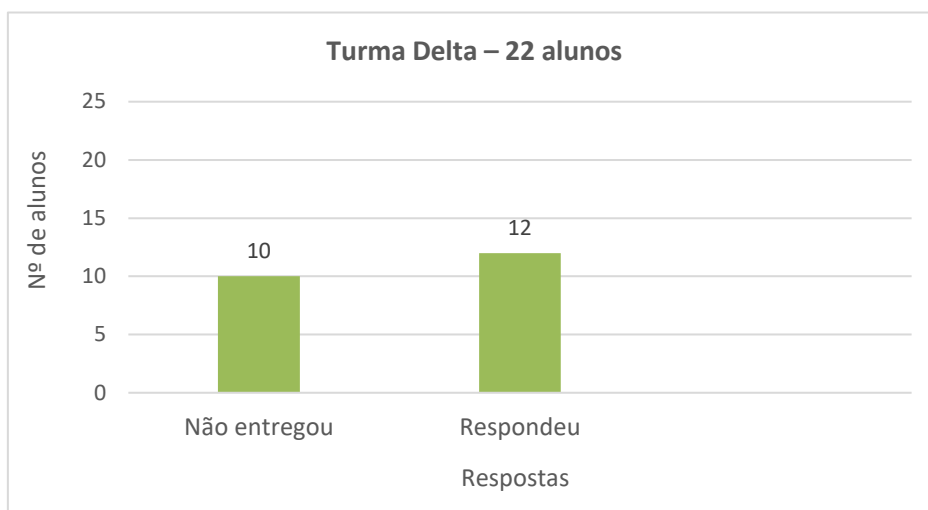
Gráfico 38 – Contexto histórico da aldeia de Quintandona.



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

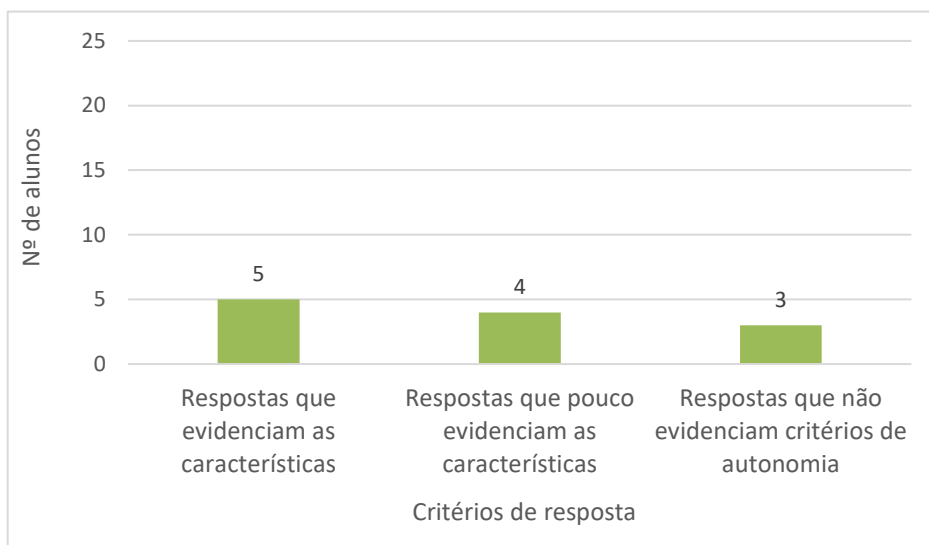
Relativamente à questão colocada sobre o contexto histórico da aldeia de Quintandona, dez alunos não entregaram o trabalho de casa, oito não responderam à questão e apenas quatro responderam e todos de forma correta.

Gráfico 39– Características arquitetônicas da aldeia de Quintandona.



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

Gráfico 40 – Avaliação das respostas sobre as características arquitetônicas da aldeia de Quintandona.



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

A partir do gráfico 39, é possível observar que dez alunos não realizaram o trabalho de casa e doze responderam à questão, sendo que deste número de alunos e de acordo com o gráfico 40, cinco alunos deram respostas que evidenciam as características, quatro apresentaram respostas que pouco evidenciam as características e as respostas de três alunos foram categorizadas como respostas que não evidenciam critérios de autonomia.

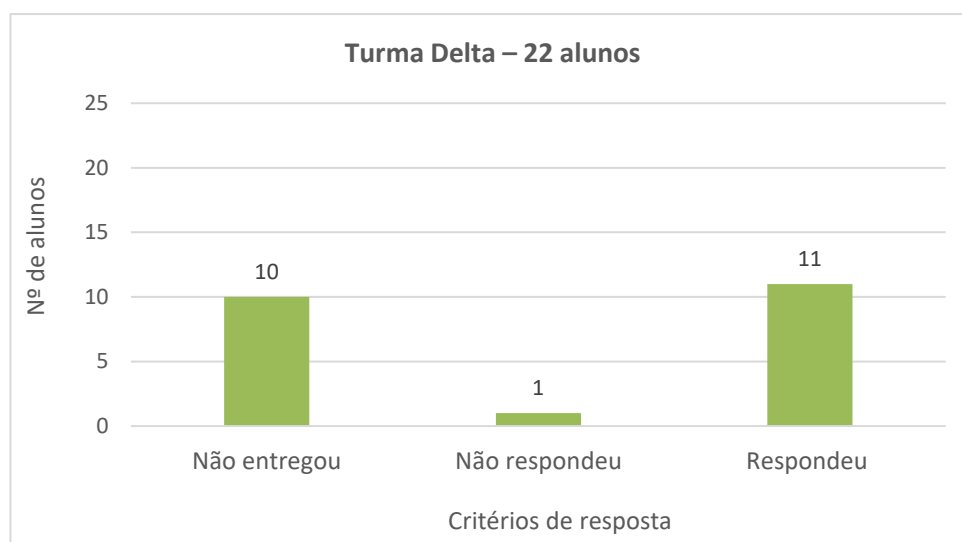
Exemplos de respostas que evidenciam as características arquitetónicas da aldeia:

“Esta aldeia é preservada com influência do granito, ardósia e xisto. É predominante o modelo de casa- pátio, fechada, sóbria e pequena e em redor do pátio existem as designadas “lojas” que são currais para animais. Os fatores que contribuíram para a construção de habitações foram os terrenos, o clima, os materiais regionais, as necessidades das populações e a atividade económica” – Delta 1.

“Quintandona caracteriza-se pelas paredes de xisto combinadas com granito e ardósia, de modo geral, as casas tem pátios que ligam os cómodos uns aos outros, são casas pequenas com dois andares, além das zonas em que as pessoas viviam, também existiam zonas à volta do pátio para manter os animais, os currais, na altura também eram construídos espigueiros/canastros que serviam para o armazenamento dos cereais colhidos pelos agricultores, para marcar a propriedade existem muros à volta das casas feitos com os mesmos materiais que as paredes, perto das janelas existem vasos de flores” – Delta 16.

“Quintandona é um dos vários exemplos de arquitetura vernacular no nosso país. Nas suas construções podemos observar diversos elementos que nos remetem de imediato para o estilo vernacular. Alguns destes elementos são: os materiais típicos da região de Penafiel (lousa, granito e sobretudo xisto). Predomina o modelo de casa pátio, sobradada, fechada, sóbria e pequena, com dois pisos, (o rés do chão e primeiro andar). No rés do chão, estavam localizadas as chamadas “lojas”, onde se guardavam os animais e os produtos agrícolas, e no primeiro andar, era área da habitação. Outros elementos que nos remetem para a arquitetura vernacular são a existência de espigueiros/ canastros de madeira, retangulares ou até mesmo quadrados e as limitações das propriedades são feitas a partir de esteios de ramada, muros de lousa ou granito” – Delta 14.

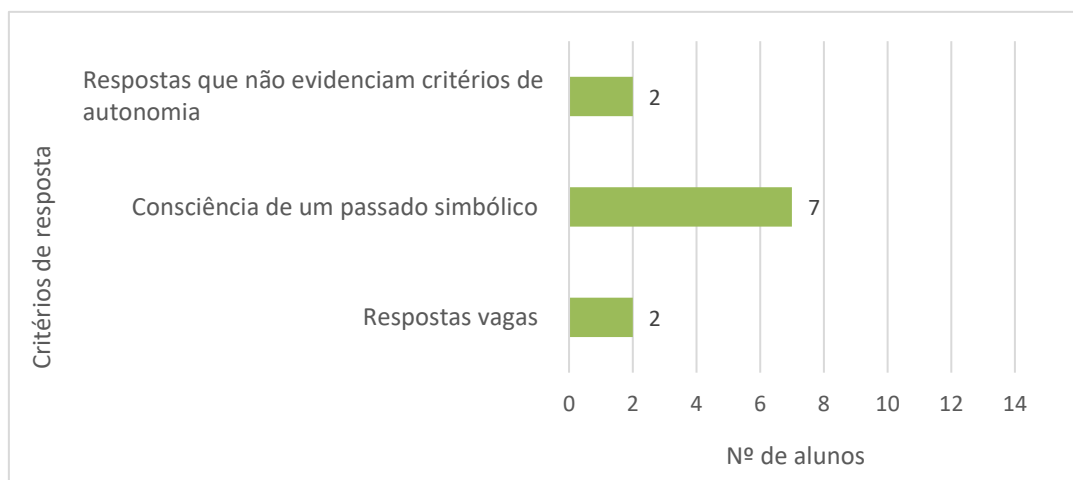
Gráfico 41 – “É importante valorizar e preservar este tipo de património? De que forma?”



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

Quanto a esta última questão, o gráfico 41 evidencia que dez alunos não procederam à entrega do trabalho de casa, onze responderam à questão e um aluno não respondeu.

Gráfico 42 – Avaliação das respostas à questão “É importante valorizar e preservar este tipo de património? De que forma?”



Fonte: Dados obtidos a partir do trabalho de casa realizado pelos alunos.

No gráfico 42, as respostas dos onze alunos, nas quais é reconhecida a importância da preservação do património como a arquitetura vernacular, encontram-se distribuídas por três categorias. Assim, temos duas respostas vagas e sete respostas que revelam a existência de uma consciência relativamente a um passado simbólico, em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no passado e no presente pelo simbolismo que possuem, revelando segundo Glória Solé e Érica Almeida, um sentido de identidade nacional e local (Solé & Almeida, 2015, p. 257). Foram ainda detetadas duas respostas que não evidenciam critérios de autonomia.

Respostas vagas:

“A meu ver, é extremamente importante preservar e valorizar este tipo de património. Uma forma de o fazer é divulgar o trabalho produzido neste tipo de aldeias, e até mesmo as festas que se realizam nas mesmas, como no caso de Quintandona” – Delta 14.

“É muito importante valorizar este tipo de património, pois faz parte da nossa cultura, do nosso país” – Delta 1.

Respostas que revelam a consciência sobre um passado simbólico:

“A arquitetura vernacular como uma expressão autêntica de uma cultura, deve ser preservada para manter a identidade e memória dos lugares, com a criação de projetos como festas de tradições locais, usar a paisagem como fundo de teatros ou novelas, a reabilitação de edifícios para que possam ser visitados e apreciados. Tudo isto enaltece a riqueza cultural não só do local, mas do país como um todo” – Delta 17.

“Considero importante preservar este tipo de património, pois é necessário manter viva a identidade e a história de um espaço rural e tradicional. Acho que é bom os turistas visitarem

<i>esta aldeia para se depararem com a vida não rural que Portugal levava à uns anos, vida essa que é tão diferente daquela que vivemos hoje em dia. É este tipo de património que segura a identidade da região” – Delta 18.</i>
<i>“Considero importante preservar este tipo de património, para conhecermos o passado, os costumes, coisas típicas de cada região. Assim podemos conhecer mais sobre o nosso país ou cidade” – Delta 12.</i>
<i>“Na minha opinião, é importante preservar este tipo de património, pois com o passar dos anos, e com as gerações a evoluírem, as pessoas esquecem-se como era a vida dos nossos antepassados no meio rural, representando uma riqueza cultural para a comunidade e humanidade” – Delta 9.</i>
<i>“Do meu ponto de vista é importante preservar este tipo de património, porque assim as gerações mais novas podem ver como era a vida antiga e podem ficar a conhecer melhor as tradições de Portugal. Para preservar este tipo de património, devemos seguir o exemplo da aldeia de Quintandona” – Delta 16.</i>
<i>“Na minha opinião há uma grande importância na valorização e preservação deste tipo de património, pois leva-nos atrás no tempo e dá-nos a ideia de como era a vida antigamente. Uma maneira de preservar o espaço é ter apoio financeiro para a manutenção dos espaços, divulgar as atrações turísticas, quer seja atividades culturais como o teatro e festas tradicionais, quer seja através do turismo de habitação” – Delta 19.</i>
<i>A preservação deste tipo de património é importante visto que é um registo físico daquilo que já foi vivido anos atrás. Podemos ajudar neste processo, continuando com as festas e tradições da mesma, com as comidas e vestes típicas – Delta 10.</i>

As respostas, umas mais claras e desenvolvidas do que outras, apontam na direção da existência de uma consciência por parte destes alunos para a importância da preservação do património construído, neste caso referente à arquitetura vernacular da aldeia de Quintandona, ainda que a maioria das respostas não explicita de que forma este património pode e deve ser preservado.

2.3.5- Visita ao museu municipal de Penafiel.

Tirando proveito da privilegiada localização da escola, impensável seria não organizar uma visita ao museu municipal de Penafiel. O museu foi criado a 17 de abril de 1948 por Abílio Miranda, um penafidelense que reuniu inicialmente um vasto espólio museológico através de doações de coisas que as outras pessoas não davam valor, como pagamento pelos medicamentos que vendia na sua farmácia (Pereira, 2018, pp. 18-19).

Composto por três grandes áreas do conhecimento: Arqueologia, Etnografia e História Local, a história do museu foi construída ao longo do tempo pelo cruzamento

do património material com o imaterial, exemplo claro é o trabalho desenvolvido ainda por Abílio Miranda naquela que é considerada uma das duas maiores festas da cidade e das mais antigas de Portugal, falamos da festa do Corpo de Deus.

O farmacêutico de profissão que era historiador por vocação, teve o cuidado e revelou o interesse em recolher não somente o que era material como os adereços e trajes, mas também o lado imaterial da festividade, através do registo dos textos referentes às representações, bem como as descrições dos cancioneros e a captação de fotografias dos diferentes bailes (Pereira, 2018, p. 33).

Instalado, desde 2009, num antigo palacete setecentista da família Pereira do Lago, que foi remodelado e que coexiste com arquitetura contemporânea da autoria dos arquitetos Fernando e Bernardo Távora, o museu municipal de Penafiel já foi por várias vezes nomeado e premiado. Foi eleito em 2010 como o melhor museu português pela APOM, no mesmo ano obteve por atribuição do Jornal Planeamento e Cidades, o 1.º prémio na categoria de projeto urbano-cultura, esteve nomeado para a fase final do prémio internacional *EMYA 2010 do European Museum Forum* e venceu o prémio *Verdadeiro Olhar* na categoria de Instituição Cultural do ano de 2010. Obteve nomeações para o prémio Novo Norte na categoria *Civitas* e conseguiu um lugar no patamar dos cinco finalistas dos prémios Turismo Portugal 2010, para a categoria de *Novo Projeto Público* (Pereira, 2018, p. 16).

A própria arquitetura do museu apresenta-se como um elemento de atração de visitantes, tendo sido um dos motivos pelos quais a turma Delta foi incluída nesta visita de estudo. Além do trabalho dos arquitetos, é importante salientar também o trabalho desenvolvido pelo designer Francisco Providência, uma vez que o seu papel foi extremamente fundamental para a criação de um espaço museológico, em que o diálogo estivesse em sintonia com o que são as exigências do público do século XXI e com o recurso às TDIC, de forma a criar ambientes agradáveis, com atividades lúdicas que possam contribuir para a estimulação da aprendizagem de forma informal e fortalecer a relação do museu com o seu público (Pereira, 2018, p. 42).

Figura 8 – Fachada principal do museu municipal de Penafiel.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massas desencadeou grandes alterações nas sociedades, permitindo uma maior disseminação da informação, contribuindo para uma expansão da consciência das comunidades relativamente ao que acontece no resto do mundo da mesma forma que contribuíram para que ocorressem mudanças de mentalidade em diferentes campos, nomeadamente o da museologia (Pereira, 2018, p. 42).

Os museus tiveram de se adaptar a novos comportamentos sociais, de forma a captarem novos públicos. A existência de mecanismos interativos num espaço museológico revela-se mais “divertido” comparativamente com os modelos de exposição tradicionais, nos quais a linguagem mais utilizada na comunicação entre os objetos com o público, encontra-se assente na receção visual das mensagens, que para além de nem sempre possibilitar a transmissão da mensagem museológica, pode levar a que ocorram variações na compreensão da mensagem, quando esta é recebida pelo recetor (Pereira, 2018, pp. 42-43).

O Museu Municipal de Penafiel foi criado de forma que o visitante circule pelos espaços, orientado por uma sequência cronológico-temática. A primeira sala que encontramos é a Sala da Identidade, destinada a traçar uma caracterização do espaço físico da região e o percurso histórico da sua formação, nomeadamente com recurso a um conjunto de documentos apresentados em formato digital.

Figura 9 – Sala da Identidade no museu municipal de Penafiel.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Ao lado da Sala da Identidade, está a Sala do Território, e na qual as TIC permitem ao visitante conhecer o território do concelho de Penafiel a diferentes níveis, através de um grande “olhómetro” e de ecrãs interativos.

Podemos encontrar a vertente arqueológica do museu na Sala da Arqueologia, cujo ambiente foi criado para obscuridade e mistério, e que procura ao mesmo tempo, apelar aos sentidos e à imaginação, mais uma vez através do recurso às novas tecnologias e com a recriação de monumentos e espaços em escala real, com o objetivo de levar os visitantes numa viagem por vivências passadas dos períodos pré-histórico, proto-histórico e romano. As duas últimas salas de exposição permanente, são a Sala dos Ofícios e a Sala da Terra e da Água.

Figura 10 – Sala do Território no museu municipal de Penafiel.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Na sala destinada aos ofícios podemos encontrar duas diferentes matérias-primas, o ferro e a madeira, e como tal encontram-se representadas as profissões tradicionais ligadas a estes dois elementos, que tiveram muita importância no território penafidelense, como foi o caso da indústria do tamancos abordada nas aulas de História A no contexto da industrialização portuguesa nos finais do século XIX, e que ao mesmo tempo, estavam ligadas às duas grandes festas da cidade: o Corpo de Deus e à Feira de S. Martinho.

Figura 11 – Pormenor da representação da indústria dos tamancos.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 12 – Representação de uma forja de ferreiro.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 13 – Representação da indústria da tanoaria.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Por último, a sala da Terra e da Água, onde se encontram expostas peças ligadas às atividades da pesca nos rios Douro e Tâmega, como as embarcações destinadas ao transporte e à pesca da lampreia e do sável, e utensílios e estruturas usados nos trabalhos do campo, como o moinho para a moagem de cereais. Ao longo dos tempos, passaram por Penafiel importantes vias de comunicação terrestres e fluviais entre regiões, das quais podemos destacar a estrada real que desde a Idade Média estabelecia a circulação entre o Porto, Trás-os-Montes e as Beiras, de pessoas e mercadorias, tendo sido responsável pelo desenvolvimento do centro urbano de Penafiel (Bernardo, 2023, pp. 23-24).

Figura 14 – Barco destinado à pesca da lampreia e respetivos utensílios na Sala da Terra e da Água.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

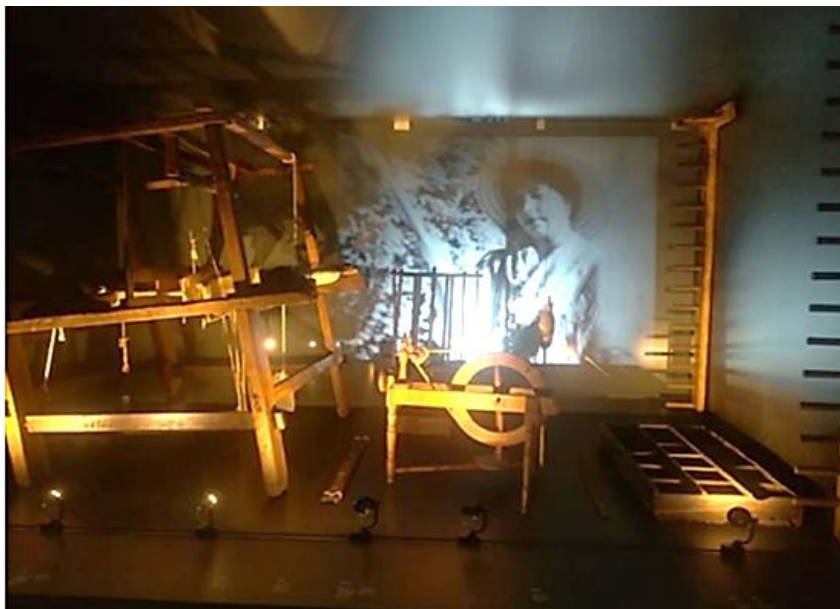
Figura 15 – “Celeiro”.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Através da exibição de imagens de época em formato de vídeo e de outro tipo de mecanismos como o “celeiro” dos cereais que permite obter uma experiência sensorial, com o recurso ao tato para sentir o formato e a textura dos grãos, os visitantes passam a compreender a forma como se explorava os recursos naturais da terra e da água em tempos idos.

Figura 16 – Pormenor da representação do ciclo do linho.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 17 – Moinho de água.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Figura 18 – Representação de uma cozinha tradicional.



Fonte: Fotografia de Bebiana Pereira.

Como é possível compreender através da descrição feita, visitar o museu municipal de Penafiel é algo moroso, pelo que a organização da visita implicou a seleção de salas temáticas que se revelavam mais importantes no enquadramento das temáticas do 11.º ano. Assim, foram seleccionadas as salas da Identidade, dos Ofícios e da Terra e da Água.

Numa fase inicial, a visita de estudo seria realizada unicamente no contexto da disciplina de História. Porém, numa reunião com o Conselho de Turma da turma Beta,

na qual foi possível estar presente, tomou-se conhecimento que o professor de Geografia daquela turma estava a planear igualmente uma visita ao museu. Prontamente, foi sugerido uma organização em conjunto, o que foi de imediato aceite pelo docente. Além da turma Beta, foi planeado levar também nesta visita as turmas Alfa e Delta (anexos 19 e 20). A turma Alfa estava naquele momento sem professora de Geografia devido a baixa médica e os alunos da turma Delta não têm a disciplina no curso de Artes.

O professor de Geografia da turma Beta tratou de comunicar com o museu via email, de forma a agendar as visitas, enquanto que eu tratei de produzir as autorizações e os guiões que seriam distribuídos aos alunos. Devido a questões de disponibilidade por parte do museu e logísticas ao nível do número de alunos que era possível integrar a visita, foi calendarizado a visita em datas diferentes, sendo que a primeira turma a visitar o museu foi a turma Beta no dia 3 de maio e as restantes duas turmas, Alfa e Delta, no dia 10 de maio. Ambas as visitas decorreram em sextas-feiras, no período da tarde, fora do horário letivo dos alunos e de forma gratuita.

É difícil não deixar de referir a desmotivação sentida, quando ao abordar as turmas sobre a realização da visita, nos apercebemos que no caso da turma Alfa apenas oito alunos numa turma de vinte e seis elementos estavam interessados em participar. A turma Beta não tinha grande opção de escolha, uma vez que eram obrigados pela disciplina de Geografia e a turma Delta revelou inicialmente um aparente interesse em participar na sua totalidade.

A turma Beta foi a primeira a realizar a visita, que ocorreu a 3 de maio. A hora combinada para a saída da escola era às 14:30, de forma que às 14:45 estivéssemos a dar entrada no museu, o que simplesmente não aconteceu. Os alunos, na sua maioria, chegaram atrasados, houve registo de oito ausências, em que apenas dois alunos tinham justificado, e ao todo esta visita contou com a participação de dezasseis alunos em vinte e quatro da turma Beta. Com este atraso dos alunos, tudo o resto que estava planeado também atrasou, uma vez que chegamos ao museu eram 15:00, e as próprias condições atmosféricas daquele dia não iriam permitir a visita guiada à cidade e cumprir com parte

do que estava planeado nos objetivos da disciplina de Geografia, a visita ficou apenas centrada no museu.

Ao longo da caminhada desde a escola até ao museu, cerca de 10-15 minutos a pé, dependendo do ritmo a que se caminha, procurou-se mostrar a alguns alunos a importância de visitarmos certos sítios, como museus, mais do que uma vez e em diferentes fases da vida. Certamente que os alunos que já tinham visitado o museu municipal em tempos do 1.º ciclo do Ensino Básico, não deveriam recordar-se de nada, além de que visitar aos 16/17 anos dá ou pelo menos deveria dar uma visão mais ampla do que é a história e o património do concelho de Penafiel, da mesma forma que visitar em idades superiores e quando já forem adultos com mais maturidade, considera-se que a experiência será igualmente diferente.

Procurou-se igualmente, atrair a curiosidade deles para aspetos como *“Sabiam que o nosso museu já foi considerado o melhor a nível nacional e já esteve nomeado a nível europeu?”*, os alunos não sabiam e foi notável no rosto de alguns a incredibilidade por estes factos.

Chegados ao museu, fomos muito bem recebidos pela técnica, foram distribuídos pelos alunos os guiões (anexo 21) que haviam sido criados para a visita e foram dadas as indicações necessárias para o preenchimento e entrega do mesmo. A postura dos alunos inicialmente foi de total desinteresse, havendo momentos no decorrer da visita de grande monotonia, mas aos poucos a dinâmica foi melhorando, principalmente quando chegamos à sala da Terra e da Água, a última a ser visitada. Ao longo da visita, fui intervindo em algumas situações para chamar a atenção dos alunos para aspetos que já tinham sido falados em aula ou que iriam ser abordados em aulas seguintes, como seria o caso das indústrias que existiam no concelho de Penafiel nos finais do século XIX, com o intuito de correlacionar com o processo de industrialização português.

Visitar o museu municipal de Penafiel é algo que demora tempo, pelo que tivemos de fazer uma seleção de salas, tendo sido visitadas as salas da Identidade, Ofícios e da Terra e da Água, ficando de fora a sala do Território e a sala da Arqueologia. Ao contrário da turma Beta que tinha obrigatoriedade de participar na visita devido à disciplina de Geografia, o mesmo não se revelava nas turmas Alfa e Delta. Dos oito alunos da turma

Alfa que tinham revelado interesse em participar, somente quatro o fizeram, e os outros, embora tenham entregado a autorização nos dias anteriores à visita, não compareceram nem deram qualquer tipo de justificação.

Na turma Delta, foi igualmente desconcertante perceber que em vinte e dois alunos, apenas doze decidiram participar e apenas dez estiveram efetivamente na visita, tendo-se registado a falta de dois alunos sem aviso prévio. Assim, nesta segunda visita contabilizaram-se um total de quatorze alunos, dez da turma Delta e quatro da turma Alfa.

À semelhança do que tinha sucedido com a turma Beta, alguns dos alunos chegaram atrasados ao ponto de encontro para a saída da escola, perdemos igualmente tempo à espera de alunos que acabaram por não comparecer e, mais uma vez, chegamos atrasados ao museu municipal. A caminhada desde a escola até ao museu foi feita de forma tranquila, estava bom tempo e não se ouviu qualquer tipo de lamentações por parte dos alunos, e tal como tinha acontecido com a turma Beta, também foi partilhado com eles algumas curiosidades sobre o museu.

Chegados ao nosso destino, fomos recebidos pela mesma técnica que tinha realizado a visita na semana anterior, os guiões foram distribuídos e as instruções foram dadas. A visita adquiriu uma outra dinâmica que a primeira visita não tinha tido, uma vez que eram poucos alunos, mas estavam ali porque realmente estavam interessados.

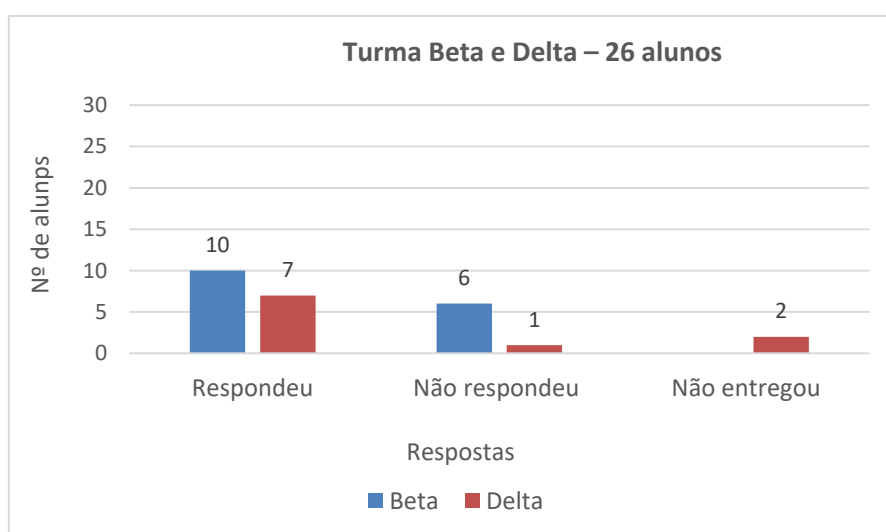
O interesse registado pelos alunos foi positivo, ao ponto da técnica que realizou a visita, ao saber que maioritariamente eram alunos de artes, levou-os a analisarem de uma forma mais pormenorizada cada ofício presente na sala dos Ofícios, com foco nas ferramentas utilizadas pelos artífices e nos seus produtos acabados. Devido aos atrasos ocorridos, a visita de estudo acabou por não se estender para além do museu, mas também não foi algo que se considerou problemático, uma vez que os alunos da turma Delta já tinham tido a possibilidade de visitar o centro histórico quando foi a atividade *Olhar o Património com “olhos de ver”* realizada no início do ano letivo.

Dado o universo reduzido de alunos da turma Alfa que participaram na visita e que não entregaram o guião, procederemos apenas à análise dos resultados referentes à turma Beta e Delta, obtidos pelos guiões de visita e do questionário final aplicado. O

guião distribuído aos alunos (anexo 21) era constituído por quatorze questões que focavam vários aspetos da história e do património material e imaterial de Penafiel com incidência no período da contemporaneidade, mais especificamente as últimas décadas do século XIX.

Procederemos à análise das respostas obtidas nas três últimas questões, de forma a comparar com os resultados obtidos no questionário final, à semelhança do que já foi feito com as atividades analisadas anteriormente.

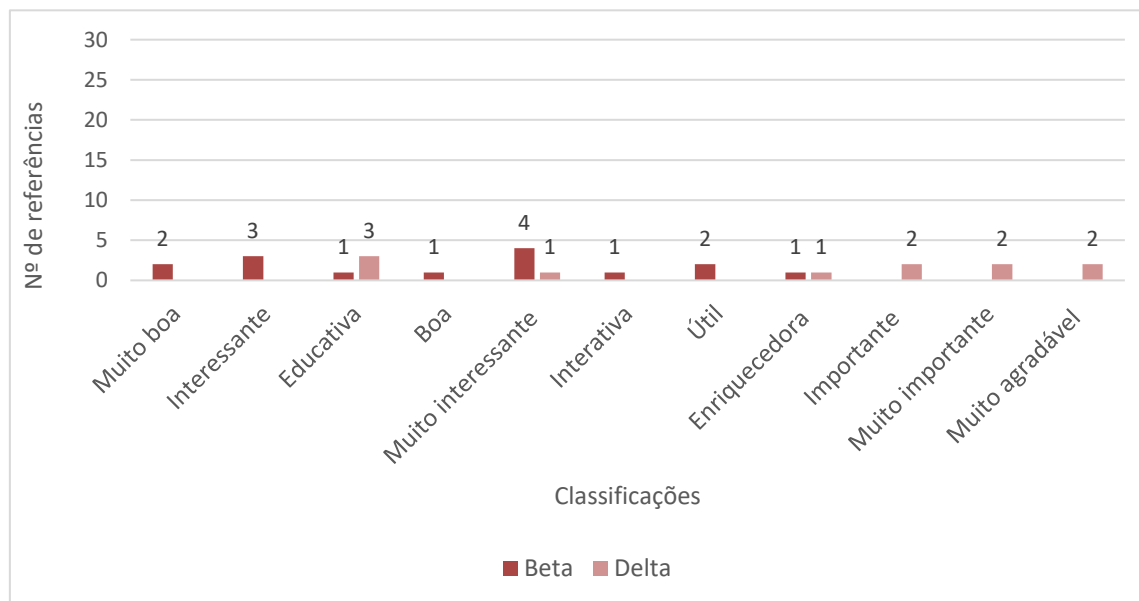
Gráfico 43 – “Como classificas esta visita de estudo?”



Fonte: Dados obtidos a partir dos guiões da visita de estudo.

Questionados no guião da visita de estudo como classificariam a atividade, registou-se que dez alunos da turma Beta responderam e seis não responderam. Na turma Delta, sete alunos responderam, um não respondeu e dois não entregaram os guiões.

Gráfico 44 – “Como classifica esta visita de estudo?” (Classificações atribuídas por nº de referências).



Fonte: Dados obtidos a partir dos guiões da visita de estudo.

Tendo em conta que a maioria dos alunos que respondeu à questão atribuiu mais do que uma classificação à visita de estudo, optou-se por analisar o número de vezes que cada classificação foi atribuída em cada uma das turmas. Assim, através do gráfico 44, é possível observar que a visita de estudo foi classificada na turma Beta como muito boa duas vezes, interessante três vezes, educativa uma vez, como boa uma vez, muito interessante quatro vezes, como interativa uma vez, útil duas vezes e enriquecedora uma vez. Nas classificações referentes à turma Delta, a visita foi classificada como educativa três vezes, muito interessante uma vez, enriquecedora uma vez, importante duas vezes, muito importante duas vezes e como muito agradável duas vezes.

Exemplos de respostas da turma Beta:

<i>“Foi muito boa e interessante” – Beta 4.</i>
<i>“A visita foi muito interessante e permitiu aprimorar o meu conhecimento sobre a cidade de Penafiel e a sua história” – Beta 5.</i>
<i>“A visita de estudo foi interessante e interativa” – Beta 2.</i>
<i>“Acho que foi uma experiência educativa e enriquecedora” – Beta 3.</i>
<i>“Acho que foi muito boa, deu para aprender bastante” – Beta 8.</i>
<i>“Foi muito interessante e útil para adquirirmos mais conhecimentos acerca da cidade onde residimos” – Beta 9.</i>
<i>“Foi boa e interessante” – Beta 7.</i>
<i>“Interessante por falar do meu concelho” – Beta 11</i>
<i>“Foi muito interessante” – Beta 18.</i>

“Foi muito interessante e útil para adquirirmos mais conhecimento acerca da cidade onde residimos”
– Beta 16.

Exemplos de respostas da turma Delta:

“Esta visita foi bastante enriquecedora para o meu conhecimento e muito importante para a minha educação” – Delta 10.

“Foi uma visita muito agradável e educativa” – Delta 22.

“Muito agradável” – Delta 16.

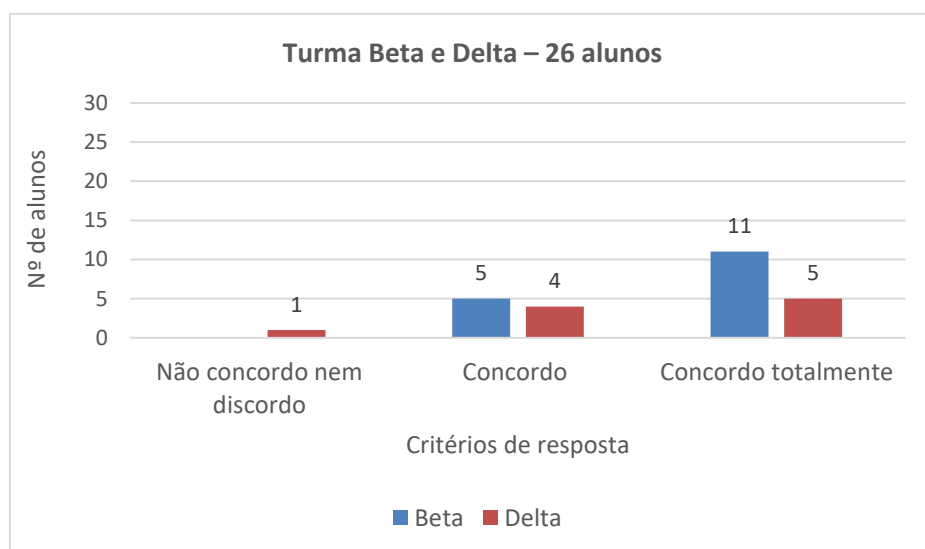
“Foi importante e permitiu-me descobrir” – Delta 18.

“Foi uma visita de estudo muito importante e educativa, que nos fez aprender um pouco mais acerca do passado do concelho de Penafiel, e as nossas origens” – Delta 7.

“Foi uma visita muito educativa e importante” – Delta 9.

“Foi uma visita muito interessante” – Delta 4.

Gráfico 45 – “A visita de estudo foi interessante”.



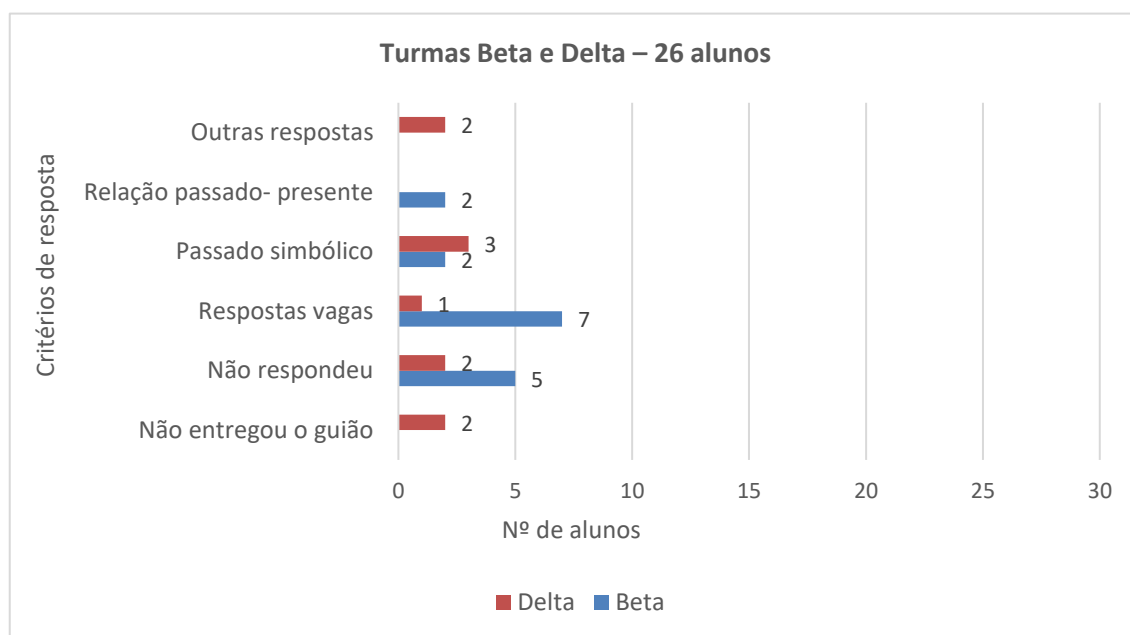
Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Num pequeno universo de dezasseis alunos da turma Beta que participaram na visita, cinco concordam com a afirmação *“A visita de estudo foi interessante”* e onze alunos concordam totalmente (gráfico 45). Estes dados vão ao encontro daqueles que foram registados nos guiões de visita, uma vez que *interessante* e *muito interessante* foram as classificações mais vezes apontadas pelos alunos (gráfico 44). Apesar destes dados poderem ser questionáveis, dado o desinteresse revelado pelos alunos no início da visita e às inúmeras “reclamações” manifestadas na deslocação entre a escola o museu, é possível que os alunos tenham terminado a visita com uma perceção e disposição diferentes daquelas com a qual a iniciaram. Se assim foi, então poderemos

considerar que a visita não foi assim tão fracassada quanto se poderia pensar num primeiro momento.

Na turma Delta por sua vez, num pequeno universo de dez alunos que participaram, um aluno indicou não concordar nem discordar, quatro alunos concordam e cinco concordam totalmente, o que ajuda a confirmar as classificações atribuídas pelos alunos no guião de visita (gráfico 44).

Gráfico 46 – “Do que é que mais gostaste e porquê?”



Fonte: Dados obtidos a partir dos guiões da visita de estudo.

A partir da questão “Do que é que mais gostaste e porquê?” colocada no guião da visita de estudo, pretendeu-se avaliar o que tinham gostado mais e ao mesmo tempo, o tipo de consciência presente nas respostas dadas pelos alunos, com base no sistema de categorização usado por Glória Solé e Érica Almeida (2015, pp. 256-257), à semelhança do que já foi feito no decorrer deste trabalho.

Relativamente à turma Beta, cinco alunos não responderam, sete apresentaram respostas vagas, dois alunos deram respostas às quais remetemos para uma consciência de um passado simbólico e dois alunos com respostas em que são estabelecidas relações entre o passado e o presente. As respostas referentes a uma consciência sobre um passado simbólico são aquelas em que os alunos valorizam as fontes patrimoniais no

passado e no presente através do simbolismo ou monumentalidade, contribuindo assim para alimentar um sentido de identidade local e nacional (Solé & Almeida, 2015, p. 256).

As respostas categorizadas como consciência de relação passado-presente remetem para aquelas em que os alunos fundem elementos sociais e pessoais a um nível sofisticado e que obtêm como resultado um sentido e capacidade de relacionar o passado com o presente (Solé & Almeida, 2015, p. 256).

Na turma Delta, dois alunos não entregaram o guião, dois não responderam, um apresentou uma resposta vaga, três responderam de uma forma que evidenciam uma consciência sobre um passado simbólico e dois alunos cujas respostas foram categorizadas em outras respostas, uma vez que focam aspetos sobre o funcionamento e a interação com o museu.

Exemplos de respostas vagas:

<i>“O que mais gostei foi a parte onde tinha os instrumentos agrícolas”</i> – Beta 27
<i>“O que eu mais gostei foi da sala terra e água. Achei muito mais interessante”</i> – Beta 4.
<i>“Gostei mais da sala dos ofícios porque achei interessante”</i> – Beta 7.
<i>“As referências à casa do gaiato, pois já era uma curiosidade que queria saber”</i> – Beta 21.
<i>“Das curiosidades que aprendi, por exemplo de como era uma cozinha antiga”</i> – Beta 11
<i>“Eu gostei de tudo, porém, gostei particularmente da sala onde havia as sementes e a cozinha antiga”</i> – Beta 2.
<i>“Gostei imenso da guia e de aprender mais sobre os tempos antigos e as tradições antigas da minha cidade”</i> – Delta 22.

Exemplos de respostas que evidenciam uma consciência de um passado simbólico:

<i>“O que mais gostei na visita foi da última parte, onde visitamos a sala da terra e da água, porque podemos ver como eram as coisas antigas”</i> – Beta 9.
<i>“O que mais gostei na visita foi da última parte, onde visitamos a sala da terra e da água, porque podemos ver como eram as coisas antigamente, como era a cozinha, o moinho e os barcos onde pescavam”</i> – Beta 16.
<i>“Gostei muito das roupas, dos calçados que utilizavam na época, pois para além de já conhecer não sabia muito bem como eram fabricados e os materiais necessários, também gostei bastante da forma alusiva de como a guia clarificava os temas no decorrer da visita”</i> – Delta 7.
<i>“Eu gostei bastante da sala dos ofícios porque fiquei a conhecer mais sobre os processos para fazer certos materiais antigamente, também gostei da forma como a senhora que fez a visita guiada interagiu com nós”</i> – Delta 16.

Exemplos de respostas que evidenciam uma relação entre passado e presente:

“O que mais gostei foi da sala dos ofícios, pois aprendi alguns nomes de profissões que não conhecia. Achei muito interessante visto que hoje em dia, essas profissões não são muito comuns e penso que é importante conhecermos o nosso passado” – Beta 5.

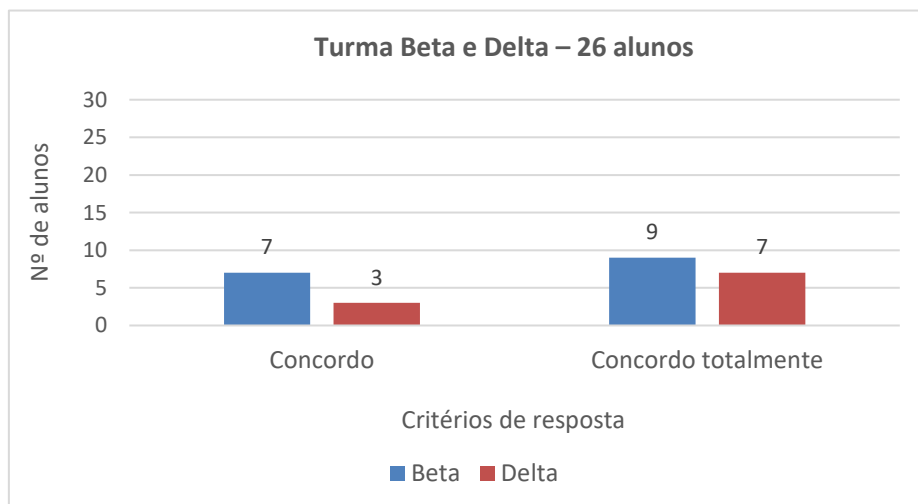
“Gostei mais de ver como eram as cozinhas antigamente, porque para além da minha família também ter, é sempre interessante ver como eram antigamente. Mas em geral, gostei de tudo, acho que foi uma boa visita com boas explicações por parte da guia” – Beta 8.

Outras respostas:

“De conhecer a história de Penafiel e de poder ver e sentir alguns dos objetos lá expostos” – Delta 4.

“Na visita gostei muito de como a guia explicou e detalhou alguns pormenores. Assim, podemos compreender melhor o nosso museu” – Delta 9.

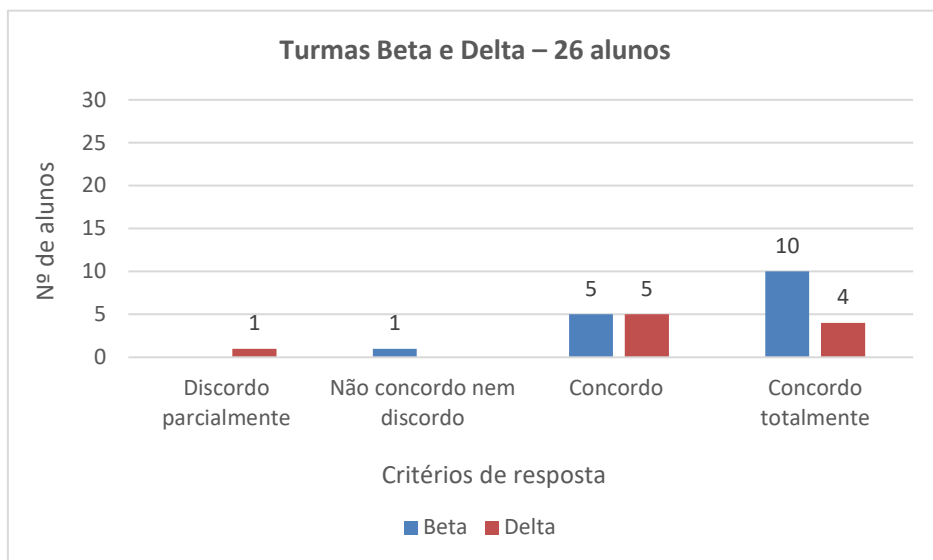
Gráfico 47 – “Com esta visita aprendi mais sobre o passado do concelho de Penafiel”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Perante a afirmação “com esta visita aprendi mais sobre o passado do concelho de Penafiel”, sete alunos da turma Beta assinalaram a opção concordo e nove a opção concordo totalmente. Na turma Delta, três alunos indicaram a opção concordo e sete concordam totalmente.

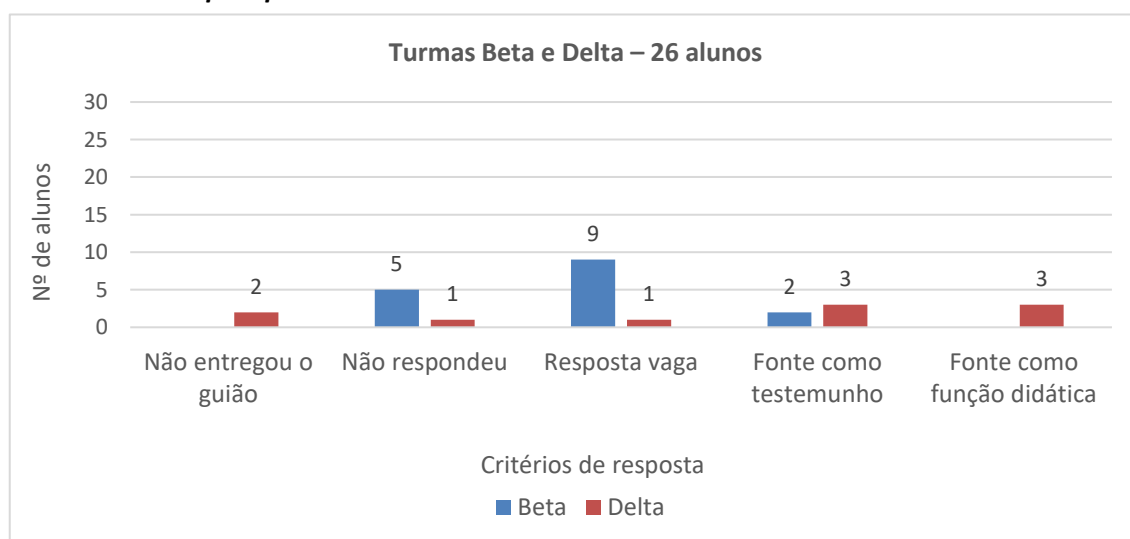
Gráfico 48 – “Com a visita de estudo, consegui compreender melhor os conteúdos lecionados nas aulas de História/ HCA”?



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Quando questionados se com a visita conseguiram obter uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados nas aulas de História e de História da Cultura e das Artes respetivamente, na turma Beta, um aluno referiu não concordar nem discordar, cinco concordam e 10 alunos concordam totalmente. Os alunos da turma Delta por sua vez, renunciaram-se da seguinte forma: um aluno discorda parcialmente, cinco concordam e quatro concordam totalmente.

Gráfico 49 – “O que aprendeste com esta visita?”



Fonte: Dados obtidos a partir dos guiões da visita de estudo.

Seguindo o modelo de categorização que Glória Solé e Érica Almeida usam no artigo *O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico*, para avaliar se o contacto direto com vestígios patrimoniais ajuda na aprendizagem dos alunos (Solé & Almeida, 2015, p. 254), categorizou-se as respostas dos alunos das turmas Beta e Delta, como é possível observar no gráfico 49, em fonte como testemunho e fonte como função didática.

As respostas que integram a categoria *fonte como testemunho* remetem para respostas nas quais os alunos encaram as fontes patrimoniais como evidências de um passado histórico, sustentadas por si só (Solé & Almeida, 2015, p. 254). As respostas em que as fontes assumem uma função didática são aquelas em que os alunos referem a relevância do contato direto com as fontes patrimoniais, reconhecendo-as como evidência do passado e como estratégias pedagógicas, capazes de facilitarem a aprendizagem de natureza histórica e patrimonial, principalmente no que à História local diz respeito (Solé & Almeida, 2015, p. 254).

O gráfico 49 permite-nos observar que num universo de dezasseis alunos da turma Beta, cinco não responderam à questão, nove apresentaram respostas muito vagas e apenas dois alunos deram respostas que podemos inserir na categoria de fonte como testemunho. Quanto à turma Delta, num universo de dez alunos, dois não entregaram o guião, um não respondeu, um aluno apresentou uma resposta vaga, três deram respostas que podemos categorizar fonte como testemunho e três alunos como fonte como função didática.

Respostas vagas:

<i>“Aprendi mais sobre a história de Penafiel e pude conhecer o museu que nunca tinha lá ido” – Beta 8.</i>
<i>“Aprendi mais sobre a história da cidade” – Beta 16.</i>
<i>“A história da cidade de Penafiel que desconhecia” – Delta 18.</i>

Respostas que evidenciam as fontes como testemunho:

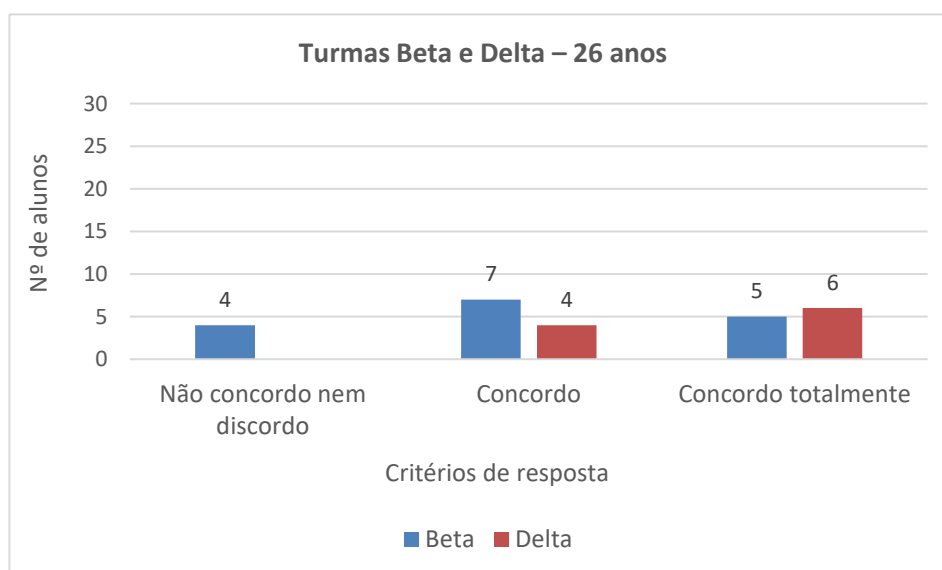
<i>“Eu aprendi imensa coisa na visita de estudo, porém o que eu mais gostei de aprender foi o que as pessoas antigamente andavam descalças e apenas nos domingos e quando iam às missas usavam sapatos” – Beta 2.</i>

<i>“Com esta visita fiquei a saber mais sobre o passado do meu concelho e das importantes figuras que aqui habitavam” – Beta 5.</i>
<i>“Aprendi bastante sobre a minha cidade, as antigas tradições e os ofícios que as pessoas exerciam” – Delta 22.</i>
<i>“Aprendi mais sobre Penafiel e algumas das suas tradições” – Delta 10,</i>
<i>“Aprendi mais sobre as tradições e os ofícios presentes no passado de Penafiel” – Delta 4.</i>

Respostas que evidenciam as fontes como função didática:

<i>“Aprendi mais sobre as tradições e os costumes de Penafiel e fiquei a conhecer mais os processos de produção antigos” – Delta 16.</i>
<i>“Aprendi mais sobre as tradições de Penafiel, como colhiam, guardavam, faziam os alimentos da época, as máquinas utilizadas para o mesmo e etc.” – Delta 7.</i>
<i>“Com a visita aprendi melhor algumas das tradições de Penafiel, que peixes eram pescados na nossa zona e como eram produzidas as candeias” – Delta 9.</i>

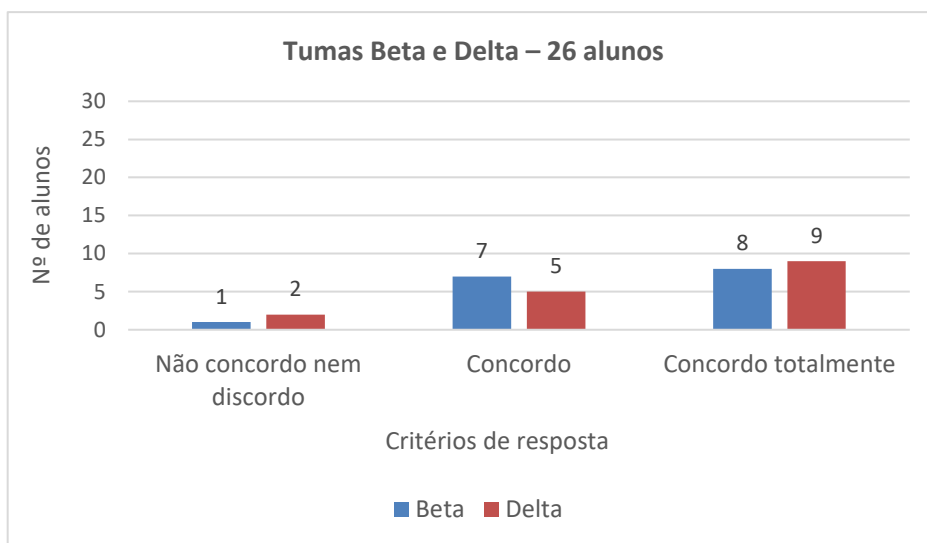
Gráfico 50 – “Aprendi a olhar a História e o Património do concelho de Penafiel com “outros olhos””.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

De forma a avaliar se a visita de estudo tinha promovido uma mudança nas perceções dos alunos relativamente à forma como olhavam a história e o património do concelho de Penafiel, quatro alunos da turma Beta referiram não concordar nem discordar com a afirmação, sete concordam e cinco alunos concordam totalmente. Na Delta, quatro alunos concordam e seis concordam totalmente.

Gráfico 51 – “Deveria haver mais visitas de estudo, não só ao museu municipal, mas também a outros espaços ligados à História local/regional do concelho de Penafiel”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

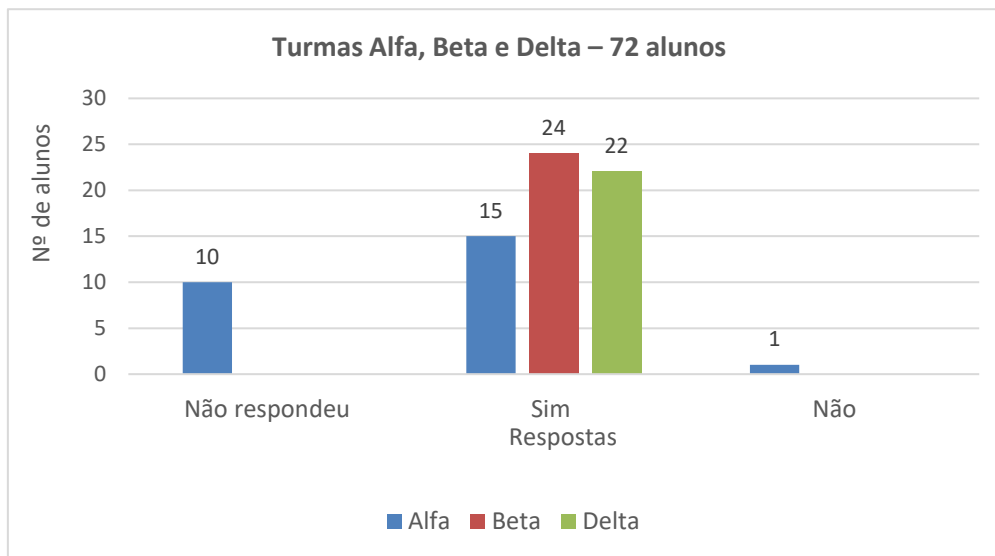
Através da questão presente no gráfico 51, procurou-se avaliar se os alunos consideram que as visitas de estudo não só ao museu como também a outros sítios históricos e patrimoniais do concelho de Penafiel deveriam ser uma prática mais recorrente, o que se verifica é que um aluno da turma Beta não concorda nem discorda, sete alunos concordam e oito concordam totalmente. Na turma Delta, dois alunos não concordam nem discordam, cinco concordam e nove concordam totalmente.

2.3.6. Outras considerações.

Findadas as análises em torno das atividades realizadas, analisaremos nesta reta final do trabalho, algumas questões mais gerais que foram colocadas aos alunos no questionário final aplicado¹⁶.

¹⁶ A ausência de códigos atribuídos a cada resposta dos alunos no questionário final aplicado, prende-se com o facto de este ter sido respondido de forma anónima.

Gráfico 52 – “Consideraste importante a abordagem feita nas aulas sobre o que é a História local/regional e as diferentes tipologias de Património? Justifica a tua resposta”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

De acordo com o gráfico 52, quanto às considerações dos alunos sobre a importância da abordagem da História e do património local nas aulas, dez alunos da turma Alfa não responderam ao questionário final, quinze disseram que *sim* e um respondeu que *não*. Na turma Beta, todos os alunos responderam ao questionário e responderam que *sim* à questão colocada. Relativamente à turma Delta, todos os vinte e dois alunos responderam ao questionário e de forma afirmativa à questão.

Exemplos de respostas da turma Alfa:

<i>“Para dar a conhecer mais sobre a nossa localidade”.</i>
<i>“Sim, porque ficamos a conhecer melhor a história local/regional de onde vivemos”.</i>
<i>“Porque fiquei mais culto”.</i>
<i>“Conhecer a própria região é algo que me ajuda muito culturalmente”.</i>
<i>“Considero. Com essa abordagem conseguimos perceber melhor a nossa cidade, e conhecer coisas sobre a mesma que não conhecíamos”.</i>
<i>“Acho que, não só devemos conhecer o nosso país como também é importante conhecermos a história e o património da nossa região. Para que possamos eternizar e relembrar os nossos costumes, e desta maneira impedir que sejam esquecidos ao longo dos anos”.</i>
<i>“Sim, pois, agora consigo saber os diferentes tipos de património”.</i>
<i>“Sim, porque acho importante termos um bom conhecimento sobre o nosso património para termos uma boa cultura geral”.</i>

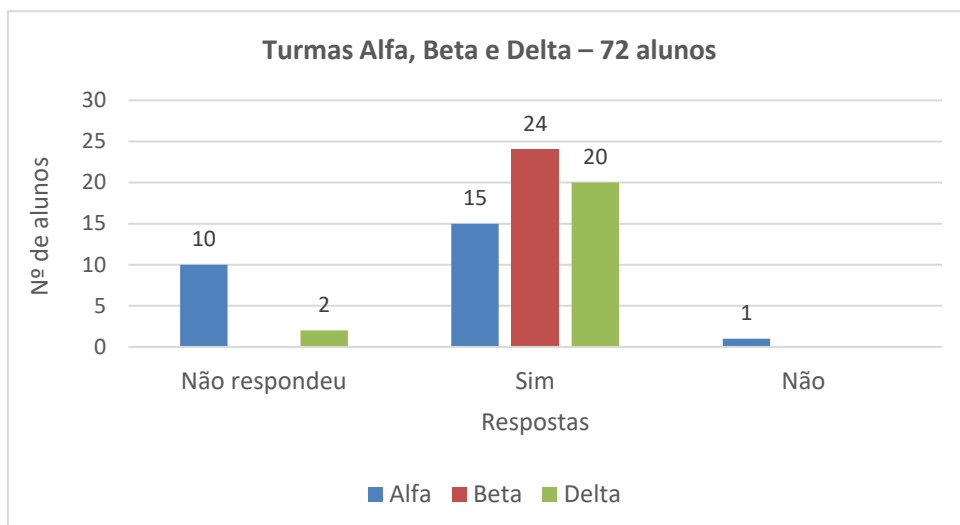
Exemplos de respostas da turma Beta:

<i>"Porque é importante aprender o passado do local onde residimos".</i>
<i>"Sim, pois a partir das aulas, foi nos dado a oportunidade de conhecermos melhor a história da localidade onde vivemos, o que nos dá mais conhecimento sobre o assunto como enriquece o nosso conhecimento geral".</i>
<i>"Pois ajuda a conhecer melhor a nossa localidade".</i>
<i>"Acho que não só devemos conhecer o nosso país como também é importante conhecermos a história e o património da nossa região. Para que possamos eternizar e relembrar os nossos costumes, e desta maneira impedir que sejam esquecidos ao longo dos anos".</i>
<i>"Sim, porque acho que é importante estarmos informados sobre a história da nossa terra".</i>
<i>"Sim porque acho importante saber coisas acerca da minha terra".</i>
<i>"Sim porque ficamos a conhecer melhor à história local/regional de onde vivemos".</i>
<i>"Porque fiquei mais culto".</i>
<i>"sim porque gostei da forma que a professora utilizou para explorar a história regional".</i>
<i>"Acho bastante importante sabermos sobre a história da localidade".</i>
<i>"É importante perceber entender todos esses conceitos e em conjunto, aprender algo sobre o local onde vivo".</i>
<i>"Sim, porque acho importante termos um bom conhecimento sobre o nosso património para termos uma boa cultura geral.</i>

Exemplos de respostas da turma Delta:

<i>"Foi uma maneira de conhecer melhor a região que vivo e as diferentes tipologias de património".</i>
<i>"Vejo como necessária a cultura geral que nos educa sobre o nosso redor e o nosso património, seja nacional ou regional".</i>
<i>"É importante saber sobre os conceitos de História local e regional porque nós devemos conhecer com detalhe a nossa residência e a história por trás da mesma".</i>
<i>"Acho que é importante saber e perceber aquilo que as nossas aldeias têm de património e perceber melhor a nossa cultura".</i>
<i>"Na história da arte normalmente não se trabalha o património das pequenas localidades e acabamos por não nos aperceber que onde vivemos tem objetos de arte".</i>
<i>"Considero importante pois faz-nos aprender sobre a matéria com exemplos mais próximos de nós, causando-nos a querer saber mais pois é algo próximo a nós. É também interessante aprender sobre monumentos que um dia mais tarde possamos visitar".</i>
<i>"Considero que seja bom saber as características da nossa localidade e saber o que a faz ser distinguida das outras."</i>
<i>"A história local pode servir de exemplo bom ou mau. Podemos olhar para o passado e admirar as vitórias, evitar as desgraças, assim como comparar a evolução das coisas do presente e antigamente".</i>
<i>"A meu ver, a abordagem feita em aula sobre o que é a História local e as diferentes tipologias de Património foi muito importante e enriquecedora, pois permitiu-nos perceber e analisar os diferentes tipos de património que temos no nosso país e inclusivamente na localidade em que vivemos".</i>

Gráfico 53 – “Gostaste de trabalhar a História e o Património do concelho de Penafiel nas aulas de História/ HCA? Porquê?”



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Perante a questão se gostaram de trabalhar a História local/ regional e o património do concelho nas aulas de História/ HCA, obteve-se os seguintes dados: Na turma Alfa, dez alunos não responderam, quinze responderam afirmativamente e um aluno respondeu *não*. Na turma Beta, todos os alunos responderam ao questionário e todos responderam *sim*. Por último na turma Delta, dois alunos não responderam à questão e vinte responderam *sim*. Estes dados presentes no gráfico 53 vão ao encontro daqueles registados no gráfico 52, em que a maioria dos alunos reconheceu a importância da abordagem em torno destas temáticas.

Tendo em conta que era pedido aos alunos que justificassem as suas respostas, passamos a exemplificar algumas das que foram obtidas em cada uma das turmas:

Exemplos de respostas dos alunos da turma Alfa:

<i>“Sim, porque e algo que despertou um pouco do meu interesse e fiquei a saber que na minha vila tem coisas historicamente importantes”.</i>
<i>“Sim, porque fiquei a conhecer mais sobre o património de Penafiel”.</i>
<i>“Gosto sim, assim desta maneira sei os costumes da minha região os espaços que marcaram a história do local onde vivo e desta maneira perceber o quão valiosos estes são para a minha região”.</i>
<i>“Sim, porque fez-me perceber melhor sobre a minha localidade”</i>
<i>“Não, porque não havia muito para saber”</i>

Exemplos de respostas da turma Beta:

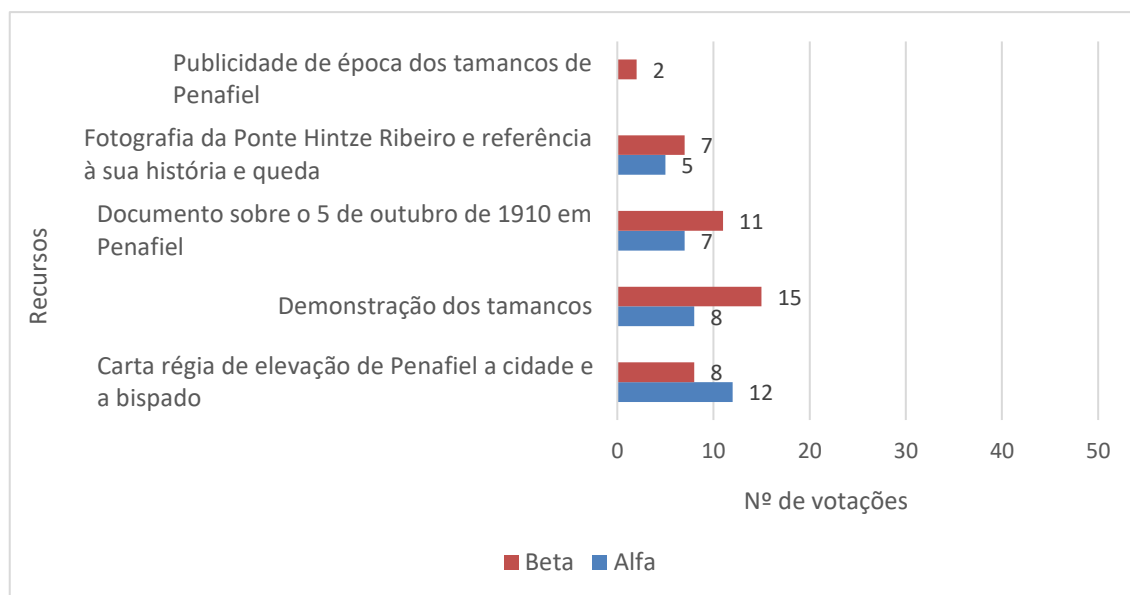
<i>“Sim, pois aprendi coisas sobre esses patrimónios que não sabia”.</i>
<i>“Gostei bastante de ter trabalhado com a história da nossa região, achei importantíssimo”.</i>
<i>“Sim, pois aprendi coisas sobre esses patrimónios que não sabia”.</i>
<i>“Sim! Fiquei a conhecer mais, aumentando a minha cultura e aumentei o gosto por viver ali”.</i>
<i>“Sim, gostei de trabalhar a história e o património da minha localidade nas aulas de História, porque sem dúvida que me ajudou a perceber o porquê algumas coisas existirem e o quão importantes e próprias são”.</i>

Exemplos de respostas da turma Delta:

<i>“Sim, gostei bastante de trabalhar este tópico porque conheci melhor certos aspetos de Penafiel. Gostei especialmente da visita á cidade, por ter sido algo fora da sala de aula e mais interativo e gostei muito da aula que a professora nos falou sobre Quintandona, não conhecia a história por detrás da aldeia e gostei imenso. Acho que a aula foi muito interessante e foi uma das minhas preferidas neste assunto”.</i>
<i>“Sim, na história da arte normalmente não se trabalha o património das pequenas localidades e acabamos por não nos aperceber que onde vivemos tem objetos de arte. Antes de termos tido uma aula especializada para isso mesmo não sabia nada sobre património da minha localidade”.</i>
<i>“Sim, fiquei a saber mais, e com uma nova perspetiva, sobre monumentos por onde passava todos os dias e ignorava”.</i>
<i>“Sim. Pois, através das aulas abordadas tivemos a possibilidade de conhecer melhor o Património da nossa região e perceber que, por vezes, tradições que nós não valorizamos tanto são também consideradas património”.</i>
<i>“Sim, porque fiquei a conhecer mais sobre a minha cidade”.</i>

Através das respostas registadas, é possível depreender que os alunos atribuem importância e revelaram gosto pelas temáticas trabalhadas, praticamente pelos mesmos motivos. Assim, é observável que os alunos referem de forma considerável a aquisição de conhecimento que não possuíam sobre as suas terras e o contributo para o aumento da sua cultura geral como justificativas para as suas respostas. Encontramos também a referência à necessidade de lembrar para não esquecer e da necessidade de preservar os vestígios do passado, bem como de um “despertar” de consciência para aquilo que nos rodeia, mas num número menos significativo de respostas.

Gráfico 54 – Número de votações dos diferentes recursos utilizados nas aulas de História A.



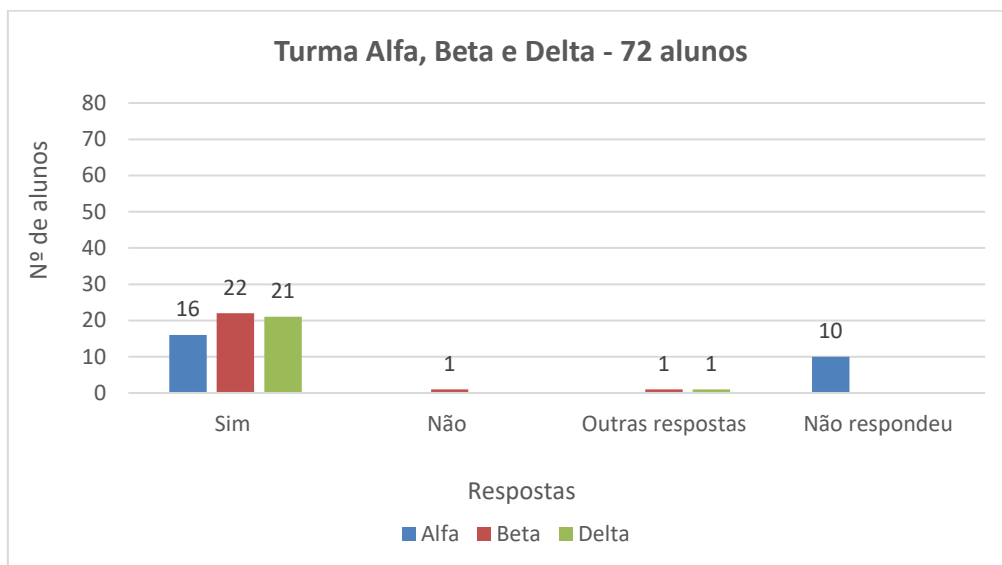
Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Além das atividades desenvolvidas, já explanadas e analisadas ao longo deste trabalho, foram usados, em outras aulas de História A, recursos que remetem para a história e património do concelho de Penafiel. Procurou-se compreender quais os recursos que os alunos consideraram mais motivadores, interessantes e importantes e assim, é perceptível no gráfico 54, o número de vezes que cada recurso foi votado nas turmas Alfa e Beta.

A publicidade de época dos tamancos de Penafiel recebeu dois votos na turma Beta, a fotografia da ponte Hintze-Ribeiro e a abordagem em torno da sua história e queda receberam sete votos na turma Beta e cinco na turma Alfa, a exploração do documento que falava de como o 5 de outubro de 1910 foi vivido em Penafiel recebeu onze votos na turma Beta e sete na turma Alfa, a demonstração de tamancos numa aula e a explicação sobre a sua forma de construção teve quinze votos na turma Beta e oito na turma Alfa e, por último, a carta régia de 1770 que elevou Penafiel a cidade e a bispado teve oito votos na turma Beta e doze na turma Alfa.

Podemos concluir que os recursos mais valorizados pelos alunos das turmas Alfa e Beta foram a carta régia de 1770 e a demonstração dos tamancos, respetivamente.

Gráfico 55 – “Depois das aulas e da visita de estudo, dás um outro valor à História e aos vestígios do passado do concelho de Penafiel? Justifica a tua resposta”.



Fonte: Dados obtidos a partir do questionário final aplicado.

Quanto a esta última pergunta presente no questionário final, de forma a perceber se os alunos depois de um ano letivo a lidarem de diferentes formas com a História local/ regional e com o património, se lhes atribuíam mais valor do que antes, sendo pedido inclusive e uma vez mais, uma justificação para as suas respostas. Desta forma, observa-se a partir do gráfico 55, que na turma Alfa, dez alunos não responderam ao questionário final e dezasseis alunos responderam de forma afirmativa. Na turma Beta, todos responderam ao questionário, sendo que vinte e dois alunos responderam sim, um aluno respondeu não e um deu uma resposta inconclusiva que foi categorizada como outras respostas. Na turma Delta, todos responderam ao questionário final, no qual vinte e um alunos responderam sim à questão e a resposta de um aluno foi inserida em outras respostas.

Registou-se de forma transversal às três turmas um grande número de respostas nas quais os alunos se limitaram apenas a responder sim, sem apresentar qualquer justificação, e também respostas vagas. Porém, ainda que poucas, foi possível obter algumas respostas, que focam os aspetos que era esperado alcançar junto dos alunos:

“Sim, pois mostra provas do que realmente aconteceu, fazendo com que prestemos mais atenção aos detalhes do que é referido na aula” – aluno Beta.

<i>“Depois destas aulas onde aprendi estes vestígios do passado de Penafiel comecei a ver Penafiel com outros olhos percebi que esta cidade tem bastante história” – aluno Beta.</i>
<i>“Dou, pois é passado histórico que devíamos recordar sempre” – aluno Alfa.</i>
<i>“Acho que sim, aos da região, visto que conseguimos relacionar a matéria com o que aconteceu a nível local” – aluno Alfa.</i>
<i>“Sim, pois aprendemos sobre acontecimentos em que os nossos antepassados participaram” – aluno Alfa.</i>
<i>“Sim, pois são os vestígios do passado que torna possível as gerações futuras conhecerem melhor a cidade onde nasceram” – aluno Delta.</i>
<i>“Sim, compreendo melhor aspetos sobre a minha aldeia e a minha cidade que acho bastante interessantes, gosto de saber mais sobre aspetos culturais dos diferentes sítios de Portugal e por isso dei bastante valor a estas aulas” – aluno Delta.</i>
<i>“Sim, acho interessante termos em conta a história da nossa cidade mesmo que não seja um conteúdo lecionado pelo livro” – aluno Delta.</i>
<i>“Sim. Depois das aulas lecionadas passei, sem sombra de dúvidas, a valorizar ainda mais os vestígios do passado, particularmente, de Penafiel, pois, através dessa abordagem feita em aula consegui compreender melhor a História da cidade onde vivo” – aluno Delta.</i>

Considerações Finais

Ao longo de todo o ano letivo, para além das atividades desenvolvidas, procurou-se inserir a História local/ regional e o património de Penafiel ao máximo nas aulas que foram lecionadas, fosse através das motivações usadas, através da inserção em cronologias juntamente com os acontecimentos da História nacional ou simplesmente através de referências orais a espaços, lugares, pessoas e acontecimentos, tentando sempre interligar as histórias que os manuais não contam com as temáticas por eles abordadas.

Ao nível das atividades, considera-se que foi possível *“fazer muita coisa”*, mas ao mesmo tempo, fica sempre o *“gostava de ter feito mais”*, principalmente quando se tem tanto material disponível para trabalhar a história e o património de Penafiel. Houve aspetos que foram ambicionados desde o início e que devido a vários fatores ficaram por cumprir, como por exemplo, o de levar os alunos a *“vestirem a pele”* de historiadores. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem trabalhos de pesquisa sobre as indústrias de Penafiel nos finais do século XIX, seguindo uma metodologia científica, com a pesquisa de bibliografia online em catálogos como o da biblioteca da FLUP e a selecionarem corretamente informação, uma vez que o uso do chat GPT e de outras ferramentas é cada vez mais recorrente nos trabalhos feitos pelos alunos.

No entanto, senti que os alunos ainda não estavam preparados para entender esta metodologia de pesquisa, em grande parte devido às inúmeras dificuldades que fui sentindo nos alunos, pois preparava atividades à espera de resultados que por norma se espera obter de alunos de 11.º ano, mas no final as expectativas acabavam por descer dois níveis de ensino, como se de alunos de 9.º ano se tratasse. Além destas dificuldades que senti a nível de conhecimentos históricos, geográficos e até de natureza digital, bem como ao nível da interpretação e da escrita, somaram-se o tempo letivo disponível, ou melhor, a falta dele e o próprio desinteresse de um grande número de alunos.

No que diz respeito a despertar o interesse dos alunos e a sua colaboração nas atividades, foi, por vezes, difícil e desmotivador, principalmente na turma Alfa. Apesar de ser a turma com melhores resultados na disciplina de História, os alunos, de uma

forma geral, focam o seu estudo apenas em obter aprovação à disciplina, todo o tipo de aprendizagem que saia destes parâmetros está condenada ao desinteresse. Desta forma, compreendi que por mais boa vontade, atividades e recursos diferentes que se crie e utilize, não se pode querer ensinar a quem não quer aprender, restando apenas dar sempre o nosso melhor dentro e fora da sala de aula.

Lecionar História da Cultura e das Artes foi uma agradável surpresa, pois trata-se de uma disciplina onde senti que tinha muito mais “asas para voar” ou “voar” de uma forma diferente daquela que a disciplina de História A me permitia ao nível da realização de atividades.

Chegados a esta reta final, é hora de explanar as principais conclusões referentes a cada um dos objetivos propostos a serem trabalhados neste relatório.

O primeiro objetivo estabelecido visava avaliar os conhecimentos dos alunos sobre História local/ regional e o património nas suas diferentes tipologias. Como vimos, através da atividade desenvolvida em torno das *Memórias Paroquiais* e dos resultados obtidos a partir do questionário final, as turmas Alfa, Beta e Delta não eram turmas totalmente desprovidas de conhecimentos sobre estas temáticas, diria antes que possuíam conhecimentos limitados, uma vez que os alunos sabiam o que era História local/ regional, e foram capazes de apontar exemplos de património cultural, embora inicialmente não soubessem diferenciar a vertente material da imaterial. A aplicação do questionário final permitiu depreender que a transmissão de conhecimentos sobre estes aspetos foi bem-sucedida e que ficaram bem consolidados.

O segundo objetivo orientador deste trabalho era avaliar a capacidade dos alunos em estabelecerem ligações entre a História local/regional e o património com as grandes temáticas da História A e da História da Cultura e das Artes. Relativamente às turmas Alfa e Beta, foi perceptível que a turma Beta registou, apesar das suas dificuldades, uma capacidade em correlacionar a atividade *Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809* com a temática das invasões francesas, principalmente a de 1809 e as indústrias observadas no museu municipal com a industrialização portuguesa dos finais do século XIX. Quanto à turma Alfa, não é possível tecer conclusões devido ao desinteresse dos alunos revelado em praticamente todas as atividades desenvolvidas, bem como através

dos poucos resultados obtidos nesta turma. Na turma Delta, este objetivo foi atingido através da atividade *Olhar o Património com “olhos de ver”*.

O terceiro objetivo remete para a identificação das formas mais eficientes de trabalhar História local/regional e o património na atualidade. Assim, foi observado nas turmas de História A (Alfa e Beta) que a exploração das *Memórias Paroquiais* revelou-se um fracasso a nível de resultados. Na turma Alfa não conseguimos, pelos motivos já anteriormente referidos, apontar nenhuma estratégia de aprendizagem que tenha surtido os resultados esperados. No entanto, na turma Beta, a exploração das memórias sobre a passagem dos franceses por Penafiel em 1809 aparentou ter funcionado, embora possamos atribuir uma maior eficácia do ponto de vista da aprendizagem à visita de estudo realizada.

Relativamente à turma Delta, foi a atividade *Olhar o Património com “olhos de ver”*, caracterizada pela aprendizagem em sítio, metodologia que foi apontada no relatório do Observatório para o ensino da História na Europa como uma das menos utilizadas pelos professores portugueses (OHE, 2024, p. 92), que melhor funcionou com os alunos desta turma. Assim, considera-se que existe a pertinência de se rever estratégias pedagógicas, de forma a explorar-se mais a aprendizagem em sítio, pois como foi possível averiguar, possui inúmeras potencialidades desde a uma maior motivação até ao desenvolvimento de uma maior capacidade de análise daquilo que se observa, bem como de relacionar a vertente mais prática com a teórica que ocorre no interior de uma sala de aula. A melhor forma de trabalhar a História e o património local revelou-se no caso das turmas Beta e Delta, aquela que ocorre fora de uma sala de aula, seja como aula de campo ou como visita de estudo.

Por último, o quarto objetivo que visava avaliar a capacidade da História local/regional e do património em aproximar os alunos do Ensino Secundário às disciplinas de História A e de HCA. Acredito que as atividades desenvolvidas somente permitiram aproximar os alunos das respetivas disciplinas de uma forma momentânea, ou seja, permitiram captar a atenção e o interesse dos alunos quer da turma Beta, quer da turma Delta, quando estas ocorreram. Considero ainda, a partir das leituras realizadas sobre o uso da História e do património local no Ensino Básico, que

efetivamente estas temáticas podem aproximar os alunos da disciplina e consequentemente alterar a conceção que estes têm sobre ela. No entanto, o mesmo não parece acontecer no Ensino Secundário com turmas de adolescentes com 16 /17 anos, que estão a um ano de terminarem o seu percurso no Ensino Secundário, que ao longo da sua vida encararam a disciplina de História de uma forma menos positiva e que possuem as suas ideias/opiniões e gostos consolidados. Ainda assim, esta última consideração não invalida que muitos alunos tenham de facto aprendido mais sobre o concelho de Penafiel, que tenham gostado das atividades ou que agora passem a dar mais valor ao que existe ao seu redor e que desconheciam.

Há resultados desta iniciação à prática profissional aos quais eu nunca assistirei, por serem reflexos do passado no futuro, aqueles momentos aleatórios do nosso quotidiano em que os alunos se lembrarão (espero eu) de aspetos, por mais pequenos e simples que sejam, porque havia uma professora estagiária que lhes falava daquilo que lhes era próximo, numa expectativa de os levar a valorizar o que conheciam e o que passaram a conhecer nas aulas que lhes lecionou.

Referências Bibliográficas

Aguiar, J. (2016). *A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem em História e Geografia. O caso do Douro Vinhateiro*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87990/3/163275.pdf>

Almeida, E.& Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*, 208-238. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53127/1/%c3%89rica%20Almeida%20%26%20Gl%c3%b3ria%20Sol%c3%a9E-book-Educacao_Patrimonial.pdf

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

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>

Amorim, M. (2012). História, memória, identidade e história oral. *Jus Humanum Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas do Cruzeiro do Sul*, nº 2, vol.1, jan/jun., 107–112.

https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/jus_humanum/article/view/75/53

Araújo, S. (2017). *“Só se ama o que se conhece...”: Contributos da História Local no Ensino da História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108721>

Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 115-126.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. MIRALLES, P.; MARTINEZ, P. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*.

Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 107-122. https://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_I.pdf

- Barca, I. (2014). Consciência histórica de jovens: Identidade, mudança em História e Sentidos para vida. *Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 21, jan/abr., 86-107. https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_21/art_4.pdf
- Barca, I. (2015). Educação patrimonial e consciência intercultural. G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 64–66. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40238/4/E-book-Educacao_Patrimonial.pdf
- Barros, R. S. (2013). *Avaliação do comportamento material em estrutural de construções em xisto*. [Tese de Doutoramento, Escola de Engenharia da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30940?mode=full>
- Barros, C. H. F. (2013). Ensino de História, memória e história local. *Revista De História Da UEG*, 2 (1), 301-321. <http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>
- Barros, J. D. (2009). *O lugar da história local*. Comunicação apresentada na Conferência O Lugar da História Local, Bahia. https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local
- Bernardo, M. H. P. (2023). Arqueologia e História Local: Do lugar de Arrifana de Sousa à cidade de Penafiel. *Cadernos do Museu nº19*. Penafiel: Museu municipal de Penafiel.
- Brandão, P. (2013). *Viagens na minha terra ... Contributos para uma valorização do Património Industrial*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71751/6/28577.2.pdf>
- Botão, M. F. (1999). “História Ciência e Didáctica da História. Algumas reflexões”. *O Ensino da História, Boletim, III série, nos. 13/14.*, 68-74. Lisboa: A P. H.
- Borghi, B. (2021). History, civic education and heritage education: the challenges of teachers in democratic society. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”, Vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age.*, 771-782. Roma: Associazione “Per Scuola Democratica”.

<https://cris.unibo.it/retrieve/951f30ea-793a-49ba-b0dd>

e33f74795ac3/BORGHI%20history%2c%20civic%20education.pdf

Chá-Chá, J. F. (2022). *As visitas de estudo virtuais na disciplina de História no Ensino Secundário*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra.

https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/102670/1/JoaoChaCha_versaofinal.pdf

Cardoso, A. P., Pereira, M.P.R (2003). *A escola e a educação patrimonial: Perspetivas de intervenção* 15, nº38, 107-124. Viseu: Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. <http://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8253/5865>.

Carvalho, O. (2024). As vozes de um passado próximo na aula de História. *História. Revista da FLUP*, IV Série, Vol. 14 nº 12024., 8-26. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13888/12689>

Carvalho, A. (2011). Os museus e o Património Cultural Imaterial. Algumas considerações. *Ensaio e práticas em museologia*, Vol. 1., 73-100. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8935.pdf>

Couto, S. (2020). *A História Local e o Património Histórico-Cultural no Ensino da História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório aberto da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/93713/1/SergioCouto_versaofinal.pdf

Council of Europe (2024). *Ohte general report on the state of History teaching in Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/2024-05-ohte-general-report-vol-1-provisional/1680afaa2>

Dagostin, J. E., & Molin, D.C.D. (2022). Ensino de história: Local e identidade social / History teaching: Location and social identity. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 1840–1850. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-118>

DGE (2022). *Aprendizagens Essenciais de História A: 11º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf

- DGE (2022). *Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes: 11º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf
- DGE (2022). *Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia. 12º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf
- Durand J.Y. (2005). Patrimónios/patrimônios. *Jornadas sobre a Função Social do Museu*, 1-15. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5367>
- Fenta, P. (2020). *O Património Histórico como estratégia no ensino da História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/93775/1/versa%cc%83o%20final%20Te%20Paula%20Fenta.pdf>
- Ferreira, J. F. C. (2008). *Anais de Penafiel (1900/1925)*. Penafiel: Câmara Municipal de Penafiel.
- Folhadela, M. (2022). *Promover a articulação entre o património local e o conhecimento histórico*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/155447/1/Relat%C3%B3rio%20final_Manuel%20Folhadela.pdf
- Fonseca, F. F. A. (2019). “*Uns são filhos de médicos...*”: a importância do background sociofamiliar para os alunos. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124233/2/367190.pdf>
- Fonseca, S. (2006). História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *Revista História Oral*, 9, nº2, 125-141.
<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/193/197>
- Furlan, C. C.; Maio, E. R. (2016). Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. *Mediações - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 279 – 302.
<https://doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p279>

- Júnior, M.C. N. (2016). História local e o ensino da História: Das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. *VIII Encontro Estadual de História. Santana: Associação Nacional de História.*
https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf
- Leal, J. (2009). *Arquitetos, Engenheiros, Antropólogos: Estudos sobre Arquitetura Popular no Século XX Português*. Porto: Fundação Marques da Silva.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/17090/1/Jo%c3%a3o%20Leal%20Arquitetos%20Engenheiros%20Antrop%c3%b3logos.pdf>
- Liceia, J. (2021). *História e Património local enquanto ferramenta pedagógico-didática no ensino da História: O caso da Figueira da Foz*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra.
https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/97031/1/JoaoLiceia_versaofinal.pdf
- Lima, J.R. (2019). O indivíduo na sociedade líquido-moderna e a identidade nacional. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 9 (19), 43-57.
<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/9893>
- Martins, G. D. O. (2020). *Património Cultural: Realidade Viva*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
https://books.google.pt/books?id=QpzJDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Martins, G.D.O. (Coord.) (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, J.A. (2000). História local e memórias: do Estado-Nação. *Revista Portuguesa de História*, 349-368.
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/12801/1/Jos%c3%a9%20M.Amado%20Mendes%2034.pdf>
- Mendes, C. (Coord.), Silveira, C. & Brum, M. (2002). *Programa de História A (10º, 11º e 12º anos)*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf

Morais, I. C. (2022). *Contributos da História Local e do Património Cultural para o ensino da História. O caso da Arte Nova em Aveiro*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/104072/1/InesMorais_versaofinal.pdf

Nora, P., & Khoury Y. A. (2012). Entre Memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 10, 7-28. <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>

Oliveira, C., & Barca, I. (2014). A visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal. *Glória Solé (org.), Educação patrimonial: novos desafios pedagógicos*, 123-157. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55631581.pdf>

Pais, I. (2022). *A visita de estudo virtual no ensino da História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/143587/1/Relat%c3%b3rio.de.Est%c3%a1gio-Isidro%20Pais.pdf>

Pimentel, A.F. (coord.), Gouveia, A. C. [et al.] (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes: Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas - 11º e 12º anos; Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_cult_artes_10_11_12.pdf

Pereira, B. (2018). *Intervenientes, formas e obstáculos na preservação do património etnográfico em museus: o caso do Museu Municipal de Penafiel*. [Relatório de Estágio, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59683/1/9_DissertacaoCorrigida_PG32316_BebianaPereira.pdf

Pintassilgo, J. (2000). A República e o Ensino da História: Inovações e permanências.

PROENÇA, M. C. (coord.). *Um século de ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. (2018). A Educação Nova Em Portugal: Construção De Uma “Tradição De Inovação”. *História Caribe - Volumen XIII N° 33*, Jul/Dez, 49-82.

https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/1998

Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções dos alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

Pinto, H. (2019). O Património cultural no ensino de História: entre teoria e prática. *Fronteiras: Revista de História*, vol. 21, núm. 38, 10-28.

<https://www.redalyc.org/journal/5882/588263658002/html/>

Pinto, H. (2022). A Educação Patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade* 43, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/es.255379>.

Projeto Educativo da Escola Secundária de Penafiel (2022). <https://espenafiel.org/2022-docs/Projeto-educativo-2022-26.pdf>

Relatório de Avaliação Interna da Escola Secundária de Penafiel (2019). em: https://espenafiel.org/site/wpcontent/uploads/2022/06/Relatorio_Avaliacao_Inter_na_2019.2021.pdf

Rüssen, J. (2013). Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. *Antíteses*, 5(10), 519 -536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>

Santos, M. S. (2013). *Reabilitação do Património Rural: O caso de Quintandona- Penafiel*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto].

Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://paginas.fe.up.pt/~jmfaria/TesesOrientadas/MIEC/Teses2012_2013_2S/LuisSantos/Dissertacao_2013_Luis_Santos.pdf

Silva, N.D.D., Medeiros, R.M. (2021). *Visitas virtuais a museus durante a pandemia. Geoconexões (online)*, v.1, n.1, 73-86.

[https://www.academia.edu/66950741/Visitas virtuais a museus durante a pandemia](https://www.academia.edu/66950741/Visitas_virtuais_a_museus_durante_a_pandemia)

Silva, F.R.D. (1999). História local: objetivos, métodos e fontes. *Carlos Alberto Ferreira de Almeida. In Memoriam*. II vol., 383-395. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8247/2/3226.pdf>

Smith, L. (2022). Heritage, the power of the past, and the politics of (mis)recognition. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 52(4), 623-642. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12353>

Soares, I. B. (2022). *As Fontes Históricas no contexto de sala de aula de História: Um estudo com o 9º ano de escolaridade*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/104057/1/InesSoares_versaofinal.pdf

Soeiro, Teresa (1994). *Penafiel*. Lisboa: Editorial Presença.

Soeiro, T. (2012). Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*, vol. IX-XI, 500-529. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/T15AKX9PPUT8GKI5JUM9U2JYHKL29X.pdf

Soeiro, T. (2013). *Quintandona: As muitas vidas de uma aldeia*. Penafiel: Museu Municipal de Penafiel.

Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>

Stolare, M., Ludvigsson, D., Trenter, C. (2021). O poder educativo dos locais patrimoniais. *Revista de Pesquisa em Educação Histórica*, 18 (2), 264 – 79. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1605190/FULLTEXT01.pdf>

Tardy, C.; Dodebey, V. (2015). *Memória e novos patrimónios*. Marselha: Open Edition Press. <https://books.google.pt/books?id=zbQVCwAAQBAJ&pg=PA7&lpg=PA7&dq=Tardy+%26+Dodebei,&source=bl#v=onepage&q=Tardy%20%26%20Dodebei%2C&f=false>

Tinoco, A. (2012). Educação patrimonial e aprendizagens curriculares – *a História*. *Cadernos De Sociomuseologia*, 42(42), 101-112.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2829>

Verde, A. P., Martins, E.S. (2021). Educação Histórica: o Museu e a importância da história local no ensino de História. *Revista Diálogo Educacional*, 21(69), 650-669.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000200650

Vieira, A.R. (2021). *As potencialidades da História local e do Património para o ensino da História A e da História da Cultura e das Artes*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/152704>

Webgrafia

ICOMOS

https://openarchive.icomos.org/id/eprint/2837/7/ICOMOS_SDGPG_2022_PO_final3_HD.pdf

Fontes de Direito Internacional

Carta de Atenas, 1931.

[1931carta de atenas-escriptorio internacional dos museus sociedade das nacoes.pdf \(culturanorte.gov.pt\)](https://culturanorte.gov.pt/1931carta-de-atenas-escriptorio-internacional-dos-museus-sociedade-das-nacoes.pdf)

Carta de Veneza 1964.

<https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/11%20Carta%20de%20Veneza%20-%20ICOMOS%201964.pdf>

Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial, 2003. [00009-PT-Portugal-PDF.pdf \(unesco.org\)](https://unesco.org/00009-PT-Portugal-PDF.pdf).

Convenção para a proteção do Património Mundial, Cultural e Natural, 1972. [convention-pt.pdf \(unesco.org\)](https://unesco.org/convention-pt.pdf)

Recomendação para a proteção e promoção dos museus e coleções (2017).
[RecomendacaoProtecaoMuseuseColecoes.pdf \(icom.org.br\)](https://icom.org.br/RecomendacaoProtecaoMuseuseColecoes.pdf)

Legislação

Lei n.º 13/85, de 6 de julho. *Diário da República* nº153, série I. Lisboa: Assembleia da República (Lei do Património Cultural Português).

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/13-1985-182874>

Lei n.º 107/2001, de 08 de setembro. *Diário da República* nº 209, série I. Lisboa: Assembleia da República (Lei de Bases do Património Cultural). [Lei n.º 107/2001, de 08 de setembro \(pgdlisboa.pt\)](https://pgdlisboa.pt/Lei_n_107_2001_de_08_de_setembro)

Lei n.º 46/86, nº237, série I. Lisboa: Assembleia da República (Lei de Bases do Sistema Educativo). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei nº 55/2018. *Diário da República* nº 129, série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. [Decreto-Lei n.º 55/2018 | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652961)

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* nº 129, série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho n.º 6147/2019, de 4 de julho. *Diário da República* nº 126, série II. Lisboa: Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6147-2019-122920121>

Anexos

Anexo 1 – Plano de Aula de campo *Olhar o Património com “olhos de ver”*.

Tema: A CULTURA DO PALCO		
Subtema: Muitos palcos, um espetáculo		
Sumário: O Barroco em Penafiel: Uma aula in loco. Análise das Igrejas da Misericórdia de Penafiel e da Nossa Senhora da Ajuda. O antigo Paço Episcopal de Penafiel como exemplo da arquitetura civil barroca.	Tempo letivo: 2023/2024	90 min.
Aprendizagens Essenciais: Caraterizar o barroco em Portugal e em Espanha, designadamente nos domínios portugueses e espanhóis, analisando o papel da aculturação e da miscigenação e os contributos do Brasil.	Conceitos: Tardo- Barroco; Arquitetura Civil	
Situação-problema:		
Questões-orientadoras: - Como se caracteriza arquitetonicamente a fachada da Igreja da Nossa Senhora da Ajuda? - Como evoluiu arquitetonicamente a Igreja da Misericórdia de Penafiel? - Como se caracteriza arquitetonicamente a fachada do antigo Paço Episcopal?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1.A Igreja da Nossa Senhora da Ajuda é herdeira da capela que existia no século XVI e que devido à sua localização entre as ruas Direita, Cimo de Vila e a rua Nova, dificultava a circulação na velha estrada medieval, e por esse motivo foi desmontada e reconstruída na sua atual localização. De arquitetura Tardo-Barroco, a fachada da Igreja é assimétrica, de grande verticalidade, reforçada por um frontão recortado e saliente em relação à torre sineira, sacristia e habitações que a ladeiam. Possui um revestimento exterior a azulejos, pináculos decorativos na parte superior, nicho com a imagem da Nossa Senhora da	1.Caracterizar arquitetonicamente a fachada da Igreja da Nossa Senhora da Ajuda.	Motivação: Lecionação da aula fora da sala de aula e da escola. 1.1. Breve exposição teórica da professora relativamente ao contexto histórico da Igreja da Nossa Senhora da Ajuda. 1.2.Exercício de análise da professora com os alunos, de forma que sejam capazes de descrever os aspetos barrocos evidenciados na fachada. 1.3.Captação de registo fotográfico por parte dos alunos, de forma a obterem material que os ajude na realização do trabalho de casa.

Ajuda. Portas, nicho e janelas emoldurados a cantaria de granito. 2.A igreja da Santa Casa da Misericórdia, que tem a Nossa Senhora do Amparo como orago, foi construída entre 1621 e 1631 por iniciativa de Amaro Moreira, abade de Ermelo (Mondim de Basto) e foi elevada a Sé durante o bispado de Penafiel, entre 1770 e 1778. A construção inicial não incluiu a torre nem a fachada lateral que se encontra voltada para a Câmara Municipal. A igreja caracteriza-se por uma arquitetura religiosa maneirista, tardo - barroca e neoclássica. Igreja maneirista de planta longitudinal e fachada principal axial, desenvolvida, ainda que à moda da fachada retábulo, o alçado lateral inacabado, apresenta já elementos decorativos, movimento e dinamismo próprio do barroco. 3.Integrado na tipologia das casas nobres da arquitetura civil barroca, o antigo Paço Episcopal apresenta uma ampla fachada de linhas horizontais, sendo composto por rés do chão e andar nobre. A casa pertenceu a José de Beça Veloso de Barbosa, Morgado da Venda do Campo (S. Martinho de Recezinhos) que a vendeu à mitra de Penafiel. O edifício, viu o seu espaço ser alterado de acordo com os diferentes usos e funções que lhe atribuíram, destacando-se o período entre 1770 e 1778, em que serviu de residência ao único bispo de Penafiel, Frei Inácio de S. Caetano, que nunca chegou a viver no edifício. Das muitas ocupações que teve para além de Paço Episcopal, destaca-se a presença do Instituto Superior Técnico Portucalense, ente 1990 e janeiro de 2004. Executado em alvenaria de granito, assente com argamassa e rebocado pelo interior e	2.Referir a evolução arquitetónica da Igreja da Misericórdia. 3.Caracterizar arquitetonicamente o antigo Paço Episcopal de Penafiel.	2.1. Exposição teórica da professora relativamente ao contexto histórico da Igreja da Misericórdia. (o contexto histórico será feito em diferentes momentos, sendo intercalado com momentos de análise). 2.2.Exercício de análise da professora com os alunos, de forma que sejam capazes de descrever os aspetos maneiristas evidenciados na fachada. 2.3.Novo momento de exposição teórica da professora com contexto histórico, seguido de uma análise conjunta com os alunos ao alçado lateral inacabado de arquitetura barroca. 2.4. Captação de registo fotográfico por parte dos alunos, de forma a obterem material que os ajude na realização do trabalho de casa. 3.1. Breve exposição da professora sobre o contexto histórico do antigo Paço Episcopal. 3.2. Leitura e análise por parte dos alunos do conteúdo da Carta Régia de elevação da Vila de Arrifana de Sousa a cidade com o nome de Penafiel a 3 de março de 1770, de forma que os alunos compreendam e correlacionem o acontecimento com o edifício que serviu de Paço episcopal. 3.3- Exposição teórica da professora relativamente às características do edifício do antigo Paço Episcopal em análise. 3.4. Captação de registo fotográfico por parte dos alunos, de forma a obterem material que os ajude na realização do trabalho de casa.
--	--	---

exterior, o imóvel apresenta planta retangular, dois andares e o espaço de ambos os pisos, organizado regularmente em três alas, com a ala central ligeiramente mais larga que as laterais. O enquadramento da fachada principal realizou-se com recurso a cunhais apilastrados lisos e pouco salientes e três barras horizontais em granito, que a dividiam em duas partes – inferior e superior. Nela se rasgaram, simetricamente, diversas aberturas: no andar térreo, ao nível da rua, três portas alternadas com quatro óculos alongados e, no primeiro andar, sete janelas de sacada com varandas, resguardadas por gradeamentos de ferro forjado com aplicações de chumbo. Todas as portas e janelas foram emoldurados a cantaria de granito. A linha do telhado foi acentuada com uma cornija saliente, coroada com uma balaustrada em granito, onde se apoiavam duas urnas, uma em cada extremo, alinhadas com as pilastras.		3.5. Preenchimento da ficha sobre a aula realizada. Trabalho de casa: Realização de um exercício da ficha distribuída aos alunos, no qual devem escolher um dos edifícios analisados, desenhá-lo e redigir um texto no qual foquem a história e as características do edifício por eles selecionado. Bibliografia SOEIRO, Teresa (1994) - <i>Penafiel</i>. Lisboa: Editorial Presença.
Competências específicas da História da Cultura e das Artes: • Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico. • Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.		
Elementos de avaliação: • Observação direta: participação/ intervenções espontâneas/ envolvimento no tema. • Intervenções espontâneas e manifestação de opiniões fundamentadas. • Trabalho de casa.		

Anexo 2 – Ficha da aula de campo.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL				GUIÃO DE AULA
NOME DO ALUNO	N.º	ANO	TURMA	ANO LETIVO

- 1) Identifica dois locais no concelho de Penafiel, que consideres importantes para o aprofundamento de conhecimentos sobre o Barroco português.

- 2) Locais / Sítios / Edifícios / Monumentos visitados.

- 3) Completa os espaços em branco dos seguintes textos.

A Igreja da Nossa Senhora da Ajuda é herdeira da _____ que existia no _____ e que devido à sua localização entre as ruas _____, Cimo de Vila e a rua _____, dificultava a circulação na velha _____, e por esse motivo foi desmontada e reconstruída na sua atual localização.

De arquitetura _____, a _____ da Igreja é _____, de grande _____, reforçada por um _____ recortado e saliente em relação à _____, sacristia e habitações que a ladeiam.

Possui um _____ exterior a _____, _____ decorativos na parte superior, _____ com a imagem da Nossa Senhora da Ajuda. _____, _____ e _____ são emoldurados a _____.

A igreja da _____, que tem a Nossa Senhora do Amparo como _____, foi construída entre _____ e _____ por iniciativa de _____, abade de _____ (Mondim de Basto) e foi elevada a Sé durante o _____ de Penafiel, entre _____ e _____.

A _____ inicial não incluiu a _____ nem a _____ que se encontra voltada para a Câmara Municipal.

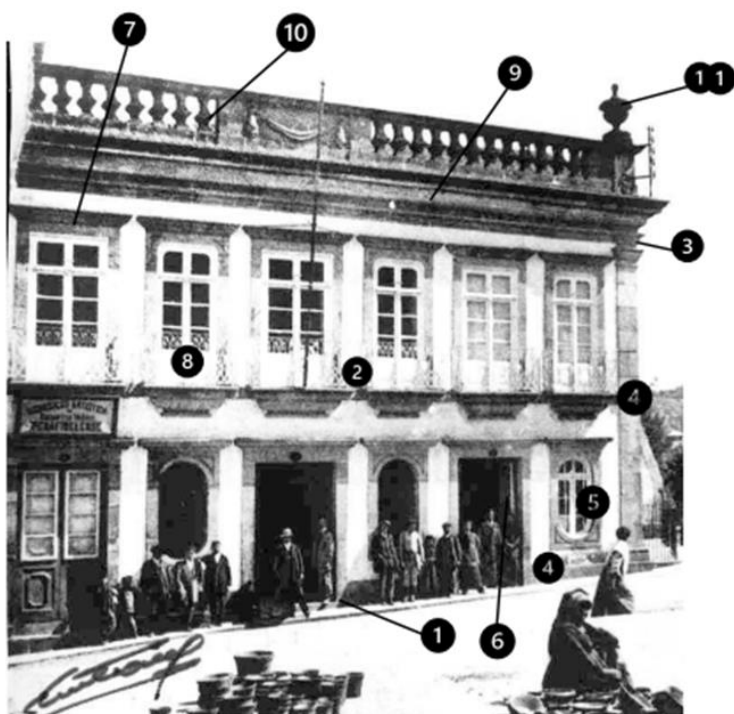
A _____ caracteriza-se por uma _____ religiosa _____, _____ e neoclássica.

Igreja _____ de planta _____ e _____ principal axial, desenvolvida, ainda que à moda da fachada _____, o _____ lateral inacabado, apresenta já elementos _____, _____ e _____ próprio do barroco.

Cantaria de granito; orago; capela; 1621; janelas; Ermelo; século XVI; nicho; bispado; nicho; dinamismo; Portas; Direita; maneirista; 1770; decorativos; pináculos; neoclássica; Nova; torre; azulejos; estrada medieval; igreja; alçado; revestimento; arquitetura; torre sineira; tardo-barroco; 1778; fachada; frontão; movimento; assimétrica; verticalidade; 1631; Amaro Moreira; fachada lateral; maneirista; tardo-barroca; construção; longitudinal; fachada; retábulo.

- 4) Observa a seguinte fotografia¹ do antigo Paço Episcopal. Faz corresponder os números aos diferentes aspetos arquitetónicos presentes no edifício em análise.

¹ <https://penafielterranoessa.blogspot.com/2012/11/a-casa-que-deu-nome-rua.html>



Urna____; Balaustrada____; Porta____; Cornija____; Rés do chão____;
 Varanda____; Andar nobre____; Fachada____; Óculo____; Cunhal apilastrado____;
 Barras de granito que dividem o edifício em duas partes: inferior e superior_____.

5) De que é que mais gostaste?

6) Que outros aspetos gostavas de ter explorado?

7) Consideras importante o uso da história local nas aulas de História da Cultura e das Artes? Justifica a tua resposta.

8) Como classificas esta experiência de aula fora da sala de aula?

Trabalho de Casa

De todos os registos fotográficos que fizeste ao longo desta aula, escolhe um edifício, desenha-o, fazendo-o acompanhar de um texto em que referes o contexto histórico e as características arquitetónicas.

Bom Trabalho!
A professora:
Bebiana Pereira

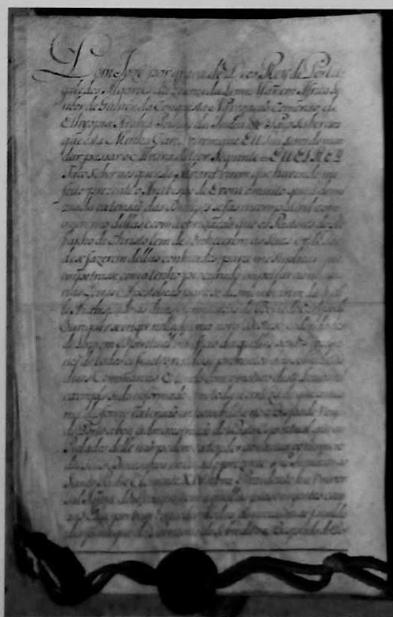
Anexo 3 – Carta Régia de elevação de Arrifana de Sousa a cidade com o nome de Penafiel e a sede de bispado (1770).

CARTA RÉGIA DE ELEVAÇÃO DA VILA DE ARRIFANA DE SOUSA A CIDADE, COM O NOME DE PENAFIEL, 1770

"Dom José por graça de Deos Rey de Portugal, e dos Algarves, d'aquém, e d'além mar, em Africa Senhor de Guiné, e da Conquista, Navegação, Commercio da Ethiopia, Arabia, Persia, e da India, etc. Faço saber aos que esta Minha Carta virem, que eu fui servido mandar passar o Alvará do teor seguinte:

Eu EL REY. Faço saber aos que este Alvará virem, que havendo-me feito presente o Arcebispo de Evora o muito que a demaziada extensão das Dioceses se faz incompativel com o governo dellas, e com a obrigação, que os Pastores do Rebanho de Christo tem de conhecerem as suas Ovelhas, e de se fazerem dellas conhecidos; para me supplicar que impetrasse, como tenho procurado impetrar, as necessarias Letras Apostolicas, para se desmembrarem daquelle Arcedispado as duas Comarcas de Beja, e do Campo de Ourique, e se erigir nellas huma nova Diocese; cedendo desde logo em espiritual beneficio daquelles seus Diocesanos de todos os frutos, rendas, e proventos das sobreditas duas Comarcas. E tendo com o motivo deste louvavel exemplo sido informado com toda a certeza de que a mesma disforme extensão impossibilita no Bispado vago do Porto a boa administração do Passo espiritual, que os Prelados delle não podem extender ao excessivo numero dos seus Diocesanos no estado prezente: Fiz supplicar ao Santo Padre Clemente XIV hora Prezidente da Universal Igreja de Deos, que com aquellas pias, e urgentes cauzas haja por bem conceder todas as necessarias faculdades, para que do territorio do sobredito Bispado do Por [fl 1 v.] Porto se desmembre a Commarca de Penafiel de Sousa, e seja nella erigido hum novo Bispado, que tenha por territorio da sua Diocese a referida Commarca, e por

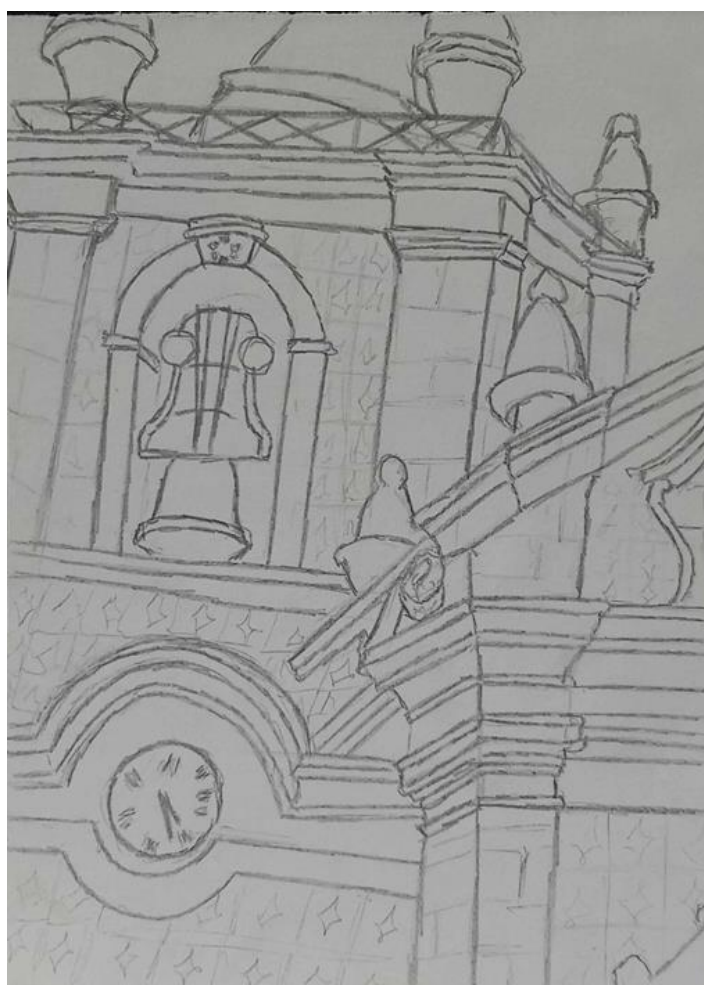
Cabeça a consideravel Povoação da Arrifana de Sousa. E para que nella se possa mais dignamente estabelecer a Cathedral da mesma Diocese: Hey por bem, e me praz, que a dita Povoação da Arrifana do dia da publicação deste em diante fique creada em Cidade: Que por tal seja tida, havida, e nomeada com a denominação de Cidade de Pena Fiel: E que como tal Cidade haja, e tenha todos os Privilegios, e Liberdades, de que devem gozar, e gozão as outras Cidades destes Reinos, concorrendo com ellas em todos os actos públicos; e uzando os Cidadões della de todas as distinções, e prebeminencias, de que uzão os das outras Cidades, sem differença alguma."



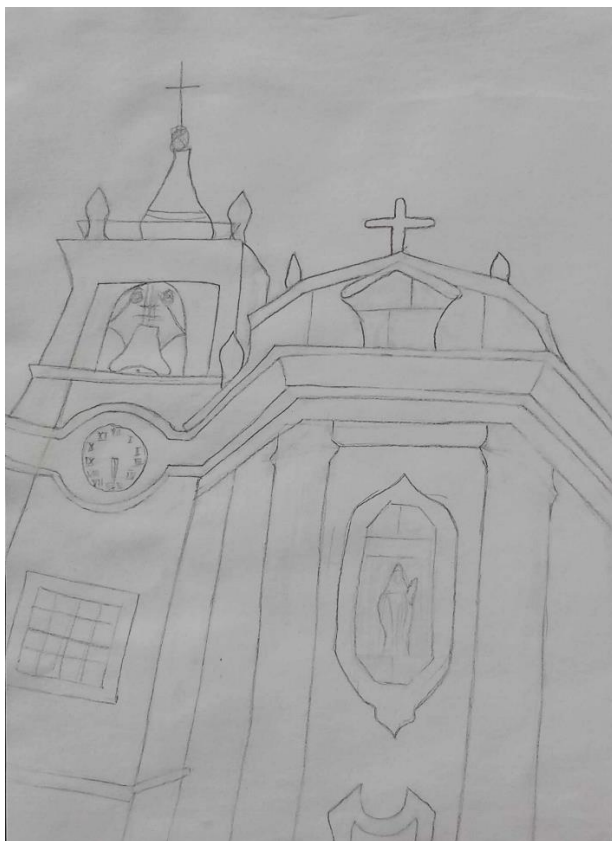
Carta régia de elevação da vila de Arrifana de Sousa a cidade, com o nome de Penafiel, 1770. Arquivo Municipal de Penafiel

Soeiro, T. (1994). *Penafiel*. Lisboa: Editorial Presença, p. 31.

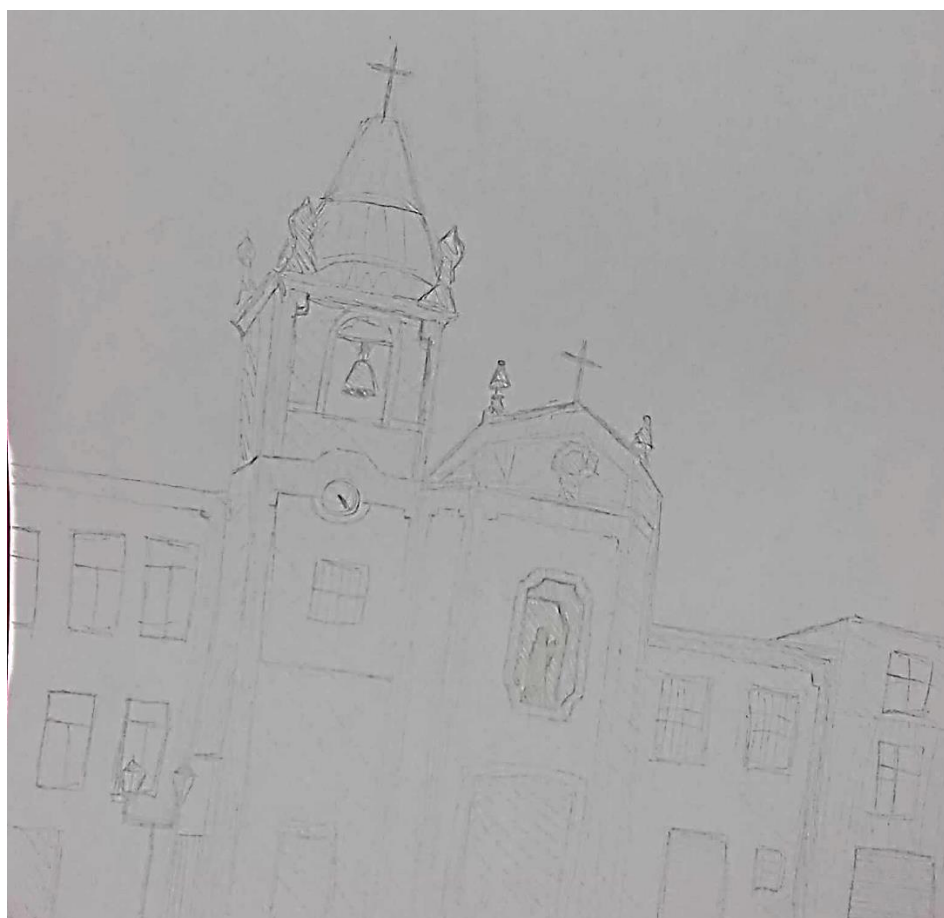
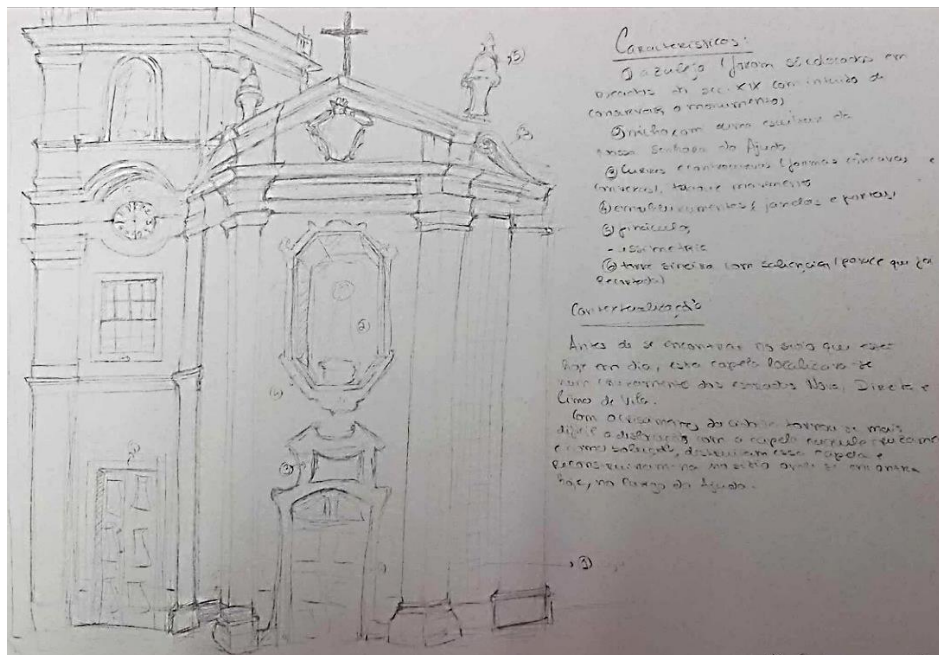
Anexo 4– Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.



Anexo 5 – Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.



Anexo 6 – Desenhos produzidos por alunos da turma Delta.



Anexo 7 – Plano de aula sobre as *Memórias Paroquiais* de 1758.

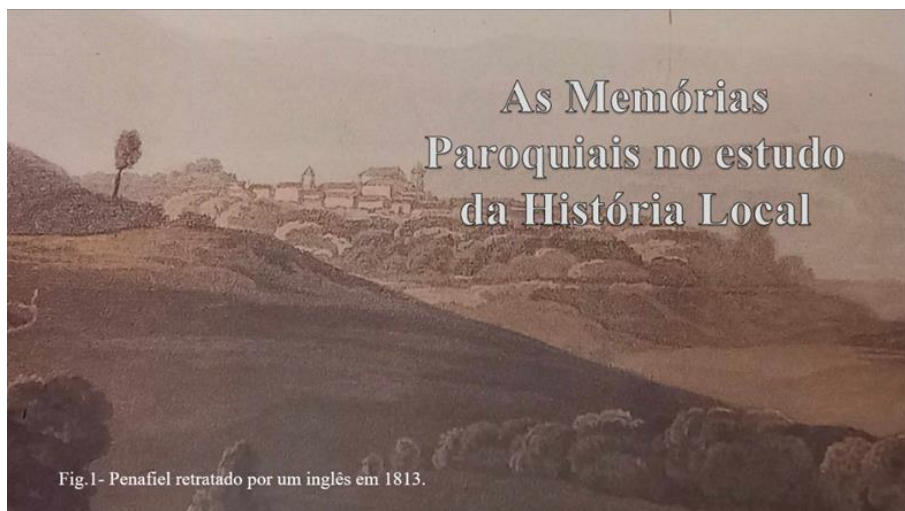
Tema: A EUROPA NOS SÉCULOS XVII E XVIII – SOCIEDADE, PODER E DINÂMICAS COLONIAIS.		
Subtema: Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.		
Sumário:	Tempo letivo:	90 min.
Do terramoto de Lisboa de 1755 às Memórias Paroquiais de 1758.	2023/2024	
A importância das Memórias Paroquiais no estudo da História Local.		
Conhecer o concelho de Penafiel no século XVIII.		
Aprendizagens Essenciais:	Conceitos:	
Enquadrar a política económica e social pombalina na prosperidade comercial de finais do século XVIII;	Memórias Paroquiais, História Local e Património	
Situação-problema:		
“Quando se faz História local, tem que se pensar em todos os rios, de todas as aldeias, tem que se pensar em tudo. E depois concluírem que é que a nossa terra foi igual às outras e em que é que foi diferente”. – Luís Miguel Duarte, historiador e professor na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.		
Questões-orientadoras: Qual a importância das Memórias Paroquiais no estudo da História Local?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1.1.A situação problema é um excerto de um texto produzido por Luís Miguel Duarte sobre a História local.	1.Indicar a importância das Memórias Paroquiais no estudo da História Local.	Motivação: Visualização de um videoclipe da banda portuguesa Moonspell, intitulado “Tremor dei” inspirado no terramoto de Lisboa de 1755.
1.2. No dia 1 de novembro de 1755, por volta das 09:30 da manhã, ocorre um súbito movimento de deslizamento de duas grandes placas tectónicas, originou um terramoto de 8,5 de magnitude, sendo considerado um dos mais destrutivos terremotos da história moderna. O terramoto foi		1.1. Apresentação da situação problema. Pretende-se que os alunos reflitam sobre ela e que sejam capazes de avaliar o seu significado depois da exposição dos conteúdos e antes da realização da atividade.
		1.2. Visualização de um vídeo sobre o terramoto de 1755, de forma que os alunos compreendam o

sentido um pouco por todo o país, mas Lisboa é fortemente abalada para além do terramoto, por um tsunami e é consumida pelo fogo durante dias, devido aos milhares de velas que ardiam devido ao facto de ser o dia de todos os santos. Milhares de pessoas morreram e outras milhares ficaram feridas e desalojadas. Embora 1.3. Um aviso datado de 18 de janeiro de 1758 e emitido pelo Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, fazia remeter através dos principais prelados, e destinados a todos os párocos do reino, os interrogatórios sobre as paróquias e povoações, nos quais eram solicitadas as descrições geográficas, demográficas, históricas, económicas e administrativas. Além destes aspetos, procurava-se avaliar e conhecer os estragos provocados pelo terramoto de 1 de novembro de 1755 1.4. A História local, também designada muitas vezes pelos autores como História Regional, remete para uma corrente que se dedica ao estudo de pequenas áreas geográficas: pequenos municípios, vilas, aldeias e até lugares. 1.5. Considera-se património, todos os bens portadores de informação e que tenham sido produzidos em qualquer momento histórico. Podemos falar em patrimónios e não somente em património, e a estes patrimónios podemos atribuir valor consoante o contexto e a época em que foram produzidos. 1.6. De acordo com a UNESCO, existem dois tipos de património: o natural e o cultural. Do primeiro constam os parques naturais e as reservas, e do segundo fazem parte os bens que podem ser distinguidos em materiais e imateriais. No campo dos bens materiais podemos inserir os móveis (manuscritos, documentos, obras de arte, artefactos, etc) e os imóveis (monumentos e sítios arqueológicos...). Relativamente ao património imaterial, faz parte tudo aquilo que não é tangível (lendas, orações, canções, tradições, costumes, conhecimentos referentes ao saber-fazer...).		contexto em que foram produzidas as <i>Memórias Paroquiais</i>. 1.3. Exposição teórica por parte da professora sobre as <i>Memórias Paroquiais</i>, de forma que os alunos compreendam porque é que foram produzidas, como eram constituídas e os aspetos sob os quais o inquérito se debruçou. 1.4. Exploração do conceito de História Local com os alunos, de forma a avaliar os seus conhecimentos. 1.5. Exploração do conceito de património com os alunos, de forma a avaliar os seus conhecimentos. 1.6. Exposição teórica por parte da professora relativamente aos diferentes tipos de patrimónios existentes e as instituições que existem e que se destinam à sua salvaguarda. 1.7. Exposição teórica por parte da professora sobre um exemplo de uma aldeia do concelho de Penafiel, de forma que os alunos compreendam o que devem fazer na atividade de pares. 1.8. Atividade de pares em que os alunos devem responder às questões de uma ficha, com base nos dados recolhidos nas <i>Memórias Paroquiais</i> do distrito do Porto. Pretende-se que os alunos conheçam melhor a história e o património das freguesias onde residem.
--	--	---

Podemos distinguir o património ao nível da sua escala geográfica: mundial, europeu, nacional e local. Ao nível da defesa do património, destaca-se a UNESCO e a ICOMOS no plano mundial e em Portugal, a DGPC (Direção Geral do Património Cultural). 1.7. Alguns dos dados que podemos retirar das <i>Memórias Paroquiais</i> relativamente à freguesia de Canelas (Penafiel) é de que esta à data de 1758, possuía 226 vizinhos, 616 maiores e 83 menores. Possuía feira cativa, uma vez por mês no dia 17. Possuía romagem ao S. Pedro durante apenas um dia. Relativamente à questão sobre o número de ermidas existentes, de que santos e a quem pertenciam, Canelas registava em 1758 a existência das seguintes ermidas: ermida da Nossa Senhora da Conceição, ermida da Nossa Senhora da Piedade, ermida de S. Luís, que pertenciam a João Alves Cardoso, doutor, Tomás António de Sousa Cirne, fidalgo, e a Luís Manuel Coelho de Calvos.		
Competências específicas da História: • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.		
Elementos de avaliação: • Observação direta: participação/ intervenções espontâneas/ envolvimento no tema. • Intervenções espontâneas e manifestação de opiniões fundamentadas. • Atividade de Pares.		

Suporte da aula em Power Point

Anexo 8 – Power Point da aula sobre as *Memórias Paroquiais* de 1758.



“Quando se faz História local, tem que se pensar em todos os rios, de todas as aldeias, tem que se pensar em tudo. E depois concluírem que é que a nossa terra foi igual às outras e em que é que foi diferente”. - Luís Miguel Duarte, historiador e professor na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Qual a Importância das Memórias Paroquiais no estudo da História Local?



Memórias Paroquiais

- ❑ Resultam de inquérito que foi ordenado pelo Marquês de Pombal às paróquias portuguesas, em 1758:
 - Havia a necessidade de conhecer os estragos do terramoto.
 - Conhecer estado das freguesias de todo o território nacional.
- ❑ O inquérito era constituído por 60 questões que indiciam sobre elementos:
 - Geográficos;
 - Económicos;
 - Religiosos;
 - Assistenciais;
 - Administrativos.

O que é História Local?

"O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante".

Selva Guimarães Fonseca, 2006, p.127.



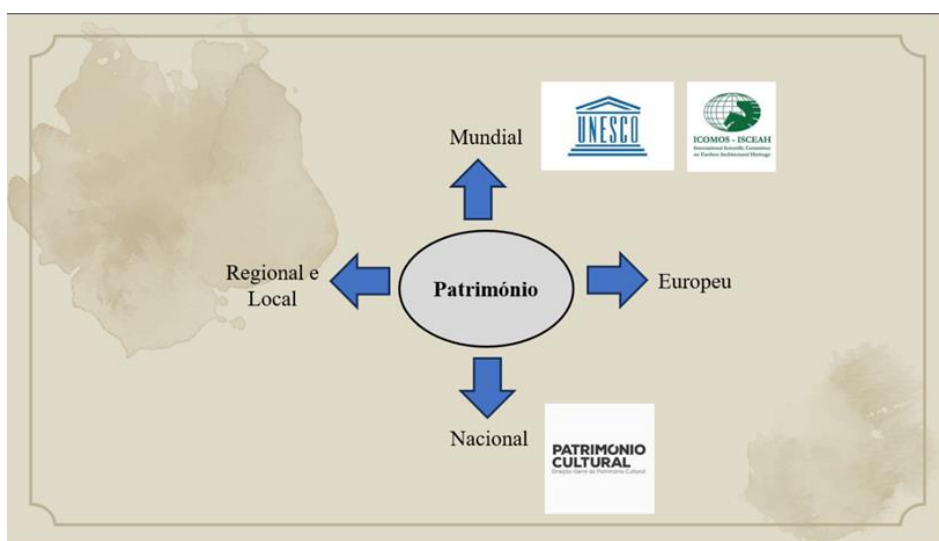
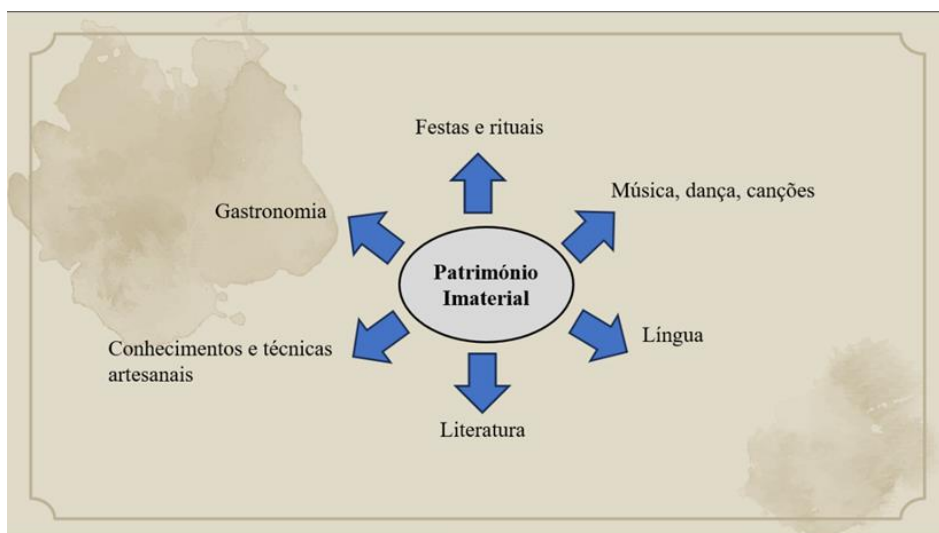
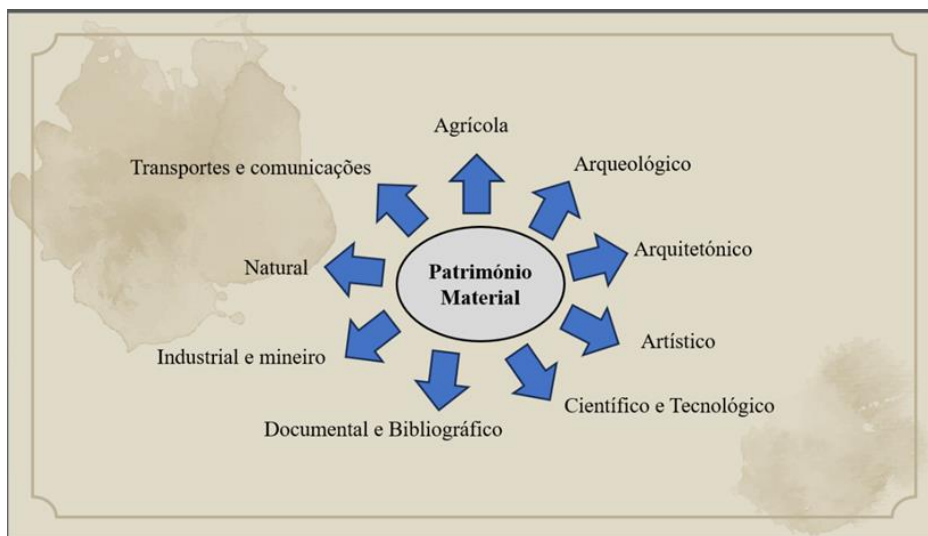
O que é o Património?

Considera-se Património, todos os bens portadores de informação e que tenham sido produzidos em qualquer momento histórico. Podemos falar em Patrimónios e não somente em Património, e a estes patrimónios podemos atribuir valor consoante o contexto e a época em que foram produzidos.



Património ou Patrimónios ?





A freguesia de Canelas (Penafiel) nas Memórias Paroquiais de 1758

Quantos fogos tem (e o número de pessoas)?

Freguesia: Canelas
Nº de fogos: 226
Nº de Pessoas: 616 maiores e 83 menores

Se tem feira e em que dias e quantos dura, se é franca ou cativa?

Freguesia: Canelas
Tem feira? Sim
Frequência? Mensal
Em que dias? 17
Duração: 1
É franca ou cativa? Cativa

Se acodem a elas romagem, sempre ou em alguns dias do ano e quais são estes?

Freguesia: Canelas
Tem romarias? Sim
Sempre ou em alguns dias do anno?
Apenas um dia (o dia de S.Pedro)
Em que dias?

A freguesia de Canelas (Penafiel) nas Memórias Paroquiais de 1758

Se tem algumas ermidas e de que santos e se estão dentro, ou fora do lugar e a quem pertencem?

Freguesia: Canelas
Tem ermidas? Sim
De que santos? ermida da Nossa Senhora da Conceição, ermida da Nossa Senhora da Piedade, e ermida de S. Luís.
Estão dentro ou fora do lugar?
A quem pertencem?
João Alves Cardoso, doutor; Tomás António de Sousa Cirne, fidalgo; Luís Manuel Coelho de Calvos.

Anexo 9 – Ficha de pares sobre as *Memórias Paroquiais* de 1758.



Escola Secundária de Penafiel			
Nomes dos alunos	Nº	Ano	Turma

- 1) Indiquem duas freguesias do concelho de Penafiel (uma por cada aluno), com as quais vão trabalhar nesta atividade (Pergunta de resposta obrigatória).

Aluno	Freguesia

- 2) Identifiquem para cada uma das vossas freguesias, dois exemplos patrimoniais: um material e um imaterial (Pergunta de resposta obrigatória).

Freguesia	Património Material	Património Imaterial

- 3) Explicitem no que consistiu as *Memórias Paroquiais* (Pergunta de resposta obrigatória).

- 4) Consultem e leiam com atenção a obra *As freguesias do distrito do Porto nas Memórias Paroquiais de 1758* e procurem responder às seguintes questões:

4.1- Em que província fica, a que bispado¹, comarca², e termo³ pertence?

Freguesia:	Freguesia:
Província:	
Bispado:	
Comarca	
Termo:	

4.2- Se é do rei, ou de donatario⁴ e quem o é ao presente?

Freguesia:	Freguesia:
É do rei?	É do rei?
É de donatário? Quem é o donatário?	É de donatário? Quem é o donatário?

4.3- Quantos fogos⁵ tem (e o número de pessoas)?

Freguesia:	Freguesia:
Nº de fogos:	Nº de fogos:
Nº de Pessoas:	Nº de pessoas:

4.4- Se a paróquia está fora ou dentro do lugar e quantos lugares ou aldeias tem a freguesia todos pelos seus nomes?

Freguesia:	Freguesia:

¹ Área territorial onde um bispo exerce a sua jurisdição; jurisdição espiritual de bispo, diocese.

² Circunscrição territorial com julgado de primeira instância.

³ O termo era uma noção territorial e compreendia os terrenos que pertenciam à circunscrição de um senhor ou de uma freguesia, vila ou cidade.

⁴ Aquele que recebe como doação um território para povoar, explorar e administrar.

⁵ Habitação.

4.5- Qual é o orago⁶, quantos altares tem e de que santos, quantas naves⁷ tem; se tem irmandades, quantas e de que santos?

Freguesia:	Freguesia:
Orago:	Orago:
Nº de altares	Nº de altares
Nº de naves	Nº de naves
Tem irmandades?	Tem irmandades?
Nº de irmandades:	Nº de irmandades:
A que santos pertencem?	A que santos pertencem?

4.6- Se o pároco é cura⁸, vigário⁹, reitor¹⁰, prior¹¹ ou abade¹² e de que apresentação é e que renda tem?

Freguesia:	Freguesia:
------------	------------

Cura		Rendimento:	Cura		Rendimento:
Vigário		Rendimento:	Vigário		Rendimento:
Prior		Rendimento:	Prior		Rendimento:
Abade		Rendimento:	Abade		Rendimento:

⁶ Santo ou anjo a que é dedicado um templo, uma capela ou uma povoação, padroeiro.

⁷ Termo referente à ala central de uma igreja ou catedral onde se reúnem os fiéis de modo a assistirem ao serviço religioso.

⁸ Sacerdote católico que tem a seu cargo uma pequena povoação.

⁹ Sacerdote que substitui o prelado da diocese (vigário-geral) ou que é seu delegado em certas povoações.

¹⁰ Padre católico que dirige seminário eclesiástico, santuário ou ordem religiosa.

¹¹ Designação do pároco, em certas freguesias.

¹² Superior de uma abadia, de um mosteiro ou de uma confederação de mosteiros.

4.7- Se tem conventos e de que religiosos ou religiosas e quem são os seus padroeiros¹³?

Freguesia:	Freguesia:
Tem conventos?	Tem conventos?
De que religiosos ou religiosas?	De que religiosos ou religiosas?
Quem são os padroeiros?	Quem são os padroeiros?

4.8- Se tem hospital, quem o administra e que renda tem?

Freguesia:	Freguesia:
Tem hospital?	Tem conventos?
Quem o administra?	Quem o administra?
Que renda tem?	Que renda tem?

4.9- Se tem casa de misericórdia e qual foi a sua origem e que renda tem?

Freguesia:	Freguesia:
Tem casa da misericórdia?	Tem casa da misericórdia?
Qual foi a sua origem?	Qual foi a sua origem?
Que renda tem?	Que renda tem?

¹³ Aquele que detém o direito de padroado, que goza de determinados privilégios por ter fundado ou financiado a construção de igreja, capela, mosteiro, etc.

4.10- Se tem algumas ermidas¹⁴ e de que santos e se estão dentro, ou fora do lugar e a quem pertencem?

Freguesia:	Freguesia:
Tem ermidas?	Tem ermidas?
De que santos?	De que santos?
Estão dentro ou fora do lugar?	Estão dentro ou fora do lugar?
A quem pertencem?	A quem pertencem?

4.11- Se acodem a elas romagem, sempre ou em alguns dias do ano e quais são estes?

Freguesia:	Freguesia:
Tem romarias?	Tem romarias?
Sempre ou em alguns dias do anno?	Sempre ou em alguns dias do anno?
Em que dias?	Em que dias?

4.11- Se acodem a elas romagem, sempre ou em alguns dias do ano e quais são estes?

Freguesia:	Freguesia:
Tem romarias?	Tem romarias?
Sempre ou em alguns dias do anno?	Sempre ou em alguns dias do anno?
Em que dias?	Em que dias?

4.12- Quais são os frutos da terra que os moradores recolhem em maior abundância?

Freguesia:	Freguesia:

¹⁴ Pequeno templo ou capela em sítio ermo.

4.13- Se tem juiz ordinário¹⁵, etc., camara ou se está sujeita ao governo das justiças de outra terra e qual é esta?

Freguesia:	Freguesia:

4.14- Se é couto¹⁶, cabeça de concelho, honra¹⁷ ou behetria¹⁸?

Freguesia:	Freguesia:																
<table border="1"> <tr><td>Couto</td><td></td></tr> <tr><td>Cabeça de concelho</td><td></td></tr> <tr><td>Honra</td><td></td></tr> <tr><td>behetria</td><td></td></tr> </table>	Couto		Cabeça de concelho		Honra		behetria		<table border="1"> <tr><td>Couto</td><td></td></tr> <tr><td>Cabeça de concelho</td><td></td></tr> <tr><td>Honra</td><td></td></tr> <tr><td>behetria</td><td></td></tr> </table>	Couto		Cabeça de concelho		Honra		behetria	
Couto																	
Cabeça de concelho																	
Honra																	
behetria																	
Couto																	
Cabeça de concelho																	
Honra																	
behetria																	

4.15- Se há memória de que florescessem, ou dela saíssem alguns homens insignes por virtudes, letras ou armas?

Freguesia:	Freguesia:

4.16- Se tem feira e em que dias e quantos dura, se é franca¹⁹ ou cativa²⁰?

Freguesia:	Freguesia:
Tem feira?	Tem feira?
Frequência?	Frequência»
Em que dias?	Em que dias?
Duração:	Duração:
É franca ou cativa?	É franca ou cativa?

¹⁵ O juízo ordinário consistia numa magistratura de primeira instância, com origem medieval. O juiz ordinário era eleito localmente, pelos eleitores da sua área de jurisdição. Administrava a justiça de acordo com o direito costumeiro,

¹⁶ Um lugar circunscrito imune pertencente ao clero.

¹⁷ Terra privilegiada e imune por pertencer a um nobre.

¹⁸ Povoação, que em Portugal tinha, entre outros direitos, o de eleger os seus administradores.

¹⁹ Os feirantes estavam isentos de pagar qualquer direito fiscal (portagens ou costumagens).

²⁰ Nas feiras cativas, aos feirantes de fora do concelho eram cobrados os direitos de tudo o que se vendia na feira.

4.17- Se tem alguns privilégios, antiguidades, ou outras coisas dignas de memória?



Freguesia:	Freguesia:
Tem privilégios?	Tem privilégios?
Tem antiguidades?	Tem antiguidades?
Ou outras coisas dignas de memória?	Ou outras coisas dignas de memória?

5) O que não sabiam sobre as vossas freguesias e passaram a saber? (Pergunta de resposta obrigatória).

Freguesia:	Freguesia:
Aluno:	Aluno:

Bom Trabalho!

A Professora:

Bebiana Pereira

Anexo 10 – Plano de aula “*Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*”.

Tema: O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX		
Subtema: A implantação do liberalismo em Portugal		
Sumário: A Revolução Liberal Portuguesa: A conjuntura revolucionária- as invasões francesas e a saída da corte para o Brasil. Penafiel a cidade que os franceses viram em 1909.	Tempo letivo: 2023/2024	90 min.
Aprendizagens Essenciais: Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro.	Conceitos: Bloqueio continental, Maçonaria, Sinédrio	
Situação-problema: “As armas da Casa de Bragança, nos edifícios públicos, estavam cobertas por crepes negros e pareciam significar o luto da pátria” - NAYLIES, M. de - Memoires sur la guerre d’Espagne pendant les années 1808, 1809, 1810 et 1811. Paris, 1817, p. 101-112 e p. 121-123.		
Questões-orientadoras: Qual a importância das invasões napoleónicas e da saída da corte para o Brasil para o desencadear do processo revolucionário português de 1820?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1.1.A ida da corte para o Brasil e as invasões francesas acarretaram inúmeras consequências. Do ponto de vista político evitou a submissão da coroa portuguesa aos conquistadores e ocorreu a mudança da sede da monarquia de Lisboa para o Rio de Janeiro. Ao nível humano e material, registaram-se elevadas perdas humanas, destruição dos campos e pilhagens e prejuízos na agricultura, comércio e indústria. Socialmente, agravou-se a crise social e o descontentamento das	1.Explicitar a importância das invasões napoleónicas e da saída da corte para o Brasil para o desencadear do processo revolucionário	Motivação: Análise da ementa que era dada aos militares portugueses e ingleses aquando da passagem dos franceses por Penafiel em 1809. 1.1. Exposição teórica por parte da professora apoiada por uma tabela, de forma que os alunos compreendam as consequências que resultaram da ida da família real para o Brasil e das invasões francesas. 1.2. Exposição teórica por parte da professora apoiada por uma cronologia e pela leitura feita pelos alunos de três

populações e ao nível militar, Beresford acumulou amplos poderes no exército e aumentou o domínio e influência do comando britânico nas operações militares e na governação do reino. 1.2. Portugal viveu de 1808 a 1821 na dupla condição de protetorado inglês e de colónia brasileira. D. João VI resistia a voltar ao nosso país e permanecia no Brasil, proclamado reino em 1815, para grande descontentamento dos portugueses que sofriam com a humilhação da presença inglesa. O marechal Beresford, incumbido de reestruturar o exército e organizar a defesa do Reino contra os franceses, tornou-se generalíssimo das tropas portuguesas, nas quais os britânicos ocupavam as mais altas patentes. Os seus poderes chegaram inclusive a sobrepor-se aos da Regência. Beresford exerceu um rigoroso controlo sobre o funcionalismo e a economia, reativou a inquisição e encheu as prisões com suspeitos de jacobinismo. A repressão de Beresford atingiu laivos particularmente cruéis em 1817, quando o general Gomes Freire de Andrade e mais oficiais do exército foram executados por suspeita de envolvimento numa conspiração. É no seio da burguesia que lavrou a agitação revolucionária. No Porto, Manuel Fernandes Tomás fundou em 1817 uma associação secreta designada de Sinédrio, cujos membros pertenciam na quase totalidade à Maçonaria, que se mantinha atento à espera que a situação política se revelasse propícia à sua intervenção, o que viria a acontecer com a revolução levada a cabo a 24 de Agosto de 1820, desencadeada com a ausência de Beresford que tina ido ao Brasil para solicitar dinheiro ao rei para pagar despesas militares e a ampliação dos seus poderes. 1.3. Nos treze anos em que a corte permaneceu no Rio de Janeiro ocorreram mudanças significativas na situação do Brasil e na sua	português de 1820.	pequenos textos biográficos presentes no manual (pp. 48-49) sobre William Beresford, Gomes Freire de Andrade, Manuel Fernandes Tomás e José da Silva Carvalho, de forma que os alunos compreendam o contexto de descontentamento face à permanência dos ingleses em Portugal e a consequente criação do Sinédrio. 1.3. Exposição teórica por parte da professora sobre as medidas adotadas durante a permanência da corte no Brasil e as consequências económicas e políticas resultantes dessas medidas, de forma que os alunos compreendam o descontentamento dos portugueses e a criação do Sinédrio. 1.4. Realização de uma atividade de leitura e exploração de fontes que remetem para memórias de ingleses e franceses que vivenciaram a invasão de Penafiel pelos franceses em 1809. Os alunos devem responder às seguintes questões: 1) Com base na figura 1 e no documento 1, caracteriza a cidade de Penafiel e o meio que a envolve. 2) Refere quais os sentimentos vivenciados pelos penafidelenses durante a invasão napoleónica de 1809, presentes no documento 2. Justifica a tua resposta com frases retiradas do documento. 3) 3.1. A partir do documento 3, descreve o ambiente de Penafiel quando os franceses chegaram à cidade. 3.2. “<i>As armas da Casa de Bragança, nos edifícios públicos, estavam cobertas por crepes negros e pareciam significar o luto da pátria</i>”, com base no documento 3 e naquilo que aprendeste na primeira aula
---	---------------------------	---

relação com a metrópole. Ao nível das medidas adotadas durante a permanência da corte no Brasil, constou a abertura dos portos brasileiros ao comércio, nomeadamente com a Inglaterra em 1808, a instalação de manufaturas pelo alvará de 1 de abril de 1808, a celebração do Tratado de Comércio de 1810, que beneficiou a Inglaterra e provou a diminuição de receitas alfandegárias para Portugal e a elevação do Brasil à categoria de reino em 1815. Estas medidas anteriormente referidas provocaram consequências políticas e económicas. Relativamente às consequências políticas : O Rio de Janeiro tornou-se a capital do reino, acentuando-se a ideia de que Portugal era a colónia e o Brasil a metrópole, a presença da família real e da corte no Rio de Janeiro contribuiu para implementar medidas que favoreceram a autonomia do Brasil em termos políticos, instalaram-se tribunais, criaram-se escolas, a Biblioteca Real, o jardim botânico e o museu real, institui-se o banco do Brasil, autorizando a emissão de moeda e papel-moeda e foi organizada uma administração própria. Quanto às consequências económicas: abertura dos portos brasileiros, o que provocou a quebra dos negócios da burguesia portuguesa, a instalação de manufaturas lesou os interesses da burguesia metropolitana, as atividades da burguesia ligadas ao comércio e às profissões liberais, o evidente domínio dos ingleses, protegidos e privilegiados no comércio colonial, resultou em prejuízo da burguesia de Lisboa e Porto, que enfrentava dificuldades e perdia influencia nos negócios com o Brasil, as medidas de liberalização adotadas desencadearam a desarticulação do sistema de exclusivo colonial, o que interessava à Grã-Bretanha, ávida por mercados consumidores e pela liberalização do comércio. 1.4. Doc. 1[Daqui obtemos uma vista de Penafiel na crista de uma terceira cordilheira, a duas léguas		sobre as invasões napoleónicas, explica este “luto da pátria”. 4) Indica qual o papel e a importância assumida pela figura da “amazona” de rara beleza a que o documento 4 se refere. 5) Explicita com base no documento 5, a forma como os franceses acabaram expulsos de Penafiel. SOEIRO, Teresa (2012) - Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram, in <i>Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património</i>, vol. IX-XI. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 500-529. Disponível em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/T15AKX9PPUT8GKI5JUM9U2JYHKL29X.pdf
---	--	--

de distância e da qual estamos separados por um formoso vale, ricamente cultivado, abundantemente florestado, refrescado por numerosas nascentes, origem de pequenos ribeiros, e entrecortado por grandes quintas e casas rurais. Descemos agora para a aldeia de Paredes, situada em baixo, junto ao rio Sousa, que atravessámos por uma boa ponte de pedra; as margens deste rio são altas e rochosas, a corrente rápida, cheia de cascatas, e a água é excelente e abundante mesmo nas estações mais secas do ano: a uma légua de distância, praticamente em subida contínua, fica a cidade de Penafiel... O último troço de duas léguas da estrada de Baltar para Penafiel é extremamente mau e pedregoso. Do ponto de vista militar, esta estrada está cheia de defesas; as serranias principais oferecem posições perpendiculares, de difícil ascensão para o inimigo que avança, com rios pela frente, que é preciso atravessar; estas características somadas à quantidade de madeira útil para construir trincheiras e cobrir a infantaria ligeira, excluindo totalmente a cavalaria e a artilharia, são certamente grandes vantagens. A cidade de Penafiel está situada num monte que se estende do rio Sousa até um riacho que fica a duas léguas de Penafiel. A cidade não é muito importante; inúmeras casas sofreram grandes danos provocados pelo saque e fogo do exército do marechal Soult em 1809; as ruas são muito irregulares, razoavelmente bem pavimentadas, mas estreitas, e poucas casas têm mais de dois pisos. Água, forragens, mantimentos e combustível existem em abundância por estas bandas e seria possível instalar oitocentos homens em Penafiel sem causar grande incómodo aos habitantes. Calcula-se que a distância de Penafiel a Amarante seja de quatro léguas ou cerca de dezassete milhas, sendo necessário cinco horas e meia de viagem para as percorrer.] (Soeiro, 2012, p. 527). Doc. 2- «Ora este Fr. António, no dia 13 de Março de 1809, depôs na sacristia de uma igreja		
---	--	--

de Penafiel a espingarda ainda ferrugenta, a espada tingida de sangue, e subiu ao púlpito. Estava presente o general Silveira, a coisa mais redondamente portuguesa, boçal e valente que deu o século. O frade, também conhecido pelo Mestre-Índio, não orou, espumou sangue. Cada palavra reboava nas naves como artilharia grossa. Quando ele dizia – morra Napoleão! Morra a grã-besta do Apocalipse! Abaixo a estátua de Nabuco! - o povo urrava, e as peanhas dos Cristos, batidas pelas vibrações do ar revolto daquelas baforadas de patriotismo e vinho, cambaleavam. Os milicianos e guerrilhas saíram da igreja com fome e sede de carne e sangue franceses. Queriam ser mártires e antropófagos ao mesmo tempo. O religioso do hábito branco permitia-lhes e aconselhava-lhes, primeiro que o martírio, o cevo na carniçaria, espedaçar franceses a dente quando cansassem as garras».

(Soeiro, 2012, p. 501).

Doc. 3- [Precedidos pelo terror que o nosso nome inspirava, não encontrámos habitantes em Penafiel: um octogenário, que não tinha podido acompanhar os seus até às fragas, ficara sozinho; estava sentado num marco, na praça pública, e dirigia orações ao céu. O fogo que brilhava nos seus olhos e os olhares que nos lançava indicavam bem a natureza dos votos que fazia para nós. Um silêncio aterrador reinava na cidade, apenas interrompido pelo som regular da batida das horas e pelo latir de alguns cães abandonados. As armas da Casa de Bragança, nos edifícios públicos, estavam cobertas por crepes negros e pareciam significar o luto da pátria. Todas as casas estavam abertas, apenas as igrejas se encontravam encerradas, como se a nossa figura profanasse a santidade. Os comestíveis, e tudo o que nos pudesse ser útil, tinham sido retirados ou destruídos].

(Soeiro, 2012, p. 512).

Doc. 4- [Estas notícias reavivaram a coragem dos habitantes, que a tomada do Porto tinha consternado, e partiram em massa para se alistar sob as bandeiras de Silveira. Também se

juntaram a eles os numerosos admiradores de uma dama das cercanias de Penafiel, célebre pela sua rara beleza. Desprezando o recato e a timidez natural do seu género, esta orgulhosa portuguesa, espada na mão e capacete na cabeça, tinha pelo seus exemplos e discursos incendiado todos os espíritos. Prometendo a uns os louros da glória e o reconhecimento, encantando os outros com uma esperança que os seus belos olhos tornavam mais doce, via marchar sob o seu estandarte várias centenas de homens que a reconheciam como chefe. Lamento ter esquecido o nome desta amazona]. (Soeiro, 2012, p. 515) Doc.5- [A 12 de Abril, ao meio-dia, o inimigo vindo de Amarante atacou-nos em três pontos... abandonámos Penafiel. O general Silveira comandava esta expedição; tinha sob as suas ordens um capuchinho, conhecido na região pela sua audácia e força prodigiosa, chamavam-lhe capitão-mor: vestido de vermelho, com uma faixa negra, foi visto à cabeça de todos os ataques, um dos primeiros a entrar em Penafiel. Esta cidade, na qual não tínhamos visto ninguém durante a nossa estadia, encheu-se repentinamente de habitantes: apareciam como que por encanto nas janelas e em cima dos telhados, lançando pedras, móveis e tudo o que lhes vinha às mãos. Um miserável sapateiro remendão, que muito ganhara connosco distinguiu-se pelo encarniçamento, atirava à cabeça dos soldados da retaguarda as suas formas e utensílios, e parecia colocar nisso ainda mais animosidade, já que temia que os seus concidadãos o acusassem do crime de ter trabalhado para nós. O toque dos sinos fazia-se ouvir por todos os lados, o som lúgubre e a rebate imprimia um pavor como nunca me inspirara o troar de um canhão ou da fuzilaria. Ao passar junto de uma igreja, tiros de espingarda disparados pelas janelas feriram nos alguns homens e mataram diversos cavalos]. (Soeiro, 2012, p. 517).		
---	--	--

Competências específicas da História:

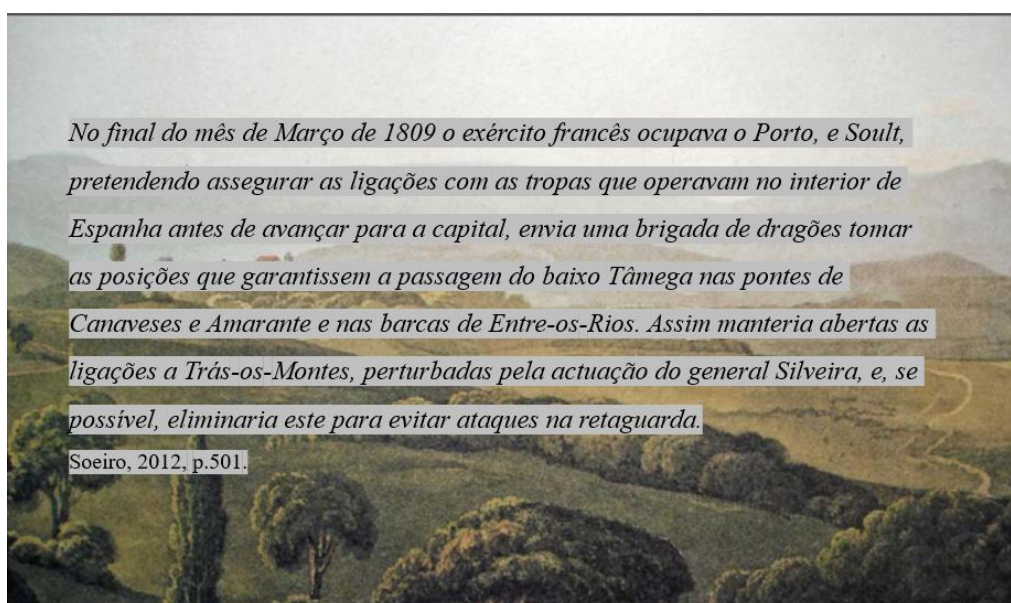
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.
- Relacionar a História de Portugal com a História europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- Analisar textos historiográficos identificando a opinião do autor.
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;

Elementos de avaliação:

- Observação direta: participação/ intervenções espontâneas/ envolvimento no tema.
- Intervenções espontâneas e manifestação de opiniões fundamentadas.
- Realização da atividade de exploração de fontes.

Suporte da aula em Power Point.

Anexo 11 – Power Point de aula “*Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*”.



Anexo 12 – Motivação da aula “*Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*”.

«Cabos, anspeçadas e soldados

JANTAR (setenta reis)
 Hum vintem de broa
 hua tigella de caldo
 meio quartilho de vinho verde
 meia posta de bacalhau

CEIA (noventa reis)
 hum vintem de broa
 hua tigella de caldo
 meio quartilho de vinho verde
 cama e luz

Sargentos e Furrieis

JANTAR (cem reis)
 hum vintem de broa
 hua tigella de caldo
 hum quartilho de vinho verde
 hua posta de carne cozida ou de
 bacalhao

CEIA (cento e cinquenta reis)
 hum vintem de broa
 hua tigella de caldo
 hum quartilho de vinho verde
 meia posta de bacalhau
 cama e luz

Capitães, Tenentes e Alferes

JANTAR (duzentos e cinquenta reis)
 hum prato de sopa
 hum pão de trigo
 hua posta de carne cosida
 hum prato d'arroz
 hum prato de meio
 hum quartilho de vinho maduro
 sobremeza

CEIA (duzentos e trinta reis)
 hum caldo
 hum vintem de trigo
 hum prato assado ou frito
 hum quartilho de vinho maduro
 cama e luz

Coroneis, Tenentes coroneis e Majores

JANTAR (oitocentos reis)
 hum pão de trigo
 sopa
 hum prato de cosido
 hum dito de arroz
 dous pratos de meio
 hua garrafa de vinho maduro
 sobremesa

CEIA (oitocentos reis)
 chá com torradas de manteiga
 hum prato de hervas
 hum dito de cosido
 hum dito de assado ou frito
 hum pão trigo
 hua garrafa de vinho maduro
 sobremesa
 cama e luz»

Fonte: Soeiro, T. (2012). Penafiel 1809, a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*, vol. IX-XI. Porto: FLUP, pp. 500-527.

Anexo 13 – Ficha da aula “*Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809*”.

Penafiel a cidade que os franceses viram

A História visa o Homem e que a vida de cada homem se desenvolve nos pequenos espaços (...) Por isso, o amor à terra pode constituir uma boa razão para a História local, porque o amor é mais perfeito e mais forte quando se apoia no conhecimento. Quem conhece a História da sua terra pode amá-la com mais consistência. (Silva, F. 1998, p. 383)

As fontes que irás analisar neste documento são «*testemunhos sobre Penafiel, sobre o seu o edificado e a sociedade local, deixados por militares estrangeiros que conheceram a cidade no contexto da Guerra Peninsular, bem como de outros viajantes que a visitaram poucos anos depois de terminado o conflito, os quais nos deixaram uma primeira representação do aglomerado urbano*»¹.



Fig.1- Penafiel em 1813, segundo George Landman².

¹ SOEIRO, Teresa – Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*. Porto, vol. IX-XI, 2010-2012, p. 500.

² Ibidem, p. 524.

Doc.1- Descrição de Penafiel e do meio envolvente pelo inglês George Landman³.

[Daqui obtemos uma vista de Penafiel na crista de uma terceira cordilheira, a duas léguas de distância e da qual estamos separados por um formoso vale, ricamente cultivado, abundantemente florestado, refrescado por numerosas nascentes, origem de pequenos ribeiros, e entrecortado por grandes quintas e casas rurais. Descemos agora para a aldeia de Paredes, situada em baixo, junto ao rio Sousa, que atravessámos por uma boa ponte de pedra; as margens deste rio são altas e rochosas, a corrente rápida, cheia de cascatas, e a água é excelente e abundante mesmo nas estações mais secas do ano: a uma légua de distância, praticamente em subida contínua, fica a cidade de Penafiel... O último troço de duas léguas da estrada de Baltar para Penafiel é extremamente mau e pedregoso.

Do ponto de vista militar, esta estrada está cheia de defesas; as serranias principais oferecem posições perpendiculares, de difícil ascensão para o inimigo que avança, com rios pela frente, que é preciso atravessar; estas características somadas à quantidade de madeira útil para construir trincheiras e cobrir a infantaria ligeira, excluindo totalmente a cavalaria e a artilharia, são certamente grandes vantagens. A cidade de Penafiel está situada num monte que se estende do rio Sousa até um riacho que fica a duas léguas de Penafiel.

A cidade não é muito importante; inúmeras casas sofreram grandes danos provocados pelo saque e fogo do exército do marechal Soult em 1809; as ruas são muito irregulares, razoavelmente bem pavimentadas, mas estreitas, e poucas casas têm mais de dois pisos. Água, forragens, mantimentos e combustível existem em abundância por estas bandas e seria possível instalar oitocentos homens em Penafiel sem causar grande incómodo aos habitantes. Calcula-se que a distância de Penafiel a Amarante seja de quatro léguas ou cerca de dezassete milhas, sendo necessário cinco horas e meia de viagem para as percorrer.]

1.Com base na figura 1 e no documento 1, **caracteriza** a cidade de Penafiel e o meio que a envolve.

³ SOEIRO, Teresa – Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*. Porto, vol. IX-XI, 2010-2012, p.526.

Doc.2- Recordação de Camilo Castelo Branco à presença do general Silveira em Penafiel⁴.

Camilo Castelo Branco recorda a presença do general Silveira em Penafiel pouco antes do ataque francês e as exortações à resistência lançadas do púlpito de um templo da cidade pelo dominicano frei António Pacheco:

«Ora este Fr. António, no dia 13 de Março de 1809, depôs na sacristia de uma igreja de Penafiel a espingarda ainda ferrugenta, a espada tingida de sangue, e subiu ao púlpito. Estava presente o general Silveira, a coisa mais redondamente portuguesa, boçal e valente que deu o século. O frade, também conhecido pelo Mestre-Índio, não orou, espumou sangue. Cada palavra reboava nas naves como artilharia grossa. Quando ele dizia – morra Napoleão! Morra a grã-besta do Apocalipse! Abaixo a estátua de Nabuco! - o povo urrava, e as peanhas dos Cristos, batidas pelas vibrações do ar revoltado daquelas baforadas de patriotismo e vinho, cambaleavam. Os milicianos e guerrilhas saíram da igreja com fome e sede de carne e sangue franceses. Queriam ser mártires e antropófagos ao mesmo tempo. O religioso do hábito branco permitia-lhes e aconselhava-lhes, primeiro que o martírio, o cevo na carniçaria, espadaçar franceses a dente quando cansassem as garras».

2.Refere quais os sentimentos vivenciados pelos penafidelenses durante a invasão napoleónica de 1809, presentes no documento 2. **Justifica** a tua resposta com frases retiradas do documento.

⁴ SOEIRO, Teresa – Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*. Porto, vol. IX-XI, 2010-2012, p.501.

Doc.3- Memória de um soldado francês, de sobrenome Naylies, relativamente à forma como os franceses encontraram Penafiel quando chegaram à cidade⁵.

[Precedidos pelo terror que o nosso nome inspirava, não encontrámos habitantes em Penafiel: um octogenário, que não tinha podido acompanhar os seus até às fragas, ficara sozinho; estava sentado num marco, na praça pública, e dirigia orações ao céu. O fogo que brilhava nos seus olhos e os olhares que nos lançava indicavam bem a natureza dos votos que fazia para nós. Um silêncio aterrador reinava na cidade, apenas interrompido pelo som regular da batida das horas e pelo latir de alguns cães abandonados. As armas da Casa de Bragança, nos edifícios públicos, estavam cobertas por crepes negros e pareciam significar o luto da pátria. Todas as casas estavam abertas, apenas as igrejas se encontravam encerradas, como se a nossa figura profanasse a santidade. Os comestíveis, e tudo o que nos pudesse ser útil, tinham sido retirados ou destruídos].

3.1. A partir do documento 3, **descreve** o ambiente de Penafiel quando os franceses chegaram à cidade.

3.2. *“As armas da Casa de Bragança, nos edifícios públicos, estavam cobertas por crepes negros e pareciam significar o luto da pátria”*, com base no documento 3 e naquilo que aprendeste na primeira aula sobre as invasões napoleónicas, **explica** este *“luto da pátria”*.

Doc.4- Memória do francês Naylies, sobre “amazona” de Penafiel⁶.

[Estas notícias reavivaram a coragem dos habitantes, que a tomada do Porto tinha consternado, e partiram em massa para se alistar sob as bandeiras de Silveira. Também se juntaram a eles os numerosos admiradores de uma dama das cercanias de Penafiel, célebre pela sua rara beleza. Desprezando o recato e a timidez natural do seu género, esta orgulhosa portuguesa, espada na mão e capacete na cabeça, tinha pelo seus exemplos e discursos incendiado todos os espíritos.

Prometendo a uns os louros da glória e o reconhecimento, encantando os outros com uma esperança que os seus belos olhos tornavam mais doce, via marchar sob o seu estandarte várias centenas de homens que a reconheciam como chefe. Lamento ter esquecido o nome desta amazona].

⁵ SOEIRO, Teresa – Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*. Porto, vol. IX-XI, 2010-2012, p.512.

⁶ *Ibidem*, p.515.

4. **Indica** qual o papel e a importância assumida pela figura da “amazona” de rara beleza a que o documento 4 se refere.

5) Memória de Naylies sobre a expulsão dos franceses de Penafiel⁷.

[A 12 de Abril, ao meio-dia, o inimigo vindo de Amarante atacou-nos em três pontos... abandonámos Penafiel. O general Silveira comandava esta expedição; tinha sob as suas ordens um capuchinho, conhecido na região pela sua audácia e força prodigiosa, chamavam-lhe capitão-mor: vestido de vermelho, com uma faixa negra, foi visto à cabeça de todos os ataques, um dos primeiros a entrar em Penafiel. Esta cidade, na qual não tínhamos visto ninguém durante a nossa estadia, encheu-se repentinamente de habitantes: apareciam como que por encanto nas janelas e em cima dos telhados, lançando pedras, móveis e tudo o que lhes vinha às mãos. Um miserável sapateiro remendão, que muito ganhara connosco distinguiu-se pelo encarniçamento, atirava à cabeça dos soldados da retaguarda as suas formas e utensílios, e parecia colocar nisso ainda mais animosidade, já que temia que os seus concidadãos o acusassem do crime de ter trabalhado para nós. O toque dos sinos fazia-se ouvir por todos os lados, o som lúgubre e a rebate imprimia um pavor como nunca me inspirara o troar de um canhão ou da fuzilaria. Ao passar junto de uma igreja, tiros de espingarda disparados pelas janelas feriram nos alguns homens e mataram diversos cavalos].

5. **Explicita** com base no documento 5, a forma como os franceses acabaram expulsos de Penafiel.

⁷ SOEIRO, Teresa – Penafiel 1809 a cidade que os franceses viram. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*. Porto, vol. IX-XI, 2010-2012, p.517.

Anexo 14 – Plano de aula sobre a Arquitetura Vernacular (O caso da aldeia de Quintandona).

Tema: A CULTURA DA GARE		
Subtema: A velocidade impõe-se		
Sumário: A Arquitetura Vernacular: O caso da Aldeia de Quintandona.	Tempo letivo: 2023/2024	90 min.
Aprendizagens Essenciais: Analisar a pintura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal.	Conceitos: Arquitetura Vernacular	
Situação-problema: Numa casa portuguesa fica bem pão e vinho sobre a mesa (...) No conforto pobrezinho do meu lar (...) Basta pouco, pouquinho p'ra alegrar uma existência singela (...) É uma casa portuguesa, com certeza! É, com certeza, uma casa portuguesa! Letra: Reinaldo Ferreira / Intérprete: Amália Rodrigues		
Questões-orientadoras: Como se caracteriza a arquitetura vernacular da aldeia de Quintandona?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1.1. Uma das características do Romantismo que melhor aceitação recebeu em Portugal foi o interesse pela Natureza, pelo rústico e pelo pitoresco, sobretudo quando relacionados com o passado histórico do povo, e que se encontrava representado nos seus costumes, nas tradições e no artesanato. 1.2. Através de algumas passagens do fado popularizado por Amália Rodrigues “Casa Portuguesa”, pretende-se que os alunos sejam capazes de refletir sobre o que é uma casa	1.Caracterizar a arquitetura vernacular da aldeia de Quintandona.	Motivação: Visualização de um vídeo sobre a Chula de Penafiel, de forma a dar a conhecer aos alunos um pouco do património imaterial que se complementa com a materialidade. 1.1. Avaliação diagnóstica de forma oral, para avaliar os conhecimentos dos alunos sobre as características do Romantismo, lecionadas numa das aulas anteriores e para estabelecer ponte de ligação com os conteúdos que serão lecionados. 1.2. Apresentação da situação problema. Pretende-se que os alunos reflitam sobre ela e que sejam capazes de avaliar o seu significado depois da

portuguesa, se a casa portuguesa é toda igual e sobre as suas características. 1.3. Arquitetura vernácula é o termo anglo-saxónico utilizado para designar a arquitetura que é construída pelo povo e para o povo. Na língua portuguesa são utilizados os termos arquitetura popular, tradicional e regional como referência à arquitetura vernacular. Falar de arquitetura popular e do seu reconhecimento enquanto objeto de estudos científicos ao longo do século XX português é, antes do mais, falar do trabalho desenvolvido por Raul Lino e do movimento da Casa Portuguesa, bem como, do Inquérito à Arquitetura Popular em Portugal, projeto desenvolvido pelo Sindicato Nacional dos Arquitetos. O movimento da Casa Portuguesa desenvolve-se de uma forma geral entre finais do século XIX e as décadas de 1940/1950 do século XX, tendo sido Raul Lino um dos seus mais célebres elementos. Porém, o movimento abrangeu outras personalidades, entre os quais encontram-se Henrique das Neves, Rocha Peixoto, Joaquim Vasconcelos, Abel Botelho, ou João Barreira. Henrique das Neves, sendo que este último que não era arquiteto, mas militar, foi o primeiro a evocar, em 1893, a possibilidade da existência de um “tipo português de habitação”. O estudo do património vernacular conta ainda com o contributo das Cartas Internacionais para o património, das quais destaco a Carta de Veneza de 1964, que alarga o conceito de monumento histórico às construções arquitetónicas rurais que testemunhem uma civilização particular, uma evolução significativa ou um acontecimento histórico e a Carta sobre o Património Construído Vernáculo de 1999. 1.4.A arquitetura vernacular portuguesa, feita pelo povo e para o povo, manifesta-se de forma diversa pelas diferentes regiões que constituem Portugal continental e ilhas, marcada pelos recursos naturais disponíveis, pela localização geográfica, pelo clima, pelo poder monetário das pessoas e pelas suas necessidades do quotidiano. 1.5. Pertencente ao concelho de Penafiel e localizada a trinta quilómetros do Porto,		exposição dos conteúdos. 1.3. Exposição teórica por parte da professora sobre o que é arquitetura vernacular e os principais estudos realizados em torno dela. 1.4. Visualização de um vídeo sobre a arquitetura vernacular na região norte de Portugal, onde Penafiel se encontra inserida, de forma que os alunos compreendam as diferenças de arquitetura vernacular entre as regiões de Douro e Minho e Trás-os-Montes. 1.5. Exposição teórica por parte da professora relativamente à localização, história e recuperação da aldeia de Quintandona, pretende-se que os alunos conheçam de uma forma mais aprofundada este exemplar do património arquitetónico do concelho de Penafiel. 1.6. Visita virtual à aldeia de Quintandona através do google maps, acompanhada de uma exposição teórica da professora, de forma a permitir aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em torno das características arquitetónicas. 1.7. Visualização de um vídeo sobre o interior de uma casa de Quintandona, de forma que os alunos conheçam o interior de uma cozinha tradicional, bem como a constituição do pátio e a sua articulação com o resto da casa. 1.8. Exposição teórica da professora sobre as diferentes formas de valorização da aldeia de Quintandona, acompanhada de um vídeo sobre o festival cultural e gastronómico “Caldo de Quintandona”.
--	--	--

Quintandona está situada no limiar Este da mancha de xistos silúricos do complexo xistograuváquico das serras de Valongo. É uma aldeia que conjuga o granito, o xisto e a ardósia na sua constituição. Relativamente à história da aldeia, existe uma grande probabilidade das suas origens remontarem à antiguidade, uma vez que a presença romana na região de Penafiel e até na freguesia de Lagares é muito forte, presença esta comprovada pelos artefactos e ruínas já inventariados. Desta forma, a existência de Quintandona, em séculos designada como Quinta de Ónega ou de Dona Ónega, encontra-se referenciada na documentação, nomeadamente régia, ao longo de 900 anos, destacando-se as inquirições de 1258 e o foral outorgado por D. Manuel à cidade de Penafiel em 1519. Quintandona é uma aldeia, em que as casas e os campos aproveitaram das terras baixas que um dia muito possivelmente foram um vale fluvial, por onde ainda hoje corre uma ribeira em direção ao rio Sousa. Nestas mesmas terras, havia no século XIX, segundo Teresa Soeiro, uma nascente na qual era explorado um recurso natural, que era visto como uma oportunidade promissora, mas que acabou votado ao fracasso, falamos das águas férreas. Antes do projeto Aldeias de Xisto, Quintandona era pouco atrativa para jovens e adultos que trabalhavam em atividades fora da agricultura e que desejavam criar a sua própria residência familiar em moldes distintos daqueles que constituíam a aldeia, instalando-se por isso em habitações fora do núcleo antigo da aldeia. Na viragem para o século XXI, a presença de uma população não muito envelhecida, foi um fator importante para justificar a proposta de requalificação apresentada em 2003 pela Ader-Sousa (Associação de Desenvolvimento Rural das Terras do Sousa) ao AGRIS (Medida Agricultura e Desenvolvimento Rural) e que viria a dar uma nova dinâmica e vida a Quintandona. Seguiram-se posteriormente novas candidaturas desta a aldeia aos programas LEADER (Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural) e		1.9. Reflexão em conjunto com a turma sobre a situação problema. Trabalho de casa: Produzir uma reflexão com um máximo de 3 páginas, onde os alunos devem focar os seguintes aspetos: • A ligação da temática da aula às características do Romântico; • O que é a arquitetura vernacular? • Contexto histórico da aldeia de Quintandona; • Características arquitetónicas da aldeia; • É importante valorizar e preservar este tipo de património? De que forma? • Devia a arquitetura vernacular integrar o programa de HCA? Porquê? • Ilustrar o trabalho escrito com um desenho de Quintandona. Bibliografia: SANTOS, Luís Manuel da Silva- <i>Reabilitação do Património Rural: O caso de Quintandona- Penafiel</i>. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2013. SOEIRO, Teresa- <i>Quintandona: As muitas vidas de uma aldeia</i>. Penafiel: Museu Municipal de Penafiel, 2013. LEAL, João- <i>Arquitetos, Engenheiros, Antropólogos: Estudos sobre Arquitetura Popular no século XX português</i>. Porto: Fundação Instituto Arquiteto José Marques da Silva, 2008.
---	--	--

ProDeR (Programa de Desenvolvimento Rural), ambos projetos visam a criação de novos espaços comuns e alternativas de sustentabilidade, com bases alicerçadas no turismo e na valorização dos produtos endógenos. Quintandona integra ainda o programa Aldeias de Portugal e a Rota do Românico. 1.6. As casas de xisto, caracterizam-se como complexos de exploração rural em que predomina o modelo de casa pátio, sobradada, fechada, sóbria e pequena, com apenas dois pisos. Estas habitações distribuem-se ao longo de uma rua principal sinuosa, que desce, com fraca inclinação em direção a um ribeiro, passando por campos de cultivo. As limitações das propriedades são feitas a partir de esteios de ramada ou muros de lousa e granito. Em redor do pátio existem currais para animais e divisões designadas popularmente por “lojas”, que serviam como adegas ou como arrecadações para guardar materiais agrícolas como o lagar. Cada uma destas casas, localizadas em lugares de grande incidência solar, possui o seu espigueiro de madeira, retangular ou até mesmo quadrado, possui ainda uma típica casa de lavoura, que é completada pela casa da eira ou o beiral. Na aldeia existe ainda uma espécie de largo onde se encontra um cruzeiro, uma pequena capela com aproximadamente 200 anos dedicada a S. João Batista e a Nossa Senhora da Conceição. Para o uso dos habitantes, existe ainda um lavadouro, várias fontes e um moinho, também eles alvo de recuperação. 1.7.A área de residência não tem acesso direto a partir da rua, mas através do pátio. Neste mesmo pátio, ao nível térreo e na sequência das demais construções, encontramos a cozinha. É também daqui que arranca a escadaria que leva ao sobrado. A cozinha, fundamental no desenrolar da vida quotidiana, inseria-se no pátio, em compartimento independente. Retangular e grande se comparada com outros espaços de habitação, teria como única abertura a porta.		
--	--	--

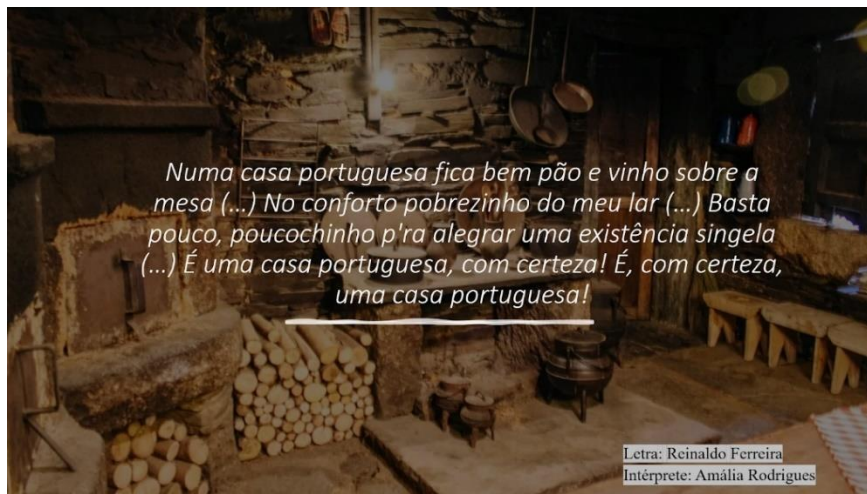
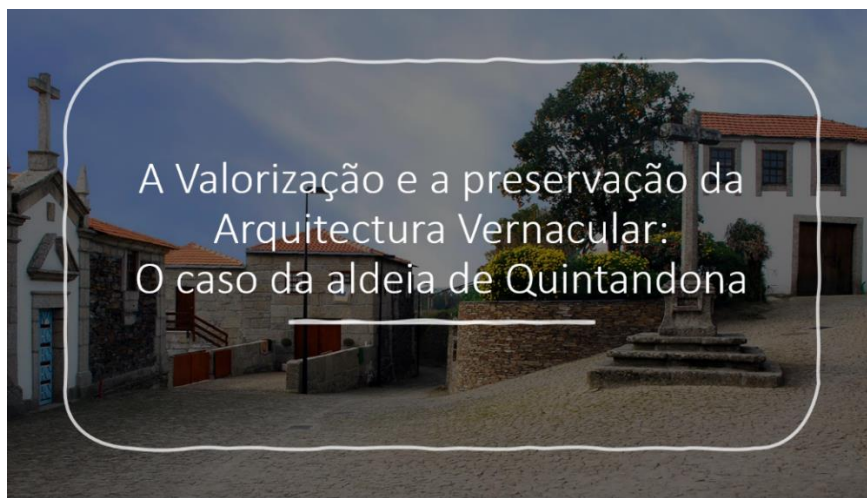
Para o sobrado subia-se por uma escadaria de pedra. Neste piso vemos a sala de receber, que não se usava no dia-a-dia, abrindo-se em ocasiões especiais, para receber o compasso pascal ou fazer um velório. Para a sala voltam-se as alcovas, pequenos quartos de dormir fechados por porta ou apenas cortina. 1.8. Em virtude dos programas LEADER (Ligação Entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural) e ProDeR (Programa de Desenvolvimento Rural), desenvolveram-se projetos que tinham o intuito de preservar o património arquitetónico, natural, e dos núcleos populacionais em meio rural, criando assim condições atração e fixação das pessoas neste espaço rural e ao mesmo tempo, contribuir para a dinamização cultural dos espaços. Os projetos desenvolvidos tiveram origem na fixação de um grupo de teatro, a Associação ComoDeantes que utilizava numa fase inicial os diversos espaços da aldeia como cenários das suas peças. O trabalho desenvolvido por esta associação, em parceria com a junta de freguesia de Lagares e a Câmara Municipal de Penafiel, levou anos mais tarde à transformação de uma das casas da aldeia num centro cultural e ao surgimento de um festival cultural e gastronómico. O evento denominado Festa do Caldo de Quintandona, e realizado todos os anos em setembro, rapidamente tornou-se numa referência em toda a região do Tâmega e Sousa, o que originou por sua vez, a criação de um pequeno hotel de turismo rural, e de pequenos estabelecimentos ligados à gastronomia local e regional e um centro interpretativo.		
Competências específicas da História da Cultura e das Artes • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). • Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico. • Valorizar o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais, políticas, económicas e sociais). Elementos de avaliação: • Observação direta: participação/ intervenções espontâneas/ envolvimento no tema. • Intervenções espontâneas e manifestação de opiniões fundamentadas.		

- Trabalho de casa.

Suporte da aula em Power Point

Recurso ao Google Maps

Anexo 15 – Power Point da aula sobre a Arquitetura Vernacular (O caso da aldeia de Quintandona).





O que é a Arquitetura Vernacular?

- **Arquitetura vernácula** é o termo anglo-saxónico para designar a arquitetura construída pelo povo e para o povo.
- Os termos utilizados para designar arquitetura vernácula em Portugal são: **arquitetura popular, tradicional e regional.**



Fig.1- Casa tradicional alentejana.



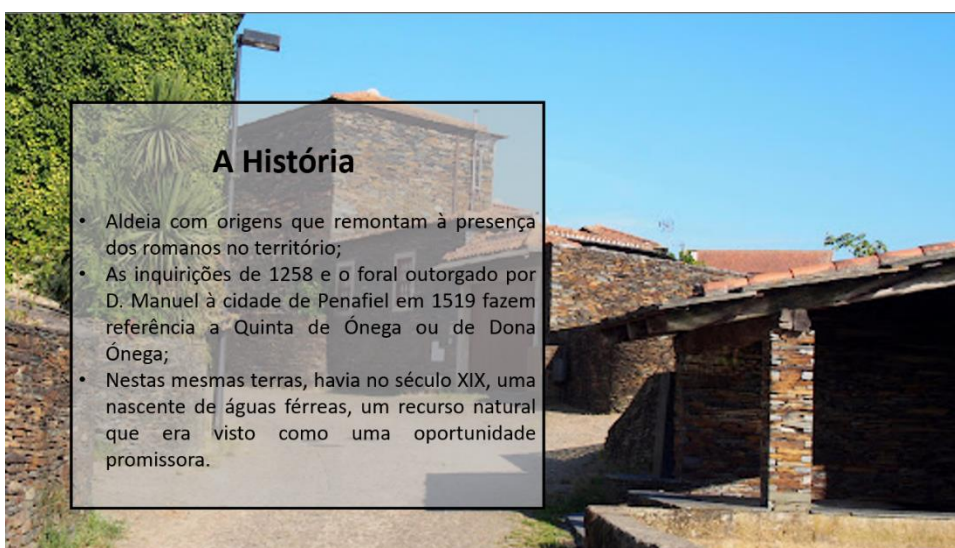
Fig.2- Casa tradicional algarvia.



Fig.3- Casa açoriana tradicional da ilha do Pico (Açores).



Fig.4- Casa tradicional de Santana (Madeira).



A Arquitetura

Xisto que a caracteriza combina os granitos que dominam na freguesia de Lagares, e com a ardósia;

Predomina o modelo de casa pátio, sobradada, fechada, sóbria e pequena, com apenas dois pisos;

Em redor do pátio existem currais para animais e divisões designadas popularmente por “lojas”;



Existência de espigueiros/ canastros de madeira, retangulares ou até mesmo quadrados;

As limitações das propriedades são feitas a partir de esteios de ramada ou muros de lousa e granito.



<https://maps.app.goo.gl/Dh2viuT5uS7t72ZGA>





Anexo 16 – Desenhos de uma casa da aldeia Quintandona produzido por alunos da turma Delta.



Anexo 17 – Desenho de uma casa da aldeia Quintandona produzido por um aluno da turma Delta.



Anexo 18 – Ficha de Avaliação aplicada à turma Delta.



**DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA
CULTURA E DAS ARTES**

Ficha de Avaliação | Duração: 85 min



2023-2024

Nome:

Nº

Penafiel / /

A Professora:

- Indica de forma legível a versão da prova.
- Utiliza apenas caneta de tinta azul ou preta.
- Não é permitido o uso de corretor. Risca aquilo que pretendes que não seja classificado.
- Para cada resposta, identifica o grupo e o item.
- Apresenta as tuas respostas de forma legível.
- Apresenta apenas uma resposta para cada item.
- As cotações dos itens encontram-se nesta página.

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, seleciona a opção correta. Escreve na folha de respostas o grupo, o número do item e a letras que identifica a opção escolhida.

Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deves ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos.

GRUPO	ITEM										
	Cotação (em pontos)										
I	1 25	2 25								50	
II	1 12	2 12	3 12	4 12	5 12	6 12	7 12	8 12	9 12	10 12	120
III	1 30										30
TOTAL											200

Grupo I



Fig.1- *Bailarina com címbalos*, António Canova, Museu Bode, Berlim, Alemanha, 1809-1812.



Fig.2- *O Beijo*, Auguste Rodin, Museu Rodin, Paris, França, 1881-1882.

Observa as figuras 1 e 2

1. Compara as obras apresentadas nas figuras. Evidencia quatro características formais, técnicas e plásticas que distinguem cada uma delas.

Observa a figura 3 e lê atentamente o documento A.

Texto A

O Naturalismo contemplou toda a produção artística que refletiu na sua generalidade estas características e prolongou-se pelo século XX a fora. A obra dos naturalistas, servida na pintura por um número invulgar de excelentes artistas, alimentada por um público que lhe fazia jus, iria perdurar numa continuidade sem paralelo na história da arte portuguesa. [...]

Nas primeiras décadas do século XX a pintura e a escultura naturalistas seguiram a passo com as dos modernistas, que a custo se impuseram no panorama artístico português.

Manuel Rio-Carvalho, «O Naturalismo na pintura»,
In *História da Arte em Portugal*, vol. 11.
Lisboa: Publicações Alfa, 1986, p. 38.



Fig.3- *A chávena de chá*, Columbano Bordalo Pinheiro, Lisboa, 1898.

2. Explicita quatro das características da pintura de Columbano, patentes na obra da figura 3.

Grupo II

1. Associa os seguintes artistas aos movimentos artísticos.

A. Gustave Coubert	1. Pós-Impressionismo
B. Claude Monet	2. Pós- Impressionismo
C. August Rodin	3. Pós-Impressionismo
D. Georges Seurat	4. Realismo
E. Vincent Van Gogh	5. Realismo
F. Paul Gauguin	6. Impressionismo
G. Paul Cézanne	7. Impressionismo
H. Édouard Manet	8. Neoimpressionismo



Fig.4- *Um banho em Asnières*, Georges Seurat, 1884.

Observa a figura 4.

2. Selecciona a opção que refere uma das inovações do Neoimpressionismo.

- A. Pintura baseada nas leis da perspectiva linear.
- B. Pintura baseada nas teorias científicas da cor e da percepção visual.
- C. Aplicação de cores puras em pinceladas curtas de tons justapostos.
- D. Tratamento naturalista das formas, da cor e da luz.

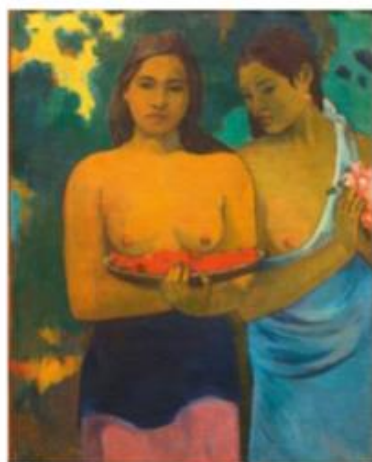


Fig.5- *Duas mulheres taitianas (com flores de manga)*, Paul Gauguin, 1899.

Observa a figura 5

3. Selecciona a opção que refere características da pintura de Paul Gauguin.

- A. Valorização da autonomia da forma e da cor.
- B. Pinceladas vigorosas e tintas empastadas.
- C. Representação geométrica das figuras e das formas.
- D. Preocupação com a composição e com a estrutura interna do quadro.



Observa a figura 6

4. Selecciona a opção que refere características da pintura de Vincent Van Gogh.

- A. Análise exaustiva das formas e do espaço de representação.
- B. Formas sintéticas com amplas zonas de cores planas.
- C. Predomínio das potencialidades expressivas da cor, da forma e da técnica.
- D. Redução da Natureza a formas geométricas, simples e elementares.

Fig.6- *Estrada Campestre na Provença à Noite*, Vincent Van Gogh, 1890.



Fig.7- *Bêbados celebrando o S. Martinho*, José Malhoa, 1907.

Observa a figura 7

5. Selecciona a opção que caracteriza a pintura da figura 7.

- A. Predomínio das formas simples e esquematizadas.
- B. Composição subordinada às normas clássicas de ordem, harmonia e proporção.
- C. Pintura de gênero inspirada na tradição popular.
- D. Tema religioso tratado com um caráter profano.



Observa a figura 8

Fig.8- *Crystal Palace de Londres*, 1851.

6. Selecciona as afirmações corretas relativamente às características do edifício apresentado na figura.

A. Formas orgânicas de inspiração naturalista.	E. Plantas e alçados com um traçado assimétrico e orgânico.
B. Construção de sentido racional, pragmático e funcional.	F. Introdução de novos materiais (ferro e vidro) em estruturas de grande dimensão.
C. Grande expressividade no tratamento dos novos materiais (ferro, betão e vidro).	G. Arrojo técnico e adaptação funcional às novas tipologias arquitetónicas.
D. Recurso a processos de produção e construção estandardizada.	

7. Associa as seguintes obras às cidades em que foram construídas.

A. Porto	1. Mercado da Figueira	4. Elevador de Santa Justa	7. Ponte Eiffel
B. Lisboa	2. Mercado Ferreira Borges	5. Palácio de Cristal	8. Ponte D. Maria Pia
C. Viana do Castelo	3. Gare de Santa Apolónia	6. Ponte D. Luís I	

Observa a figura 9



8. Refere quatro dos aspetos do trabalho fotográfico de Lewis Hine, recorrendo à observação da figura.

Fig.9- Lewis Hine, *Grupo de italianos em Ellis Island*, c.1905.

9. Selecciona a opção que completa os espaços em branco no texto seguinte:

A Arte Nova foi uma linguagem essencialmente (A) _____ que procurou a sua inspiração (B) _____. Na arquitetura, a Arte Nova recorreu a formas (C) _____, concebendo uma nova relação (D) _____ e acentuando os valores plásticos dos novos materiais.

A	B	C	D
1. racional	1. na Idade Média	1. geométricas simples	1. interior-exterior
2. espiritual	2. na Natureza	2. regulares e simétricas	2. entre o edifício e a Natureza
3. pragmática	3. na Antiguidade Clássica	3. assimétricas e orgânicas	3. forma-função
4. decorativa	4. no Barroco	4. ovais e circulares	4. entre o Homem e a arquitetura

10. Associa as invenções e as novas descobertas às descrições.

A. Avião	1. Tenderam a facilitar as tarefas do dia-a-dia em casa.
B. Automóvel	2. Começou por ser mudo e a preto e branco.
C. Telefone	3. Determinou gostos, atitudes e interesses massificados
D. Eletrodomésticos	4. Tornou-se numa forma de música popular e moderna.
E. Publicidade	5. Entretém, informa e manipula a opinião pública.
F. Cinema	6. Passou a permitir a comunicação à distância e em tempo real.
G. Jazz	7. Encurtou distâncias entre lugares.
H. Comunicação Social (rádio, televisão e imprensa)	8. O Ford Model T foi o primeiro modelo a ser comercializado.

Grupo III



Fig. 10- Victor Horta, Casa Tassel, Bruxelas, 1892-1893



Fig.11- Alphonse Mucha, cartaz publicitário, 1896



Fig.12- Émile Gallé, vaso com decoração em relevo, c. 1895.

TEXTO A

A Arte Nova converte-se na própria arte de uma sociedade muito especial, que vive um ambiente idealizado e otimista, fruto do longo período de paz e de prosperidade derivada do impressionante desenvolvimento industrial e tecnológico.

Tal atividade alcança todos os ramos da arte, desde a arquitetura, a escultura e a pintura, até ao mobiliário, às artes gráficas, à joalheria, à vidraria, à relojoaria, ao têxtil, com a particularidade de, agora, contrastando com a destacada hierarquia de outras épocas, todas serem tratadas por igual.

Jesús Gutiérrez Burón, «Uma Arte de Rutura. Do Realismo ao Impressionismo», in *Tesouros Artísticos do Mundo*, Vol. IX, Amadora, Ediclube, 1991, pp. 138-139. (Texto adaptado)

1. Analisa as vertentes inovadoras do movimento Arte Nova, recorrendo ao Texto A e às Figuras 10, 11 e 12 e abordando os temas seguintes:

- contexto histórico;
- inovações formais, técnicas e estéticas.

Na análise, contempla um total de quatro aspetos relativos aos temas acima indicados.

FIM

Bom Trabalho

A professora: Bebiana Pereira

Anexo 19 – Autorização de visita de estudo (Turma Beta)

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	SAÍDA DE CAMPO CIDADE DE PENAFIEL	 REPÚBLICA PORTUGUESA
		2023-2024

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação:

No próximo dia 3 de maio de 2024 realizar-se-á uma saída de campo no âmbito das disciplinas de Geografia A e História A com o seguinte percurso:

14h 30min: Partida da Escola
14h 45min: Chegada ao Museu Municipal de Penafiel
15h 00min: Visita ao museu
16h 00min: Visita à cidade
17h 30min: Fim da visita
18h 00min: Chegada à Escola junto do Parque Radical
A saída de campo não tem custos.

Outras informações relevantes: O(a) aluno(a) deverá trazer roupa e calçado adequado a uma caminhada ao ar livre.

Penafiel, ____ de abril de 2024

A Diretora de Turma

----- ✂ -----
(A devolver à Diretora de Turma)

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	SAÍDA DE CAMPO CIDADE DE PENAFIEL	 REPÚBLICA PORTUGUESA
		2023-2024

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, n.º ____ da turma ____ do 11º ano, declaro que autorizo a participação do meu(minha) educando(a) na visita de estudo das disciplinas de Geografia A e História A à cidade e museu de Penafiel, a realizar-se no dia ____ de maio de 2024, e declaro que tomei conhecimento das condições de que se reveste esta visita de estudo.

Penafiel, ____ de abril de 2024

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 20 – Autorização de visita de estudo (Turmas Alfa e Delta)

	SAÍDA DE CAMPO CIDADE DE PENAFIEL	 2023-2024
---	--	---

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação:

No próximo dia 10 de maio de 2024 realizar-se-á uma saída de campo no âmbito das disciplinas de Geografia A, História A e História da Cultura e das Artes com o seguinte percurso:

14h 30min: Partida da Escola
14h 45min: Chegada ao Museu Municipal de Penafiel
15h 00min: Visita ao museu
16h 00min: Visita à cidade
17h 30min: Fim da visita
18h 00min: Chegada à Escola junto do Parque Radical
A saída de campo não tem custos.

Outras informações relevantes: O(a) aluno(a) deverá trazer roupa e calçado adequado a uma caminhada ao ar livre.

Penafiel, ____ de abril de 2024

A Diretora de Turma

----- ✂ -----

(A devolver à Diretora de Turma)

	SAÍDA DE CAMPO CIDADE DE PENAFIEL	 2023-2024
---	--	---

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, n.º ____ da turma ____ do 11º ano, declaro que autorizo a participação do meu(minha) educando(a) na visita de estudo das disciplinas de Geografia A, História A e História da Cultura e das Artes à cidade e museu de Penafiel, a realizar-se no dia ____ de maio de 2024, e declaro que tomei conhecimento das condições de que se reveste esta visita de estudo.

Penafiel, ____ de abril de 2024

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 21 – Guião de visita de estudo.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL				GUIÃO DE AULA
NOME DO ALUNO	N.º	ANO	TURMA	ANO LETIVO

Visita de Estudo – Museu Municipal de Penafiel

1) Refere quem foi Abílio Miranda.

2) Em que ano foi criado o museu municipal de Penafiel?

3) Identifica o objeto do mês e refere a sua função.

4) Refere a importância da obra deixada pelo padre Américo no concelho de Penafiel.

5) Explicita o contexto histórico da figura de S. Jorge presente na sala da Identidade.

6) Que espécies de peixes eram pescadas antigamente nos rios Douro e Tâmega?

7) Qual a importância dos moinhos de água antigamente?

8) Quais os cereais que podemos tocar e sentir a textura na sala da Terra e da água?

9) Identifica três alfaias agrícolas.

10) Identifica um exemplo de património material e um imaterial presentes na sala dos ofícios

11) Quais os ofícios representados na sala dos Ofícios?

12) Como classificas esta visita de estudo ?

13) Do que é que mais gostaste e porquê?

14) O que aprendeste com esta visita?

Bom Trabalho!

A professora:

Bebiana Pereira

Anexo 22 – Questionário final aplicado (turmas Alfa e Beta).

Questionário final aplicado às turmas de 11º ano de História A

O presente questionário realiza-se no âmbito do Relatório final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e pretende conhecer e avaliar o conhecimento que os alunos apresentam em relação à sua História local / regional e Património local, após as várias abordagens ao longo do ano letivo.

Este é um inquérito anónimo, pelo que os dados serão confidenciais.

Responde de forma sincera e honesta às questões colocadas:

Dados Pessoais

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade *

Your answer

Localidade em que vives *

Your answer

Relação dos alunos com a História local/regional e o Património

1. Sabes o que é o Património Histórico? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

1.1. Se respondeste Sim à questão anterior, que exemplos de património material e imaterial és capaz de identificar na tua localidade?

Your answer

2. Consideraste importante a abordagem feita em aula sobre o que é a História local/regional e as diferentes tipologias de Património? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

2.1. Justifica a resposta anterior *

Your answer

3. Gostaste de trabalhar a História e o Património do concelho de Penafiel nas aulas de História? Porquê? *

Your answer

Aula e atividade sobre Penafiel nas Memórias Paroquiais de 1758



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a aula e a atividade realizada em torno das Memórias Paroquiais de 1758.

4.A aula foi interessante *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

5.A atividade com as Memórias Paroquiais foi interessante. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não realizei a atividade

6.Com esta atividade aprendi mais sobre o passado da minha localidade. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não realizei a atividade

7.O contato com as Memórias Paroquiais foi motivador. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

8.Deveria ter mais aulas deste tipo. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Aula Penafiel, a cidade que os franceses viram em 1809



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a aula realizada em torno da leitura e análise das memórias referentes à passagem dos franceses pela cidade e concelho de Penafiel em 1809.

9.A aula foi interessante *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

10.Com a análise destas fontes consegui compreender melhor os conteúdos das invasões francesas. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

11.O contato com estas fontes foi motivador. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

12. Deveria ter mais aulas deste tipo *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Visita de estudo ao museu municipal de Penafiel.



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a visita de estudo realizada ao museu municipal de Penafiel.

13. Participaste na visita ? *

Se participaste, por favor continua a responder às questões.

- ☐ Sim
- ☐ Não



14. A visita de estudo foi interessante

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Outra opção...

15. Com a visita de estudo, consegui compreender melhor os conteúdos lecionados nas aulas de História.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

16. Com esta visita aprendi mais sobre o passado do concelho de Penafiel.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

17. Aprendi a olhar a História e o Património do concelho de Penafiel com "outros olhos".

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

18. Deveria haver mais visitas de estudo, não só ao museu municipal mas também a outros espaços ligados à História local/regional do concelho de Penafiel. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

19. Selecciona os recursos referentes à História local/ regional e ao Património de Penafiel, que foram utilizados nas aulas e que consideraste motivador, interessante e importante. *

- ☐ Carta Régia de elevação de Penafiel a cidade e a bispado em 1770
- ☐ Demonstração dos tamancos
- ☐ Documento sobre o 5 de outubro de 1910 em Penafiel
- ☐ Referência à história e queda da ponte Hintze-Ribeiro
- ☐ Publicidade de época sobre os tamancos de Penafiel
- ☐ Nenhuma das opções

20. Depois das aulas e da visita de estudo, dás um outro valor à História e aos vestígios do passado do concelho de Penafiel? Justifica a tua resposta. *

Texto de resposta longa

Obrigado pela tua colaboração!



A professora: Bebiãna Pereira

Anexo 23 – Questionário final aplicado (turma Delta).

Questionário final aplicado à turma de 11º ano de História da Cultura e das Artes

B *I* U  

O presente questionário realiza-se no âmbito do Relatório final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e pretende conhecer e avaliar o conhecimento que os alunos apresentam em relação à sua História local / regional e Património local, após as várias abordagens ao longo do ano letivo.

Este é um inquérito anónimo, pelo que os dados serão confidenciais.

Responda de forma sincera e honesta às questões colocadas:

Dados Pessoais

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade *

Your answer

Localidade em que vives *

Your answer

Relação dos alunos com a História local/regional e o Património

1. Sabes o que é o Património Histórico? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

1.1. Se respondeste Sim à questão anterior, que exemplos de património material e imaterial és capaz de identificar na tua localidade?

Your answer

2. Consideraste importante a abordagem feita em aula sobre o que é a História local/regional e as diferentes tipologias de Património? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

2.1. Justifica a resposta anterior *

Your answer

3. Gostaste de trabalhar a História e o Património do concelho de Penafiel nas aulas de História? Porquê? *

Your answer

Aprendizagem em sítio Olhar o Património com "olhos de ver"



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a aula e a atividade realizada fora da escola.

4.A aula foi interessante *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

5.Gostei de sair da sala de aula e ter uma aula diferente *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

6. Com a aula/visita de estudo consegui perceber melhor os conteúdos da disciplina. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

7. Com esta aula aprendi mais sobre a cidade de Penafiel *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

8.O contato presencial com os monumentos analisados foi importante. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

9. Deveria ter mais aulas deste tipo *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Aula e atividade sobre Penafiel nas Memórias Paroquiais de 1758



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a aula e a atividade realizada em torno das Memórias Paroquiais de 1758.

10.A aula foi interessante *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Outra opção...

11.A atividade com as Memórias Paroquiais foi interessante. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Não realizei a atividade

12.Com esta atividade aprendi mais sobre o passado da minha localidade. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

13.O contato com as Memórias Paroquiais foi motivador. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

14. Deveria ter mais aulas deste tipo *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Aula : A Valorização e a preservação da Arquitectura Vernacular: O caso da aldeia de Quintandona.



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a visita virtual à aldeia de Quintandona e a abordagem à Arquitectura Vernacular.

15.A aula foi interessante *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

16. Com a aula aprendi mais sobre a Arquitetura Vernacular *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

17. A visita virtual à aldeia de Quintandona permitiu-me compreender melhor os conteúdos abordados na aula. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

18. A visita virtual à aldeia de Quintandona foi motivadora. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

19. As visitas virtuais deveriam ser utilizadas com mais frequência nas aulas. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Visita de estudo ao museu municipal de Penafiel.



Responde às seguintes questões de forma a avaliar a visita de estudo realizada ao museu municipal de Penafiel.

20. Participaste na visita ? *

Se participaste, por favor continua a responder às questões.

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. A visita de estudo foi interessante

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

22. Com a visita de estudo, consegui compreender melhor os conteúdos lecionados nas aulas de HCA.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

23. Com esta visita aprendi mais sobre o passado do concelho de Penafiel.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

24. Aprendi a olhar a História e o Património do concelho de Penafiel com "outros olhos".

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

25. Deveria haver mais visitas de estudo, não só ao museu municipal mas também a outros espaços ligados à História local/regional do concelho de Penafiel. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Avaliação Geral



Descrição (opcional)

26. Houve algum momento em que tenha sido abordado algum aspeto da História local/regional e do Património de Penafiel, e que tenhas considerado motivador, interessante ou importante? Se Sim, qual? porquê? *

Texto de resposta longa

27. Depois das aulas e da visita de estudo, dás um outro valor à História e aos vestígios do passado do concelho de Penafiel? Justifica a tua resposta. *

Texto de resposta longa

Obrigado pela tua colaboração!



A professora: Bebiãna Pereira