



**A construção do conhecimento histórico através da História Local:  
o caso da Reforma e da Contrarreforma em Braga**

Jorge Manuel Dias Fernandes

Uminho | 2022



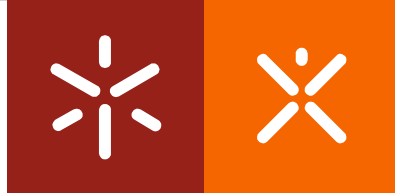
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jorge Manuel Dias Fernandes

**A construção do conhecimento histórico  
através da História Local: o caso da  
Reforma e da Contrarreforma em Braga**

Outubro de 2022





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Jorge Manuel Dias Fernandes

**A construção do conhecimento histórico  
através da História Local: o caso da  
Reforma e da Contrarreforma em Braga**

Relatório de estágio

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

Trabalho Efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

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

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

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

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Um mestrado com uma componente letiva teórica e outra prática exige grande empenho, dedicação, para além de diversos recursos, todavia permite adquirir competências transversais e aprendizagens significativas de carácter profissional relevantes ao longo da vida.

As competências adquiridas são possíveis graças aos profissionais que se cruzaram no nosso caminho, como professores e colegas, que muitos deles tornam-se grandes amigos. Faz todo o sentido reconhecer e deixar expresso nesta fase a minha gratidão para todos aqueles, que de uma forma ou de outra contribuíram para a materialização do mestrado e deste relatório final. O meu enorme agradecimento à orientadora e supervisora a professora Glória Solé, pelos ensinamentos, acompanhamento, disponibilidade e paciência. A elaboração do presente relatório de estágio contou também com a preciosa colaboração de diversas pessoas, que auxiliaram com críticas, sugestões ou meramente com palavras de incentivo. Não posso esquecer o apoio de alguns colegas como o Diogo Andrade e o João Pedro Garcia, que contribuíram com opiniões perspicazes e motivação. Agradeço também a simpatia, a disponibilidade e as aprendizagens adquiridas à professora cooperante da escola de estágio. A todos os referidos, e àqueles que não foram aqui mencionados, mas que contribuíram para a concretização deste ciclo, o meu obrigado. Mais importante do que falar em nomes é reconhecer o mérito de determinadas pessoas que tornaram possível a conclusão de um projeto que tanto orgulho e motivação desencadeou.

À minha família, em particular, o meu obrigado, pela grande gratidão, apoio e incentivo. E termino os agradecimentos com uma citação que me segue e seguirá durante o trajeto de vida e profissional.

“Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar. Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender”. Blaise Pascal (1623-1662)

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

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

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

## **A construção do conhecimento histórico através da História Local: o caso da Reforma e da Contrarreforma em Braga**

### **RESUMO**

Através da implementação de uma Intervenção Pedagógica Supervisionada a uma turma do 8º ano de escolaridade constituída por 20 alunos (13 a 14 anos), no âmbito do estágio, realizou-se um estudo empírico e procedeu-se à recolha de dados. A Intervenção Pedagógica incidiu sobre os conteúdos da Reforma Protestante e Contrarreforma (reforma católica) a partir de fontes locais, mas, também, no trabalho das diversas dimensões e tipologias da Mudança Histórica, conceito metahistórico trabalhado nas aulas.

Ao trabalhar fontes da História Local nas aulas-oficina, pretendemos que as ideias dos estudantes progridam, mas, também, aprendam à luz dos processos historiográficos, como se faz História, como se validam a informação das fontes em termos de evidência e como se processa a mudança em termos históricos. Procurámos aferir, portanto, por um lado, a construção do conhecimento histórico com fontes históricas locais e, por outro lado, trabalhar a Mudança Histórica com base nos conceitos substantivos de Reforma Protestante e Contrarreforma, no século XVI.

Em termos metodológicos aplicaram-se princípios da investigação-ação, no âmbito do paradigma construtivista, operacionalizado na aula-oficina, baseado na investigação, na compreensão, na descoberta, na autoaprendizagem a partir da análise e interpretação de fontes diversas. Os estudantes foram desafiados a construir o seu próprio conhecimento a partir das suas ideias prévias, com tarefas de exploração de fontes históricas e na construção de narrativas históricas. A recolha dos dados realizou-se a partir da aplicação de vários instrumentos (questionário de levantamento de ideias prévias, fichas de trabalho e guião de trabalho com tarefas escritas e o questionário de metacognição) implementados nas aulas, em tarefas diversas solicitadas. A análise dos dados recolhidos foi realizada com base na metodologia da *Grounded Theory*, a partir da qual emergiu um sistema de categorização tendo por base as ideias dos estudantes. O que mais sobressaiu do trabalho realizado nas aulas-oficina foi a progressão das ideias dos estudantes mais sustentada a nível histórico nos conceitos trabalhados com fontes locais.

**Palavras-Chave:** Reforma; Contrarreforma; Mudança Histórica; História Local.

## **The construction of historical knowledge through Local History: the case of Reform and Counter-Reform in Braga**

### **ABSTRACT**

Through the implementation of a Supervised Pedagogical Intervention to an 8th grade class consisting of 20 students (13 to 14 years old), within the scope of the internship, data was collected to carry out an empirical study. The Pedagogical Intervention focused on the contents of the Protestant Reform and Counter-Reform (Catholic Reform) from local sources, but also on the work of the different dimensions and typologies of Historical Change, a metahistorical concept worked on in the classes.

By working with Local History sources in the workshop classes, we intend that the students' ideas progress, but also that they learn in the light of historiographical processes, how History is done, how the information from the sources is validated in terms of evidence and how it is processed change in historical terms. Therefore, we sought to assess, on the one hand, the construction of historical knowledge with local historical sources and, on the other hand, to work on Historical Change based on the substantive concepts of the Protestant Reformation and Catholic Reform at XVI century.

In methodological terms, in this predominantly qualitative study, principles of research-action were applied, within the scope of the constructivist paradigm, operationalized in the classroom-workshop, based on investigation, understanding, discovery, self-learning from the analysis and interpretation of various historical source types. Students were challenged to build their own knowledge from their previous ideas, with tasks of exploring historical sources and building historical narratives. Data collection was carried out through the application of various instruments (questionnaire for surveying previous ideas, worksheets and work guide with written tasks and the metacognition questionnaire) implemented in classes, in different tasks requested. The analysis of the collected data was carried out based on the Grounded Theory methodology, from which emerged a system of categorization based on the students' ideas. From which a categorization system emerged based on students' ideas. What stood out most from the work carried out in the workshop classes was the progression of the students' ideas more sustained at a historical level in the concepts worked with local sources.

**Key words:** Reform; Counter-Reform; Historical Change; Local History.



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
A Educação Histórica e a Aula-Oficina .....	4
O Conceito Metahistórico, a Mudança Histórica .....	9
A História Local na construção do pensamento histórico dos estudantes.....	13
A Reforma Protestante e Contrarreforma: o caso de Braga .....	15
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	21
Caraterização do contexto da intervenção: escola e turma .....	21
Contexto curricular: a problemática de estudo .....	23
Implementação do estudo: procedimentos e instrumentos.....	25
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	32
O que nos dizem as ideias prévias dos estudantes? .....	32
As concepções prévias e finais dos estudantes em relação aos conceitos substantivos.....	35
Exploração de fontes locais para a construção do pensamento histórico .....	46
Reflexão dos estudantes sobre o seu conhecimento: a metacognição.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
ANEXOS .....	66

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Plano de atividades implementado durante a IPS .....	28
Quadro 2 - Plano das aulas da I.P.S .....	29
Quadro 3 - Materiais utilizados para a recolha de dados – Questões de investigação .....	30

## **ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Informação tratada com base no questionário de metacognição .....	53
--	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Categorização das ideias dos estudantes às questões da ficha de ideias prévias sobre os conceitos substantivos.....	33
Tabela 2 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito "reforma". .....	35
Tabela 3 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito contrarreforma.....	37
Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos de católico .....	38
Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos de cristão .....	39
Tabela 6 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito protestante .....	40
Tabela 7 - Comparação das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos em estudo (n.º de ocorrências) .....	41
Tabela 8 - Categorização das ideias prévias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança Histórica .....	42
Tabela 9 - Tempo histórico: acontecimentos históricos.....	45
Tabela 10 - As inferências dos estudantes a partir da exploração da fonte sobre a mudança ocorrida com a Contrarreforma. ....	47

Tabela 11 - As concepções de mudança dos estudantes.....	48
Tabela 12 - Concepções dos estudantes sobre a importância da História Local para as suas aprendizagens.....	50
Tabela 13 - Concepções dos estudantes sobre a Reforma Protestante .....	51

### **Lista de abreviaturas e siglas**

FT – Ficha de Trabalho

GT – Guião de Trabalho

IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada

Pp. – Intervalo de Páginas

Q – Questionário

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, realizado no ano letivo de 2021/22, numa escola da malha urbana de Braga, implementamos o projeto de intervenção pedagógica. A Intervenção Pedagógica Supervisionada, doravante IPS, incidiu na construção do conhecimento histórico sobre a Reforma e Contrarreforma e na compreensão da Mudança Histórica através da História Local aos estudantes do 8.º ano de escolaridade. A Mudança Histórica, como conceito metahistórico, desempenha um processo importante na aprendizagem dos estudantes, primeiro, porque está omnipresente nas suas vidas e ao compreenderem o que é a mudança, os estudantes adquirem um conjunto de ferramentas que os prepara para interpretar o passado, compreender o presente e perspetivar o futuro; segundo, porque engloba vários conceitos importantes, como o tempo, a mudança, o progresso, a continuidade, o retrocesso, podendo ter vários ritmos e direções (Seefeldt, 1993; Solé, 2009, 2018).

A lecionação da prática da IPS baseou-se numa abordagem com contornos de investigação-ação (Moreira et al., 2006), com a implementação do modelo de aula-oficina (Barca, 2004) e da mediação e orientação por parte da professora orientadora do trabalho e das tarefas. Nesse âmbito, privilegiou-se a perspetiva construtivista do ensino-aprendizagem em que o “aluno” deixa de ser passivo, uma tábua rasa, passando a ser o “estudante” com capacidades de adquirir uma linguagem e conhecimento histórico como têm defendido vários investigadores, entre os quais Chapman (2011, 2013 e 2017). Procurámos promover aprendizagens significativas de âmbito histórico nos estudantes, tanto ao nível substantivo como metahistórico, e contribuir para fomentar a reflexão crítica, de modo que adquirissem o conhecimento histórico e a perceção da mudança em História. Desse modo, pretendemos que estes compreendam a importância da História no presente e no futuro das suas vidas e que se sintam mais integrados numa sociedade onde prolifera o excesso de “ruído” de informação. No nosso entender ter aptidões de análise de fontes, consciência histórica, sentido crítico, vai permitia-lhes compreender melhor a sociedade e distinguir informação credível e relevante de *fake news*, por exemplo.

Com a IPS, procurámos que os estudantes reconhecessem e trabalhassem de acordo com os procedimentos de como se faz História, desde a metodologia aos métodos que o historiador

utiliza para fazer História. Assim, procurámos que os estudantes compreendessem que as fontes só por si não são provas do passado. Trabalhámos para além da mudança histórica, a evidência histórica, a importância de fazer perguntas às fontes históricas e de as cruzar com outras fontes para validar informações segundo o método historiográfico.

Procedemos à recolha das ideias prévias dos estudantes em relação aos conceitos substantivos de Reforma, Cristão, Católico, Contrarreforma e Protestante, e sobre as suas perceções sobre a Mudança Histórica e a sua relevância para a compreensão do tempo e do espaço histórico. O conceito metahistórico de Mudança Histórica, revela-se um conceito complexo e de difícil entendimento para os estudantes, devido, essencialmente, à dificuldade de perceberem a mudança nas suas diversas dimensões, em termos de ritmo, rápida ou lenta, como diversidade, continuidade, rutura, linear, cíclica, causal ou multifatorial. Ou seja, a compreensão da multiplicidade de fatores, desde ações individuais, coletivas, conjunturas internas ou externas e fatores culturais revelam-se de extrema importância a sua compreensão. Decidimos dar relevo à História Local de modo que, de um problema local, seja possível analisar interesses gerais. Também, a compreensão de aspetos nacionais e globais seja integrado com o sentimento de proximidade e interesse pela disciplina de História e pela temática trabalhada em aula. Os manuais escolares têm sofrido alterações no seguimento das novas investigações no campo da Educação Histórica, pese embora em grosso modo ainda sobressai a perspetiva “nacionalista” e retratam pouco aspetos da História Local importantes para compreender certos factos e acontecimentos históricos (Solé, 2021). Aliás, nem sempre apresentam a melhor opção na seleção de fontes (Rodriguez & Solé, 2018; Solé, 2021). Nesse âmbito, incidimos sobre as mudanças, as rupturas e as permanências durante o contexto da reforma protestante e a contrarreforma. Segundo Peter Lee (2008) na ciência histórica o conhecimento substantivo e as ideias de segunda ordem devem caminhar juntos de forma a desenvolver a consciência histórica.

O objetivo principal do estudo implementado na IPS foi construir o conhecimento histórico e analisar a progressão das suas ideias dos estudantes em relação às diversas tipologias da mudança histórica através das fontes locais. O nosso trabalho nas aulas-oficina incidu, por um lado, no trabalho sobre os conceitos substantivos ligados à reforma protestante e à reforma católica e, por outro lado, no trabalho sobre o conceito metahistórico de mudança histórica. Procurámos atender à “riqueza de experiências”, o saber que é levado pelos estudantes para a escola ou sala de aula e a partir daí encontrar e desenvolver estratégias para fazer progredir as suas ideias. Ao longo da implementação da IPS optou-se por um diálogo dinâmico e objetivo entre

o professor-estagiário e os estudantes, sempre numa perspectiva de reflexão e orientação das tarefas e do trabalho a desenvolver em contexto de aula. Para responder aos ambiciosos objetivos traçados desenhamos tarefas e atividades tendo sempre como premissa a exploração de fontes históricas para os estudantes compreenderem os procedimentos de fazer História e construir conhecimento histórico sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico de mudança histórica. Partimos das ideias prévias e das percepções dos estudantes para traçar estratégias desafiadoras e motivadoras para desenvolver as aprendizagens. O ponto de chegada foi a avaliação da progressão dessas ideias, através de uma dupla perspectiva: avaliação pelo professor e pelos estudantes da construção do conhecimento histórico, ou seja, avaliar de forma formativa como professor e orientador das aprendizagens e os estudantes através de uma ficha de metacognição para os estudantes avaliar o que aprenderam, o que não conseguiram aprender, onde tiveram dúvidas e o que ficaram com vontade de aprender mais. A estratégia foi concertada devido às necessidades que identificámos, sempre numa lógica de potencializar os estudantes e colocá-los a pensar e fazer História.

Este relatório está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo tratamos de enquadrar o nosso estudo a nível da Educação Histórica, da aula-oficina, do conceito metahistórico trabalhado nas aulas da Intervenção, a Mudança Histórica e, também, elaborámos uma pequena resenha sobre a utilidade das fontes históricas locais no processo ensino-aprendizagem. No capítulo dois tratamos da metodologia utilizada no estudo, quanto aos objetivos delineados, às perguntas de investigação formuladas e aos momentos da nossa Intervenção à turma. No capítulo três disponibilizamos os dados recolhidos trabalhados e articulados com as dimensões e critérios de investigação, e procurámos fazer uma leitura com base nas ideias dos estudantes acerca dos conceitos históricos trabalhados e do conceito metahistórico, e procurámos aferir o que os estudantes acham das fontes locais no processo ensino-aprendizagem.

Por último, referir que este relatório da Intervenção Pedagógica, defende a ideia de professor-investigador social, partilha uma abordagem de investigação qualitativa, na linha da *Grounded Theory* para a análise de ideias dos estudantes.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo integramos o referencial teórico relacionado com o domínio científico de investigação ao nível da Educação Histórica, subordinado à construção do pensamento histórico; ao modelo de aula-oficina, que proporciona e desperta uma aprendizagem ativa e autónoma; e à abordagem do conceito metahistórico de Mudança Histórica. Também dedicamos a nossa atenção aos conteúdos científicos/substantivos das reformas do século XVI: a protestante e a católica. Para potencializar a construção do conhecimento histórico e as noções sobre a mudança por parte dos estudantes recorreremos à História Local de Braga, analisando fontes históricas essencialmente sobre a Contrarreforma em Braga.

Procurámos adquirir uma preparação científica adequada para sustentar epistemologicamente o trabalho desenvolvido em sala de aula sobre estas temáticas e contribuir para a construção de procedimentos e metodologias adequadas que visassem levar os estudantes pensar e fazer História e, desse modo, ajudá-los no processo de construção das suas aprendizagens.

### **A Educação Histórica e a Aula-oficina**

Importa refletir um pouco sobre a forma como estamos a educar historicamente as novas gerações (Barca & Solé, 2012). Desde muito cedo, aliás desde as primeiras primaveras, as crianças têm vivências e experiências, um saber experiencial. Deve partir do professor saber integrar, gerir, aperfeiçoar essa riqueza enorme de experiências as quais constituem ricos elementos de uma consciência histórica (Marques, 2016, citado por Moreira & Marques). E se esse saber experiencial for articulado com o saber disciplinar, de cariz científico? No campo da Educação Histórica há a consciência da importância dessa ligação, ou seja, integrar a “riqueza experiencial” com os conteúdos trabalhados, de modo que as ideias dos estudantes progridam em termos de pensamento e consciência histórica. Para essa ligação muito contribuiu o estudo pioneiro do historiador e filósofo alemão Rüsen e, no caso português, Isabel Barca (Shmidt, 2019, p. 36). A Educação Histórica visa compreender o pensamento histórico dos sujeitos a nível substantivo e metahistórico (Barca, 2019). Nesta área de investigação os estudos empíricos analisam a progressão das ideias dos estudantes sobre os conceitos históricos (substantivos) e metahistóricos. Dão também relevância às fontes utilizadas, à metodologia e às estratégias de

aprendizagem de modo a compreenderem o desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2019). A Educação Histórica, segundo Gago (2020), significa “saber isto” e “saber como”. Entende a investigadora que:

quando se desenvolve o pensamento histórico, pretende-se que quem aprenda saiba história(s), desenvolva conhecimentos/conceitos substantivos, mas, em simultâneo, que desenvolva a sua forma de saber como se faz História, ou seja, que compreenda como se reconstrói a realidade dos seres humanos quer seja passada, presente ou horizonte(s) de expectativa(s). (Gago, 2019, p. 3)

Nesta lógica, para Germinari (2011, p. 59), a Educação Histórica envolve a apreensão de saberes como:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

Peter Lee (2014) e Germinari (2011) estão em sintonia quando defendem que os estudantes devem ser ensinados a pensar historicamente, a partir das suas ideias prévias, isto é, as ideias que têm sobre o mundo e as pessoas, do seu quotidiano e sobre aspetos do passado. Para estes autores esse objetivo pode ser atingido se o ensino em História for baseado no método de pesquisa histórica: na interpretação de fontes, em que o estudante compara, observa e formula hipóteses e procura chegar a conclusões. Schmidt (1987) no estudo que realizou, chegou a diversas conclusões, entre as quais, que, os estudantes consideram o conhecimento do passado como garantido, verdadeiro e indiscutível e pensam que as fontes primárias são os acontecimentos do passado.

Para haver uma boa articulação entre os princípios da Educação Histórica e as aprendizagens dos estudantes, o professor de História deve ser uma espécie de promotor da aprendizagem histórica dos seus estudantes, ou seja, deve ser um investigador social, ao interpretar como os estudantes aprendem e as dificuldades que apresentam, para poder



desenvolver e planejar estratégias que visem promover aprendizagens com significância histórica. Nesse âmbito, o professor “precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos (...) e criativos” (Freire, 2007, p. 9). Ao longo do tempo tem se assistido a diversos debates sobre como se processam as aprendizagens nos diferentes estádios de desenvolvimento da criança ou do jovem. No ensino de História, um dos debates centra-se na construção do conhecimento histórico nos estudantes: como se pode representar o conhecimento de algo que não está mais aqui (ou seja, o passado)? Quais são as relações entre nós, hoje, e aqueles que viveram no passado? Em que acreditamos quando dois relatos dos mesmos eventos entram em conflito? (Seixas & Morton, 2013, p. 2). Perante estes desafios se os estudantes lerem e analisarem fontes históricas, de suportes diversos, nas aulas, vão compreender mais facilmente que o passado não é fixo, verdadeiro e indiscutível, nem apenas um conjunto de informação misteriosa.

Os autores Seixas e Morton (2013) descrevem o pensamento histórico da seguinte forma:

Processo criativo pelo qual os historiadores passam para interpretar as evidências do passado e gerar as histórias da história”. Referem de seguida que não teria qualquer validade “esperar encontrar uma estrutura universal de pensamento histórico que se aplicasse a todas as culturas para todos os tempos. Diferentes culturas têm várias maneiras de compreender as relações entre passado, presente e futuro. As diferenças entre histórias orais e escritas são apenas os exemplos mais óbvios (p. 2).

A História e o ensino de História precisam da análise e do cruzamento das fontes, das perguntas que são formuladas pelo historiador na procura da evidência e da tentativa de reconstruir o passado. A História como estuda o passado que não está inacessível aos nossos olhos enquanto vivência e experiência, precisa de fontes e do método científico para validar as informações retiradas das fontes. Nas aulas-oficina, o professor deve atender a esse facto e a outros para fazer compreender aos estudantes que a História tem especificidades. Portanto, o professor deve seleccionar materiais (fontes, esquemas, documentos, mapas, etc.) e implementar o trabalho individual, de pares ou em grupo e modalidades de avaliação, deve procurar também desenvolver competências nos estudantes, pôr energia na interpretação de documentos ou fontes e saber interpretá-las e, assim, trabalhar os conceitos metahistóricos, como a evidência, empatia,

ou a mudança, de modo a fazer que os estudantes compreendam como se faz história e para que serve a história.

Na IPS procurámos que os estudantes compreendessem as mudanças do passado até ao presente e que captassem os ideais da época, a mudança e a persistência de aspetos no presente. Nos primeiros anos de vida, as crianças já têm capacidade de pensar no antes e no depois, portanto, o pensamento histórico já lá está de certa forma (Solé, 2009). Portanto, para se evitar o “presentismo”, ou seja, evitar que pensem que as pessoas do passado são mais atrasadas do que as do presente. Deve o estudo da História levar os estudantes a desenvolver o pensamento histórico e aprendizagens como, por exemplo, a compreensão documental da época; o sentido crítico de forma oral e/ou em narrativa; desenvolver a empatia e, assim, compreender que os seres do passado não são mais “ignorantes” que os do presente; também a evidência, se a fonte tem validade ou não, etc.; e, por esse turno, desenvolver o pensamento histórico com base nos conteúdos históricos, mas, também, metahistóricos. Para concretizar o pensamento histórico, é necessário que nas aulas se trabalhe questões operatórias da História, tais como, os conceitos metahistóricos. As investigações mostram que os estudantes dominam desde cedo os conceitos complexos, como o da temporalidade e da mudança, desde que seja utilizada a metodologia e as estratégias adequadas (Gago, 2012; Solé, 2009). Os estudantes necessitam de aprender factos históricos, mas, sobretudo, precisam de ser equipados com uma “caixa de ferramentas intelectuais para lidarem com o passado de uma maneira histórica” (Lee, APH<sup>1</sup>).

A aula-oficina é uma excelente forma de dinamizar as aulas e colocar os estudantes a pensar historicamente. As aulas-oficina permitem trabalhar com os estudantes tanto conceitos substantivos como conceitos metahistóricos e avaliar as suas aprendizagens e o ensino ministrado. Os investigadores salientam cada vez mais a importância do modelo de aula-oficina para a construção do pensamento, consciência e linguagem histórica (Barca, 2004, 2021). Neste modelo, o estudante é um dos sujeitos da sua aprendizagem. São consideradas as ideias prévias, o conhecimento baseado na experiência e no quotidiano, ora, as crianças não veem para as salas de aula de cabeça vazia. O aluno nunca fica sem *feedback* e a avaliação é do início ao fim, havendo variedade de processos de avaliação. Ora, o estudante tem intervenção e toma decisões. O professor assume-se como um investigador, educador e problematizador, mas, também, como potencializador de uma dialética entre o quotidiano, a ciência e o cognitivismo. As aulas-oficina

---

<sup>1</sup> No prefácio da obra de Isabel Barca, consultado no *site* da Associação de Professores de História.

baseiam-se numa tarefa-problema desafiante e motivadora para os estudantes, e os materiais e tarefas são produzidos em articulação com o conhecimento histórico, currículo e ideias prévias dos estudantes.

A aula-oficina deve atender por um lado à leitura e interpretação de fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens convergentes ou divergentes. Mas, também, ao cruzamento das fontes ao que concerne às suas mensagens, às suas intenções e na sua validade. O desenho das tarefas não deve ser uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Os estudantes podem trabalhar em pares ou individualmente, de forma oral e/ou por escrito. Deve-se avaliar em todos os momentos os estudantes em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos estudantes, em vários momentos da aula e o processo da qualidade do ensino, portanto desenvolver uma avaliação formativa.

A História não é o espelho do passado e, nesse âmbito, é importante que as tarefas e as atividades desenvolvidas numa aula-oficina possibilitem essa aprendizagem aos estudantes. Também devem ter a finalidade de desenvolver o pensamento histórico. Porventura, aliar o saber experiencial com o saber disciplinar da História. Compreendemos durante a nossa aprendizagem e durante o nosso estudo que os professores de História podem seguir algumas estratégias para ajudar os estudantes no desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia histórica quando atendem - desenvolvem - os seguintes domínios:

- Carências dos estudantes: ideias prévias / ideias do quotidiano (senso comum);
- Seleção de conceitos substantivos e metahistóricos a serem trabalhados por parte dos estudantes, tendo o professor como ponto de partida essas carências temporais e interesses;
- Professor-historiador: o professor organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas diversas em suporte, mensagem e estatuto, problematizando-as e interpelando-as, permitindo aos estudantes interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente;
- O professor-historiador orienta o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens produzem narrativas que expressam a construção do conhecimento em pensamento histórico, bem como a sua consciência histórica a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes;
- O professor avalia todos os momentos e regista através de exercícios a progressão das aprendizagens dos estudantes;

- Metacognição: os estudantes percebem como aprenderam, o que aprenderam, o que ficou por aprender e as dificuldades que tiveram.

Tivemos em consideração a reflexão de Cooper (1992) para identificar as razões dos estudantes serem iniciados no processo de fazer História, e registámos que há a salientar pelo menos três aspetos a considerar: o primeiro, se os estudantes não perceberem como a História chegou até eles esta não terá nenhuma utilidade, será apenas um conjunto misterioso de informação. Segundo, uma boa aprendizagem é uma aprendizagem ativa. Os estudantes aprendem o que é a evidência e, desse modo, são desafiados a construir o seu próprio conhecimento, desafiando assim as suas ideias prévias, portanto, as ideias do quotidiano. Terceiro, as fontes primárias, por serem da época, alimentam a curiosidade e o fascínio.

Não obstante, devem-se ter cuidados na construção de uma aula-oficina. Deve-se selecionar fontes adequadas para a compreensão, explícitas, diversas com diferentes perspetivas e de diferente estatuto e suporte, e o levantamento de questões é essencial para a interpretação e análise de fontes. Ainda, ter em atenção a quantidade de fontes selecionadas para não tornar a aprendizagem complexa e desgastante para o estudante.

A Educação Histórica defende, em suma, um ensino diferenciado, apoiado em fontes históricas, onde se trabalha conceitos substantivos bem como conceitos metahistóricos. E é nessa linha que vamos seguir neste estudo.

### **O conceito metahistórico, a Mudança Histórica**

Os conceitos metahistóricos, também denominados na literatura científica por ideias de segunda ordem, assumem grande importância para a disciplina de História, porque dotam o estudante de um conjunto de ferramentas que os prepara para interpretar o passado e o presente e até perspetivar o futuro. Ou seja, enriquece em termos cognitivos e permite que eles adquiriram compreensão histórica do passado e do presente, promovendo assim a organização do conhecimento histórico, tanto ao nível substantivo como metahistórico, instrumentaliza os estudantes para a “efetiva apropriação de saberes e reelaboração desses saberes, cuja apreensão e usos extrapolariam o universo escolar” (Aguiar, 2013, p. 156). Os conceitos metahistóricos

ajudam a (re)pensar como se está a lecionar e como se poderá ensinar História numa lógica de dotar os estudantes de ferramentas epistemológicas da História.

Peter Lee (2011) refere que entender a História de maneira mais complexa leva os estudantes a abandonar as ideias do quotidiano, que muitas vezes impossibilitam a compreensão do passado, porque se baseiam em perceções do senso comum. Segundo o autor, é uma contribuição para as suas vidas, são mobilizados os conceitos tanto substantivos como metahistóricos, que torna possível a História numa perspetiva de mudança, que permite aos estudantes ver o mundo de uma maneira mais coerente e nítida, transformando as suas visões e mobilizando novas perspetivas de ação.

Partimos dessa perspetiva na IPS, no sentido de fazermos os estudantes construir o seu conhecimento histórico, compreendendo que a História tem as suas particularidades, todavia, não é uma série de acontecimentos, ou feitos de personagens. Por sua vez compreender História é captar os sons do passado e absorver os ventos do presente para que a História faça sentido nas suas vidas e que os dote de compreensão crítica, temporal e empática, por exemplo.

O conceito metahistórico de Mudança Histórica foi trabalhado no sentido de adquirirem compreensão dos processos de mudança na sociedade, que a mudança tem ritmos variados e não é necessariamente num sentido de progresso, sempre para melhor. Consideramos fundamental proporcionar momentos de curiosidade aos estudantes e, também, fazer com que eles percebam que as fontes só por si não mostram o passado, mas só quando fazemos perguntas às fontes, as analisamos, cruzamos e criticamos segundo o método historiográfico, é que estas nos fornecem dados para compreensão do passado e a evolução humana e social. Ashby (2003) defende que uma fonte só se torna em evidência em função das questões que são colocadas, pois para usar as fontes como evidência, os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda de acordo com diferentes afirmações ou questões.

Incidindo concretamente na Mudança, a qual teve o nosso maior foco nas aulas em que incidiu este estudo no âmbito da IPS. Procurámos que os estudantes percebessem e reconhecessem a História como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. O autor Bloch (1976) considera a História como “a dialética da mudança”. Por sua vez, Crowther (1982), considera a mudança incessante, inescapável e omnipresente em tudo na vida. Para o autor, a mudança é um processo contínuo no qual o homem é ativo e passivo ao mesmo tempo. Segundo ele, a mudança pode ser repentina, traumática ou gradual ou por vezes quase impercetível e pode

ocorrer várias tipologias de mudança simultaneamente e níveis de intensidade díspares. A compreensão da mudança e do tempo histórico implica responder a questões do género: como ocorreu a mudança na vida do ser humano? O que originou essas transformações? Em que ritmos ocorre a mudança? A mudança é sempre em sentido de progresso? Será que existem várias direções na mudança? Nessa perspetiva, a compreensão do tempo e da mudança é crucial para a compreensão histórica dos estudantes, “porque toda a História envolve o uso do passado para entender o presente, pois é importante dar sentido ao conteúdo da História e localizá-lo com referência ao presente” (Solé, 2018, p. 63).

Barton (2001) é um dos principais investigadores no estudo da conceção de mudança nas crianças. Encontrou tendências diferentes de ideias entre os alunos dos dois contextos culturais e educativos: os alunos dos EUA concebem a mudança como evolução, no sentido de progresso linear e em resultado da ação individual; os alunos da Irlanda do Norte integram a ideia de diversidade de situações em simultâneo, quer no sentido de progresso quer simplesmente de mudança, e têm em consideração fatores de carácter social. Em Portugal, o estudo de Machado (2004), inspirado nas pesquisas de Barton, sugeriu que as ideias dos respetivos participantes se aproximam mais das crianças irlandesas do que das norte-americanas. No que se refere à direção da mudança histórica, todos os alunos sugeriram ideias de progresso, mas sob três níveis: nuns casos, de progresso linear; noutros casos e mais frequentes - com diferentes ritmos de mudança; e, nalguns casos ainda, os alunos admitiram linhas de mudança mais complexas, pois além de progresso, conceberam situações concomitantes de retrocessos, ciclos ou permanências.

A investigadora Barca (2011) sintetiza algumas ideias dos estudantes sobre a mudança:

- a. Concebem a mudança numa perspetiva tendencialmente de progresso, mas raramente de forma linear, pois incluem aspetos positivos e negativos;
- b. Destacam essencialmente fatores sociais para a mudança, em detrimento dos individuais, mas entendem no caso da concentração de poderes numa só pessoa no caso das ditaduras;
- c. Nas narrativas históricas dão mais visibilidade à dimensão económica relacionada com a crise.
- d. Apresentam como marcos cronológicos mais importantes a Revolução do 25 de Abril de 1974, que derrubou a ditadura; na História mundial a II Guerra Mundial.
- e. Embora a ideia de progresso sobressaia surge cada vez mais um sentimento pessimista coletivo por parte dos jovens.

A Mudança em História depende de uma multiplicidade de fatores, desde ações individuais, ações coletivas, condições externas, em contextos estruturais, conjunturais ou imediatos. Um conceito muito importante é o conceito de tempo histórico, porque, não é consensual nas diversas culturas e religiões, ou seja, pode ter significados diferentes para várias pessoas, etnias e religiosos. O tempo pode ser medido de forma objetiva através da cronologia e entendido de forma relativa, porque depende da experiência de cada cultura, podendo ser variável e heterogêneo. Na atualidade, vários investigadores (Barca, 2011; Solé, 2018; Solé, 2019 e Costa & Solé, 2020; Apostolidou & Solé, 2017), referem que a mudança é concebida de uma forma complexa, sem um sentido fixo ou uma direção determinada: entendendo-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de uma forma variável e relativa tanto para as pessoas como para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques, ritmos e escalas.

As ideias prévias dos estudantes sobre mudança e tempo centram-se, por um lado, em “que tudo acontece” ou “nada acontece”, ou que a mudança é linear, ou seja, que é um processo rápido ou lento. E quando se fala em mudança, os estudantes assimilam que é para melhor (progresso) (Freitas, Solé & Pereira, 2010). Como refere Barca (2011) é importante trabalhar a mudança e o tempo numa lógica de identificar as mudanças, as permanências, as ruturas, etc. Os estudantes mais novos com idades compreendidas entre os 6, 7 e os 8 anos de idade, que frequentam o ensino do 1.º ciclo, tendem a pensar a mudança, segundo o estudo de Solé (2009), como um processo linear e com uma sequência progressiva e positiva. Por sua vez, os estudantes do 3.º e sobretudo do 4.º ano de escolaridade já conseguem compreender a mudança como diversidade e com variações.

Normalmente, os estudantes sentem alguma dificuldade na compreensão deste conceito metahistórico, devido ao facto da mudança poder ter diferentes direções, ritmos e sentidos, como já demos conta com a referência de alguns estudos. De acordo com os estudos citados anteriormente, de forma sucinta, constatou-se que normalmente os estudantes têm a tendência de associar mudança ao progresso, e uma atitude condescendente com o passado em termos de o considerar deficitário. Pese embora, devido às mudanças socioculturais, mas, também, com os ciclos nefastos das mudanças económico-financeiras existe o aumento de um sentimento de decadência e pessimismo cada vez mais por parte dos jovens. Barca (20011) refere precisamente esse pessimismo nas gerações mais jovens fruto dos acontecimentos neste milénio e da

variabilidade das crises sociais e económicas, sobretudo, que faz aumentar o desemprego jovem, faz disparar os níveis de pobreza e as tecnologias digitais partilham sobretudo notícias de acontecimentos negativos. Estes fatores condicionam o pensamento e as vivências dos mais jovens. E trabalhar a mudança, o tempo histórico, a realidade histórica com os estudantes permite, a nosso ver, que os jovens vejam o presente com “outros olhos”.

### **A História Local na construção do pensamento histórico dos estudantes**

Um professor para lecionar História deve saber como se constrói a História, conhecer os aspetos que envolve a investigação, mas, também, a prática pedagógica. Ao contrário do passado que se via o ensino da História como uma atividade menor da investigação histórica, porque se considerava que a História não tinha uso prático e nem o facto de ser uma mais-valia na vida dos seres humanos. A Educação Histórica veio mudar esse paradigma e valorizar a investigação histórica no ensino e na aprendizagem. A História é fruto da interpretação de fontes que fornecem perspectivas, as quais podem ser variáveis. O historiador procura a evidência sobre os pensamentos e atos do ser humano no passado e, como tal, não existe História científica sem fontes, sem uma metodologia adequada e métodos historiográficos. Entre estas, as fontes primárias são as que estabelecem a ponte entre a realidade e o conhecimento acerca dela. Procurámos nas aulas evidenciar que as fontes são utilizadas com fins científicos, pelos historiadores, que a partir deles constroem as suas interpretações históricas. As fontes históricas podem e devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, pelo professor na sala de aula. Foi precisamente isso que quisemos fazer com a seleção de fontes locais. Desenvolver o pensamento histórico ajuda a envolver “os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas” (Chapman, 2021, p. 23).

Nas aulas torna-se importante a análise de fontes históricas de diversos suportes (escritas, iconográficas, materiais, digitais), e estatutos diferenciados (oficial, clandestina, privada, comunicação geral, media, redes digitais). As quais podem ter mensagens diversas (convergentes, divergentes, complementares...). Assim, permite ao estudante ter um leque mais alargado de informação para criticar, cruzar e explorar.



A utilização de fontes da História Local tem enormes potencialidades na construção do conhecimento histórico permite, na nossa opinião, o aumento da curiosidade e motivação por parte dos estudantes e até do professor, porque estão a trabalhar sobre um contexto de proximidade e de referência. Neste contexto interferem as emoções e o sentimento de proximidade à realidade histórica abordada e explorada. Entendemos que a utilização de fontes locais possibilita aos alunos a construção de um sentimento de pertença e proximidade a uma comunidade local, regional, nacional e europeia e, assim, desenvolver e consolidar aprendizagens significativas. A utilização de fontes locais permite um leque mais alargado de fontes, maior diversidade e variedade em relação com as fontes dos manuais escolares, que em Portugal ainda são muito elaborados numa perspetiva “macro” e nem sempre retratam aspetos da História Local importantes para compreender certos factos e acontecimentos históricos (Solé, 2018; Solé, 2021; Ameida & Solé, 2014). A obra de Manique e Proença (1994) salientam que a História Local se revela pertinente neste caso, porque permite corrigir ideias erróneas e estimular o conhecimento e preservação da memória coletiva. E não só, segundo os autores, permite uma pedagogia assente na pluralidade, que demonstra a existência de diferentes visões e incute nos estudantes valores como a tolerância e acrescentámos nós, permite trabalhar melhor a empatia histórica. Por seu turno, não se pode cair na tentação de tornar a História Local uma História para enaltecer feitos locais ou defender uma identidade local em detrimento de uma identidade nacional, pretende-se antes compreender o passado no seu todo, mostrando a pertinência dos acontecimentos locais na compreensão do passado da comunidade como um todo.

Alguns autores têm refletido sobre a pertinência da História Local. Mendes (2016) frisa a conveniência da articulação entre a História Local e a História Nacional, referindo que ambas não se excluem, muito pelo contrário, complementam-se. A História Local possibilita o conhecimento da heterogeneidade do território e as especificidades das identidades locais, por sua vez, o estudo de aspetos locais ajuda a compreender fenómenos cujo impacto não é apenas local, e, também nacional, tal como assinala António de Oliveira (2013) quando refere o exemplo da micro-história italiana que, partindo de um pequeno problema, analisa intenções gerais. Quando se diz que “toda História é Local”, pretende-se lembrar a todos que, assim como toda história é pronunciada de um certo momento no tempo, qualquer História é produzida também a partir de um “lugar” (Barros, 2009). A “história local” não é uma “história em migalhas” (Barros, 2009, pp. 5-6), nem representa um menor grau, apenas parte do concreto para o todo.

O uso de fontes locais na aula de aula será uma forma de “potenciarmos a formação de cidadãos conscientes, é favorecermos a competência histórica é garantirmos uma função social e individual para a História” (Alves, 2006, p. 65). Os estudantes ao compreenderem o espaço em estão inseridos, e ao estabelecer as relações estabelecidas com o espaço, promove-se um ensino interdisciplinar com valores. Araújo (2017), no seu relatório de estágio, refere que a História das comunidades locais fortalece a identidade local como fator de integração, desenvolvimento e afirmação. Na nossa prática procurámos verificar se de facto as fontes locais permitem que o aluno se insira e compreenda melhor a sociedade de que faz parte e na qual intervirá.

O conhecimento da História Local, além de auxiliar o estudante a adquirir aprendizagens sobre o passado da sua localidade e à reflexão sobre aspetos à sua volta no presente, também se torna pertinente para o professor, “na medida em que o ajuda a conhecer a localidade na qual leciona” (Couto, 2020, p. 20). Este autor, na sua dissertação de mestrado, questiona, caso a História Local não seja estudada na sala de aula através de fontes históricas ou com recurso a visitas de estudo *in loco*, quem terá esse papel? No nosso entender é uma mais-valia levar a História Local para as aulas e desenvolver e potencializar aprendizagens aos estudantes.

### **A Reforma Protestante e Contrarreforma: o caso de Braga**

Apresenta-se de seguida uma resenha histórica, de cariz científico, que sustenta em termos de fundamentação teórica a temática da Reforma e Contrarreforma trabalhada em sala de aula, e que resulta de trabalho de investigação, parte dele em arquivo e apoiado em bibliografia de referência. Partimos da seleção de fontes históricas, sobretudo, manuscritas, que se encontram no Arquivo Distrital de Braga (ADB). Consultámos também as Bulas Pontíficas através do Bulário Bracarense (as que nos interessam são os nrs. 422; 474; 476) que mostram as decisões papais sobre diversos assuntos, entre quais, as alterações às normas e conflitualidade existente entre arcebispo e o clero derivado da resistência às mudanças; em alguns documentos escritos, sobre as normas e visitas que tiveram novos pareceres depois do Concílio de Trento. Pese embora o grande leque de fontes históricas, seleccionamos apenas algumas. Um dos núcleos documentais, documentos do IV Concílio Provincial de Braga, que demos atenção por causa de ter novas regras disciplinares e mudanças no culto e que originou tensão e discórdia. O prelado pretendia corrigir costumes, moderar excessos e reconciliar desavenças e, acima de tudo, o prelado pretendia

centralizar o poder. Claramente, o cabido não estava de acordo e fez de tudo para evitar a intromissão nos seus direitos seculares. As fontes que consultei, embora restringindo a sua quantidade, permitem fazer sequências cronológicas no plural.

As fontes consultadas, selecionadas, a partir das questões formuladas, evidenciam mudanças drásticas na organização da Igreja de Braga, também enredos de conflitos no seio da Igreja, pouco ou nada tratados pela historiografia, por causa da resistência por parte do clero que não aceitava as mudanças que iam afetar o seu património, por exemplo. Relativamente à produção ou à elaboração da fonte, podemos classificar a fonte como consciente. Os testemunhos foram redigidos por homens que estavam inseridos nesses conflitos e nessa realidade histórica.

Braga foi ao longo dos séculos uma cidade com uma forte componente religiosa. Os arcebispos das melhores famílias do reino chegavam a Braga para governar a cidade – e diocese - como verdadeiros senhores. Esse facto espelha-se pelas construções religiosas em adorno da cidade.

Os reformadores protestantes insurgiram-se contra o clero que não era exemplar na prática das suas crenças e nos rituais religiosos, contra os fiéis que não cumpriam os princípios do catolicismo. Os locais de culto estavam maltratados e os sacramentos eram mal administrados. O interesse pelo poder temporal e pela riqueza era mais atrativo do que os deveres espirituais. Foram denunciadas ainda a luxúria, a simonia, a infidelidade ao celibato e a dedicação à guerra (Delumeau, 2004). A crítica dos intelectuais ligados à religião fez aumentar o tom na defesa de princípios mais próximos do humanismo. Foi nesse contexto de controvérsia e tensão que tiveram sucesso as obras de Lutero na expansão do Luteranismo e no aparecimento de outros movimentos de contestação ao catolicismo de Roma, como foram o Calvinismo e o Anglicanismo. Não podemos esquecer, um dos veículos de difusão dos pensamentos destes movimentos religiosos, a imprensa, que teve um papel fundamental nesse processo. A imprensa difundida por Gutenberg, contribuiu decisivamente para a produção de livros em grande escala, influenciada principalmente pelo novo suporte de impressão, o papel.

No início do século XVI, numa pequena localidade como Wittenberg havia quatro editores; 15 anos depois, era um centro de impressão de dimensão mundial, com mais de 40 casas editoras. De algum modo, o sucesso de Lutero é sinónimo do sucesso da indústria editorial, com as suas teses a chegarem a toda a parte da Europa, com exceção de

Portugal e Espanha. (Friedrich Wilhelm Graf, historiador, em entrevista ao DN – 31 de outubro de 2017)

Neste período o corpo da Igreja não é uniforme, é constituído por múltiplos organismos, tendo estes poderes que foram conferidos ao longo da História. Os homens que chegam ao topo da hierarquia diocesana alcançam poder político e riquezas (Paiva, 2006). Com o espírito centralista, os monarcas e os bispos nas suas dioceses procuram centralizar o poder, mas vão encontrar a oposição dos organismos clericais que não querem intromissões nas suas práticas religiosas e no seu património. O controlo e disciplina do clero e da população vai ser recorrente por parte dos bispos, sobretudo, depois do Concílio de Trento. A reforma por parte da Igreja católica procurou, acima de tudo, a reconstituição da hierarquia, o controle e ensino do clero, reforço da ação pastoral e disciplina da população. O Concílio de Trento apresenta-se, como refere Amélia Polónia (2014, p. 41), “como um evento central na vida religiosa, devocional e cultural do ocidente europeu”. A 26 de janeiro de 1564, o papa Pio IV, com a bula *Benedictus Deus*, “confirmava os decretos do concílio de Trento, ordenava a todos os prelados que os guardassem, aos reis que prestassem auxílio do braço secular para a sua execução (...)” (Almeida, 1968, p. 335).

O arcebispo de Braga, D. Frei Bartolomeu dos Mártires, participou na terceira e última sessão do Concílio de Trento (1562-1563). A historiografia portuguesa destaca o seu papel ativo durante a sessão na defesa de uma nova organização e gestão diocesana, ou seja, uma reforma de carácter organizacional e administrativo da Igreja ao mesmo tempo que propunha o protagonismo do episcopado na direção do clero e dos fiéis no âmbito regional (Mártires, [1665] 1990, pp. 380-439).

No período do alvoroço religioso e no tempo das reformas religiosas, no século XVI, entre protestantes e católicos, Braga vai ser uma das dioceses que vai colocar em prática as diretrizes do Concílio de Trento, pelo arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires. Este prelado vai ter um papel bastante ativo na introdução das normas da Contrarreforma na diocese de Braga. Portanto, partiu do próprio arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires a ideia de organizar rapidamente um Concílio Provincial para aprovar os decretos estabelecidos em Trento. Para elucidar a importância do arcebispo de Braga naquela época, evocamos as suas palavras em Trento que deslumbram uma visão de Reforma na Igreja católica:

Ai a que ponto chegaram os bispos de hoje! Desprezaram as honras santas e espirituais e vão atrás das glórias gregas que reputam de ótima valia [...]. Que utilidade há nessa vossa ostentação, ó cegos? Pelos seus frutos a conhecereis. Os frutos da ostentação são: a ambição, a cobiça, a vida licenciosa do vosso clero, a quase extinção do fervor da devoção. Os vossos cónegos, que deviam ser os primeiros cooperantes e coadjuvados na promoção do bem, são os primeiros inimigos da vida espiritual, da modéstia e da disciplina: seguem o seu prelado. (Mártires, 1981 [1565], pp. 231-232, citado por Paiva, 2006, p. 116).

A organização do IV Concílio Provincial Bracarense obedeceu a uma disposição canónica e a uma regulamentação estabelecida no Concílio de Trento. Este concílio teve como finalidade reformar costumes, comportamentos, instituições, o clero regular e secular, igrejas, conventos e mosteiros, conforme os cânones do Concílio de Trento.

No dia 23 de junho de 1566 envia o arcebispo cartas convocatórias aos bispos das dioceses sufragâneas da província bracarense (Cardoso, 1994). Além da convocatória ser dirigida a estes bispos, também é, aos cabidos, ao clero regular e secular das dioceses de Braga, Porto, Coimbra, Viseu, Lamego e Miranda. O arcebispo pediu que estas cartas fossem afixadas nas portas das igrejas catedrais cujos pontífices são os bispos destinatários. Estas cartas contêm o programa dos temas que vão ser abordados no concílio. As sessões tiveram início no dia 8 de setembro de 1566. A finalidade deste concílio regional foi reformar costumes, comportamentos, instituições, o clero regular e secular, igrejas, conventos e mosteiros, conforme os cânones do Concílio de Trento. O arcebispo de Braga procurou, assim, uma “revisão total do direito canónico vigente e de toda a prática pastoral em voga” (Cardoso, 1994, p. 11), isto é, reformar o clero inculto de Braga, moderando os excessos, corrigir costumes e desavenças. Pretendeu impor penas a quem não tivesse o catecismo que ele próprio tinha escrito, sobretudo, às pessoas dos lugares mais longínquos. De forma sucinta no Concílio Provincial foram abordados os seguintes temas: da idade de eleição do arcebispo, ficou decretado que devia pelo menos ter 30 anos, e que fosse um varão robusto, esforçado e saudável; acerca do governo da diocese e rendimentos; visitas pastorais; reforma na educação para tornar os membros da igreja cultos.

Todavia, o cabido de Braga reagiu opondo-se ferozmente à entrada em vigor desses decretos, e tiveram dúvidas em aceitá-los (ADB, gaveta dos concílios e sínodos, nº 13). Um dos decretos que mais irritou o cabido foi o das visitas. O arcebispo pretendia retirar ao cabido

privilégios das visitas, contudo não conseguiu. O conflito entre o arcebispo e o cabido vai arrastar-se até 1573 (ADB, gaveta das concórdias e visitas, n° 13). O arcebispo pretendia visitar com frequência as diversas igrejas, para ajudar a resolver problemas e situações de escândalo. Durante os episódios das discórdias, tanto o arcebispo como o cabido, escreveram para Roma e para a casa real a dar conta das discórdias. Procuravam desta forma influenciar o papa e o monarca. Na bula sua *Nobis*, Pio V determina ao cardeal D. Henrique que tome conhecimento das divergências que havia entre o cabido e D. Frei Bartolomeu dos Mártires, acerca das visitas às igrejas e capelas do cabido (ADB, gaveta das concórdias e visitas, n° 42). E numa das cartas de resposta ao arcebispo, o cardeal Carlos Barromeu (citado por Cardoso, 1994, p. 41) refere: “o papa jamais suspeitou ou pôr em dúvida a boa-fé, a incoerência ou a piedade de V. Reversíssima. Mais: nunca deu ouvidos às queixas de homens tão mesquinhos”. Isto significa que o arcebispo tinha a confiança de Roma, porém, o cabido não se conformou e, durante o Concílio Provincial, dirige contra o arcebispo um libelo acusatório que assumiu violência.

Franquelim Soares (1979, p. 224) refere que todos os fundos de visitas arquidiocesanas mais importantes são de Bartolomeu dos Mártires, “trata-se, na verdade, dum arcebispo douto e zelosíssimo que foi o campeão número um dessas práticas e de todos os restantes ingredientes da reforma tridentina [...]”. As visitas pastorais feitas por D. Frei Bartolomeu dos Mártires nos anos de 1660 a 1581 encontram-se, as que chegaram até nós, no Arquivo Distrital de Braga (ADB, gaveta dos concílios e visitas, n° 81)<sup>2</sup>. Ficou estabelecido em Trento a obrigatoriedade dos patriarcas, primazes e bispos visitarem, pessoalmente ou por delegados, as suas dioceses todos os anos ou, pelo menos, a maior parte em cada ano, de modo a visitar-se na sua totalidade no decurso de dois anos (Soares, 1979). Porém, no concílio vão manter os mesmos privilégios dos cabidos e de outras dignidades, e a curto prazo vai trazer complicações acrescidas para o pastor que pretende visitar as suas “ovelhas”.

No ADB existem várias fontes que mostram a afronta do cabido ao arcebispo. Portanto, a resistência à mudança. Enquanto em outros locais a mudança ocorria. Num dos documentos que tivemos acesso (ADB, gaveta dos concílios e sínodos, n° 15, fl. 5), a cópia dos agravos de que o cabido da Sé de Braga se queixou do arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires no Concílio Provincial Bracarense. É dado conta logo de início sobre a questão do seminário. O seminário foi mandado construir pelo arcebispo depois da sua chegada de Trento, com o objetivo de disciplinar

---

<sup>2</sup> Nesta fonte é apresentado a constituição que se deve proceder durante as visitas. Foi delineada pelo próprio arcebispo.

e tornar mais cultos os elementos da igreja. Os litígios aconteciam, sobretudo, pelas seguintes razões: colação e provisão dos vigários das igrejas do cabido; visita das freguesias da jurisdição do cabido pelo arcebispo; livros de autos de tais visitas; residência dos cónegos nos benefícios anexos às prebendas; fábrica das igrejas unidas à mesa capitular; direito ao terço dos comestíveis vendidos na cidade por parte do cabido (Soares, 1979). Depois de muitos conflitos os decretos acabam por ser aceites pelo cabido e pelas outras dignidades a partir de 1571. O arcebispo venceu o braço de ferro, mostrando força ao fazer frente às dignidades que tinham direitos seculares desde há muitos séculos (Vaz, 1971).

Existe uma quantidade substancial de fontes no ADB que mostram a atenção dada às normas da Contrarreforma por parte do prelado bem como às instituições religiosas que detinham privilégios e vícios pouco ou nada condizentes com as normas reformistas saídas de Trento. Pensámos ser interessante trabalhar aspetos da Reforma e da Contrarreforma com os estudantes olhando para o panorama local e atendendo sempre aos aspetos nacionais e internacionais com a finalidade dos estudantes perceberem as mudanças operadas no cristianismo, em Braga, e também que pode haver resistências às mudanças. A Reforma Protestante e a Reforma Católica geraram momentos de mudança, de resistência, de permanência e rutura. A partir do papel de Frei Bartolomeu dos Mártires na Contrarreforma pretendemos trabalhar na sala de aula estas questões de mudança, continuidade, rutura, entre outras, ligadas a esta dimensão de mudança e promover uma melhor compreensão do tempo histórico, a contextualização dos acontecimentos históricos a nível local e a sua integração na história europeia - e mundial - da época em estudo.

## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

O presente trabalho empírico insere-se numa investigação com contornos de investigação-ação, num contexto de sala de aula, tendo por base o paradigma construtivista. Procurou-se fomentar nos estudantes a curiosidade, o sentido crítico, a responsabilidade e o trabalho de equipa, com exploração de fontes e questões orientadas, com sínteses e esquemas, que privilegiam a compreensão e a aprendizagem “com substância”. Com a finalidade dos estudantes construírem conhecimento histórico pretendia-se, também, que desenvolvessem competências a vários domínios, ao nível da leitura, da interpretação de documentos (inferências) e construção de narrativas históricas.

Desenhámos processos operativos de aprendizagens e de avaliação, tais como, fichas de trabalho e guiões de trabalho para reflexão e análise de fontes históricas. Com a análise das ideias prévias e dos resultados obtidos nas tarefas, tecemos considerações da análise dos dados sobre a progressão das aprendizagens e das ideias dos estudantes no capítulo seguinte. Neste capítulo é apresentada como foi efetuada a implementação do estudo, as questões de investigação, os objetivos, o seu desenho e os instrumentos implementados para a recolha de dados.

### **Caraterização do contexto da intervenção: escola e turma**

A intervenção pedagógica supervisionada – IPS - foi realizada numa turma do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico, de uma escola da cidade de Braga. A escola pertence ao agrupamento de escolas que abarca níveis de ensino básico até ao 9.º ano de escolaridade e está direcionada para crianças com necessidades educativas especiais (NEE). A referida turma é constituída por 21 estudantes, com idades compreendidas entre 12 e os 14 anos, pese embora nas aulas de História um dos estudantes não frequentou as aulas devido às suas especificidades, portanto, desse modo totalizava 20 estudantes nas aulas de História, oito do género feminino e treze do género masculino, em que a média de idades situa-se nos 13 anos.

A escola está inserida no programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Como vantagens tem apoios estatais, desenvolve programas que visam a inclusão, integração de crianças de outras nacionalidades e o desenvolvimento de competências sociais e aprendizagens relevantes que vivem em meios desfavorecidos. Por outras palavras, este programa



pretende que as escolas tenham mecanismos para lidar com a pobreza e exclusão social das crianças, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar proliferam. A escola situa-se no coração urbano da cidade, num território densamente habitado, de bairros, com algum dinamismo socioeconómico e cultural. Foi alvo de importantes obras de requalificação há alguns anos, e possui material informático nas salas de aula. Lê-se no documento de caracterização do agrupamento, consultado na sua página da internet, “que estas medidas têm impacto muito positivo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.” Em suma, a escola possui um edifício escolar moderno com boas condições para a aprendizagem dos estudantes.

A escola baseia a sua ação na solidariedade e interculturalidade como está delineado no seu plano plurianual, e possui estratégias de apoio à aprendizagem. Saliento o programa integrado de educação e formação (teatro, robótica, natação, etc.) e a autoavaliação - avaliar para melhorar (alunos/EE/docentes). A escola está adaptada para receber estudantes que chegam de outros países para se fixar na cidade de Braga, como já referi antes.

O contexto socioeconómico dos estudantes é bastante heterogéneo, com o escalão de apoio social escolar “A” existem 6 estudantes, com o escalão “B” são 3, enquanto com o “C” são 4 alunos. Pelo menos em 8 casos não há nenhuma referência, talvez, por estarem a aguardar a verificação e conclusão do processo na altura que averiguamos junto aos responsáveis da escola. Alguns estudantes, concretamente três, possuíam dificuldades de aprendizagem, e estavam referenciados para adaptação do processo de ensino/aprendizagem. Atualmente em virtude do decreto-lei 54/2018, o termo mais correto para abordar as especificidades nas aprendizagens dos estudantes, é falar em educação inclusiva. Isto é, à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, há a salientar 3 estudantes. As informações foram recolhidas por via de conversas com a docente da turma e, também, numa reunião com o diretor da escola que disponibilizou várias informações sobre a escola e sobre a turma.

## **Contexto curricular: a problemática de estudo**

O estudo procurou no geral responder às seguintes questões: quais os contributos da análise de fontes locais para a construção do conhecimento histórico dos estudantes? E qual a perceção que têm da Mudança Histórica?

O estudo no âmbito da prática pedagógica supervisionada, em termos metodológicos, é um estudo interpretativo e explicativo. A finalidade deste estudo consiste em averiguar o processo de aprendizagem dos estudantes no ensino-aprendizagem dos conceitos trabalhados em aula (substantivos e metahistórico), ou seja, analisar quanto à sua progressão, a partir da análise dos dados recolhidos nos instrumentos aplicados para o efeito e, a partir destes, perceber como os estudantes constroem o seu conhecimento histórico, subordinado à temática da Reforma e Contrarreforma com incidência da História local de Braga.

A intervenção pedagógica foi pensada e executada em 4 aulas de 50 minutos cada. Incidiu no domínio 5.2 das Aprendizagens essenciais, intitulado Renascimento, Reforma e Contrarreforma. As aprendizagens essenciais sobre esta temática contemplam os seguintes domínios:

- Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa;
- Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo;
- Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica;
- Identificar/aplicar os conceitos: reforma protestante / contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo.

Na nossa intervenção pedagógica foram utilizadas fontes históricas do manual, mas, também, fontes selecionadas e analisadas por nós, sobretudo, fontes da História da cidade de Braga. São fontes de teor religioso, sobretudo manuscritas, que tiveram como finalidade desenvolver competências históricas nos estudantes. Nesse âmbito, procuramos que compreendessem melhor a temática a partir do caso concreto de Braga num tempo de grande alvoroço religioso. Achamos pertinente salientar o papel de D. Frei Bartolomeu dos Mártires na Contrarreforma e as mudanças, permanências, resistências, que ocorreram à época, de modo a trabalhar aspetos da mudança histórica.

As questões de investigação que formulámos para desenvolver o estudo foram as seguintes:

- Que tipo de ideias prévias atribuem os estudantes aos conceitos substantivos de Reforma, Contrarreforma e Concílio e o que entendem por mudança?
- Que relevância atribuem os estudantes às fontes locais para a compreensão da História nacional e europeia, subordinada à temática da Reforma e Contrarreforma?
- Como os estudantes percebem a mudança histórica nas suas diversas dimensões a partir do estudo da Reforma e Contrarreforma a nível local, nacional e europeu?
- Como os estudantes constroem o seu conhecimento histórico com base nas aprendizagens sobre os conceitos de Reforma e Contrarreforma?
- Que dificuldades expressam os estudantes sobre a mudança quando analisam as fontes locais?

Os objetivos deste estudo estão articulados com as questões de investigação formuladas, portanto, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- a) Analisar as conceções dos estudantes sobre os conceitos substantivos, entre os quais, Reforma e Contrarreforma e o conceito metahistórico de mudança;
- b) Promover a interpretação de fontes históricas que promovam a compreensão da mudança e o tempo histórico;
- c) Analisar a evolução das conceções dos estudantes acerca dos conceitos de Reforma e Contrarreforma e a percepção de mudança.
- d) Avaliar o impacto do projeto no desenvolvimento de competências cognitivas e na conceção de mudança e no desenvolvimento da compreensão do tempo histórico.

Partimos para este estudo tendo em consideração o que referiu Germinari (2011, p. 59) sobre os aspetos convergentes sobre a aprendizagem das crianças/jovens:

- i. A aprendizagem ocorre em contextos concretos;
- ii. As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias;
- iii. Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;

- iv. As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

Um estudo desta natureza deve ser articulado à realidade escolar, neste caso, trata-se de uma escola TEIP, por seu turno, devemos ter em consideração o contexto da escola e da turma, por exemplo às diversas nacionalidades. Mas também os fatores pandémicos que alteraram a componente de aprendizagens nos anos letivos anteriores e, ainda, alteraram a forma de trabalhar em grupo e a dimensão da linguagem não-verbal devido à utilização de máscara, por exemplo.

### **Implementação do estudo: procedimentos e instrumentos**

A IPS teve momentos de contextualização da temática e dos conteúdos através de pequenas exposições seguidos de exercícios práticos e tarefas desafiadoras que foram propostas de modo, que, os estudantes adquirissem aprendizagens significativas e contextualizadas, ou seja, que fomentassem a consciência histórica e o pensamento histórico, de igual modo que ficassem motivados durante a aprendizagem. As aulas foram projetadas com as seguintes etapas:

- recolha de ideias prévias sobre os conceitos e a problemática em estudo (em aula anterior);
- introdução, contextualização e espaço para tirar dúvidas;
- problematização, através de atividades e tarefas com fontes históricas, os estudantes trabalham para adquirirem competências;
- sistematização da aula. Optámos por um diálogo dinâmico e objetivo entre o professor-estagiário e os estudantes, sempre numa perspetiva de reflexão e orientação das tarefas e do trabalho a desenvolver em contexto de aula.
- ação de reflexão através de metacognição.

Este trabalho incidiu essencialmente sobre os conceitos substantivos, de Reforma e Contrarreforma e os conceitos metahistóricos, de Mudança História, embora também de evidência. Pese embora, o conceito associado à IPS fosse a mudança, a evidência está intrinsecamente ligada ao processo historiográfico, por isso, também foi alvo do nosso trabalho em sala de aula.

Na IPS foram utilizados vários instrumentos, como por exemplo, diários de aula, fichas de trabalho, guiões de trabalho de grupo ou pares para exploração de fontes históricas, construção de mapas, um conceptual e outro mental. As tarefas e as atividades planeadas tinham como objetivo colocar os estudantes a pensar e a perceber como se constrói a História. Os instrumentos foram criados numa dupla perspetiva: serem úteis no processo de aprendizagem dos estudantes e para serem úteis na recolha de dados.

A lecionação das aulas relativas à IPS partiu das ideias prévias dos estudantes, sobre conceitos de Reforma, Contrarreforma, Cristão, Católico, Concílio. Com bases nas ideias prévias dos estudantes construímos aulas-oficina com fontes históricas, inclusive da História local de Braga, com exercícios práticos pensados de modo a trabalhar e interpretar fontes, assim, e simultaneamente trabalhar o conceito metahistórico da Mudança Histórica. A avaliação foi feita em todos os momentos, de modo a estruturar o ensino-aprendizagem e averiguar assim a progressão das aprendizagens com base em tarefas realizadas. Foi formativa e formadora, numa lógica de autorregulação e metacognição. As dimensões da avaliação foram: registo de capacidade para usar fontes diferentes (mapas, barra cronológica, imagens, texto) e com mensagens convergentes e divergentes; e registo da capacidade para aplicar e integrar as aprendizagens. A nossa grande preocupação foi dotar os estudantes de consciência histórica, fomentar a consciência histórica através da exploração de fontes e, desse modo, perceberem que a mudança em História não é um processo linear, e que as fontes podem ter perspetivas diversas, dependendo das perguntas que fazemos às fontes, e que estas devem ser exploradas e cruzadas com outras fontes. Os estudantes foram incentivados a compreender que a validade de uma fonte muda em função de diferentes afirmações ou questões, porém, permitem bem interpretadas fazer História. No modelo de aula que seguimos, que Barca (2004, 2021) designa de aula-oficina, parte-se da questão da carência dos alunos, ou seja, das ideias prévias, (ideias do quotidiano) como o momento zero. Portanto, através de uma ficha recolhemos as ideias prévias dos estudantes, dos conceitos substantivos da temática e do conceito metahistórico trabalhado, a mudança (anexo 1). Esse processo foi complementado oralmente e em diversos momentos da aula.

Desenhámos uma atividade para a primeira aula na qual incidiu a IPS, que consistiu no seguinte: primeiro, os estudantes tinham de fazer uma leitura das fontes sobre a crise na Igreja Católica. As fontes foram exploradas em grupo-turma. A seguir foi pedido aos estudantes, de forma individual, para criarem duas colunas numa folha em branco e que colocassem numa coluna “o que os papas deviam fazer”, enquanto na outra coluna “o que os papas fazem”. O preenchimento

foi feito com informações das fontes. Os objetivos eram, por um lado, que identificassem as críticas à Igreja Católica e percebessem as mudanças operadas na Idade Média para o Renascimento e, por outro lado, refletissem sobre os acontecimentos que romperam o equilíbrio de forças e geraram mudanças, com as críticas de Martinho Lutero, dos humanistas e até do próprio arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires, que culminaram no início da Reforma Protestante.

Na segunda aula da IPS, a atividade proposta foi uma ficha de trabalho (anexo 2) para explorar e trabalhar fontes históricas com a finalidade dos estudantes efetuar o preenchimento de uma tabela com os princípios das Igrejas, as protestantes e a católica. Aqui o foco esteve nos conceitos substantivos de reforma, protestantismo, indulgências, cristão e católico, dogma e no metahistórico, mudança histórica. Na aula seguinte, desenhamos uma tarefa que sintetizava o conteúdo trabalhado, os estudantes tiveram que preencher um esquema conceptual sobre a reforma protestante e depois um esquema mental sobre a contrarreforma depois de analisar uma fonte sobre o arcebispo D. Frei Bartolomeu dos Mártires. Os estudantes extraíram informações e evidências a partir da fonte que lhes permitiram responder à questão: o que foi a reforma protestante? Ao procurarem responder à questão estavam a mobilizar conhecimentos tanto substantivo, o que será uma reforma, o que será o protestantismo, mas, também, metahistóricos, ao refletiam sobre a mudança ocorrida no século XVI, na Igreja católica.

Na aula seguinte da IPS trabalhamos com os estudantes mais afinadamente a Contrarreforma através de fontes locais (anexo 4). Os estudantes leram e responderam às questões por escrito. Nesta tarefa mobilizaram conhecimentos já adquiridos nas aulas anteriores, mais sobre o panorama nacional e internacional da Reforma e da Contrarreforma. Nesse âmbito, nesta aula trabalharam aspetos da realidade local, a Contrarreforma em Braga, que complementava e ajudava a compreender a realidade nacional e internacional e, assim, desenvolver o conhecimento histórico. Na aula seguinte, os estudantes fizeram uma ficha de ideias finais (anexo 5) e preencheram o questionário de metacognição (anexo 6). Assim permite-nos avaliar a implementação da IPS e as aprendizagens dos estudantes através da ficha de ideias finais, e, obviamente, avaliar os conhecimentos históricos que os estudantes construíram ao longo destas aulas, bem como ao nível do conceito metahistóricos, a compreensão sobre o conceito de Mudança Histórica. Como instrumentos de avaliação, atendemos aos trabalhos realizados pelos estudantes, à avaliação oral e à ficha de metacognição.

Peter Lee (2011) refere que entender a História de maneira mais complexa leva os estudantes a abandonar as ideias do quotidiano, que muitas vezes impossibilitam a compreensão

do passado. Acaba por ser, segundo o autor, uma contribuição para as suas vidas, mobilizam os conceitos metahistóricos, como a mudança, a evidência, entre outros, o que torna a História, aos olhos dos jovens, uma maneira mais coerente e nítida de ver o mundo, transformando as suas visões e mobilizando novas perspectivas de ação. Procurámos assim, com a estratégia definida e com a introdução de instrumentos criteriosamente construídos, criar condições para que os estudantes aprendam História com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas.

O quadro abaixo procura sistematizar por um lado, os momentos da implementação do estudo, por outro lado, as questões levantadas e os instrumentos que nos ajudaram a obter as informações.

Quadro 1 - Plano de atividades implementado durante a IPS

<b>Plano de atividades implementado durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada</b>			
<b>Momentos e tarefas</b>	<b>Questões de investigação</b>	<b>Informações a obter</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>1.º momento</b> Ficha de levantamento de ideias prévias (15 min.)	Que tipo de ideias prévias atribuem os estudantes aos conceitos substantivos de Reforma, Contrarreforma e Concílio e o que entendem por mudança?	Aferir os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos substantivos de Reforma e Contrarreforma e de mudança histórica.	Questionário <b>(Q1)</b>
<b>2.º momento</b> Preenchimento de esquema conceptual e de um esquema mental	Como os estudantes percecionam a mudança histórica nas suas diversas dimensões a partir do estudo da Reforma e Contrarreforma a nível local, nacional e europeu?	Compreender e analisar como os estudantes percecionaram a mudança histórica.	Ficha de trabalho <b>(FT1)</b>
<b>3.º momento</b> Tarefa em grupo-turma (30 min.)	Como os estudantes constroem o seu conhecimento histórico com base nas aprendizagens sobre os conceitos de Reforma e Contrarreforma?	Aferir o conhecimento histórico adquirido sobre os conceitos trabalhados.	Diário de Observação <b>(D1)</b> Ficha de trabalho <b>(FT2)</b>
<b>4.º momento</b> Exploração de fontes da História local de Braga	Que relevância atribuem os estudantes às fontes locais para a compreensão da História nacional e europeia, subordinada à temática da Reforma e Contrarreforma?	Aferir competências históricas dos estudantes ao nível da análise de fontes da História local.	Guião de trabalho <b>(GT1)</b>
<b>5.º momento</b> Ficha de ideias finais /ficha de avaliação de Metacognição	Que dificuldades expressam os estudantes sobre a mudança quando analisam as fontes locais?	Avaliar o impacto da aprendizagem adquirida por parte dos estudantes	Ficha de ideias finais <b>(FT3)</b> ; Questionário de metacognição <b>(Q2)</b>

Fonte: elaboração própria

Apresentamos de seguida um quadro que mostra as aulas lecionadas, os conteúdos trabalhados e as estratégias delineadas bem como os materiais utilizados. Uma pequena nota para dar conta que foram seleccionadas as aulas que permitiram recolher mais dados e, assim, que permitisse responder com mais assertividade às perguntas de investigação formuladas.

Quadro 2 - Plano das aulas da I.P.S

<b>Plano de aulas implementado durante a Intervenção Pedagógica Módulo 5 - Renascimento, Reforma e Contrarreforma</b>		
<b>Aulas / atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias, materiais e instrumentos</b>
<b>1ª aula: 1 de abril de 2022</b> Ficha de levantamento de ideias prévias (15 min.)	Conceitos substantivos referentes à Reforma e à Contrarreforma e o metahistórico, a Mudança Histórica.	Os estudantes individualmente realizaram um <b>questionário (Q1)</b> . Tinham uma questão sobre a mudança histórica, para identificar a alínea correta e a seguir tinham que definir o que para eles era a mudança. De seguida havia um exercício para ordenar cronologicamente e, por último, tinham que retirar da fonte a principal mudança ocorrida.
<b>2ª aula: 4 de abril de 2022</b> Tarefa em grupo-turma (30 min.)	Na cristandade ocidental desenvolveu-se um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa que propiciou mudanças.	Através da leitura e da análise de fontes históricas da <b>FT1</b> , os estudantes criavam duas colunas no caderno diário: numa coluna escreveram “o que os papas deviam fazer”; na outra coluna escreveram “o que os papas fazem”. O preenchimento foi feito com informações das fontes.
<b>3ª aula: 24 de abril de 2022</b> Preenchimento de esquema conceptual e de um esquema mental	Compreender as mudanças no seio do cristianismo.	Individualmente e através de informações retiradas de fontes da <b>FT2</b> , os estudantes preencheram um esquema conceptual e um mapa mental.
<b>4ª aula: 3 de maio de 2022</b> Exploração de fontes da História local de Braga	Importância da História local para o estudo da contrarreforma: o caso de Braga e da importância do papel de D. Frei Bartolomeu dos Mártires na Contrarreforma.	Exploração de fontes da história local de Braga com um guião de trabalho disponibilizado – <b>GT1</b> . E realização de um exercício escrito de análise.
<b>5ª aula: 6 de maio de 2022</b> Ficha de ideias finais /ficha de avaliação Metacognição	Identificar possíveis lacunas na aprendizagem dos estudantes e a compreensão dos conceitos.	Questões sobre a interpretação de fontes históricos e dos conceitos substantivos trabalhados com a <b>FT3</b> ; e questões que remetiam para a mudança. Os estudantes a seguir preencheram a <b>Q2</b> , da metacognição

Fonte: elaboração própria



A quadro 3 foi criado com o intuito de ajudar a compreender quais as questões a partir das quais se procedeu à recolha de dados e que permitiram responder às questões de investigação.

Quadro 3 - Materiais utilizados para a recolha de dados – Questões de investigação

Questões de Investigação	Questões para a recolha de dados
<p>1. Que tipo de ideias prévias atribuem os estudantes aos conceitos substantivos de Reforma, Contrarreforma e Concílio e o que entendem por mudança?</p>	<p><b>Questionário de ideias prévias - Q.1</b> – refere o que entendes por: reforma, contrarreforma, católico, cristão e protestante.</p> <p><b>Ficha de ideias finais (FT.3) e Metacognição (Q.2)</b> - Questionário das ideias sobre os conceitos de reforma, contrarreforma, católico, cristão e protestante e sobre a perceção de Mudança Histórica.</p>
<p>2. Como os estudantes percecionam a mudança histórica nas suas diversas dimensões a partir do estudo da Reforma e Contrarreforma a nível local, nacional e europeu?</p>	<p><b>Ficha de trabalho 1 (FT.1):</b></p> <p>- Com base nas fontes refere três razões que estiveram na origem da crise da Igreja Católica na época moderna. (Fontes: Savonarola, Sermão do Advento, Erasmo do Roterdão e as 95 teses de Lutero responde às seguintes questões).</p> <p>- Indica uma mudança que observas depois da análise dos dois mapas. Justifica. (Mapa 1 – A expansão do Cristianismo durante a Idade Média Mapa 2 – Os locais onde surgiram as novas Igrejas e a sua difusão, na primeira metade do século XVI).</p>
<p>3. Como os estudantes constroem o seu conhecimento histórico com base nas aprendizagens sobre os conceitos de Reforma e Contrarreforma?</p>	<p><b>Ficha de trabalho 2 (FT.2):</b></p> <p>- Qual o evento marcante na vida da Igreja católica trata a FONTE 1? - Quais foram as medidas tomadas pelo Concílio de Trento para combater a Reforma Protestante? (Fonte: Decreto publicado pela 2ª sessão do Concílio de Trento, em 7 de Janeiro de 1546).</p> <p>- Na tua opinião, este tribunal tinha uma função reformadora ou de repressão? Justifica. (Fonte: Bethencourt, F. (1994), <i>História das Inquisições. Portugal, Espanha e Itália</i>. Circulo de Leitores, pp. 195-257).</p>
<p>4. Que relevância atribuem os estudantes às fontes locais para a compreensão da História nacional e europeia, subordinada à temática da Reforma e Contrarreforma?</p>	<p><b>Guião de Trabalho (GT.1):</b></p> <p>- O que mudou na diocese de Braga depois da chegada do arcebispo vindo do Concílio de Trento? - Qual a relevância deste arcebispo para a Contrarreforma em Braga? - Qual o motivo da oposição dos membros do clero à entrega do colégio aos jesuítas? - As mudanças ocorridas na Igreja e no clero neste período em Portugal, em particular em Braga, terão sido rápidas ou lentas? Justifica a tua resposta com base na Fonte A e na fonte B. - Na tua perspectiva, as fontes locais, sobre esta temática, permitem compreender melhor a Contrarreforma? Justifica.</p>

5. Que dificuldades expressam os estudantes sobre a mudança quando analisam as fontes locais?	<b>Ficha de ideias finais (FT.3) e metacognição – (Q.2):</b> - Conceitos substantivos (reforma, contrarreforma, cristão, católico e protestante. - O que ficaste a entender por mudança histórica?
---	--

De referir que o quadro 3 foi de elaboração própria. Neste ponto discutimos a metodologia que utilizamos na implementação do estudo, os objetivos e as perguntas de investigação, e todo o desenho da IPS, bem como os instrumentos de recolha de dados para serem analisados no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

No capítulo III são expostos, selecionados e analisados os dados recolhidos tendo em consideração os objetivos deste estudo, através dos questionários e fichas de trabalho implementados em diversos momentos da IPS. Tendo em consideração, portanto, os objetivos deste estudo, foi levada a cabo uma investigação qualitativa, em que se procedeu à análise dos dados de forma indutiva e a categorização da informação recolhida com base na metodologia da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008).

Seguimos uma lógica de níveis diferenciados de progressão, delineados por nós consoante os padrões de pensamento evidenciados pelos estudantes. Ou seja, as ideias expressas nas respostas dos estudantes foram categorizadas, por sua vez os critérios e descritores foram elencados consoante os níveis diferenciados de progressão cognitiva perante as intenções de cada questão.

### **O que nos dizem as ideias prévias dos estudantes?**

A recolha de ideias prévias dos estudantes, no nosso entender, é um facilitador da aprendizagem. Primeiro, porque permite aos estudantes refletirem sobre os conceitos; segundo, permite ao professor analisar as ideias dos estudantes, para posteriormente criar ou desenhar tarefas e exercícios ajustados de modo que os estudantes desenvolvam aprendizagens que lhes permitam a compreensão e conhecimento histórico sobre a temática em estudo, através de um enfoque metodológico centrado numa competência de pensamento histórico a desenvolver.

O questionário de levantamento de ideias prévias (**Q1**) era constituído por 3 partes (anexo I). A primeira parte foi dedicada a recolher informação sobre as ideias prévias dos estudantes acerca dos substantivos de reforma, contrarreforma, cristão, católico e protestante. A segunda parte do **Q1** foi dedicada a recolher informações ao conceito metahistórico de Mudança Histórica, de modo a recolher informações sobre como os estudantes percecionam a mudança. Na terceira parte foi dedicada à análise e interpretação de uma fonte sobre uma mudança ocorrida na época moderna. Os estudantes tinham que retirar da fonte informação sobre a mudança ocorrida naquele período histórico. Todos os estudantes da turma preencheram o **Q1** (T20). A seguir consta a tabela 1 com as categorias, descritores e o respetivo número de ocorrências dos conceitos substantivos. De sublinhar novamente que tanto as categorias como os descritores foram delineados e

articulados de acordo com a informação recolhida. Pese embora, inspirámo-nos no modelo de progressão conceptual em História desenvolvido por Ashby e Lee (1987).

Tabela 1 - Categorização das ideias dos estudantes às questões da ficha de ideias prévias sobre os conceitos substantivos

Categorias	Descritores	Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5
		Reforma	Contrarreforma	Católico	Cristão	Protestante
nº de ocorrências						
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	0	3	4	2	6
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	3	6	2	6	3
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	10	6	10	10	5
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	6	3	2	1	5
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	1	1	2	1	1
<b>Universo: 20 estudantes</b>						

Fonte: elaboração própria.

Nesta fase inicial identificamos nas respostas dos estudantes quatro perfis de ideias que foram categorizadas em: ideia vazia/incoerente, ideia de senso comum, ideia aproximada e ideia contextualizada histórica. Para as quatro categorias definimos descritores consoante as categorias identificadas. Através da análise da tabela 1 podemos constatar que há um número elevado de estudantes cujas ideias se encontram no nível de ideias vazias ou incoerentes. No que diz respeito ao conceito de reforma, temos três estudantes com ideias vazias ou incoerentes; no conceito de contrarreforma, seis estudantes; no católico dois estudantes; no conceito de cristão seis; e finalmente no conceito de protestante seis estudantes com ideias que se encontram também

nessa categoria. Na categoria de senso comum, de ideias do quotidiano, de experiências pessoais e de comunidade, existe um grande número de ocorrências, para os conceitos de reforma, católico e cristão, temos dez ocorrências cada. Isto significa, que grande parte dos estudantes apresentam ideias que se encontram nesse nível. Na categoria de ideias aproximadas ao que diz respeito ao conceito de reforma e protestante tivemos o número de ocorrências mais elevado, para o primeiro, seis, para o segundo conceito, cinco, nesta categoria. Nos restantes conceitos o número de ocorrências situa-se nos três, no conceito de contrarreforma, duas ocorrências para o conceito católico e uma para o conceito cristão. Na categoria de ideias contextualizadas a nível histórico tivemos uma ocorrência para os conceitos, à exceção do conceito católico que teve duas.

Quanto às ideias aproximadas, isto é, as ideias que se aproximam de uma realidade histórica, podemos averiguar que o número de ocorrências é superior nos conceitos reforma e protestante, respetivamente seis e cinco, como já mencionado. No nível “histórico” tivemos um menor número de ocorrências, apenas um estudante teve ideias contextualizadas de nível histórico, à exceção do conceito católico que foram dois estudantes.

O nosso trabalho com os estudantes parte destas ideias prévias com o objetivo de fazê-los progredir e construir o seu conhecimento histórico. Observámos durante o exercício de recolha das ideias prévias que os estudantes que não responderam às questões, não responderam essencialmente por dois motivos: primeiro, porque não sabiam definir o conceito; segundo, por falta de empenho e dedicação à tarefa, apesar do acompanhamento e motivação por parte do professor-estagiário (diário de observação).

Grande parte dos estudantes no que se refere aos conceitos substantivos encontra-se nos níveis de ideias vazias / incoerentes e no nível de ideias do quotidiano. Os conceitos que tiveram um maior número de ocorrências sem respostas foram os conceitos de protestante seguido de católico e logo a seguir do conceito de contrarreforma. As ideias mais aproximadas de realidade histórica, portanto, do nível de ideia aproximada, aconteceram nos conceitos de reforma e protestante. De facto, ao olhar e ao analisar estes dados permitem-nos ter uma noção mais sustentada da importância da História como ferramenta para ajudar as crianças e os jovens a abandonar as ideias do quotidiano, como refere Lee (2006) e, desse modo, desenvolver uma literacia ou pensamento científico, ou se quisermos, histórico. Rösen (1993) interliga a História e a vida prática quotidiana, ou seja, segundo uma matriz desenhada pelo investigador é enfatizado que a aprendizagem histórica não pode ser somente um processo de aquisição da História como factos “objetivos”, por seu turno, deve envolver também conhecimento histórico, começando

assim a encaixar na mente das crianças e jovens as noções de tempo, espaço, conceitos e enredos conceituais articulados com o tempo histórico (Rüsen, 1993).

### **As concepções prévias e finais dos estudantes em relação aos conceitos substantivos**

No trabalho com os estudantes sobre os conteúdos substantivos e o conceito metahistórico, Mudança Histórica, fez-se a partir das **FT.1**, **FT.2** e **GT.1** Quanto às ideias finais, depois da lecionação e do trabalho desenvolvido ao longo das aulas, foram obtidas através de uma ficha de trabalho – **FT.3**. Nessa ficha procurámos essencialmente perceber as mudanças e/ou permanências no pensamento das ideias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos trabalhados e do conceito metahistórico. Nesta aula faltaram três estudantes. Para uma melhor percepção em termos comparativos das ideias iniciais e finais em relação a estes conceitos substantivos, decidiu-se apresentar os resultados da análise dos dados tanto das ideias prévias como finais nas tabelas 2, 3, 4, 5 e 6. Optámos pela análise em conjunto destes dois questionários para tornar a análise comparativa e, desse modo, permitisse uma melhor percepção da progressão das ideias dos estudantes. Portanto, desta forma pode-se analisar a evolução das ideias prévias dos estudantes deste o primeiro momento até ao último momento desta intervenção pedagógica.

Tabela 2 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito "reforma".

<b>Conceito substantivo: reforma</b>					
<b>Categoria /níveis de progressão</b>	<b>Definição</b>	<b>Ideias prévias</b>		<b>Ideias finais</b>	
		<b>Exemplos</b>	<b>Total</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	—	<b>0</b>	[sem resposta]	<b>2</b>
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	A15 - “Construir alguma coisa”	<b>3</b>	A.5 - “Mudar para melhor”	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências	A6 - “Quando alguém se aposenta”	<b>10</b>	A20 - “Contestação à vida”	<b>4</b>

	peçoais e de comunidade).				
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	A9 - “Reforma é uma mudança estrutural”	<b>6</b>	A9 - “Consiste em mudanças defendidas pelos protestantes e depois na igreja católica”	<b>7</b>
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	A18 - “Mudança de um determinado acontecimento histórico”	<b>1</b>	A1 - “A reforma que falamos na aula foi a reforma protestante que iniciou um movimento de contestação à Igreja de católica”	<b>2</b>
<b>Faltas</b>			<b>0</b>		<b>3</b>
<b>Total</b>			<b>20</b>		<b>17</b>

Fonte: elaboração própria.

No conceito histórico de reforma, os estudantes apresentavam substancialmente ideias prévias do nível de ideias vazias ou incoerentes e de senso comum, totalizando 13 estudantes dos 20 que participaram (Ideias vazias: 3; ideias do quotidiano: 10). Foram vários os estudantes que referiram que se tratava de uma mudança nas suas vidas ou de uma reforma de velhice (ex.: “quando alguém se aposenta”). Após o trabalho desse conceito, nas ideias finais já apresentaram ideias mais aproximadas de uma realidade histórica estudada, pese embora foi uma melhoria pouco significativa. Nas categorias de ideias vazias e ideias de senso comum a soma agora corresponde a 6 estudantes dos 17 que responderam. Enquanto, que, nos níveis a seguir, de ideias aproximadas e ideias “históricas” a soma foi de 9 em 17. Portanto, mais dois estudantes conseguiram progredir, um para o nível de ideias aproximadas e outro para as ideias “históricas” (ex. “a reforma (...) foi a reforma protestante que iniciou um movimento de contestação à Igreja católica”).

De referir que o conceito de reforma faz frequentemente parte do “léxico” da disciplina de História, mesmo assim, os estudantes apresentavam dificuldades na perceção. Evidência que a aprendizagem é consolidada quando faz sentido no quadro mental da criança ou do jovem e quando este reflete e trabalha. Por isso, as aulas de História permitem que os conceitos ganhem significado histórico. Verificámos na mesma linha que refere Barca (2014, p. 138), “quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica”. E esse esforço de compreensão histórica é um ponto de partida para o estudante adquirir interesse em adquirir conhecimento científico em virtude do processo historiográfico de exploração de fontes nas aulas de História. Não obstante, interpretar o

passado não pode significar conhecer uma versão “final” da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. Por isso, as fontes históricas revelam-se de uma importância extrema neste processo.

Tabela 3 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito contrarreforma

<b>Conceito substantivo: contrarreforma</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Ideias prévias</b>		<b>Ideias finais</b>	
		Exemplos	<b>Total</b>	Exemplo	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	A.8: “Não sei”	<b>3</b>	[em branco]	<b>3</b>
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	A3:” Quando tentas fazer alguma coisa e ocorre mal ou não refazemos”	<b>3</b>	A8:“Contrarreforma é o luteranismo, calvinismo e anglicanismo”.	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	A1: “Pessoas ou povo que não aceitam uma determinada mudança governamental”	<b>6</b>	A14:“Que faz protesto”	<b>3</b>
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	A10: “Voltar ao antigo ou reformar algo, mudar em pouco tempo”	<b>6</b>	A2:“Mudanças na Igreja católica”	<b>2</b>
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	A15: “Contrarreforma é um reforço da reforma”	<b>1</b>	A.19:“Contrarreforma é a ação mais repressiva da igreja católica contra a reforma protestante.	<b>7</b>
<b>Faltas</b>			<b>0</b>		<b>3</b>
<b>Total</b>			<b>20</b>		<b>17</b>

Fonte: elaboração própria.

No conceito histórico de contrarreforma, os estudantes evidenciaram inicialmente muitas dificuldades, primeiro, em ler o conceito, segundo, em definir o conceito. Ficámos conscientes que grande parte dos estudantes nunca tinha ouvido falar do conceito, por causa de alguns estudantes terem verbalizado a sua estupefação e mencionado a possibilidade da palavra estar mal escrita. De referir que o manual escolar utilizava mais a expressão reforma católica para ações reformadoras e utilizava a expressão contrarreforma para se referir às medidas da Igreja católica



mais repressivas. Quando às ideias dos estudantes, um estudante tinha nas ideias prévias uma ideia contextualizada histórica do conceito, nas ideias finais aumentou o número de ocorrências para sete estudantes que conseguiram atingir esse nível. Aqueles estudantes que já tinha uma ideia aproximada (6/20), contudo, progrediram e nas ideias finais apresentaram ideias contextualizadas de nível histórico (7/20). Podemos aferir que os resultados foram positivos, os estudantes progrediram e atingiram um nível satisfatório, pese embora dois estudantes ainda permaneceram nas ideias vazias e três nas ideias de senso comum. O facto de terem tido muitas dificuldades na definição do conceito, permitiu que se envolvessem mais no trabalho exploratório de fontes sobre a contrarreforma. E o trabalho com fontes históricas, que incidiu grande parte na Contrarreforma em Braga, ajudou numa melhor percepção do conceito. O uso de fontes criou nos estudantes um sentimento de curiosidade. Ao analisar as fontes, quanto à interpretação e crítica documental, os estudantes formularam um conjunto de perguntas que evidenciaram interesse, empenho e vontade em aprender. Voltaremos a esta explicação mais adiante neste estudo.

Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos de católico

<b>Conceito substantivo: católico</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Ideias prévias</b>		<b>Ideias finais</b>	
		Exemplo	<b>Total</b>	Exemplo	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	“Não sei”	<b>4</b>	[em branco]	<b>3</b>
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	”uma pessoa de deus”	<b>6</b>	“o católico está contra os protestantes”.	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	“pessoa que vai à missa”	<b>4</b>	“Pessoa que sabe a doutrina de Jesus”	<b>3</b>
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	“é uma subdivisão da religião cristã”	<b>2</b>	O católico faz a adoração aos santos”	<b>6</b>
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explicita conhecimento profundo sobre a temática	“Uma subdivisão da religião cristã: são simpatizantes creem em deus cristão, mas	<b>2</b>	“católico segue o catolicismo, cristo, os sete mandamentos e acredita nos santos”	<b>3</b>

		não atendem outras religiões"		
<b>Faltou</b>			<b>0</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>17</b>

Fonte: elaboração própria.

No conceito histórico, católico, seis estudantes tinham ideias vazias ou incoerentes sobre o conceito, e quatro tiveram ideias de senso comum, enquanto, que, nas ideias aproximadas e nas ideias contextualizadas de nível histórico encontravam-se dois estudantes em cada nível. Portanto, se considerarmos os quatro que não responderam por falta de conhecimento ou esforço, possivelmente, a maioria dos estudantes não tinha uma ideia concreta do conceito. Nas ideias finais verificou-se uma progressão assinalável de estudantes que conseguiram definir o conceito já com uma ideia aproximada. Enquanto seis revelaram ideias aproximadas, três deles evidenciaram uma ideia contextualizada de nível histórico (ex.: A20: Um crente que acredita em deus e seu livro sagrado é a bíblia e de seu salvador é Jesus”).

Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos de cristão

<b>Conceito substantivo: cristão</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Ideias prévias</b>		<b>Ideias finais</b>	
		Exemplos	<b>Total</b>	Exemplo	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	“Não sei”	<b>2</b>	[em branco]	<b>5</b>
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	” Religião de outro culto”	<b>6</b>	“Segue Deus”.	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do cotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	“alguém que tem fé em deus”	<b>10</b>	“o cristão frequenta a igreja e faz o bem”	<b>3</b>
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	“Uma religião diferente do cristianismo, mas que continua a seguir Cristo”	<b>1</b>	O cristão tem muitas subdivisões”	<b>5</b>
<b>Ideia contextualizada da histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	“Um crente que acredita em deus e seu livro sagrado é a bíblia e de seu salvador é Jesus.”	<b>1</b>	“cristão representa a crença num único Deus e nos princípios da bíblia”	<b>2</b>
<b>Faltou</b>			<b>0</b>		<b>3</b>
<b>Total</b>			<b>20</b>		<b>17</b>

Fonte: elaboração própria

Ao que diz respeito ao conceito cristão também se verificou que grande parte dos estudantes tinha uma ideia vazia ou incoerente (6/20), mas, também de senso comum (10/20). Porventura, nas ideias finais, os estudantes tiveram uma progressão assinalável, cinco deles conseguiram definir o conceito já com uma ideia aproximada (ex.: “É uma subdivisão da religião cristã”) e dois conseguiram progredir e ter uma ideia “histórica”, portanto, mais um estudante atingiu esse nível na FT.3.

Tabela 6 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes acerca do conceito protestante

<b>Conceito substantivo: protestante</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Ideias prévias</b>		<b>Ideias finais</b>	
		Exemplos	Total	Exemplo	Total
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	“Não sei”	<b>6</b>	[em branco]	<b>5</b>
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	”A religião criada com a ideia de Deus não existir”	<b>3</b>	“Segue Deus”.	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	“pessoas que protestam”	<b>5</b>	“Um protestante não acredita nos princípios da igreja católica”	<b>4</b>
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	“Uma religião diferente do cristianismo, mas que continua a seguir Cristo”	<b>5</b>	O cristão tem muitas subdivisões”	<b>5</b>
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	“Aquele que quer uma reforma religiosa”.	<b>1</b>	“protestante: alguém que segue os princípios da reforma protestante.	<b>1</b>
<b>Faltas</b>			<b>20</b>		<b>17</b>
<b>total</b>			<b>0</b>		<b>3</b>

Fonte: elaboração própria

No conceito histórico protestante não se verificam grandes alterações entre as ideias prévias e finais dos estudantes. Manteve-se, portanto, o mesmo número de estudantes que tinham ideias aproximadas e ideias contextualizadas de nível histórico, um em cada nível, apesar do conceito ter sido trabalhado e muito discutido nas aulas. Uma das tarefas que realizaram em pares foi o preenchimento de uma tabela que incidia sobre os aspetos das religiões protestantes, a Igreja Luterana, a Igreja Calvinista e a Igreja Anglicana.

Em suma, verificámos que houve um progresso das ideias dos estudantes nos conceitos de contrarreforma, cristão e católico. Na categoria “não responde” o número de ocorrências foi alta nas ideias prévias e manteve-se assim nas ideias finais. Podemos salientar que a maioria dos estudantes apesar dos conceitos terem sido trabalhados continua com uma noção superficial do conceito, próxima do senso comum, à exceção do conceito de contrarreforma que se verificou que muitos estudantes conseguiram atingir o nível de contextualização histórica. Mais à frente iremos tecer algumas justificações para este resultado.

Tabela 7 - Comparação das ideias prévias e finais dos estudantes acerca dos conceitos em estudo (n.º de ocorrências)

Categorias	Descritores	Q1.1 Reforma		Q1.2 Contrarreforma		Q1.3 Católico		Q1.4 Cristão		Q1.5 Protestante	
		nº de ocorrências									
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	0	2	3	3	4	3	2	5	6	5
<b>Ideia vazia /incoerente</b>	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas para o conceito.	3	2	6	2	2	2	6	2	3	2
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante define o conceito de forma muito superficial, com bases nas suas ideias do quotidiano (experiências pessoais e de comunidade).	10	4	6	3	10	3	10	3	5	4
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante refere ideias lógicas e aproximadas à realidade histórica	6	7	3	2	2	6	1	5	5	5
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante focaliza a sua descrição através da argumentação histórica ou explícita conhecimento profundo sobre a temática	1	2	1	7	2	3	1	2	1	1
<b>Universo: 20 estudantes – ideias prévias 17 estudantes – ideias finais</b>											

Fonte: elaboração própria



## Concepções prévias e finais dos estudantes em relação ao conceito de mudança

O conceito metahistórico de Mudança Histórica foi trabalhado com os estudantes nas aulas através de tarefas de exploração de fontes e análise de imagens de períodos diferentes. Vamos de seguida analisar os resultados das ideias dos estudantes acerca da mudança. Para a recolha de dados sobre a concepção de mudança por parte dos estudantes, no início da I.P.S, aplicou-se uma ficha de levantamento de ideias prévias (Q.1) como tínhamos feito para os conceitos substantivos. Enquanto na parte final da I.P.S disponibilizámos uma ficha de ideias finais (FT.3). As ideias a partir das respostas dos estudantes foram analisadas e categorizadas, tendo sido definidos os descritores para cada categoria que emergiu. Procedeu-se a uma análise comparativa dos dados obtidos na fase inicial e na fase final, exposto na tabela 8.

Tabela 8 - Categorização das ideias prévias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança Histórica

Conceito metahistórico: Mudança Histórica					
Categorias	Descritores	IDEIAS PRÉVIAS: Diz o que entendes por mudança?		IDEIAS FINAIS: Com as aprendizagens adquiridas, diz o que entendes por mudança?	
		nr. de ocorrências	Exemplos	nr. de ocorrências	Exemplos
<b>Não responde</b>	Não responde à questão.	<b>2</b>	[em branco]	<b>1</b>	<b>[em branco]</b>
<b>Mudança no quotidiano</b>	Respostas que integram ideias vagas ou sobre aspetos quotidianos (por ex. "mudar o aspeto, estilo ou vida ou de cidade")	<b>6</b>	<b>A4:</b> Fazer uma remodelação.	—	—
<b>Mudança como reforma</b>	Respostas que integram ideias que associam a mudança a reforma, revolução, transformação.	<b>2</b>	<b>A11:</b> "É quando existe uma mudança em alguém ou numa coisa".	<b>1</b>	<b>A20.</b> Depende das reformas, e as formas de comunicação não eram tão eficazes e rápidas como hoje em dia.
<b>Mudança como progresso</b>	Respostas que expressam a ideia de mudança como positiva e para melhor.	<b>3</b>	<b>A.15:</b> "Mudança é uma evolução de algo ser leem, uma com indiferença."	<b>1</b>	<b>A.16:</b> "Algumas coisas acontecem em um longo período e outras em um curto período para melhorar."

<b>Mudança como ritmo lento</b>	Respostas que integram a ideia de mudança como lenta e negativa.	—	—	<b>1</b>	<b>A.1:</b> “A mudança é lenta, porque demora muitos anos.”
<b>Mudança com diferentes ritmos</b>	Respostas que expressam a ideia de mudança associada a diferentes ritmos (mudanças lentas, rápidas, profundas.), podendo ser positivas ou negativas.	<b>8</b>	A14: “A mudança significa que algo mudará, para bem, para mal, não importa, pois, continuará sendo uma mudança.”	<b>13</b>	<b>A11:</b> A mudança pode ser lenta e rápida depende do assunto
<b>Mudança histórica</b>	Respostas que expressam a ideia de mudança de um acontecimento histórico.	<b>1</b>	<b>A.1:</b> “Alteração de alguns atos ou ideias num determinado ponto histórico.”	<b>2</b>	<b>A.2:</b> “Lenta, porque demora muito tempo para acontecer uma mudança drástica”. Rápida, porque vários acontecimentos podem gerar mudança”.
<b>Total</b>		<b>20</b>		<b>19</b>	

Fonte: elaboração própria

O que podemos constatar através dos dados recolhidos e posteriormente tratados quanto às ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Mudança Histórica? Desde logo, 6/20 estudantes tinham como ideias prévias concepções de mudança ligadas ao quotidiano (ex. “é quando mudo de cidade”); enquanto, que, mudança como reforma, 2/20 estudantes tinham essa percepção, bem como 2/20 estudantes tinham a percepção de “mudança como progresso”. O maior número de estudantes, 8/20 encontra-se na categoria “mudança com ritmos”. Neste nível, os estudantes referiram que a mudança pode ter vários ritmos, lenta, rápida ou profunda, e pode variar de negativa para positiva. Ajudou muito na definição o facto de na alínea anterior tinham para seleccionar a opção correta sobre mudança.

Importa salientar a forma como trabalhamos com os estudantes o conceito metahistórico de Mudança Histórica. Com exercícios procurámos que assimilassem os fatores que fizeram do Renascimento um movimento cultural e artístico que teve impacto no início do descontentamento no mundo cristão. Através da exploração de diversas fontes de humanistas que criticavam as ações do papa, bispos e clero, os estudantes tiveram que completar duas tabelas: uma delas preenchiam com informação sobre o que os papas faziam; na outra tabela, preenchiam com informação sobre o que os papas deviam fazer. A finalidade era que os estudantes percebessem os motivos que

levaram, ao descontentamento de membros da própria Igreja, como foi o caso de Martinho Lutero que foi o precursor da Reforma Protestante. Seguiram-se outras tarefas e exercícios, como o preenchimento de uma tabela com aspetos das diferentes religiões: o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo, bem como o catolicismo. Assim, os estudantes percebiam as diferenças entre as diversas religiões e compreendiam a diferença entre católico e cristão. Com a Reforma Protestante, os estudantes perceberam sobretudo a mudança progressiva, repentina e gradual. Todavia, a mudança não tem só o ritmo de progressiva, rápida e intensa. Portanto, com exercícios e tarefas problematizantes, fichas de trabalho com exploração de fontes da História Local, sobre a Contrarreforma trabalhamos outras dimensões da mudança e procurámos situar os acontecimentos no tempo histórico e justificar as mudanças. Os estudantes com a Contrarreforma perceberam permanências, ações individuais e coletivas traumatizantes. Procurámos que entendessem que a mudança tem diferentes enfoques, ritmos e escalas (Barca, 2011).

Depois do trabalho realizado analisámos a progressão das ideias dos estudantes. Podemos assinalar o seguinte: não obtivemos nenhuma ideia “final” de “mudança no quotidiano”, em que os estudantes remetiam para as suas vivências pessoais, familiares ou de comunidade. E assistimos a um aumento de 8/20 estudantes para 13/20 estudantes na categoria “mudança com ritmos diferentes”. Um aumento justificável com os exercícios que criámos e executámos. Quanto às justificações por parte dos estudantes, referiram, em grande número, a mudança como lenta, devido em grande parte ao facto de se tratar de um tema sensível, que é trabalhar e discutir aspetos da consciência religiosa e da mentalidade. Na categoria, mudança histórica, assistimos a mais um estudante a atingir esse nível, fazendo o total de dois estudantes.

Os estudantes tiveram muitas dificuldades em ordenar os acontecimentos históricos do mais antigo para o mais recente, referentes à reforma protestante e à contrarreforma ou reforma católica, como podemos ver na tabela abaixo, a tabela 9. Podemos definir três tempos históricos consoante o que investigou Piaget (1993) sobre a perceção dos tempos das crianças: o tempo pessoal, o tempo social e o tempo histórico. À questão ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de 1 a 4): a) Concílio de Trento; b) As teses de Lutero; c) Invenção da imprensa; d) Reforma protestante. Assim podemos averiguar as suas noções de tempo histórico e mudança.

Tabela 9 - Tempo histórico: acontecimentos históricos

<b>Correspondência de acontecimentos históricos</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Ideias prévias</b>	<b>Ideias finais</b>
	nr. de ocorrências	nr. de ocorrências
Selecionou corretamente todos os acontecimentos	1	3
Selecionou erradamente um acontecimento	2	2
Selecionou erradamente 2 acontecimentos	2	6
Selecionou um acontecimento certo	11	4
Selecionou erradamente todos os acontecimentos	4	2
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>17</b>

Fonte: elaboração própria

Com este exercício pretendíamos averiguar as ideias prévias, portanto, se os estudantes já possuíam alguma noção de tempo histórico, sobretudo, quanto ao encadeamento dos acontecimentos do período da reforma protestante e da contrarreforma. Já tínhamos trabalhado a invenção da imprensa quando abordamos a temática centrada no Renascimento, mesmo assim, apenas sete estudantes colocaram a invenção da imprensa como o acontecimento mais antigo em relação às restantes hipóteses. Nas ideias prévias apenas um estudante ordenou de forma correta, nas ideias finais foram três estudantes. Manteve-se o número de ocorrências dos estudantes que falharam a ordenação de um acontecimento. O número de estudantes que tinha apenas ordenado corretamente um acontecimento passou de onze para quatro. Também diminuiu, ou seja, passaram de quatro para dois estudantes que erraram todos os acontecimentos.

Achamos fundamental trabalhar noções inerentes à História, para que os estudantes aprendam a interligar os conhecimentos que adquirem, portanto é preciso dotá-los de ferramentas específicas e, assim, que lhes permitam o desenvolvimento de competências históricas interligadas e não fragmentadas.

Na IPS trabalhamos o conceito metahistórico, a mudança, a partir do desenho de tarefas e atividades para a partir das fontes locais e imagens históricas e, assim, procurámos promover a compreensão as várias dimensões da mudança, mas, também, promover a argumentação e justificação dos acontecimentos históricos por parte dos estudantes, sendo-lhes pedido que estabelecessem relações causais, reconhecessem mudanças e continuidades ao longo do tempo,



inicialmente numa perspetiva linear de progresso, gradualmente substituída por uma conceção de mudança mais ampla, entendida como diversidade, progresso, continuidade, simultaneidade ou até mesmo regressão.

Recorremos, sobretudo, a fontes manuscritas durante a IPS, embora também a fontes iconográficas (anexo 7). No desenvolvimento de tarefas procurámos igualmente que os estudantes cruzassem as fontes nas suas mensagens, intenções e validade, no sentido de confirmar e refutar hipóteses descritivas e explicativas da realidade. Nos exercícios demos muita importância à parte da comunicação/narração histórica, pois, a História materializa-se através da narrativa histórica.

### **Exploração de fontes locais para a construção do pensamento histórico**

Construímos um guião de trabalho (GT.1 - anexo 4) para os estudantes construírem o seu conhecimento histórico e, desse modo, adquirirem uma aprendizagem ativa, autónoma e refletida. O guião era constituído por uma seleção de fontes históricas sobre a Contrarreforma em Braga e por algumas questões sobre as fontes de modo, que, fosse mais fácil aos estudantes interpretar as fontes e construir o seu conhecimento histórico. O exercício da leitura documental foi feito em grande-grupo e depois a análise e resposta às questões de forma individual. Para análise dos dados selecionamos apenas algumas questões para discutir e averiguar a progressão dos estudantes e a sua aprendizagem.

Neste **GT.1** procurámos trabalhar o conceito de contrarreforma, mas, também, o conceito metahistórico de mudança. A seguir na tabela 10 apresentamos os dados recolhidos sobre as inferências dos estudantes na exploração de fontes históricas. Achamos pertinente trabalhar as inferências com base na exploração da fonte, primeiro, porque muitos estudantes acham que o passado é fixo e permanente. Se perguntarmos aos alunos como sabemos o que se passou no passado, a resposta não fugirá muito desta frase, “porque é dito no livro”. Eles percebem que existe somente uma história.

Tabela 10 - As inferências dos estudantes a partir da exploração da fonte sobre a mudança ocorrida com a Contrarreforma.

<b>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA - com base na exploração da fonte</b>			
<b>Q1. O que mudou na diocese de Braga depois da chegada do arcebispo vindo do Concílio de Trento?</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>GT.1</b>	
		Exemplos	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe	- <b>A1:</b> “Não sei”.	<b>2</b>
<b>Inferência generalizada</b>	O estudante limita-se a transcrever a informação da fonte	- <b>A10:</b> “Mudou as leis e a prática dos cultos”. - <b>A4:</b> “Revisão total do direito canónico regente e prática pastoral em voga”.	<b>4</b>
<b>Inferência contextualizada</b>	O estudante integra na sua resposta informação relevante, detalhada e pormenorizada	- <b>A.7:</b> “O direito canónico regente (as leis), a prática pastoral em voga (os cultos, as leituras bíblicas, e a adoração dos santos e as penas a quem não tivesse o catecismo”. - <b>A13:</b> “O que mudou foi a Igreja de Braga”.	<b>7</b>
<b>Faltas</b>			<b>7</b>
<b>Total</b>			<b>13</b>

Fonte: elaboração própria

Os estudantes, sete deles, revelaram ao nível da explicação histórica uma capacidade de fazer uma inferência contextualizada, enquanto quatro uma inferência generalizada, e dois não responderam. Perante estes dados podemos aferir que os setes estudantes que tiveram uma resposta detalhada e contextualizada demonstraram uma capacidade de explorar a fonte em termos inferenciais e produzir evidências, e a partir disso construir uma narrativa coerente e válida. Aliás revelaram uma capacidade de compreensão sobre o que mudou na diocese com a Contrarreforma e com a chegada do arcebispo que participou no Concílio de Trento, D. Frei Bartolomeu dos Mártires. Aqui o foco estava nas mudanças no culto, na organização eclesial (deveres e direitos eclesiais) e num maior controlo dos fiéis. Um dos estudantes teve uma resposta detalhada e pormenorizada: **A.7:** “O direito canónico regente (as leis), a prática pastoral em voga (os cultos, as leituras bíblicas, e a adoração dos santos e as penas a quem não tivesse o catecismo”.

Os 7/13 estudantes perceberam essas mudanças com a utilização de documentação local, sem caírem na tentação de transcrever a informação da fonte, como fizeram 4/13 estudantes. Os estudantes demonstraram claras capacidades de mobilizar os conhecimentos apreendidos e revelaram-se conscientes da responsabilidade pela aprendizagem ativa que tiveram durante as atividades.

Tabela 11 - As concepções de mudança dos estudantes

<b>Concepção de mudança (questão aberta)</b>			
<b>Q.2.</b> As mudanças ocorridas na Igreja e no clero neste período, em particular em Braga, terão sido rápidas ou lentas? Justifica a tua resposta com base na Fonte A e na fonte B.			
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>GT.1</b>	
		Exemplos	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	- <b>A4:</b> “Não sei”.	<b>2</b>
<b>Resposta vaga sobre mudança</b>	Os estudantes dão uma resposta com generalizações.	- <b>A1:</b> “Lentas e para melhor.”	<b>3</b>
<b>Mudança como processo linear positivo e demorado</b>	Os estudantes associam a mudança a progresso, em que as “coisas” evoluem sempre no sentido positivo e demorado, são cada vez melhores, surge a ideia de alteração, avanço, evolução positiva e desenvolvimento	- <b>A6:</b> “Em sentido de progresso, porque a Igreja católica sofreu muitas mudanças. As mudanças foram lentas, porque nem todos da Igreja católica aceitavam os métodos de processo e serem diferentes.”	<b>2</b>
<b>Mudança como processo lento e negativo</b>	Os estudantes associam a mudança a processo, em que as “coisas” evoluem de forma lenta ou mesmo regridem	- <b>A5:</b> “Lentas e para pior. Porque foi sempre a mudar só que demorou a acontecer.”	<b>1</b>
<b>Mudança como diversificada</b>	Os estudantes integram na mudança a ideia de progresso, mas atendem que a mudança pode ter vários ritmos de mudança, direções de mudança-simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos	- <b>A.10:</b> “Na minha opinião em sentido de progresso, porque foi para melhorar, mas o clero em Braga demorou muito tempo para aceitar logo. Mudança lenta.” - <b>A3:</b> “As mudanças foram lentas, porque demoram muito tempo para acontecer uma mudança drástica. Toda a Europa estava a passar por um período de contrarreforma, Braga estava nesse momento e estavam no momento de progresso para com as ganâncias do clero. E lenta porque muitos eram contra a mudança e outros protestantes. Algumas pessoas a favor, outras contra, o que criava conflitos, levando a um tempo demorado de aceitação.”	<b>5</b>
<b>Faltas</b>			<b>7</b>
<b>Total</b>			<b>13</b>

Fonte: elaboração própria

Foi considerado no trabalho desenvolvido com os estudantes no período histórico do Renascimento, da Reforma e da Contrarreforma, que, a Mudança Histórica tem diferentes ritmos (rápidas ou lentas) e formas de intensidade (fraca ou intensa). Quando se fala de mudança, fala-

se muitas vezes em História de evolução ou de revolução. E dentro destes termos fala-se de crescimento, desenvolvimento e transformação, que podem ser de forma positiva ou negativa, relacionando-se com o progresso ou a decadência das mudanças históricas (Pagés & Santisteban, 2010).

Dos 20 estudantes, 13 deles apresentaram ideias de mudança com diferentes ritmos. Assim, expressaram ideias de mudança associada a diferentes ritmos (mudanças lentas, rápidas, profundas), podendo ser positivas ou negativas. Depois de trabalharmos o conceito metahistórico com os estudantes sobre uma realidade local e com fontes históricas, procurámos aferir em questão aberta o seguinte: como os estudantes percecionavam a mudança em termos locais, tratando de acontecimentos históricos da Contrarreforma que se registaram em Braga?

Podemos verificar na tabela 11 que os estudantes dos quais 5/13, integram a ideia da mudança que pode ter vários ritmos de mudança, direções de mudança, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos. Através das respostas sobre a Contrarreforma em Braga, foi possível ver que os estudantes associaram a Contrarreforma a mudanças ocorridas, numa escalada de repressão e com repercussões para as pessoas numa tentativa da Igreja católica combater o avanço do protestantismo. Nas respostas vagas que foram três, percecionamos que os estudantes não perceberam a questão em si, e remeteram as suas respostas para o seu quotidiano e não para aspetos da História.

Sobre a importância da História Local para os estudantes, a partir da questão que lhes foi colocada: Na tua perspetiva, as fontes locais, sobre esta temática, permitem compreender melhor a Contrarreforma? Das ideias expressas dos alunos nas suas respostas emergiram as seguintes categorias: não responde, resposta vaga, testemunho local, perspetiva diferente e contextualização. De seguida apresentamos a tabela 12 sobre as conceções dos estudantes sobre a importância da História Local para as suas aprendizagens.

Tabela 12 - Concepções dos estudantes sobre a importância da História Local para as suas aprendizagens

<b>Concepções da importância da História local para as suas aprendizagens (questão aberta)</b>			
<b>Q3.</b> Na tua perspetiva, as fontes locais, sobre esta temática, permitem compreender melhor a Contrarreforma? Justifica.			
<b>Papel das fontes</b>	<b>Definição</b>	<b>FT.2</b>	
		Exemplos	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde ou diz que não sabe.	- <b>A4:</b> [em branco]”.	<b>3</b>
<b>Resposta vaga</b>	Os estudantes dão uma resposta vaga e sem justificar.	- <b>A13:</b> “porque eu sei.”	<b>2</b>
<b>Testemunho local</b>	Os estudantes valorizam a fonte local como testemunho do que ocorreu a nível local.	- <b>A6:</b> “Sim, porque ficamos a conhecer as nossas fontes locais”.	<b>2</b>
<b>Perspetiva diferente</b>	Os estudantes dão uma resposta que associam a importância das fontes locais na aprendizagem da Contrarreforma.	- <b>A.3:</b> “Sim, porque permite a compreensão de como aconteceu com precisão em toda a europa.”	<b>1</b>
<b>Contextualização</b>	Os estudantes integram o local com o nacional e abordam a importância da História local na compreensão dos processos históricos em estudo.	- <b>A7:</b> “Sim, porque podes conhecer alguns casos relacionados com o tema da contrarreforma e compreender melhor as coisas que constituem a nossa cidade e os seus processos.”	<b>5</b>
<b>Faltas</b>			<b>7</b>
<b>Total</b>			<b>13</b>

Fonte: elaboração própria

Dois dos treze estudantes responderam de forma vaga, não demonstrando compreensão sobre as potencialidades da História Local nas aulas. Também dois estudantes remeteram as suas respostas para um testemunho local, da importância de conhecer as fontes locais. Enquanto um estudante teve uma perspetiva diferente, abrangente, contemplando aqui o local, nacional e europeu, remetendo a aprendizagem através de fontes locais na compreensão de outras partes da europa (**A.3:** “Sim, porque permite a compreensão de como aconteceu com precisão em toda a europa.”).

Nas respostas de cinco estudantes, estes referem a importância das fontes locais na compreensão dos assuntos a nível nacional e abordam a importância da História local na compreensão dos temas históricos. Podemos salientar com estes dados que os estudantes que se encontram nesta categoria compreenderam a importância da História Local na compreensão

da Contrarreforma, porque a proximidade e o sentimento de pertença proporcionam maior atenção e interesse por parte dos estudantes.

Procurámos aferir se os estudantes compreenderam a reforma protestante na sua globalidade, se sabiam em que consistiu essa reforma e que alteração se assistiu com a mesma. Trabalhamos os dados na tabela seguinte.

Tabela 13 - Concepções dos estudantes sobre a Reforma Protestante

<b>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA (pergunta fechada) - com base no tratamento de fontes históricas</b>			
<b>Q. O que foi a Reforma Protestante?</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Questão selecionada</b>	
		<b>Exemplos</b>	<b>Total</b>
<b>Não responde</b>	O estudante não responde	- <b>A8:</b> [em branco]	<b>1</b>
<b>Ideia vazia / incoerente</b>	O estudante limita-se a escrever algo com pouco ou nenhum sentido	- <b>A14:</b> “Consiste em mudanças nas igrejas católicas.”	<b>2</b>
<b>Ideia de senso comum</b>	O estudante integra na sua resposta informação que remete para o seu “domínio” pessoal	- <b>A.12:</b> “É uma reforma que do protestas.”	<b>2</b>
<b>Ideia aproximada</b>	O estudante expressa ideias que se aproximam de uma realidade histórica	- <b>A.8:</b> “Pessoas revoltadas contra a igreja.”	<b>3</b>
<b>Ideia contextualizada histórica</b>	O estudante integra ideias contextualizadas sobre a realidade histórica	- <b>A1:</b> “Mudança de pensamento e compreender em relação a deus diferente do catolicismo.”	<b>8</b>
<b>Faltas</b>			<b>4</b>
<b>Total</b>			<b>16</b>

Fonte: elaboração própria

Podemos constatar segundo os resultados apurados que dois estudantes continuaram com uma ideia vazia ou incoerente sobre a reforma protestante, enquanto dois com ideias de senso comum, três deles na categoria de ideia aproximada, enquanto oito deles revelaram uma ideia contextualizada de nível histórico. Se apenas um estudante nas ideias prévias sabia definir o conceito de protestante, agora são oito que demonstraram capacidade de relatar uma realidade histórica. Evidencia que o trabalho realizado em aula foi profícuo na construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes.

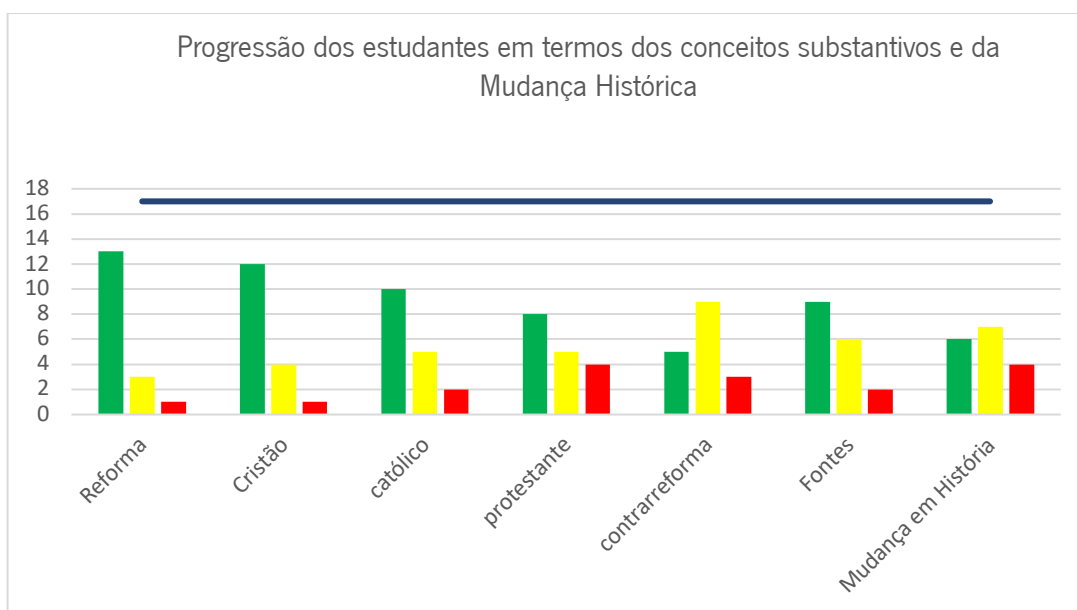
## **Reflexão dos estudantes sobre o seu conhecimento: a metacognição**

O questionário de metacognição (anexo 6) foi preenchido pelos estudantes nos últimos quinze minutos da última aula que incidiu a Intervenção Pedagógica Supervisionada. Após a análise das ideias prévias, da seleção de fontes, da criação de materiais e do sucessivo trabalho em sala de aula pela turma, o questionário de metacognição serviu para os estudantes refletirem sobre as suas aprendizagens quanto ao que aprenderam, como aprenderam, o que gostariam mais de saber, mas também as dificuldades sentidas, etc, e, também, obviamente, para apreciarmos a progressão dos estudantes face às ideias iniciais recolhidas antes das sessões letivas sobre a IPS.

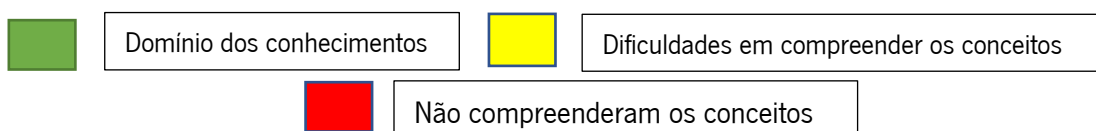
Com a ficha de metacognição procuramos acima de tudo que o estudante analisasse o seu processo de aprendizagem ao longo das aulas, numa avaliação introspetiva, desde as suas ideias prévias até ao ponto de “chegada”. Além da própria análise pessoal do estudante, pretendemos também observar a própria progressão, com a finalidade de se verificar, de facto, se atingiram os resultados pretendidos e nós os nossos. Desse modo, permite ao professor encontrar soluções para colmatar os hiatos e proceder assim a novas estratégias no processo de ensino-aprendizagem. No nosso caso, permitirá concretizar o estudo e avaliar esta Intervenção Pedagógica.

A nossa estratégia de metacognição passou por criar uma espécie de diário, em que o estudante fazia a sua metacognição no final das aulas. Todavia, alterámos a estratégia, porque eram aulas de apenas 50 minutos, por isso, apesar de o realizarmos em todas as aulas com um carácter mais informal e oral, optamos por realizar o questionário de metacognição de uma forma mais estruturada a partir de um instrumento que nos permitisse recolher dados, que foi aplicado na última aula da Intervenção. Os estudantes tinham que preencher o questionário o que aprenderam na aula, uma espécie de sumário, no máximo de uma linha. Na tabela que constava a seguir tinham que colocar na coluna de cor verde os conceitos que assimilaram sem dificuldades; a amarelo os conceitos que tiveram dificuldade; a vermelho os conceitos que não conseguiram compreender. Também havia uma questão sobre como se sentiram na aula: motivados, desmotivados, alegres ou empenhados, etc. Na última ficha de metacognição havia uma questão sobre a Mudança, onde pedíamos aos estudantes que escrevessem o que entendiam por mudança relacionada com aspetos históricos. Também, no fim, podiam fazer observações que considerassem pertinentes sobre as aulas.

Ilustração 1 - Informação tratada com base no questionário de metacognição



Fonte: elaboração própria



Nos conceitos substantivos históricos de reforma, cristão e católico, os estudantes manifestaram, em maioria, que compreenderam os conceitos, revelando domínio conceptual sobre os mesmos, como podemos ver na ilustração 1. No conceito de protestante, oito estudantes dominaram este conceito, enquanto seis indicaram ter dificuldades em compreendê-lo, e três manifestaram que não compreenderam o conceito. No conceito de contrarreforma, como no conceito de Mudança Histórica, grande parte dos estudantes, nove na contrarreforma e sete em Mudança, manifestaram que tiveram dificuldades em compreenderem. Quanto à utilidade das fontes locais na aprendizagem sete estudantes mostram dificuldades na sua utilização, enquanto seis efetuaram aprendizagens significativas, e quatro ficaram sem compreender a sua relevância.

De uma forma resumida, em relação ao conceito metahistórico de mudança, na tabela 7, dois estudantes associaram mudança como evolução positiva; por seu turno, sete deles associaram mudança a acontecimentos que se repetem, portanto, mudança cíclica; cinco estudantes consideraram a mudança como evolução lenta, considerando assim um processo demorado, mas referiram que esta mudança pode ter vários ritmos com várias direções. Em termos de conclusão, podemos afirmar que trabalhar a Mudança em História a partir de fontes



loais, contribuí para uma melhor compreensão da história local, mas também nacional e internacional. Aliás, fomenta a orientação temporal, permite uma melhor compreensão do passado e um olhar crítico sobre o presente, por parte dos estudantes.

Podemos referir que os resultados evidenciam que os conceitos substantivos históricos que foram explorados através das fontes locais foram mais facilmente apreendidos. De frisar também que a maioria dos estudantes teve dificuldade em explorar as fontes, extrair informações das fontes e produzir inferências, para responder ao que era pretendido em cada questão, muitos deles transcreviam a informação; e tiveram dificuldade em relacionar os acontecimentos históricos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase apresentámos as considerações finais do estudo empírico e de todo o processo investigativo realizado. Foi realizado num primeiro momento a prática letiva, e num segundo momento realizado o tratamento dos dados e da informação recolhida. A Intervenção Pedagógica Supervisionada - IPS - que delineamos e que colocámos em prática a uma turma do 8.º ano de escolaridade incidiu sobre a construção do conhecimento histórico através da História Local e da perceção da Mudança Histórica na temática da Reforma e Contrarreforma. A prática pedagógica de cariz construtivista foi desenvolvida no âmbito da Educação Histórica e da aula-oficina, com a finalidade de dotar os estudantes de pensamento e conhecimento histórico sobre os conceitos históricos de reforma, cristão, católico, contrarreforma e protestante, e sobre a Mudança Histórica em História nas suas diversas tipologias, escalas e ritmos, uma vez que os estudantes pensam a mudança como sempre para melhor, neste caso, mudança progressiva, segundo demos conta nos estudos referidos.

O nosso estudo empírico, de natureza dupla, de carácter pedagógico e de investigação, procurou responder às seguintes questões de investigação: que tipo de ideias prévias atribuem os estudantes aos conceitos substantivos de Reforma, Contrarreforma e Concílio e o que entendem por mudança? Que relevância atribuem os estudantes às fontes locais para a compreensão da História nacional e europeia, subordinada à temática da Reforma e Contrarreforma? Como os estudantes percecionam a mudança histórica nas suas diversas dimensões a partir do estudo da Reforma e Contrarreforma a nível local, nacional e europeu? Como os estudantes constroem o seu conhecimento histórico com base nas aprendizagens sobre os conceitos de Reforma e Contrarreforma? Que dificuldades expressam os estudantes sobre a mudança quando analisam as fontes locais? Percecionámos a importância da História no processo de desenvolvimento das crianças e jovens, como tem sido bastante divulgado em diversos estudos, destacámos por exemplo os estudos que são catalisadores de Lee (2014) e Barca (2019).

Para responder à primeira questão de investigação formulada desenhamos um conjunto de estratégias para desenvolver as aprendizagens muito assente no que refere Barca (2014) que é importante conhecer as ideias prévias dos estudantes. E a partir daí desenhar um processo de trabalho assente em exploração de fontes históricas em aulas-oficina. Portanto, iniciámos o nosso caminho por conhecer que tipo de ideias prévias atribuem os estudantes aos conceitos históricos de cariz substantivo: reforma, contrarreforma, cristão, católico e protestante, e como

percecionavam a Mudança Histórica. A partir da análise e respetiva categorização das ideias prévias, criámos e ajustámos estratégias para trabalhar os conceitos históricos de carácter substantivo e o operativo de carácter metahistórico, com a finalidade de fazer progredir os estudantes e, assim, desenvolver neles pensamento histórico, mas, também, consciência histórica e colmatar hiatos nas suas aprendizagens. Quisemos dotar os estudantes de ferramentas epistemológicas da História que vão ser úteis nas suas vivências, e porquê? Entendemos que uma compreensão da disciplina de História é uma estrutura utilizável do passado (Lee, 2006). Argumenta Lee “que os alunos que abandoam a disciplina de História nunca vão além das conceções do senso comum da História e acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento” (pp. 131-150). Por isso, o nosso foco durante a intervenção foi a orientação e o desenho de tarefas e matérias apoiado em fontes históricas de modo a proporcionar oportunidades de desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. Ao pensar a História e a compreender os vários domínios, acreditámos que criam bases para confrontarem a multiplicidade de considerações plausíveis oferecidas pelo mundo fora da escola.

Averiguamos através do questionário de recolha de ideias prévias que os estudantes se situavam em larga medida nas categorias de ideias vazias ou incoerentes e nas ideias do quotidiano, enquanto, que, apenas um estudante teve uma ideia de nível histórico. No conceito de Mudança Histórica, mais de 90% dos estudantes escolheram a alínea que remetia a mudança para diferentes tipologias, escalas e ritmos, pese embora, quando se pediu para que escrevessem o que entendiam por mudança, uns transcreveram a alínea, outros descreveram mudanças da comunidade e até do foro pessoal. Portanto, os estudantes revelavam dificuldades em compreender a mudança no seu domínio histórico e todas as suas valências, como tinha chegado à conclusão no seu estudo Barton (2011), que as crianças e jovens têm uma perceção de mudança fixa e em sentido de evolução.

De seguida trabalhámos com eles os conceitos históricos e metahistórico, criando estratégias, materiais e tarefas que os desafiavam a pensar e a fazer História, como salienta Germinari (2011). Para esse efeito construímos duas fichas de trabalho com exploração e fontes históricas e com exercícios práticos e, depois, um guião de trabalho, para trabalho individual em certas tarefas e em pares em outras tarefas. Na primeira ficha de trabalho constava um esquema concetual ou se quisermos um mapa mental para facilitar a articulação dos conhecimentos. Utilizámos fontes diversas, algumas do manual, fontes locais do Arquivo Distrital de Braga e

bibliografia de referência. A partir do trabalho com fontes locais, procurámos compreender que relevância atribuem os estudantes às fontes locais para a compreensão da História nacional e europeia, subordinada à temática da Reforma e Contrarreforma. Mas não só, também, como os estudantes percecionam a Mudança Histórica nas suas diversas dimensões a partir do estudo da Reforma e Contrarreforma a nível local, nacional e europeu. E aproveitámos para registar as dificuldades que expressavam os estudantes sobre a mudança quando analisam as fontes locais. Quanto às aprendizagens de saber ler diferentes fontes, procurar a validade da informação da fonte e levantar hipóteses de investigação, os estudantes tinham a percepção que toda a informação das fontes era verdadeira, porque tinha muitos anos. Trabalhámos com eles no sentido de eles inferirem que as fontes precisam de ser interpretadas ao nível da evidência, como referem Seixas e Morton (2013) e que a mudança em História não é linear nem só de um sentido.

No conceito histórico de contrarreforma quase metade dos estudantes atingiram a categoria de ideias contextualizada de nível histórico, nos outros conceitos históricos assistiu-se a uma ligeira melhoria. Os melhores resultados aconteceram precisamente no conceito de contrarreforma. No nosso entender e segundo a análise dos dados, o facto de termos trabalhado aspetos da História Local mais no âmbito da contrarreforma permitiu melhores resultados: primeiro, devido à inferência de informação que lhe dizia algum interesse; por sua vez o interesse e a motivação foram maiores, porque estavam inseridos no contexto local. Também se notou o interesse pelas questões de dúvidas que os estudantes colocaram oralmente. A História é uma forma complexa de abandonar as ideias do quotidiano, como refere Lee (2011), e de partir à descoberta de dados que se transformem em evidência. A partir das fontes locais também trabalhámos o conceito metahistórico de mudança, e os progressos foram bastante promissores. No que diz respeito à Mudança Histórica, nas ideias prévias, os estudantes tinham ideias de mudança ligadas ao quotidiano. Nas ideias finais, 8/13 estudantes ficaram com a percepção de mudança com ritmos e escalas diferentes. Relativamente às fontes locais, 7/13 estudantes integraram o local com o nacional e abordaram a importância da História Local na compreensão da temática em estudo.

Nesse âmbito, quase 50% dos estudantes acabaram conscientes da importância das fontes locais na compreensão da História, mas, também, na compreensão das temáticas, neste caso, da contrarreforma. Nas primeiras tarefas os estudantes mostraram dificuldades e inação em analisar, interpretar e responder às questões, no entanto, ao longo das aulas verificou-se uma melhoria significativa. Ora, os estudantes, grande parte deles, conseguiram entender a mudança

como versátil, ou seja, com ritmos diferentes e períodos de evolução, estabilidade e até regressão. Desse modo, verificou-se uma ligeira melhoria, progredindo as ideias dos estudantes de ideias vazias/incoerentes ou ideias do quotidiano para ideias aproximadas. Ao promovermos a interpretação de fontes históricas com a finalidade da compreensão da mudança e o tempo histórico, notámos que os estudantes tiveram uma dupla percepção, ou seja, 13/19 estudantes atingiram nas ideias finais níveis mais sofisticados, considerando a mudança com ritmos diversificados, portanto, tiveram respostas que integravam na mudança a ideia de progresso, mas atenderam que a mudança pode ter vários ritmos de mudança, direções de mudança, simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos. Todavia, no questionário de metacognição muitos estudantes frisaram que a mudança normalmente é lenta por causa da consciência religiosa, que demora muito tempo a alterar-se, neste caso em termos de mentalidade. Além destes parâmetros também procedemos à avaliação do impacto da Intervenção Pedagógica no desenvolvimento de competências cognitivas, na conceção de mudança e no desenvolvimento da compreensão do tempo histórico. De realçar dois pontos importantes neste estudo: primeiro, uma grande parte da turma ficou consciente da importância das fontes históricas, da sua interpretação, crítica e cruzamento, na obtenção do conhecimento histórico; segundo, que uma percentagem elevada da turma também compreendeu que as fontes locais são importantes para conhecer a realidade local, mas, também, ajudam a compreender a realidade nacional e internacional (europeia).

Entendemos, e os dados revelam precisamente isso, que trabalhar fontes da História Local nas aulas-oficinas permitiu um maior empenho por parte dos estudantes e a construção de um conhecimento histórico contextualizado. E o facto de ter sido feitas referências ao presente em termos de localizações, permitiu dar sentido à História e localizar com referência o presente, como referiu Solé (2018). Obviamente, espera-se sempre mais e melhor, no entanto, os resultados espelham que assistimos a melhorias significativas, até na interpretação de fontes e na elaboração de respostas mais sofisticadas.

Foi nossa intenção que as fontes primárias selecionadas juntamente com as tarefas desenhadas dessem maior sentido à realidade histórica e alimentassem a curiosidade e o fascínio dos estudantes pela História e pelos conceitos trabalhados. Foram selecionadas fontes históricas adequadas à compreensão, explícitas, diversas com diferentes perspetivas. O levantamento de questões é essencial para a interpretação e análise de fontes. As fontes selecionadas e algumas do manual foram trabalhadas numa dimensão de compreensão dos motivos que levavam a

mudanças no seio do cristianismo. A Intervenção Pedagógica obviamente requereu da nossa parte planificação, investigação e rigor científico e pedagógico. Foi precisamente por isso que adaptámos o projeto inicial delineado à realidade e ao contexto da turma, depois de uma maior perceção da turma e da realidade escolar.

Os resultados como já demos conta foram interessantes, no sentido, da progressão das suas ideias terem sido mais visíveis quando se trabalhou os conceitos de contrarreforma e católico através das fontes locais. Quando foram questionados sobre as vantagens de estudar fontes locais nas aulas, os alunos referiram que gostaram do desafio e destacaram como grande vantagem o contributo da História Local para compreender aspetos nacionais e globais. Esta experiência educativa permitiu o envolvimento de quase todos os estudantes nas tarefas propostas e um acompanhamento diferenciado da aprendizagem por eles efetuada partindo de ideias diferentes, numa perspetiva construtivista.

Um estudo desta natureza, começou com uma amostra significativa, os 20 estudantes da turma, mas depois durante as aulas da IPS faltaram alguns estudantes, obviamente que traz implicações nos resultados. Assistiram-se a alguns desvios e alterações relativamente ao que estava traçado no projeto (PIPS). Com o passar do tempo e do aumento da experiência fomos identificando melhor o perfil dos estudantes e suas limitações ao nível da escrita e da interpretação de fontes, também o facto da turma não ser homogénea quanto às capacidades de aprendizagem, em termos cognitivos. Mas não só, alguns estudantes estavam claramente desmotivados e o seu esforço e dedicação seriam praticamente nulos se não recorrêssemos a estratégias diferentes daqueles que estavam inicialmente traçadas. Nesse contexto, da parte desses estudantes não podia esperar muito, algum trabalho que efetuassem já era motivo de contentamento. Aquilo que procurei fazer foi dar um *feedback* positivo e fazer-lhes a pergunta oralmente de forma individual para os ajudar a chegar a uma resposta. Quando percebia que estavam perto da resposta certa, pedia-lhes que registassem nas fichas. Algumas vezes funcionou, outras não.

Esperámos nós que este estudo possa ter implicações positivas em profissionais que procurem a Educação Histórica e as fontes locais para fazerem novos estudos e estudos mais abrangentes. Também consideramos que contribuímos de certa forma para o debate sobre a importância das fontes locais no ensino. Quanto à prática letiva e à implementação do estudo, a sua relevância teve duas dimensões: profissional, porque nos permitiu compreender melhor todas as valências da prática pedagógica, no que concerne o ensino, à investigação, autoavaliação e à gestão de uma sala de aula; a segunda dimensão, mais de carácter de perceber as realidades,

portanto, de apurar em termos de investigação como os estudantes fazem o seu processo de aprendizagem e autoavaliação. A prática de lecionação traduziu-se numa experiência bastante agradável, contudo, a duração das aulas, 50m e a carga horária semanal foi um desafio constante.

Como progressos realizados salientámos a boa integração e adaptação à comunidade educativa e à prática pedagógica; a criatividade no desenvolvimento de materiais e desenho de atividades; a autonomia em desenvolvimento; o estilo pessoal de docência em construção. Num estudo desta natureza requer investimento emocional e intelectual, contudo permite uma sustentação teórica e prática essencial para a vida de professor. A preparação das aulas dota os profissionais de competências. No nosso caso, como já tínhamos formação em investigação, foi mais fácil, digamos assim, de tornar as aulas verdadeiros laboratórios de investigação.

Não existem receitas milagrosas, contudo existem fórmulas que nos ajudam a compreender a realidade e a adaptar-nos a essa mesma realidade. Também a aprender ao identificar os erros, ao receber sugestões e críticas, ter contactos com profissionais, fazer revisão de conteúdos, a investigar e, assim, desenvolver a autoconfiança. A prática educativa possibilitou-nos adquirir confiança e experiência e, sobretudo, compreender que não adianta o professor transmitir o conhecimento e encher o cérebro do estudante, se o estudante não trabalhou, não refletiu e se as aprendizagens não fazem lógica no seu pensamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Vol. 1, Porto Editora.
- Almeida, E. & Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 230-263). Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40238/4/E-book-Educacao\\_Patrimonial.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40238/4/E-book-Educacao_Patrimonial.pdf)
- Almeida, F. de (1968). *História da Igreja em Portugal* (Tomo II e III). Editora do Minho.
- Apostolidou & Solé, G. (2017). The historical consciousness of students-prospective teachers: Greek and Portuguese aspects in the context of the current economic crisis. *International Journal of Research on history didactics, History education and history culture* (JHEC) Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD), 38, 95-116.
- Araújo, S. (2017). “Só se ama o que se conhece...”: *contributos da História local no Ensino da História*. (Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Azevedo, C. M. (Dir.) (2000). *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Circulo de Leitores.
- Barca, I. (2004) Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Centro de Investigação em Educação.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. Dossiê: *História, Epistemologia e Ensino: Desafios de um Diálogo em Tempos de Incertezas*. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500005>
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. Dossiê - Metodologia da pesquisa em Educação Histórica (pp. 109-126). *Educar em Revista*, 35 (74), 109-126 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64403>
- Barca, I. & Gago, M. (2000) *De pequenino se aprende a pensar*. (1ª edição). Associação de Professores de História.
- Barca, I & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15, 91-100.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. I. Barca (Org). *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 55-68). Universidade do Minho.



- Buarque, V. A. (org.) (2012). História da historiografia religiosa. Buarque, *História religiosa, biografia e história intelectual* (pp.16-27). Editora UFOP.
- Caldas, J. (1922). *D. Frei Bartolomeu dos Mártires*. Coimbra Editora.
- Castro, J. (2007). Perspetivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo sem Fronteira*, 7(1), (pp. 28-73).
- Chapman (2001). *Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico* (pp. 21-35). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.
- Costa, A. & Solé, G. (2017). A compreensão do tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. In C.P. Ribeiro; H. Vieira; I. Barca *et al. Epistemologias e Ensino da História* (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica) (pp.180-200). CITCEM.
- Costa, A. & Solé, G. (2017). Aprender a pensar sobre o tempo em História: atividades desenvolvidas com turmas de 1º e 2º CEB. L. Fonseca e I. Vale (Eds) *Atas do 5.º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos – 2017* (pp. 29-44). EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Costa, A. & Solé, G. (2020). A compreensão do tempo histórico: um estudo com alunos portugueses do 6º ano sobre os conceitos de cronologia e mudança. *Educação em Análise*, 5(1), 31-56.
- Costa, S. G. (2009). A reforma tridentina em Portugal: balanço historiográfico. *Lusitânia Sacra*, 2ª série, 21, 237-248.
- Couto, S. (2020). *A história local e o património histórico cultural no ensino da história* (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), Universidade de Coimbra.
- Cunha, R. da (1989). *História eclesiástica dos arcebispos de Braga*. s.n.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. (9.ª). David Fulton.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). Investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, et al (Ed.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*.: Edições Pedagogo.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Instituto Piaget.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. (30.ª ed). Paz e Terra.
- Gago M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem* (pp. 70-85), EPM-CELP.

- Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*, 45, 1-18.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas Sul.
- Germinari (2011). *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*. *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 54-70.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afetividade e a meta cognição na sala de aula*. Horizontes Pedagógicos.
- Lee, P. (2004). Putting Principles in Practice. Donovan & J. Bransford, (eds), *How students Learn*. (pp. 1-3). National Research Council.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, n.º especial Curitiba, 131-150.
- Lee, P. & Chapman, A. (2019). Fused Horizons? UK research into students second-order ideas in history: a perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kirsting) Wochenschau-Verlag (Ed.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (pp.179-205). Wochenschau Verlag
- Lee, P.; Dickinson, A.; Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. M. Carretero & J.F. Voss, (Org.). *Aprender e pensar la historia*, (pp. 217-248). Amorrortu.
- Alves, L. (2006). “A história local como estratégia para o ensino da História”. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques* 3, p. 65.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didática da História: Património e História local*. Texto Editores.
- Marcocci, G. (2009). O arcebispo de Braga, D. Frei Bartolomeu dos Mártires (1559- 1582). Um caso de inquisição pastoral. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 9, 19-146.
- Marques, R. (2002). *Educação Cívica e desenvolvimento pessoal e social – objetivos*. Plátano Edições Técnicas.
- Moreira, A.; Marques, G. (2018). *Educação histórica entre os 3 e os 12 anos. Desafios para quem ensina e para quem aprende*. CITCEM, s/n, 4150-564.
- Moreira, F. & Solé, G. S. (2018). *O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais*. *Revista Ibero-americana de Educação Histórica (RIBEH)*, 1 (1), 126-153.  
<https://revistas.unila.edu.br/riaeh/article/view/1276/1323>

- Moreira, N. M. (2016). História Local, Espaço e Paisagem em Portugal: Panorâmica historiográfica e estudo de caso sobre a Revista de História (1912-1928). *HiSTOReLo. Revista de História Regional y Local*, 8(15)65- 69. <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v8n15.48676>
- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira, A. (2014). *Braga ao tempo das crises e da usurpação: o Diário de Aurélio António Baldino*. (<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8295/2/4818.pdf>)
- Pagés, J. & Santisteban (2010). A. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria*. *Cadernos Cedes*, 30 (82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychn5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Paiva, J. P. (2006). *Os bispos de Portugal e do império (1495-1777)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Polónia, A. (2014). A receção do Concílio de Trento em Portugal (pp. 41-58). In A.C. Gouveia (Org.). *O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas*. Olhares novos.
- Reis, A. M. (2015). Bartolomeu dos Mártires – De Lisboa a Viana. In *Estudos Regionais. Revista Cultural do Alto Minho*, 2.ª série, 9, 13-34.
- Rodrigues, A. M. (2000). Cabido. In C. M. Azevedo (dir.). *Dicionário de História Religiosa de Portugal* (vol. 1) pp. 278-279. Círculos de Leitores.
- Rodriguez, R. & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *ARBOR*, 194 (788): a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Rolo, R. A. (1964). *O bispo e a sua missão pastoral segundo D. Frei Bartolomeu dos Mártires*. Movimento Bartolomeano.
- Rolo, R. A. (1977). *Formação e vida intelectual de D. Frei Bartolomeu dos Mártires*. Movimento Bartolomeano.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Schmidt, M.A. (2019). O historiador e a pesquisa em educação histórica. Dossiê. Metodologia da pesquisa em Educação Histórica (pp. 35-53). *Educar em Revista*, 35(74), 35-53. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>.
- Schmidt, M.A.; Urban, A.C. (2016). Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisas em Educação Histórica. *Educar em Revista*, 60, 17-42, UFPR.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

- Soares, F. S. N. (1979). A primeira visitação de D. Frei Bartolomeu dos Mártires e as origens de Esposende. *Actas do Primeiro Encontro sobre História Dominicana*, vol. II(pp. 221-250). Arquivo Histórico Dominicano Português.
- Solé, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB) (pp. 59-84). In *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324171>).
- Solé, G. (2019) '*Children's understanding of time: A study in a primary history classroom*'. *History Education Research Journal*, 16(1), 156–171. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>.
- Vaz, A. L. (1971). *O cabido de Braga: 1071 a 1971. Factos notáveis do país ligados à sua História*. José Dias de Castro.

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – Questionário de ideias prévias

**Anexo 2** – Ficha de trabalho I (Reforma Protestante)

**Anexo 3** – Ficha de trabalho II (Reforma Católica – Contrarreforma)

**Anexo 4** – Guião de Trabalho (Contrarreforma em Braga)

**Anexo 5** – Ficha de ideias finais

**Anexo 6** – Questionário de metacognição

**Anexo 7** – Algumas fontes e materiais utilizados

## ANEXO I - Ficha de levantamento de ideias prévias

1. Responde com clareza às questões sobre os conceitos que vamos trabalhar nas próximas aulas. Diz o que entendes por:

1.1. Reforma

---

---

1.2. Contrarreforma

---

---

1.3. Católico

---

---

1.4. Cristão

---

---

1.5. Protestantismo

---

---

2. Assinala a opção que para ti melhor traduz o conceito de mudança.

- a) A mudança significa que as coisas mudam sempre para melhor \_\_\_\_\_
- b) A mudança significa que as coisas mudam para pior \_\_\_\_\_
- c) A mudança significa que esta pode ser para melhor, pior, estagnação ou cíclica \_\_\_\_\_
- d) A mudança significa que geralmente as coisas se repetem \_\_\_\_\_

2.1. Refere o que entendes por mudança.

---

---

3. Ordena cronologicamente, do **mais antigo para o mais recente**, os seguintes acontecimentos (de 1 a 4).

- a) Concílio de Trento
- b) As teses de Lutero
- c) Invenção da imprensa
- d) Reforma protestante

_____
_____
_____
_____

4. Lê o documento e depois responde às questões.

“No início do século XVI, numa pequena localidade como Wittenberg havia quatro editores; 15 anos depois, era um centro de impressão de dimensão mundial, com mais de 40 casas editoras. De algum modo, o sucesso de Lutero é sinónimo do sucesso da indústria editorial, com as suas teses a chegarem a toda a parte da Europa, com exceção de Portugal e Espanha.”

(Friedrich Wilhelm Graf, historiador, em entrevista ao DN – 31 de outubro de 2017)

4.1. Qual foi a mudança que se verificou?

---

---

4.2. Que impacto teve esta mudança no mundo?

---

---

## ANEXO 2 - Ficha de trabalho sobre a Reforma Protestante

**Reflexão: Quais foram as mudanças operadas no Renascimento que contribuíram para a Reforma Protestante?**

1. Exploração de fontes históricas: lê com atenção as fontes históricas e responde às questões.

### FONTE 1

Embora (o apóstolo Pedro) diga no Evangelho [...]: “Nós abandonámos tudo para te seguir”, os papas pretendem aumentar o seu património em terras, cidades e impostos. (...) Dignos rivais de príncipes, os soberanos pontifícios, cardeais e bispos nada mais fazem que alimentar-se. Deixam o rebanho de Cristo entregue a si mesmo.

Savonarola, Sermão do Advento (1493)

1.1. Em que época histórica o autor Savonarola escreveu o Sermão do Advento?

\_\_\_\_\_

1.2. Segundo Savonarola qual a ambição do Papa presente na FONTE 2? Assinala as opções corretas com um **V** e as falsas com um **F**.

Seguir o apóstolo Pedro e proteger o rebanho de Cristo \_\_\_\_

O papa pretendia aumentar o seu património \_\_\_\_

Os cardeais os bispos viviam na humildade \_\_\_\_

Os cardeais e os bispos estavam afastados do “rebanho” de Cristo \_\_\_\_

### FONTE 2

Vemos avançar para nós os prelados enfatuados de orgulho. Estão vestidos com os mais finos tecidos ingleses. As mãos, carregadas de anéis valiosos, estão elegantemente colocadas na anca. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem.

Erasmus, Elogio da Loucura



1.3. Quem são os preladados? Sublinha a resposta certa.

Príncipes | Cardeais e bispos | Pintores

1.4. Erasmo está a criticar os humanistas ou os preladados?

---

1.5. Segundo Erasmo, os cardeais e os bispos gostavam de luxo. Transcreve uma frase que expresse essa informação da FONTE.

---

---

**FONTE 3**



A tradução da Bíblia em latim para uma língua nacional foi feita por Martinho Lutero, em 1534. Permitiu que as pessoas lessem na sua língua nacional e, assim, permitia compreender melhor o texto bíblico e, em particular, a mensagem de Cristo.

Fonte: abiblia.org

1.6. Faz a ligação correta entre as colunas A e B.

**Coluna A**

**Coluna B**

- 1- Bíblia em latim
- 2- Martinho Lutero
- 3- Bíblia traduzida
- 4- Imprensa

- 1. Permitiu que as obras chegassem a muitas pessoas
- 2. Permitia que as pessoas compreendessem melhor as escrituras antigas
- 3. Monge Agostinho, responsável pelo início do movimento protestante
- 4. Poucos entendiam aquela obra escrita numa língua difícil

#### Fonte 4



Papa Leão X, da família Médicis, adorava arte. Foi ele o responsável pela campanha de venda de indulgências para financiar as obras na Basílica de S. Pedro, em Roma, em 1515. Foi também o responsável pela excomunhão de Martinho Lutero.

Fonte: [guiaflorenca.net](http://guiaflorenca.net)

#### FONTE 5: As Teses de Lutero

6 - O Papa não tem o poder de perdoar culpa a não ser declarando ou confirmando que ela foi perdoada por Deus; ou certamente, perdoados os casos que lhe são reservados. Se ele deixasse de observar essas limitações, a culpa permaneceria.

32 - Estão condenados para sempre os que creem, por meio de cartas de indulgência, estar seguros da sua salvação.

36 - Todo o cristão verdadeiramente arrependido tem plena remissão da pena e da falta; ela lhe é devida mesmo sem cartas de indulgência.

41 - Deve-se pregar com muita cautela sobre as indulgências apostólicas, para que o povo não as julgue erroneamente como preferíveis às demais boas obras do amor.

43 - Deve-se ensinar aos cristãos, que dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem melhor do que comprassem indulgências.

86 - Por que é que o Papa, cuja fortuna hoje é a maior do que a do rico Crasso, não constrói com o seu próprio dinheiro a menos esta basílica de São Pedro, ao invés de fazê-lo com o dinheiro dos pobres fiéis?

Martinho Lutero, As 95 Teses contra as Indulgências (1517)



1.7. Assinala as afirmações corretas com um **V** e as falsas com o **F**.

As indulgências foram para financiar ações de caridade \_\_\_\_

As indulgências pretendiam pagar as obras de Basília de S. Pedro \_\_\_\_

As indulgências pretendiam mediante um pagamento, atenuar as penas das doenças dos crentes \_\_\_\_

Martinho Lutero escreve as 95 Teses contra as indulgências \_\_\_\_

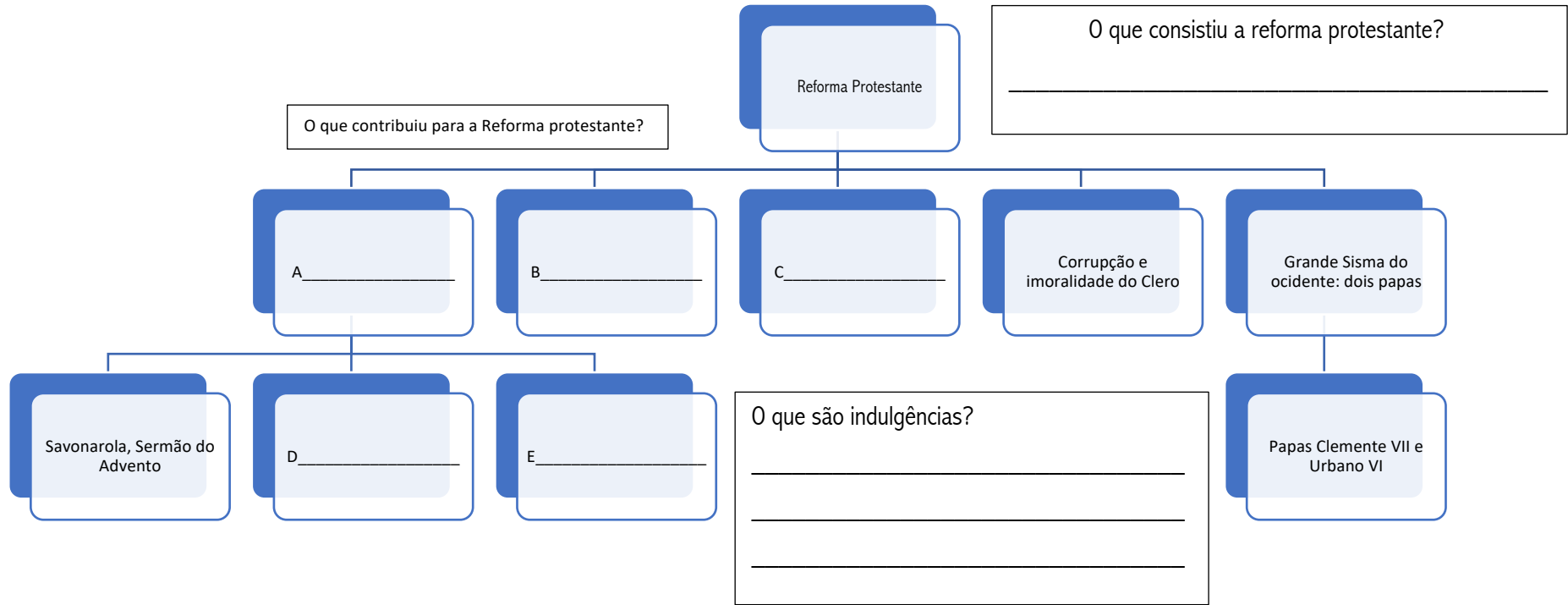
Lutero faz uma crítica severa ao papa \_\_\_\_

Lutero diz, deve-se ensinar aos cristãos, que dando ao pobre procedem melhor do que a compra de indulgências \_\_\_\_

Lutero diz que o meio para alcançar a salvação é pagar a indulgências \_\_\_\_

2. Agora constrói um mapa mental (esquema) sobre os conteúdos na página seguinte.

Quais foram as mudanças operadas no Renascimento que contribuíram para a Reforma Protestante?



- A – Tema da Fonte 1 e 2
- B – Tema da Fonte 3
- C – Tema da Fonte 4 e 5
- D – Qual o humanista da Fonte 2
- E – Autor das 95 Teses Contra as Indulgências

Diz que tipo de mudança no teu entender que ocorreu com a crítica à Igreja e aos seus membros no mundo cristão? Justifica.

---

---

---

**ANEXO 3 - Ficha de trabalho em grupo sobre a Reforma e Contrarreforma Católica**

**Reflexão: Quais foram as reformas efetuadas pela Igreja Católica para combater o Protestantismo?**

**3. Exploração de fontes históricas: lê com atenção as fontes históricas e responde às questões.**

**FONTE 1**

“Que os bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas (da sua diocese). [...] Os bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos e bons dirigentes de seus bispados; O Concílio pede que cada um seja sóbrio e coma pouca carne. [...] O Concílio ordena leituras santas e [...] que nas roupas e no vestuário e em todos os atos sejam honestos, como convém a um ministro de Deus.”

Decreto publicado pela 2ª sessão do Concílio de Trento, em 7 de Janeiro de 1546.

**3.1.** Que evento marcante na vida da Igreja católica trata a FONTE 1?

\_\_\_\_\_

**3.2.** Diz o que entendes por concílio?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.3.** Quais foram as medidas tomadas pelo Concílio de Trento para combater a Reforma Protestante?

<b>Concílio de Trento</b>	1.
	2.
	3. <u>Os bispos devem corrigir os costumes e moderar os excessos.</u>
	4.
	5.

**3.4.** Com base na FONTE 1 redige no teu caderno diário uma notícia de jornal para ser comunicada à turma sobre a mudança operada pela Igreja católica com o Concílio de Trento.

**FONTE 2**

Aquele que desejar tornar-se um soldado de Deus na nossa ordem [...] deverá, depois de ter feito voto de castidade perpétua consagrar-se à propagação da fé [...] fazendo exercícios

espirituais e ações piedosas [...]. Os membros da Companhia de Jesus devem distinguir-se por uma obediência absoluta, verdadeira, cega [...].

Inácio de Loyola, Regra da Companhia

de Jesus, 1540

4. Qual a ordem religiosa que trata a FONTE 3?

\_\_\_\_\_

4.1. Indica se as afirmações são **Verdadeiras (V)** ou **Falsas (F)**:

a) A Reforma Protestante insurgiu-se contra o clero que não era exemplar na prática das suas crenças e nos rituais religiosos e contra os fiéis que não cumprem os princípios do catolicismo.

\_\_\_\_\_

b) Os locais de culto estavam maltratados e os sacramentos eram mal administrados. O interesse pela riqueza era mais atrativo do que os deveres espirituais. \_\_\_\_\_

4.2. Completa o esquema com base na FONTE 2.

<b>Companhia de Jesus</b>	1.
	2. <u>Os jesuítas criaram escolas e universidades.</u>
	3.
	4.
	5. <u>Divulgação da fé cristã na Europa e nos impérios coloniais.</u>

4.3. “Os membros da Companhia de Jesus devem distinguir-se por uma obediência absoluta, verdadeira, cega [...]”. Esta visão é do Homem do Renascimento que estudaste? Comenta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.4. Com base na FONTE 2 redige no teu caderno diário uma notícia de jornal para ser comunicada à turma sobre a mudança operada pela Igreja católica com o Companhia de Jesus.

**FONTE 3**

O Santo Ofício (também conhecido por Inquisição) teve que vencer muitos obstáculos no início da sua existência. De qualquer maneira, desde 1540 começou a ter lugar nas praças das principais cidades do Reino (onde havia tribunais distritais) o rito dos autos da fé, o qual costumava terminar com a execução na fogueira de hereges (protestantes, judeus e bruxas) condenados à morte. Aquela cerimónia, durante dois séculos, tornou-se um espetáculo aterrorizador [...].

Bethencourt, F. (1994), *História das Inquisições. Portugal, Espanha e Itália*. Círculo de Leitores, pp. 195-257.

5. Refere qual o organismo utilizado pela Igreja Católica para executar hereges (FONTE 3)?

---

5.1. Qual era função do Santo Ofício?

---

---

5.2. Quem era condenado e morto na fogueira? Porquê?

---

---

5.3. Na tua opinião, este tribunal tinha uma função reformadora ou de repressão? Justifica.

---

---

5.4. Com base na FONTE 3 redige no teu caderno diário uma notícia de jornal para ser comunicada à turma sobre a mudança operada pela Igreja católica com a Inquisição.

#### FONTE 4

A ação da Congregação do Índice foi responsável pela destruição de uma grande quantidade de livros. Circulava um catálogo das obras proibidas, por serem consideradas contrárias à doutrina cristã. aqueles que tivessem livros censurados podiam ser condenados.

Fonte: manual "Viva a História", 8º ano de escolaridade



6. O que trata a FONTE 4?

---

6.1. Qual era a finalidade da Congregação do Índex?

---

---

6.2. Na tua opinião que consequências podiam surgir com a proibição de livros e ideias de circular devido à destruição dos livros dos humanistas?

---

---

6.3. Com base na FONTE 4 redige no teu caderno diário uma notícia de jornal para ser comunicada à turma sobre a mudança operada pela Igreja católica com a Congregação do Índex (máximo 1 min).



## ANEXO 4 - A Contrarreforma em Braga

Lê com atenção a fonte A.

### FONTE A

O arcebispo de Braga, D. Frei Bartolomeu dos Mártires, procurou, depois do concílio de Trento, uma revisão total do direito canónico vigente e de toda a prática pastoral em voga, isto é, reformar o clero inculto de Braga, moderando os excessos, corrigir costumes e desavenças. Pretendeu impor penas a quem não tivesse o catecismo que ele próprio tinha escrito, sobretudo, às pessoas dos lugares mais longínquos.

Adaptado de Cardoso, 1994, p. 11.

Responde numa folha em branco às respostas.

- a) A reforma a que se refere Frei Bartolomeu dos Mártires é para os membros da Igreja católica ou protestante?
- b) O que mudou na diocese de Braga depois da chegada do arcebispo vindo do Concílio de Trento?
- c) Qual a relevância deste arcebispo para a Contrarreforma em Braga?

Lê com atenção a Fonte B.

### FONTE B

O seminário de São Paulo foi mandado construir pelo arcebispo depois da sua chegada de Trento, com o objetivo de disciplinar e tornar mais cultos os elementos da Igreja. O clero da cidade de Braga opôs-se à entrega do colégio de S. Paulo aos Jesuítas, argumentando que não havia vantagens para a igreja de Braga ceder bens.

Luiz Vaz (1971). *O cabido de Braga: 1071 a 1971. Factos notáveis do país ligados à sua História*. José

Dias de Castro.

- d) A partir da Fonte A e da Fonte B, justifica a finalidade da construção do Seminário de São Paulo mandado construir pelo Arcebispo D. Bartolomeu dos Mártires.
- e) Qual o motivo da oposição dos membros do clero à entrega do colégio aos jesuítas?

f) As mudanças ocorridas na Igreja e no clero neste período em Portugal, em particular em Braga, terão sido rápidas ou lentas? Justifica a tua resposta com base na Fonte A e na fonte B.

- |            |              |       |
|------------|--------------|-------|
| 1. Rápidas | 3. Evolução  | ..... |
| 2. Lentas  | 4. Regressão | ..... |

g) Na tua perspetiva, as fontes locais, sobre esta temática, permitem compreender melhor a Contrarreforma? Justifica.

## ANEXO 5 - Exemplo do questionário de metacognição




Hoje, dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ na lição \_\_\_ aprendi...

---

---

Coloca na cor verde os conhecimentos que assimilaste, na cor amarela os conteúdos que tiveste dificuldades em aprender, e a vermelho os conteúdos que não conseguiste compreender.

- Reforma
- Cristão
- Indulgências
- Mudança em História

Nesta aula senti-me...

---

---

Observações pertinentes...

---

## ANEXO 6 - Questionário de ideias finais

5. Responde com clareza às questões sobre os conceitos trabalhamos nas últimas aulas. Diz o que entendes por:

5.1. Reforma

---

---

5.2. Contrarreforma

---

---

5.3. Católico

---

---

5.4. Cristão

---

---

5.5. Protestantismo

---

---

6. Refere o que entendes por mudança histórica.

---

---

7. Ordena cronologicamente, do **mais antigo para o mais recente**, os seguintes acontecimentos (de 1 a 4).

- e) Concílio de Trento
- f) As teses de Lutero
- g) Invenção da imprensa
- h) Reforma protestante

_____
_____
_____
_____

### FONTE 1



Miniatura de Las Chroniques de Saint Denis, séc. XIV. Biblioteca Britânica, Londres. AKG/ALBUM

### FONTE 2

No dia 20 de Setembro de 1492, o papa Alexandre VI nomeou vinte cardeais, (...) entre eles o seu próprio filho, César Bórgia; e também o filho de Gabriel de Cesarini, irmão do seu genro; e ainda um elemento da família Farnese, parente da bela Júlia, sua amante; e muitos outros. Graças a estas nomeações, segundo se diz, Alexandre VI recebeu mais de cem mil ducados.

Stefano Infessura, Diário da Cidade de Roma, Séc. XVI

### FONTE 3

Embora (o apóstolo Pedro) diga no Evangelho [...]: “Nós abandonámos tudo para te seguir”, os papas pretendem aumentar o seu património em terras, cidades e impostos. (...). Dignos rivais de príncipes, os soberanos pontifícios, cardeais e bispos nada mais fazem que alimentar-se. Deixam o rebanho de Cristo entregue a si mesmo.

Savonarola, Sermão do Advento (1493)

#### FONTE 4

Vemos avançar para nós os prelados enfatuados de orgulho. Estão vestidos com os mais finos tecidos ingleses. As mãos, carregadas de anéis valiosos, estão elegantemente colocadas na anca. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem.

Erasmus, Elogio da Loucura

#### FONTE 5

O interesse pelo poder temporal e pela riqueza era mais atrativo do que os deveres espirituais. Foram denunciadas ainda a luxúria, a simonia (favores pagos com cargos eclesiásticos), a infidelidade ao celibato e a dedicação à guerra.

(Delumeau, 2004, p. 115).

#### FONTE 6: D. Frei Bartolomeu dos Mártires, arcebispo de Braga, entre 1555-1581:

“Ai a que ponto chegaram os bispos de hoje! Desprezaram as honras santas e espirituais e vão atrás das glórias gregas que reputam de ótima valia [...]. Que utilidade há nessa vossa ostentação, ó cegos? Pelos seus frutos a conhecereis. Os frutos da ostentação são: a ambição, a cobiça, a vida licenciosa do vosso clero, a quase extinção do fervor da devoção. Os vossos cônegos, que deviam ser os primeiros cooperantes e coadjuvados na promoção do bem, são os primeiros inimigos da vida espiritual, da modéstia e da disciplina: seguem o seu prelado”.

Citado por Paiva, 2006, p. 116. Ver Bartolomeu dos Mártires, 1981 [1565], Parte II, Cap. 6, pp. 231-232

#### FONTE 7: Morte de Savonarola na fogueira (Florença, 1498)



Fonte: recursos da editora

## FONTE 8



Fonte: manual 8.º ano de escolaridade, Porto Editora

## FONTE 10

Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica do que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, cujos méritos são tão apregoados, não têm senão um: obterem dinheiro. O verdadeiro tesouro da Igreja é o Santíssimo Evangelho da glória da graça de Deus.

95 Teses Contra as Indulgências (1517)

## FONTE 11

“Todos os somos pecadores. Mas é um erro pensar-se que este mal se pode curar com boas obras: A experiência mostra-nos que as nossas obras, por muito grandes que sejam, não nos impedem de pecar. As boas obras não fazem o homem bom. Mas, se o homem for bom, fará boas obras”.

Lutero, *Comentário à epístola aos Romanos*

## FONTE 12

As palavras que ficaram famosas do arcebispo de Braga no Concílio de Trento:

“Os ilustríssimos e reverendíssimos cardeais precisam de uma ilustríssima e reverendíssima reforma” e “vossas senhorias são as fontes de onde todos os prelados bebem; necessário é portanto que a água seja limpa e pura”.

Esteves & Guilherme (1909). p. 888

### FONTE 13

“Que os bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas (da sua diocese). [...] Os bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos e bons dirigentes de seus bispados; O Concílio pede que cada um seja sóbrio e coma pouca carne. [...] O Concílio ordena leituras santas e [...] que nas roupas e no vestuário e em todos os atos sejam honestos, como convém a um ministro de Deus.”

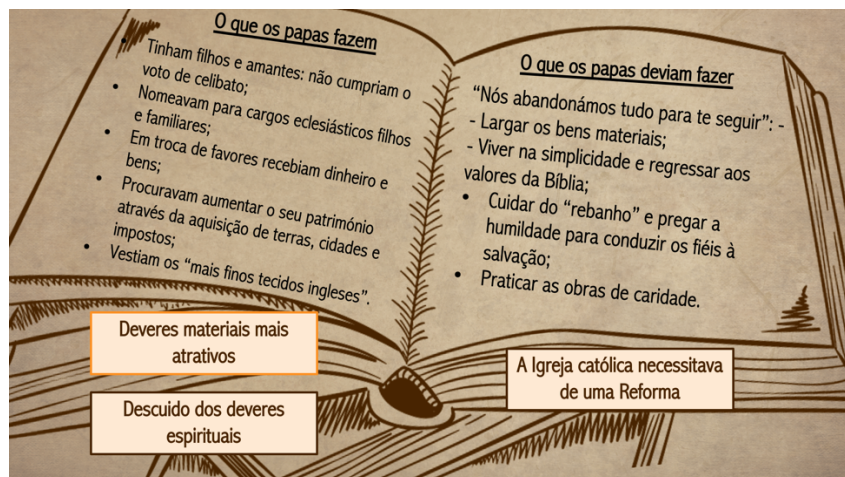
Decreto publicado pela 2ª sessão do Concílio de Trento, em 7 de Janeiro de 15

### FONTE 14

“ [...] é urgente reformar costumes, comportamentos, instituições, clero regular e secular, igrejas, conventos e mosteiros”.

José Cardoso, O IV Concílio Provincial Bracarense, 1994.

### MATERIAL 1



### MATERIAL 2

