



Ricardo Coutinho de Almeida

# O Absolutismo Régio em França no Reinado de Luís XIV

- Formas de ver, ouvir e fazer-

Relatório final no âmbito do Mestrado em ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Isabel Sampaio Sacramento Ribeiro e coorientado pela Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Setembro de 2017



**Imagem de capa:**  
Vue du château et des jardins de Versailles, prise de l'avenue de Paris en 1668,  
Pierre Patel, séc. XVII.  
Óleo sobre tela, 155 x 161 cm.

**Faculdade de Letras**

**O Absolutismo Régio em França no reinado de Luís**

**XIV**

*- Formas de ver, ouvir e fazer -*

# FACULDADE DE LETRAS

## Ficha Técnica:

<b>Título</b>	<b>O Absolutismo Régio em França no reinado de Luís XIV – formas de ver, ouvir e fazer</b>
<b>Autor</b>	<b>Ricardo Coutinho de Almeida</b>
<b>Orientadora</b>	<b>Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b>
<b>Coorientadora</b>	<b>Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b> <b>Vogal:</b> <b>I.Doutora Margarida Sobral Neto</b>
<b>Unidade Curricular</b>	<b>Relatório Final de Estágio</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário</b>
<b>Área Científica</b>	<b>História – formação de professores</b>
<b>Data da Defesa</b>	<b>13-10-2017</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Iniciação à prática profissional</b>
<b>Classificação</b>	<b>17</b>



## Sumário

1. O Contexto Socioeducativo.....	14
1.1 A Escola.....	14
1.2 Caracterização das Turmas.....	15
1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada.....	17
2. O(s) Absolutismo(s) Régio(s).....	22
2.1 Breve Abordagem ao Caso Português.....	26
3. Absolutismo Régio em França no reinado de Luís XIV.....	31
3.1 Contexto histórico no século XVII francês.....	33
3.2 Luís XIV e os primeiros anos de governação.....	34
3.2.1 Finanças e Economia.....	37
3.2.2 Administração Pública.....	39
3.2.3 Exército.....	40
3.2.4 Política Externa.....	40
3.2.5 A Igreja e o Estado.....	44
3.3 Os últimos anos de governação de Luís XIV.....	48
4. A construção do poder do monarca – estratégias de representação e a afirmação da corte.....	51
4.1 A Representação do Rei.....	51
4.2. A evolução da construção da imagem régia.....	52
4.3 A construção da corte.....	55
4.4 O funcionamento da Corte – o papel do cerimonial e da etiqueta.....	58
4.5 A corte como instrumento de controle social.....	63
5. Descrição da proposta pedagógica em História.....	65
5.1 Roteiro da aula.....	65
5.2 Fundamentação Pedagógica da proposta didática.....	72
Conclusão.....	81
Bibliografia.....	84

## Lista de Apêndices

**Apêndice I** -Planificação de Aula (proposta pedagógica)

**Apêndice II**- Power-Point (proposta pedagógica)

**Apêndice III** – Fichas de Trabalho (proposta pedagógica)

**Apêndice IV**- Fichas de Trabalho resolvidas pelos alunos

**APÊNDICE V** – PIF (Plano Individual de Formação)

**APÊNDICE VI** – Cronologia do reinado de Luís XIV

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo, partindo de um ano letivo de Prática Pedagógica Supervisionada, onde se realizaram diversas atividades, apresentar um tema científico enquadrado no programa do 8º de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico na disciplina de História.

A primeira parte deste relatório incide sobre a caracterização da escola enquanto local de estágio, das turmas e a descrição das atividades realizadas durante o estágio.

Sabendo da importância do Absolutismo Régio para a compreensão do período do Antigo Regime, o presente relatório pretende abordar essa forma de governar em várias vertentes: nos seus princípios, formas de atuar e nas suas particularidades.

Para isso, uma primeira abordagem ao tema, dedica-se à teorização política do absolutismo régio francês e português. A partir desta fase, o absolutismo francês é particularizado, sendo analisado o reinado de Luís XIV como exemplo paradigmático. Com esse intuito, procura-se analisar a ação da França do Rei-Sol em vários aspetos, entre eles, as finanças e a economia, administração pública, o exército, a política externa, as relações entre Igreja e o Estado, bem como a ação pessoal do rei. Para que se forme uma ideia completa do reinado, o relatório pretende estudar a forma como a imagem e a corte influenciaram a forma de reinar de Luís XIV.

A partir deste núcleo de conteúdos, foi elaborada uma aula de 90 minutos sobre a temática referida nos parágrafos anteriores, onde se contruíram materiais diversificados, no sentido de implementar as estratégias definidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática pedagógica supervisionada, Absolutismo Régio, Luís XIV, Corte, História, Dramatização, Audiovisual.

## **Abstract**

The following paper, stemming from a school year of Supervised Pedagogical Practice, where several activities were carried out, aims at presenting a scientific theme within the program of the 8<sup>th</sup> grade of middle school in the History classes.

The first half of this report, focuses on the characterization of the school as a place of internship, of the classes and the description of the activities carried out during the internship.

Knowing the importance of the Royal Absolutism for the understanding of the period of the Old Regime, this report intends to approach this form of governing in several aspects: in its principles, ways of acting and in its particularities.

In this regard, the first approach to the subject is dedicated to the political theorization of the French and Portuguese regal absolutism. From this phase, French absolutism is particularized, and the reign of Louis XIV is analyzed as a paradigmatic example. To this end, the aim is to analyze the action of France of the Sun-King in several aspects, among them, finance and economy, public administration, the army, foreign policy, relations between church and state, as well as personal action of the king. In order to form a complete idea of the reign, the report intends to study how the image and the court influenced Louis XIV's reign.

From this core of contents, a 90 minutes class was elaborated on the theme in order to define our parameters where diversified materials were built, in order to implement the defined strategies.

**KEYWORDS:** Supervised pedagogical practice, Royal Absolutism, Louis XIV, Court, History, Dramatization, Audiovisual.

## **Agradecimentos**

A realização do presente relatório e do estágio curricular só foi possível graças a um conjunto de pessoas a quem devo mais do que um mero obrigado.

Em primeiro lugar, agradecemos às professoras que me orientaram durante este ano e no presente trabalho, à Doutora Ana Isabel Ribeiro e à Doutora Sara Dias Trindade, pela disponibilidade, paciência e manifestações de apoio que sempre me prestaram.

Em segundo, devo uma palavra à Professora orientadora do Colégio Bissaya Barreto, Joana Damasceno. O sucesso de um ano de estágio passa muito pelos ensinamentos e os conselhos da professora orientadora com quem muito aprendi.

Aos meus primeiros alunos, dos quais levo as melhores memórias e lhes desejo os maiores sucessos.

Aos meus colegas de estágio, Leandro Correia e Dorisa Aguiar, pelos conselhos e companheirismo. Em especial ao meu também amigo Leandro Correia, pelos momentos que passámos, pelas alegrias, pelas tristezas, pelos conselhos, a ele estarei eternamente grato.

Às meninas da reprografia da FIUC, o meu obrigado pelos bons momentos.

À Dona Conceição França, pelos momentos de amizade que partilhamos ao longo do percurso, pelos conselhos e pela força que sempre me deu.

Não querendo ser injusto para ninguém, agradeço a todos os meus amigos. No entanto, destaco dois, à Gabriela Nóbrega, que para o bem e para o mal será sempre parte integrante do meu percurso e da minha vida, e ao Rodolfo Feio, um amigo sempre presente com quem muito aprendi.

À minha família,

Ao meu pai, sabendo que a gratidão nunca me faltará.

Às mulheres da minha vida, à minha bisavó Maria Rosa, às minhas avós Maria Fernanda e Maria Custódia, à minha mãe Lúcia Maria, à minha irmã Marta Lúcia. Em especial à minha mãe, por saber que este sonho também é dela, por saber que muito sacrifício fez para chegar aqui, por saber que nunca me abandonará nas minhas lutas.

## Introdução

O trabalho que aqui apresentamos trata-se do relatório final de estágio, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e aborda uma das temáticas privilegiadas pelas metas curriculares da disciplina de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do ano em que exercemos a prática pedagógica supervisionada, neste caso particular, do oitavo ano de escolaridade, no Colégio Bissaya Barreto. Tendo em conta o aspeto anteriormente referido, propomo-nos a desenvolver o tema do absolutismo, intitulando o trabalho de *Absolutismo régio francês no reinado de Luís XIV – formas de ver, ouvir e fazer*.

Ingressar no 2.º Ciclo em ensino de História, principalmente quando se transita para o segundo ano, torna-se duplamente desafiante, pois, além de nos empenharmos na prática pedagógica, propriamente dita, não nos podemos de deixar de preocupar com a escrita do relatório. De entre as várias condicionantes a que este trabalho foi sujeito, uma delas prendeu-se com o tema pelo qual enveredámos. Por sua vez, esse tema foi condicionado pelo ano de escolaridade a que ficámos afetos, dado que, esse tema deve estar relacionado com o programa do nível de escolaridade que nos é entregue. Estando ao nosso encargo duas turmas do oitavo ano, sabíamos, à partida, que os temas que poderíamos escolher não eram os mais favoráveis, no que concerne ao gosto pessoal. No entanto, a vontade de aprender e desenvolver competências, em qualquer período da História, é sempre encarado com a maior motivação e empenho. Como sabemos, o programa do oitavo ano é, maioritariamente, direcionado ao período moderno tendo nós, por isso, de escolher um tema que se inserisse, cronológica e espacialmente, nesse período da História. Após algum tempo de reflexão, pareceu-nos interessante aprofundar o absolutismo francês. A escolha deste tema relaciona-se com a importância que um tema como o absolutismo régio tem para a compreensão de um período da história como é o Antigo Regime, sem nunca esquecer de fazer referência aos outros regimes políticos existentes na época.

O primeiro capítulo versa sobre o contexto socioeducativo em que realizámos a prática pedagógica supervisionada. Neste sentido, procuramos, por um lado, caracterizar a escola, em relação à sua localização, um pouco da sua evolução, infraestruturas e dinâmicas. Numa segunda fase, caracterizamos as turmas com as quais contactámos durante o estágio, procurando realçar os pontos que podiam facilitar ou dificultar o trabalho do docente com as mesmas. Para terminar este capítulo, refletimos sobre o

trabalho realizado durante o estágio, apontando os seus aspetos positivos e negativos, a forma como nos identificámos na atividade letiva, bem como que “tipo de professor” queremos ser no futuro.

Este relatório comporta, ainda, uma componente de cariz científico, que é dividida em 3 capítulos. O primeiro intitula-se “O(s) Absolutismo(s) Régio(s)” no qual problematizamos o absolutismo régio, abordando a construção dos Estados modernos, analisando conceitos fundamentais para a compreensão do tema e fazendo uma pequena incursão pela teorização redigida por Bossuet, sobre a monarquia absoluta francesa. Ainda neste capítulo pretendemos, de forma sucinta, fazer uma pequena abordagem ao caso português, com um duplo objetivo. Em primeiro, sabermos que o absolutismo régio foi um fenómeno que não se fechou no contexto francês; em segundo, percebermos as diferenças que estes dois absolutismos assumiram.

No capítulo 2, a abordagem incide, totalmente, no caso francês, aprofundando aspetos como a governação de Luís XIV e focando aspetos como as finanças e a economia, a administração pública, o exército, a política externa, as relações entre a Igreja e o Estado e os últimos anos da governação de Luís XIV.

Para terminar a parte de aprofundamento histórico, temos ainda um capítulo sobre a construção da imagem régia, bem como a construção da corte e da etiqueta, a par da forma como estes instrumentos foram benéficos para a construção da monarquia absoluta.

Por fim, o trabalho fica completo com a inclusão de um capítulo destinado à aplicação didática, onde procuramos construir uma aula onde os alunos fossem capazes, como o título indica, de ver, ouvir e fazer. Este está dividido em dois subcapítulos. O primeiro, destina-se a descrever uma aula (que se iniciará com uma componente mais expositiva), sobre a forma como o absolutismo régio se desenvolveu, bem como as estratégias utilizadas durante as mesmas. Movidos por este objetivo, construímos duas estratégias diferenciadas. Um texto dramatizado, escrito por nós, onde se retrata um conselho de Luís XIV, através do qual pretendemos alargar conceitos/conteúdos que os alunos foram adquirindo durante a aula (apesar de sermos apologistas de uma aula construtivista, a exposição é sempre inevitável). Outra das estratégias utilizadas foi o recurso audiovisual. A partir de vários episódios de uma série televisiva, intitulada de *Versailles*, procedemos a diversos cortes, de forma a que as cenas se verificassem pedagogicamente proveitosas. Ambas as estratégias são avaliadas qualitativamente, através de um questionário. Além disso, temos ainda o segundo subcapítulo que defende

as escolhas feitas na proposta pedagógica. Aqui vamos esclarecer como lecionar com um texto dramatizado é uma estratégia eficaz, partido da ideia que, para a disciplina de História, os estudantes poderão entender diferentes perspetivas do momento histórico em estudo e desenvolver a consciência histórica. Por outro lado, optámos por escolher um meio audiovisual pois sabemos que a imagem e a estimulação audiovisual ocupam, nos dias de hoje, e, como nos diz António Luís Ferronha, “os alunos vivem numa iconosfera, vivem numa videoesfera, vivem e respiram imagens, crescem rodeados de imagens, nesta civilização da imagem, que se transformou numa autêntica iconocracia.”<sup>1</sup>. Estas estratégias têm como principal objetivo fazer cumprir as metas curriculares<sup>2</sup> que, para estes conteúdos, pedem que o aluno consiga: reconhecer o absolutismo régio como o ponto de chegada de um processo de centralização de poder régio iniciado na Idade Média; identificar os pressupostos fundamentais do absolutismo régio, nomeadamente, a teoria de origem divina do poder e as suas implicações; reconhecer a corte régia e os cerimoniais públicos como instrumentos do poder absoluto.

Para sustentar os capítulos anteriormente descritos, procedeu-se à leitura e análise de alguma bibliografia. Com esse intuito, recolhemos e lemos várias obras que suportaram, por um lado, o capítulo e subcapítulos de cariz mais científico e, por outro, o capítulo de teor didático.

Sabendo que estamos perante um relatório de estágio, com uma vertente pedagógica acentuada, e não uma dissertação de mestrado de carácter investigativo, o objetivo não é o de nos focarmos, única e exclusivamente, no fenómeno historiográfico do absolutismo régio, mas apostar também na vertente pedagógica. Por isto se entende que este trabalho não tem uma componente investigativa tradicional, mas uma síntese, ou seja, não apresenta inovações ao nível historiográfico. Aquilo que poderemos mostrar de diferente, residirá na experiência pedagógica, com a aplicação dos conteúdos do trabalho de síntese na atividade letiva.

Devemos ainda elencar as principais obras utilizadas para construir esta síntese. Como já referimos, o absolutismo representa um núcleo de conteúdos no oitavo ano de

---

<sup>1</sup> FERRONHA, António Luís, *Linguagem Audiovisual – Pedagogia com imagem, pedagogia da imagem*, Elo, Mafra, 2001, p. 9.

<sup>2</sup> RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro; *Metas curriculares de História – Terceiro ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação, Lisboa, 2014, p.16.

escolaridade e ocupa um lugar bastante importante nos trabalhos de natureza historiográfica.

Para o primeiro capítulo, utilizámos, em primeiro lugar, obras de um carácter mais geral, como a *Historia Moderna Universal*, com a coordenação de Alfredo Flóristan; *Louis XIV and Absolutism*, de E. H. Kossman; *Introdução à História do Nosso Tempo*, de René Remond; *História Universal Ilustrada*, de Gastón Castella; *História de Portugal*, com a coordenação de José Mattoso; a *Nova História de Portugal*, sob direção de Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques, bem como os trabalhos de António Manuel Hespanha, *As vésperas do Leviathan – instituições e poder político*, e *As Páginas Dispersas*, de Luís Ferrand de Almeida. Com teor mais específico utilizámos o artigo de Maria Izabel Barbosa, intitulado “A contribuição de Bossuet para a glória do Rei-Sol”.

Para o segundo capítulo, que aborda o absolutismo régio francês, utilizámos obras já referidas para o capítulo anterior, e ainda, *Louis XIV*, de David Sturdy; *O Reinado de Luís XIV*, coordenado por Yves-Marie Bercé; *Luís XIV*, de Peter Campbell; *The course of French History*, de Pierre Goubert; *O Rei-Sol*, de Nancy Mitford; *A Época de Luís XIV*, de Hatton Ragnhild e *Le Siècle de Louis XIV*, de Hubert Methiviér.

Para o capítulo que versa sobre a imagem de Luís XIV e a sua corte, muitas das obras anteriormente referidas foram também utilizadas. No entanto, duas se destacaram: *A Construção de Luís XIV*, de Peter Burke e a *Sociedade de Corte*, de Norbert Elias.

Para a componente da proposta pedagógica, também consultámos diversas obras. Para a fundamentação sobre os textos dramatizados, analisámos a obra de José Augusto Monteiro, *Imaginação e criatividade no ensino da história: o texto literário como documento didático*; a de Clemente Fabregat, *Como preparar uma aula de história*. Recorremos igualmente a duas dissertações, uma de mestrado, intitulada *Drama no ensino da História*, de Ana Maria Correia Sousa, e uma de doutoramento, da autoria de Carla Antunes, designada *A Criação Dramática: o pensar e o fazer – um estudo com futuros professores do primeiro ciclo do ensino básico*. Além disso, utilizámos ainda a obra de Maria Dora Neves, designada *O Teatro e o Ensino*.

Para fundamentar a escolha do meio audiovisual, utilizámos obras como: *Linguagem audiovisual – pedagogia com imagem e pedagogia da imagem*, de António Luís Ferronha; *O contributo dos mass media no ensino de História*, de António Manuel Branco; *Imagem na aula de História: diálogos e silêncios*, coordenado por Maria do Céu Melo; o *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e*

*artística*, coordenado por António Moreira e Vítor Ferreira; e *O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidade de utilização didática em ambientes de aprendizagem flexível*, da autoria de António Moreira e Fouad Nejmeddine; e, por fim, vários artigos de um dossier, sobre cinema e o universo escolar, publicado pelo jornal *Público*.

# **1. O Contexto Socioeducativo**

## **1.1 A Escola**

O Colégio Bissaya Barreto localiza-se no concelho de Coimbra, mais propriamente, na união de freguesias de S. Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, na localidade de Bencanta. Esta instituição de ensino acolheu um dos núcleos de estágio do mestrado em ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e secundário para a realização da Prática pedagógica supervisionada. Este colégio dista cerca de 10 minutos do centro da cidade de Coimbra.

Inicialmente, o projeto de apoio à criança e à família, apoiado e desenvolvido pelo Doutor Bissaya Barreto, conduziu à criação do Instituto de Surdos de Bencanta, que durante vários anos, deu resposta ao nível médico, escolar e social. Em setembro de 2003, o colégio foi alargado à comunidade ouvinte, com uma resposta ao nível do 1º Ciclo. A partir do ano letivo de 2009/2010, abarcou também o 2º e o 3º Ciclos. Esta instituição caracteriza-se por integrar alunos surdos, trabalhando para construir uma escola inclusiva, no qual todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais e linguísticas trabalham em estilos e ritmos de aprendizagem diferentes.

O Colégio Bissaya Barreto é de cariz particular situado num espaço privilegiado, pois, beneficia de excelentes condições naturais e ambientais o que proporciona um local de trabalho que dispõe de instalações adequadas. De entre essas instalações, destacam-se as salas devidamente equipadas para as atividades letivas, uma sala de música e dança, uma biblioteca devidamente equipada e um recinto desportivo. Cada turma dispõe de uma sala própria, tendo apenas de se deslocar para disciplinas que necessitem de salas com recursos diferentes.

Com vista ao enriquecimento curricular, o colégio disponibiliza vários apoios ao estudo, bem como atividades para melhorar as línguas estrangeiras o trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação, desporto escolar e educação para a cidadania. No entanto, o colégio disponibiliza também atividades extracurriculares como, por exemplo, o clube do Parlamento Jovem, o clube de Teatro, o clube de Jornalismo, o clube da Robótica, o clube de Dança, entre outros.

## 1.2 Caracterização das Turmas

Para realizarmos a prática pedagógica supervisionada ficámos encarregues de duas turmas do 8º ano, que daqui em diante designaremos de 8ºX e 8ºY.

A turma do 8º X é constituída por 20 alunos, sendo que 12 são raparigas e 8 são rapazes com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Dois dos alunos da turma apresentam retenções (um no 4º ano e o outro no 7º). Quase todos os alunos chegam à escola a partir de uma viatura particular, à exceção de um aluno que vive na Casa do Pai. Em média fazem percursos de 10 minutos até à escola, com aqueles que moram mais longe a fazer esse percurso em aproximadamente 30 minutos.

A maioria dos alunos já frequenta o Colégio Bissaya Barreto desde o 1º Ciclo, tendo, por esse motivo, já bastante à vontade enquanto turma. Contudo, no início do 2º Ciclo foi integrado um aluno e no início do 3º Ciclo foram integrados mais três alunos vindos de outras escolas.

Nesta turma existem 5 alunos que beneficiam do Programa Educativo Individual (PEI), dois dos quais com Currículo Específico Individual (CEI). Os alunos com CEI são acompanhados pela professora de Educação Especial às disciplinas de Português e Matemática e dispõem de um currículo adaptado. Os restantes três alunos que são abrangidos pelo PEI, apresentam diversas dificuldades registadas, entre elas: dislexia ligeira, agitação motora, dificuldade em gerir o tempo de realização de tarefas, comportamentos desajustados, défice de atenção-concentração e muitas dificuldades de compreensão de enunciados. Devido a estas dificuldades, estes três alunos têm apoios pedagógicos personalizados pelos professores das disciplinas a que apresentam maiores dificuldades, nomeadamente a adequação no processo de avaliação e alterações a nível gráfico (fichas adaptadas, mais tempo de realização, espaçamento de linhas e tamanho de letra).

As disciplinas de Português e Matemática são as que apresentam maior dificuldade para os alunos. Alguns deles têm ocupações extracurriculares, pois, há alunos que frequentam outras atividades como a participação em cursos de Inglês, prática de desporto e alguns deles têm formação musical.

Os encarregados de educação são na sua maioria as mães, registando-se apenas um/a aluno/a em que o encarregado de educação é o pai. A turma tem um/a aluno/a que se encontra institucionalizado na casa do Pai (valência de acolhimento de menores em risco da Fundação Bissaya Barreto. No que diz respeito às habilitações literárias do

agregado familiar, estas apresentam-se variadas, registando-se nos pais, habilitações desde o ensino secundário ao doutoramento. As habilitações literárias das mães vão, igualmente, desde o 9º ano ao doutoramento, mas incidem mais na licenciatura.

A turma do 8º Y é constituída por 24 alunos, dos quais 15 são rapazes e 9 são raparigas. Um dos alunos apresenta duas retenções, uma no sexto e outra no sétimo ano. A maioria dos alunos reside relativamente perto do colégio<sup>3</sup>.

Em relação à vida escolar, todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar e 15 deles frequentaram o 2º Ciclo no Colégio Bissya Barreto.

A maioria dos encarregados de educação são as mães. As habilitações literárias do agregado familiar variam da licenciatura ao mestrado.

Em relação às dificuldades da turma, dois alunos têm Necessidades Educativas Especiais. As disciplinas onde os alunos sentem maiores dificuldades são Português, Matemática, Inglês e História. Apesar de serem alunos motivados e curiosos, são alunos com diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula, distração e falta de atenção. Estes alunos fecham-se muito dentro do grupo da turma não se relacionando com as outras. Também participam em atividades extracurriculares nas quais se destacam os cursos de línguas, música e desporto.

---

<sup>3</sup> A caracterização desta turma revelou-se mais pobre fruto das informações escassas disponibilizadas pela diretora de turma.

### 1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Este subcapítulo pretende refletir sobre todo o trabalho desenvolvido neste ano de estágio, avaliar as escolhas feitas, procurar encontrar as falhas, no sentido de melhorarmos o nosso desempenho enquanto agentes educativos.

Para que este ano de estágio chegasse a bom porto, contámos com uma licenciatura em História que nos forneceu as bases para um conhecimento científico, que não se esgotou, visto que um professor de História não se deve abster de se atualizar em todos os avanços historiográficos que se efetuem<sup>4</sup>. O primeiro ano de mestrado também nos conferiu algumas capacidades teóricas que foram aplicadas e desenvolvidas durante a atividade letiva de estágio. Entre elas, a construção de planificações, compreensão do ambiente educativo, reações possíveis a vários cenários de aula, vários recursos e estratégias a serem utilizados na transposição didática, entre outros. Além disso, contamos com um grupo de estágio (que contou com Leandro Correia e Dorisa Aguiar) que se pautou pelo trabalho de ordem colaborativa, com um espírito de grande entajuda e amizade, transformando o estágio numa experiência enriquecedora conferindo valências diversificadas.

A nossa experiência a nível de ensino era, até a este ano de estágio, nula. Assim, chegámos ao nosso local de estágio expectantes sobre como o ano ia decorrer e determinados a perceber se tínhamos optado de forma acertada na decisão de sermos professores. No entanto, a receção no Colégio Bissaya Barreto foi bastante acolhedora no sentido da integração se efetuar de uma forma mais rápida e eficaz. Nos primeiros tempos percebemos que era fácil circular na escola, pois esta dispunha de boas infraestruturas e de um espaço organizado (cada ciclo dispunha de um pavilhão para si).

Apesar do nosso ano letivo ter começado um pouco mais tarde que os restantes colegas de estágio, devido a um assunto de saúde inadiável, com a ajuda e compreensão da nossa orientadora Joana Damasceno, acabámos por conseguir recuperar cerca de 3 semanas fora do contexto de estágio.

As nossas preocupações iniciais prenderam-se com a ânsia de cumprir com a planificação da aula associada a um nervosismo inicial, bem como com a circulação na sala de aula e mesmo com a projeção de voz. Contudo, e fruto do nosso trabalho e

---

<sup>4</sup> NUNES, João Paulo Avelãs, “A boa propaganda, a má propaganda e o ensino da história”, *Revista Portuguesa de História*, vol. 39, Instituto de História Económica e Social, Coimbra, 2007, p. 169 e RIBEIRO, Gabriel Mithá, *O Ensino da História*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2012, p. 42.

dedicação, mas também pelas sugestões dos colegas de estágio e da orientadora conseguimos superar todas essas dificuldades.

A primeira preocupação que tínhamos na preparação das aulas era estar bem preparados cientificamente para precaver possíveis dúvidas dos alunos e sabíamos que dessa forma poderíamos ser mais flexíveis a lecionar as matérias. Para lecionar uma aula partíamos sempre da seleção e leitura da bibliografia pertinente para uma construção rigorosa dos materiais. As planificações a curto prazo eram, por isso, realizadas com alguma antecedência no sentido de ser analisadas pela orientadora de estágio e, dessa forma, recebermos sugestões. Estas planificações, numa fase inicial do nosso percurso, revelaram-se importantes porque nos permitiam organizar e encadear melhor os conteúdos. Posto isto, o nosso empenho centrava-se na turma a que iríamos lecionar e na melhor forma de transpor essas matérias. Aí tínhamos em conta as turmas, as matérias e os materiais que poderíamos utilizar no sentido de gerar aprendizagem. Tentámos por isso, contruir materiais diversificados e apelativos, no sentido de motivar os alunos. Construámos para isso várias apresentações em *power-point* e *prezi* (este bastante eficaz na retroação de conteúdos); analisámos e cortámos diversos excertos audiovisuais no sentido de os trabalhar em aula (privilegiando o filme de ficção), esta última estratégia, tornou-se tão habitual que alguns alunos questionavam, no início de cada aula, se iríamos mostrar algum vídeo; mapas; documentos escritos e iconográficos; relação passado-presente<sup>5</sup>; entre outros. Percebemos a importância do trabalho da escrita e da leitura durante o período da aula, principalmente, sabendo das dificuldades dos alunos atuais nestes parâmetros. No sentido de os melhorar, procurámos que os alunos efetuassem algum registo escrito no decorrer das aulas<sup>6</sup>. Durante a experiência pedagógica percebemos que a diversificação de recursos didáticos deve tornar-se regra da prática docente, principalmente numa disciplina como História, onde os conteúdos podem tornar-se densos e, por isso, de mais difícil retenção. Percebemos, da mesma forma, a importância de conjugar um ensino virado para a memorização<sup>7</sup> e para a explicação de forma equilibrada<sup>8</sup>. Este ano possibilitou-nos também o contacto com o imprevisto em contexto sala de aula, o que nos muniu com uma série de armas de

---

<sup>5</sup> Estratégia com bastantes potencialidades, ver RIBEIRO, Gabriel Mithá, *Ob. Cit.*, 2012, p. 92.

<sup>6</sup> O trabalho da leitura e da escrita na aula de História é defendida por vários autores, entre eles, RIBEIRO, Gabriel Mithá, *Ob. Cit.*, 2012, p. 78.

<sup>7</sup> Gabriel Mithá Ribeiro aponta a disciplina de História como potenciadora da capacidade de memorização, ver: RIBEIRO, Gabriel Mithá, *Ob. Cit.*, 2012, p. 64.

<sup>8</sup> NUNES, João Paulo Avelãs, “A boa propaganda, a má propaganda e o ensino da história”, *Ob.Cit.*, vol. 39, 2007, p. 170.

improvisado, pois, perante uma situação diferente teríamos de encontrar soluções e estratégias no sentido de superar esses imprevistos. Apesar de apelarmos constantemente à participação ativa de forma a que a aula não se centrasse apenas no professor, utilizámos, quando necessário a aula expositiva. Este tipo de aula torna-se muito importante em alguns segmentos da aula, pois, faz parte da identidade da aula de história cabendo ao professor saber quando utilizar este método ou não<sup>9</sup>.

Duas das aulas que lecionámos durante o período letivo foram assistidas pelas Doutoradas Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade. O empenho que depositámos na construção dessas aulas foi o mesmo que já tínhamos colocado na consecução das anteriores.

Desenvolvemos também a nossa experiência enquanto docente na construção de matrizes de avaliação, testes de avaliação e grelhas de avaliação, limando aspetos na sua organização e conteúdo, tendo presente que este era um momento muito importante para os estudantes e para os docentes.

Ao fim de algumas aulas percebi quais eram os dois objetivos que me norteavam enquanto docente. Por um lado, pretendia que os alunos adquirissem os conteúdos programáticos de forma eficaz e, por outro, sempre trabalhei para que os alunos usufruíssem da aula. Essencialmente, procurámos fazer parecer a carga horária reduzida destinada à disciplina de História, um tempo proveitoso e agradável tanto para os alunos como para o professor.

Tivemos ainda o privilégio de participar, apenas enquanto observadores, numa reunião intercalar e numa reunião de final de período. As participações nestas reuniões foram bastante profícuas, pois, percebemos os assuntos que são tratados nestas, bem como a forma como um conselho de turma lida com as dificuldades dos alunos

Além das aulas lecionadas ao oitavo ano, canalizámos outra parte na nossa atividade docente para o apoio ao estudo do sexto ano de escolaridade. Consideramos esta tarefa bastante profícua enquanto experiência docente, pois, contactámos com crianças de outras faixas etárias e, devido a isso, com diferentes formas de trabalhar e tomámos contacto com o programa da disciplina de História e Geografia. Fomos também convidados a lecionar uma aula ao sétimo ano, permitindo-nos contactar com mais que um ano de escolaridade no ensino básico.

---

<sup>9</sup> RIBEIRO, Gabriel Mithá, *Ob. Cit.*, 2012, p. 72.

Participámos, como referimos no PIF (Plano Individual de Formação), em atividades extraletivas. Entre elas, destaca-se uma visita de estudo às ruínas de Conímbriga, onde os professores estagiários dinamizaram a visita. Esta visita permitiu o nosso primeiro contacto com uma atividade deste género, ficando nós a perceber toda a logística que envolve, bem como a dificuldade de controlar um número tão grande de alunos nestes contextos. Defendemos também este tipo de atividade para complementar todas as atividades que se realizam em espaço escolar.

Fomos também convidados a fazer parte de algumas sessões do Parlamento Jovem, expondo até alguns temas pertinentes (sessões como o Parlamento Português ou as Constituições) com o intuito de os integrar melhor na atividade.

Lecionámos ainda uma aula ao 9º ano de escolaridade que incidiu sobre a temática do holocausto, para dotar os alunos de um conjunto de ferramentas que iriam utilizar num concurso sobre o Holocausto. Esta aula, além de ser benéfica para a nosso enriquecimento da experiência pedagógica, permitiu-nos entrar em contacto com uma matéria que é tão importante no programa do 9º ano de escolaridade.

Acompanhámos ainda alguns alunos a uma palestra sobre o Alzheimer.

Fomos parte ativa na organização das férias escolares do colégio, estando encarregados de organizar, na interrupção de Natal, um *peddy-paper* para várias faixas etárias, bem como, na interrupção da Páscoa, organizámos um workshop de teatro.

Como perspetiva de futuro temos como ambição potenciar as capacidades que desenvolvemos durante este ano letivo. Pretendemos, então, que a disciplina de História se torne mais do que uma educação para a cidadania, tendo atenção às problemáticas das identidades históricas e do multiculturalismo, por exemplo<sup>10</sup>. Temos, como foco, tornarmo-nos “professor generalista”. Este modelo, segundo Ana Isabel Ribeiro e João Paulo Avelãs Nunes, é a resposta mais coerente às necessidades do sistema educativo vigente. Este tipo de professor, além de se concentrar nas atividades letivas e nos conteúdos programáticos, deve ocupar-se da dinamização de atividades extraletivas e extracurriculares, na reflexão sobre a participação na gestão do sistema educativo, estratégias e recursos adequados à abordagem dos conteúdos programáticos, entre outros<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> NUNES, João Paulo Avelãs, “A boa propaganda, a má propaganda e o ensino da história”, *Ob.Cit.*, vol. 39, 2007, pp. 166-167.

<sup>11</sup> NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel; “A didáctica da História e o perfil do professor de História”, *Ob. Cit.*, vol. 39, 2007, p. 97-98.

Constitui como objetivo nosso tentar mudar a perspectiva de que estudar História não tem uma utilidade objetiva. José Mattoso, aponta, ainda no ano de 1998, um conjunto de funções sociais da História no mundo contemporâneo. Refere, por isso, a importância da mesma na formação da memória histórica das populações atuais, a consciência crescente da importância do património histórico, da formação histórica para a compreensão das questões complexas, do aguçar do espírito crítico e da busca do desconhecido. Essencialmente pretendemos que os alunos percebam que, como refere José Mattoso, “recordar o passado coletivo, é, portanto, uma forma de lutar contra a morte”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> MATTOSO, José, *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, APH, Lisboa, 2006, p. 20.

## 2. O(s) Absolutismo(s) Régio(s)

Para aprofundar a temática do absolutismo régio deve-se, naturalmente, problematizar a questão. Sendo necessário, por isso, mitigar as conceções simplistas de que o absolutismo se resume à centralização e aumento do poder régio e que o processo pelo qual os Estados passaram até atingirem esse patamar foi alcançado facilmente.

Antes de desenvolvermos a análise sobre os pressupostos do absolutismo régio, revela-se premente fazer uma curta análise das alterações conjunturais e dos desenvolvimentos estatais que se processaram na transição do período medieval para o moderno. A autoridade das monarquias vinha sendo reforçada como referimos, desde a Idade Média, tentando-se emancipar do poder Papal que se imiscuía profundamente nos assuntos régios. Esse poder Papal foi perdendo força, fruto tanto das cisões internas (Grande Cisma do Ocidente) como da intervenção régia nos assuntos eclesiásticos (aumento das prerrogativas régias levando, por exemplo, à nomeação de bispos e abades). Para além disso, observa-se um claro declínio do feudalismo provocado (também) pelo crescimento das cidades que leva, por outro lado, ao conseqüente aumento da burguesia surgindo, desse modo, formas de governo mais complexas provocando o surgimento de um modelo a que se chama de absolutismo<sup>13</sup>.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna novos valores se despertam na Europa. De entre eles, destaca-se o conceito de Pátria, isto apesar dos sentimentos nacionalistas estarem mais presentes nas altas esferas da sociedade capazes de uma certa organização e construção de uma memória histórica. Contudo, as guerras acabaram por evidenciar mais as identidades nacionais, principalmente devido à diferença entre “nós” e “eles”. Devido à expansão ultramarina cresce a cartografia e o conceito de fronteira começa a ser utilizado com maior rigor, daí a importância que assumirão os atlas e mapas inclusivamente na arte da guerra tão presente durante o período moderno. Ao aumento dos sentimentos nacionalistas os Estados tentaram associar a política à cultura e daí o reforço em áreas como a língua, a história e a arquitetura<sup>14</sup>.

Associados a estes valores, várias estruturas de cariz político se desenvolveram no sentido de reforçar o poder monárquico. Daí a importância crescente que estruturas

---

<sup>13</sup> PELAYO, Javier Antón, TARRÉS, Antoni Simón, “Afirmación Monárquica e Procesos de Integración Política” in *Historia Moderna Universal*, coord. Alfredo Floristán, Ariel Historia, Bracelona, 2002, pp.109 -113.

<sup>14</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 113-118.

como a corte, o desenvolvimento da burocracia (e conseqüentemente o aumento dos funcionários régios), o desenvolvimento da diplomacia, dos exércitos, e das estruturas tributárias vão assumir posições muito importantes nestes Estados<sup>15</sup>. Todas estas novas estruturas conferem aos Estados do Antigo Regime uma maior capacidade para governar um maior número de pessoas paradoxalmente ao que sucedia no período medieval em que o rei era um *primus inter pares*<sup>16</sup>.

Não podemos, no entanto, abordar os termos de “Poder Absoluto” e “Absolutismo”<sup>17</sup> de forma simplista, devendo antes de mais perceber que estes conceitos encerram em si uma semântica diversa, tendo de ser encarados a partir dos diferentes enquadramentos geográficos, políticos, culturais e sociais que os modelam. “Poder Absoluto” (*potestas absoluta*) remete para a medievalidade cristã, com raízes latinas, sendo vocábulo corrente na dogmática jurídica moderna. “Absolutismo” surge apenas no final do século XVIII, em França, reportando-se para um sistema de governo em que o poder do soberano é absoluto, não estando submetido a nenhum controlo. Muitas interpretações feitas acerca do Absolutismo, olham-no como uma forma de governo despótica e autocrática, conotações pejorativas que devem ser desconstruídas<sup>18</sup>.

Absolutismo não é, no entanto, sinónimo de arbitrariedade, embora consista num poder que não é partilhado e reside, inteiramente, na pessoa do rei. O absolutismo beneficiou de um conjunto de fatores que permitiram o seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, beneficiou, como já referimos nos parágrafos anteriores, da evolução de ideias, entre elas, a ideia de Estado. Em segundo lugar, o reforço da autoridade real, face às arbitrariedades feudais, teorizado através do movimento dos juristas e dos teólogos. E por fim, constrói-se uma administração que proporciona à monarquia meios para alcançar as suas ambições<sup>19</sup>.

O poder absoluto construído em França, contava, ainda assim, com um conjunto de limites à ação régia. O monarca era encarregue de um conjunto de obrigações perante os seus súbditos, devendo, por isso, fazer a justiça, dar conselho, assistência e proteção.

---

<sup>15</sup> PELAYO, Javier Antón, TARRÉS, Antoni Simón, “Afirmación Monárquica e Procesos de Integración Política”, *Ob. Cit.*, 2002, pp. 118-126.

<sup>16</sup> KOSSMANN, E. H., “The Singularity of Absolutism” in *Louis XIV and Absolutism*, Ragnhild Hatton edition, 1976, Plymouth, pp. 3-16.

<sup>17</sup> STURDY, David, *Louis XIV*, Macmillan Press LTD, Hampshire, 1998, pp. 154 – 155.

<sup>18</sup> LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in Portugal da Paz da Restauração ao Ouro do Brasil, coord. Avelino Freitas de Meneses, vol. VII de *Nova História de Portugal* dir. Joel Serrão e António H. Oliveira Marques, Editorial Presença, Lisboa, 1996, p. 17.

<sup>19</sup> RÉMOND, René, *Introdução à História do Nosso Tempo – Do Antigo Regime aos Nossos Dias*, Gradiva, Lisboa, 4ª Edição, 2011, pp. 60-61.

O monarca absoluto não tinha interesse em governar injustamente porque poderia levar a instabilidade social e, conseqüentemente, a guerras civis. Torna-se perceptível que são vários os limites que se vão opor ao poder absoluto<sup>20</sup>. Este poder não consegue destruir os vestígios ainda presentes do feudalismo, nem acabar com a liberdade das cidades, desafiando o monarca a harmonizar-se com estes poderes. O governo absoluto do Antigo Regime não dispõe ainda de todas as facilidades práticas e técnicas que vão estar à disposição dos governos contemporâneos. Além disso, a maior parte dos soberanos não conta com uma rede de agentes eficaz. Para isso, os monarcas franceses tiveram de criar um pessoal novo (intendentes), que depois se tornou ineficaz devido a venalidade dos cargos. Por fim, deve-se ainda evocar as finanças da monarquia que estão numa situação precária, devido à ausência de uma administração responsável e uma cobrança de impostos injusta (pois beneficia os grupos privilegiados em relação ao Terceiro Estado), que reduz as receitas fiscais da monarquia<sup>21</sup>.

O absolutismo encontra-se intrinsecamente ligado à sua origem divina<sup>22</sup>, e o mais conhecido é o absolutismo providencialista francês (com Bossuet a ser um dos maiores teorizadores). Este bispo faz parte do universo de exaltação e engrandecimento do Rei-Sol e foi convidado pelo monarca para pregar sermões na corte. Como já referimos, dedica-se, inicialmente, a falar da origem divina do poder real. O simbolismo religioso da monarquia absoluta contribui para a sua consolidação, pois, tornou o poder político relativamente independente em relação ao poder eclesiástico<sup>23</sup>.

Na sua teorização política, Bossuet destaca quatro características da autoridade real. Na primeira, refere que a autoridade régia é sagrada. O poder dos reis vem de Deus, que os estabelece como ministros na terra. Os reis são imagens de Deus na terra, pelo que, atentar contra ele era um sacrilégio. Uma outra característica enunciada pelo bispo de Luís XIV defende que a autoridade real é paternal. Esta ideia parte do pressuposto de que a primeira forma de poder que existiu foi a do poder paternal e, portanto, que os reis se fazem segundo o modelo dos pais. Daí que todos os súbditos devam obediência ao rei, como honram os seus pais. Além disso, essa mesma origem divina dota os reis de sabedoria, levando a que o seu poder esteja submetido à razão, que permite decidir bem, levando à felicidade do seu povo. Por fim, a última das

---

<sup>20</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 4-5 e 157.

<sup>21</sup> RÉMOND, René, *Ob. Cit.*, 2011, pp. 61-63.

<sup>22</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, p. 159 e CASTELLA, Gaston, “O século de Luís XIV”, in *História Universal Ilustrada*, dir. Eugene Rimli, tomo III, Arcádia, pp. 53-37.

<sup>23</sup> BARBOSA, Maria Izabel, “A Contribuição de Bossuet para a Glória do Rei-Sol”, *Akrópolis*, Umuarama, vol. 15, 2007, pp. 6-8.

características releva que a autoridade real é absoluta, significando que o seu poder é indivisível e não deve prestar contas a ninguém<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> BARBOSA, Maria Izabel, “A Contribuição de Bousset para a Glória do Rei-Sol”, Ob. Cit., 2007, p. 8.

## 2.1 Breve Abordagem ao Caso Português

Parece, contudo, que o pensamento absolutista francês tem pouca influência no séc. XVII em Portugal, reduzindo-se a Manuel Fernandes Vila Real e a Henrique Gomes. O providencialismo (das correntes sebastianistas) que acaba por prevalecer em Portugal, será o difundido pelo Padre António Vieira. São muitos os autores do século XVIII, que associam os reis absolutos a divindades ou dão-lhes o epíteto de vice-deuses na terra nas suas obras<sup>25</sup>.

Para que a centralização do poder político fosse bem-sucedida, o monarca devia assumir uma dupla função. Devia, em primeiro lugar, defender o interesse nacional e patriótico e, numa outra fase, conter as forças particulares e egoístas, particularmente a Nobreza<sup>26</sup>. Podemos encontrar esboços de centralização régia do poder ao longo de alguns reinados de monarcas portugueses. Em primeiro lugar, os fatores da decadência da Nobreza portuguesa relacionados com a crise da economia rural dos fins do século XIV e com o próprio caráter revolucionário da crise política de 1383-85, fatores que teriam possibilitado o êxito da política anti-nobiliárquica. E, em relação aos concelhos, na generalização e difusão das magistraturas concelhias de nomeação régia (juizes de fora) e na reforma centralizadora dos forais por D. Manuel I<sup>27</sup>.

De forma a entender mais profundamente o absolutismo justifica-se desenvolver a sua dimensão teórica bem como as suas limitações. No caso português, o absolutismo tem origem no reinado de D. Pedro II, implementando-se com D. João V. No entanto, o absolutismo joanino, como refere Luís Ferrand de Almeida é essencialmente de caráter prático sem a preocupação em construir uma doutrina. São, contudo, quatro as virtudes políticas associadas ao monarca absoluto<sup>28</sup>.

A primeira está relacionada com o caráter paternalista<sup>29</sup> da monarquia absoluta onde se estabelece uma analogia entre Pai e a Casa como núcleo familiar. De acordo com esta virtude, o monarca tem de assegurar o “justo governo”, impondo-se como o garante de harmonia entre as diferentes esferas jurídicas e dos corpos sociais<sup>30</sup> (que se

---

<sup>25</sup> HESPANHA, António Manuel; XAVIER, Ângela Barreto, “A representação da sociedade e do Poder” in *História de Portugal* coord. José Mattoso, vol. IV, Círculo de Leitores, Maia, 2014, pp. 160-163.

<sup>26</sup> HESPANHA, António Manuel, *As Vésperas do Leviathan – Instituições e poder político (séc. XVII)*, Almedina, Coimbra, 1994, p.23.

<sup>27</sup> HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, p. 32.

<sup>28</sup> ALMEIDA, Luís Ferrand, *Páginas Dispersas – Estudos de História Moderna de Portugal*, Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1995, p. 184.

<sup>29</sup> ALMEIDA, Luís Ferrand, *Ob. Cit.*, 1995, p. 187.

<sup>30</sup> HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, p.489.

estabeleceu como um dos limites teóricos do poder absoluto do monarca). Numa outra virtude, o rei deve ainda ter a obrigação moral de dar, de fazer mercês. Essa “economia de graça”, segundo A. M. Hespanha<sup>31</sup>, impõe a magnificência e a liberdade como obrigação moral e quase jurídica, como ordem normativa que estreita as relações entre o direito e a moral. Se a liberdade régia (caridade, mercês e gratidão), obedece, numa primeira instância, à consciência do rei, por outro, acaba por submeter o poder, mesmo o absoluto, a valores morais. Evidentemente que a benevolência não é necessariamente gratuita, colocando o beneficiário numa situação de dívida e gratidão para com o benfeitor revelando-se, em última instância, como um forte mecanismo de recrutamento de clientelas políticas além da exaltação da magnanimidade régia<sup>32</sup>.

Outra das virtudes políticas do monarca absoluto relacionava-se com o primado da justiça<sup>33</sup> que até ao 3º quartel do século XVIII se fundamenta na doutrina corporativista<sup>34</sup> do poder político que modela as construções dos juristas como a própria sociedade. Como iremos ver neste capítulo, a ordem jurídica era superior à vontade régia consubstanciada nas leis fundamentais do Reino, o que acabou por constituir uma limitação à ação régia. Segundo o que estamos vindo a referir, a principal função do monarca é fazer a justiça, por um lado, obedecendo à lei e garantindo a ordem natural dos direitos e deveres atribuindo a cada um o que é seu. O rei absoluto, em Portugal na figura de D. João V, vai atuar tendo em conta os privilégios, assumindo um papel de regulador de conflitos e arbitrariedades<sup>35</sup>. Mas mesmo os direitos adquiridos podiam ser alterados pela faculdade régia da *potestas extraordinaria* que podia ser invocada no caso de extrema utilidade pública<sup>36</sup>. Em suma, podemos dizer que até meados do séc. XVIII, o direito era um entrave à afirmação do poder absoluto tanto no plano teórico como no plano prático.<sup>37</sup> A estrutura corporativa da sociedade moderna portuguesa acentuou o caráter particularista da ordem jurídica, sobrepondo-se, muitas vezes, o

---

<sup>31</sup> HESPANHA, António Manuel, *História de Portugal Moderno - político e institucional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1995, p.

<sup>32</sup> LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in Portugal da Paz da Restauração ao Outro do Brasil, *Ob. Cit.*, 1996, p. 21.

<sup>33</sup> Idem, *Ibidem*, p. 487.

<sup>34</sup> Conceção onde o poder era, por natureza, repartido; e, numa sociedade bem governada, esta partilha natural deveria traduzir-se numa autonomia dos corpos sociais. A função da cabeça não é a de destruir a autonomia de cada corpo social, mas a de representar externamente a unidade do corpo e manter a harmonia entre todos os corpos, ver HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1995, p. 29.

<sup>35</sup> LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in Portugal da Paz da Restauração ao Outro do Brasil, *Ob. Cit.*, 1996, pp. 21-22.

<sup>36</sup> Os limites que temos vindo a falar não eram absolutos e inultrapassáveis, o rei poderia utilizar a *potestas extraordinaria*, ver HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, p. 482.

<sup>37</sup> HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, p. 476.

direito especial ou particular ao direito uniforme ou geral. D. João V vai, por isso, procurar tentar alargar as prerrogativas régias, sendo que para isso necessita de um consentimento tácito entre o monarca e os seus súbditos<sup>38</sup>. Normalmente falar dos limites do poder real levava a falar das relações entre o poder régio e as cortes<sup>39</sup>, no entanto, pelo que fomos referindo, entendemos que as cortes vão assumir um papel relativamente lateral e que as limitações régias dependiam da natureza e fins da sociedade bem como dos poderes políticos coexistentes na sociedade do Antigo Regime<sup>40</sup>.

Além dos limites impostos pelo direito, o monarca vai sentir dificuldades pela insuficiência da burocracia régia, pois as estruturas burocráticas centrais não tinham correspondência com o poder local. Por outro lado, o monarca absoluto vai ter de lidar com uma pluralidade de poderes (municipal, senhorial e eclesiástico) que oferecem resistências à centralização do poder régio<sup>41</sup>.

O último dos atributos régios considerados, diz respeito à catolicidade dos monarcas absolutos, levando assim a que o rei se deva submeter às exigências morais e religiosas do cristianismo. A catolicidade da monarquia vai acabar por legitimar o carácter absoluto que se quer exercer. No sentido de promover a imagem do reinado joanino na Europa, o monarca português vai utilizar a Igreja como uma instituição ao serviço do poder, levando a cabo uma política regalista. Para este efeito, a política governativa de D. João V vai tomar uma atitude ambivalente em relação à Igreja. Se, por um lado, o rei concede privilégios e benefícios à estrutura eclesiástica, por outro, não perde de vista o regalismo político, patente na fundação da Patriarcal, no direito de apresentar bispos portugueses, na limitação do poder dos núncios em matéria de foro eclesiástico, bem como na imposição de uma forma específica de beneplácito régio. Para isso, D. João V vai ter de contactar várias vezes com a Santa Sé, privilegiando sempre as relações pacíficas, assistindo-se, no entanto, a algumas fases de distanciamento. Este regalismo acabou por tornar-se possível dado que ia ao encontro de interesses e desejos de setores influentes da sociedade portuguesa, sobretudo da hierarquia eclesiástica. Entende-se que esta necessidade da monarquia se imiscuir nos

---

<sup>38</sup> LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in Portugal da Paz da Restauração ao Outro do Brasil, *Ob. Cit.*, 1996, p. 24.

<sup>39</sup> Para saber os momentos de reunião de cortes e os seus motivos no reinado de D. João V, ver ALMEIDA, Luís Ferrand, *Ob. Cit.*, 1995, p. 185-188.

<sup>40</sup> HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, pp. 472-473.

<sup>41</sup> HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1994, p. 29 e ALMEIDA, Luís Ferrand de, *Ob. Cit.*, 1995, p. 196-197.

poderes eclesiásticos tem a intenção de controlar este setor da sociedade, o qual também podia limitar a ação do monarca<sup>42</sup>. Daí a oposição que marcará alguns episódios das relações entre coroa e clero no reinado de D. João V, por exemplo, no que concerne ao tributo pedido ao clero no sentido de cobrir dos gastos da construção do Aqueduto das Águas Livres<sup>43</sup>.

As bases do absolutismo régio são colocadas no reinado de D. João V. Desse modo, a instauração do absolutismo continua em reinado Josefino. Em meados do séc. XVIII os paradigmas individualistas<sup>44</sup> surgem em Portugal de forma abrupta e expansiva. Neste período o problema central era a fundamentação do absolutismo que se desenvolveu em duas vertentes. Por um lado, a relação entre o poder civil e o poder eclesiástico, por outro, as relações entre a coroa e outros corpos políticos (as cortes). A obra *Dedução chronologica e analytica* é a primeira grande manifestação literária desta nova conceção política que defende a tese de que o rei é “soberano”. O alvo desta obra é a doutrina política da Contrarreforma que era favorável ao corporativismo político. A polémica anticorporativa tende a insistir, durante este período, em dois tópicos, um relacionado com os direitos de conquista (legitimados pelo Estado inicial de guerra de todos contra todos os que geravam direitos de propriedade, transmissíveis por sucessão dinástica) e a ideia de pacto originário global absoluto e irrevogável (rei colocado à frente de um reino em virtude de um pacto originariamente estabelecido entre povos). A *Dedução Chronologica* revela a monarquia portuguesa como uma monarquia pura, constituída por territórios conquistados pela guerra justa, transmitida por sucessão e, por isso, todos os poderes residiam pura e soberanamente no rei. Além destas obras, também António Ribeiro Santos mostrava a necessidade de uma rutura com a ordem institucional estabelecida, ou seja, o soberano deve ser a única fonte de direito e tornar o direito disponível nas suas mãos; tornar o poder geral e absoluto, ou seja, não cerceado pelos privilégios; tornar os aparelhos político-administrativos em instrumentos disponíveis da vontade política central; definir um “núcleo duro” de poderes inseparáveis da pessoa do rei<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in Portugal da Paz da Restauração ao Outro do Brasil, *Ob. Cit.*, 1996, pp. 25- 28.

<sup>43</sup> ALMEIDA, Luís Ferrand de, *Ob. Cit.*, 1995, p. 190.

<sup>44</sup> Nesta conceção, compreende-se a sociedade a partir do indivíduo e não dos grupos. Neste novo entendimento garante-se uma certa autonomia do saber temporal face à fé. Esta conceção desdobra-se em certas correntes típicas como: o providencialismo, o contratualismo absolutista e o contratualismo liberal. Ver HESPANHA, António Manuel, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 31-32.

<sup>45</sup> HESPANHA, António Manuel; XAVIER, Ângela Barreto, “A representação da sociedade e do Poder” in *Ob. Cit.*, coord. José Mattoso, vol. IV, 2014, pp. 137-141.

Como já referimos em relação ao período joanino, muitas vezes o direito escapava ao controlo dos monarcas e, na primeira década do governo pombalino, a governação viu-se limitada por essa questão. Sabemos já do escrito anteriormente que o privilégio e o costume muitas vezes se sobrepunha à lei geral, esta condição vai tentar ser ultrapassada por via legislativa através da *Lei da Boa Razão* (18 de Agosto de 1769) que além de revogar a autoridade secular do direito canónico, diminuíra também drasticamente o direito romano. Neste sentido, também se reforça a interpretação de que as normas locais (posturas) têm que obedecer à lei geral. Ao fim ao cabo, os direitos particulares deixam, progressivamente, de limitar o rei, ficando antes à mercê dos seus juízos de oportunidade, dado que, os privilégios estão, daqui em diante, fundados num direito “voluntário” de ordem legislativa. Os debates em torno da unidade do poder continuaram pelo séc. XVIII, com António Ribeiro Santos e Pascoal de Melo a serem os protagonistas que acabaram por dissertar sobre o carácter da monarquia portuguesa<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 141-145.

### 3. Absolutismo Régio em França no reinado de Luís XIV

Escrever sobre o reinado de Luís XIV coloca vários desafios. Muitos deles, relacionados com a duração do seu Governo e com o carácter paradigmático que ele representa para a história política do Antigo Regime. Não seria, contudo, rigoroso analisarmos a atividade política deste reinado, sem fazer uma breve caracterização da personalidade do monarca em causa, não fosse ele reconhecido como “Rei-Sol”.

Luís XIV nasceu a 5 de setembro de 1638, fruto do casamento de Luís XIII com Ana de Áustria<sup>47</sup>. Talvez não tivesse sido um rei da envergadura que conhecemos se não fosse a sua educação a cargo do Cardeal Mazarino<sup>48</sup> e de sua mãe Ana de Áustria. O primeiro foi muito importante na sua educação política, sendo que, com apenas doze anos, Luís XIV já assistia a alguns conselhos governativos. Mazarino que ensinou o monarca a guardar silêncio, como esperar pelo momento oportuno, como elogiar uma pessoa e adular outra, como dissimular por forma a desarmar os inimigos, como persuadi-los com favores e oferecer uma proposta prática e honrosa a famílias de lealdade duvidosa, entre outros ensinamentos. Da sua mãe herdou o sentido de majestade próprio dos Habsburgo e o gosto pela etiqueta espanhola<sup>49</sup>. Certamente que os distúrbios da *Fronde* que decorreram durante a sua infância muito contribuíram para o seu estilo de governo que se orientou no sentido de eliminar a “desordem”<sup>50</sup> e impedir a desintegração territorial e social, garantindo deste modo a segurança a nível interno e externo<sup>51</sup>.

A sua resistência física em muito contribuiu para a duração do seu reinado, pois, sabemos que o monarca sofreu de várias enfermidades e sempre resistiu. Além disso, mostrava-se sempre enérgico em público apesar de sofrer de alguns males crónicos<sup>52</sup>.

O seu casamento com uma princesa espanhola, Maria Teresa, orientou-se por interesses de índole política, o que de resto caracterizou grande parte dos matrimónios

---

<sup>47</sup> Este capítulo deverá ser lido com o apoio do Apêndice VI – Cronologia do Reinado de Luís XIV.

<sup>48</sup> PETITFILS, Jean-Christian, “A Revolução de 1661. Luís XIV toma o poder”, in *O Reinado de Luís XIV*, coord. Yves-Marie Brecé, Pergaminho, Cascais, 2003, pp. 18-22.

<sup>49</sup> CAMPBELL, Peter, *Luís XIV*, Editorial Presença, Lisboa, 2009, p.47 e GOUBERT, Pierre, *The course of French History*, Routledge, Londres, 1991, p. 123.

<sup>50</sup> Quando no ano de 1661 a França saía de uma guerra de vinte e cinco anos contra os Habsburgo, Luís XIV escreveu que a “desordem reinava por toda a parte”, referindo-se a várias áreas governativas que considerava importantes como a corte, tesouro, Igreja, Nobreza, entre outros. Idem, *Ibidem*, p. 23.

<sup>51</sup> AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Historia Moderna Universal*, coord. Alfredo Floristán, Ariel Historia, Barcelona, 2002, p. 440 e MITFORD, Nancy, *O Rei-Sol*, Edições Cotovia, Lisboa, 2008, pp. 19-20.

<sup>52</sup> AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 440 e GOUBERT, Pierre, *Ob. Cit.*, 1991, p. 123.

durante o Antigo Regime. Depois de uma série de conflitos entre Espanha e França, e por entre algumas cedências territoriais dos espanhóis aos franceses, em novembro de 1659 foi assinada a paz entre estes dois países europeus, paz confirmada pelo casamento acima referido<sup>53</sup>.

Porém, antes de nos concentrarmos na análise das estruturas políticas que permitiram a construção do Estado absoluto francês, devemos estar alerta, como nos diz Campbell, para a necessidade de novas interpretações do absolutismo francês<sup>54</sup>, ultrapassando o estudo simplista que se centrava no Estado e na burocracia, compreendendo assim, o Estado francês absoluto de uma maneira mais abrangente e entendendo que tal só foi possível através de um compromisso que se desenhou entre o rei e as elites sociais, como corrobora Norbert Elias na sua obra *A Sociedade de Corte*<sup>55</sup>. Devemos ainda ter em conta que a monarquia do Antigo Regime se via severamente limitada pelas realidades social, económica, geográfica e política da época.<sup>56</sup> São estas vertentes que iremos ter em conta ao analisar a monarquia absoluta francesa.

---

<sup>53</sup> CAMPBELL, Peter Robert, *Ob. Cit.*, 2009, p. 24.

<sup>54</sup> *Idem, Ibidem*, pp. 16-17.

<sup>55</sup> ELIAS, Norbert, *A Sociedade de Corte*, Editorial Estampa, 1995.

<sup>56</sup> CAMPBELL, Peter Robert, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 19.

### 3.1 Contexto histórico no século XVII francês

Mas que França encontramos aquando da chegada ao poder de Luís XIV? O estado de guerra endémico presente na Europa do Antigo Regime não foi alheio à França. A guerra contra o império dos Habsburgo suportada especialmente pelo Terceiro Estado provocava colapso económico, não só do Estado francês, mas de outros Estados europeus. Se as guerras assumiam uma presença tão assídua, os impostos assumiam redobrada importância, pois os gastos com o exército e outras despesas de Estado tinham de ser assegurados. De uma outra forma devemos entender que a economia e a sociedade também moldavam o poder político no Antigo Regime, e, na França do séc. XVII, a maioria da população residia no campo e subsistia a partir dos rendimentos da agricultura. As crises agrícolas, que também assolaram o reinado de Luís XIV, constituíram um quadro económico que condicionaram e limitaram profundamente o desenvolvimento da Monarquia. Para agravar esta conjuntura económica depressiva provocada pela agricultura, a indústria manufatureira estava também pouco desenvolvida, o que explica as políticas de Colbert que posteriormente serão levadas a cabo. A falta de cunhagem e circulação de moeda que foi um problema europeu, dificultou a obtenção de dinheiro vivo para o pagamento das provisões militares e dos exércitos. Além disso, o Estado francês encontrava-se, nesta altura, dividido em várias províncias com alguma autonomia, cada uma com as suas particularidades, e esta falta de uniformidade era indesejável para Luís XIV. Essas províncias detêm jurisdições próprias que não estavam dispostas a abdicar das suas liberdades particulares em prol do bem comum. Por fim, a estrutura da sociedade francesa também influenciou a ação régia. A sociedade está dividida em 3 Estados, o Clero ou Primeiro Estado, a Nobreza ou Segundo Estado e o Terceiro Estado. Os dois primeiros Estados eram os privilegiados. O Clero assumia grande importância, pois estamos perante uma sociedade profundamente religiosa e a Nobreza, historicamente ligada aos seus privilégios, considera-se uma ordem com um conjunto de valores superior. Se estes dois Estados estão associados a um conjunto de privilégios, certamente que, Luís XIV não consegue centralizar de forma inequívoca o seu poder. A monarquia tinha de atuar de forma condizente com as leis e convenções preexistentes o que se verificou ser uma barreira moral à ampliação do poder régio<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> CAMPBELL, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 23-41 e MÉTHIVIER, Hubert, *Le Siècle de Louis XIV*. 12ª Edição Presses Universitaires de France, Paris, 1994, p. 19.

### 3.2 Luís XIV e os primeiros anos de governação

Podemos dividir o reinado de Luís XIV em duas partes distintas. Por um lado, o período entre 1643 e 1661 que tinha Mazarino como regente e, por outro, entre 1661 e 1715, quando Luís XIV assume o controlo pessoal do governo<sup>58</sup>.

Como acima foi referido, Mazarino é muito importante na educação de Luís XIV, e foi ele mesmo que assegurou o governo da França aquando a menoridade de Luís XIV para governar. O Cardeal Jules Mazarino morre em 9 de março de 1661, deixando assim o governo nas mãos do seu pupilo, o jovem Luís XIV<sup>59</sup>.

No período da regência do cardeal Mazarino (1643-1661), a Guerra dos Trinta Anos tinha levado a custos financeiros elevados que dificultavam a governação francesa que para responder às exigências aumenta os impostos provocando agitação social nas décadas de 30 e 40, atingindo o clímax entre 1648 e 1653 com a Fronde. A Fronde foi uma das mais sérias revoltas da França no século XVII, conhecida pela resistência à regência. Estas revoltas duraram cinco anos e envolveram todos os setores da sociedade portuguesa incluindo as frondas dos parlamentos, frondas dos príncipes e frondas das províncias. A contestação ao aumento de impostos, a oposição dos parlamentos quando a governação limitou o seu poder e o uso de comissários e intendentess que se sobrepunham aos corpos da província<sup>60</sup>.

A figura de Mazarino foi bastante injuriada na sociedade francesa do século XVII. Foram várias as formas de denegrir a imagem do cardeal, de entre elas, com a distribuição de panfletos comparando-o a Maquiavel e acusando-o de querer enriquecer e influenciar a rainha e o jovem rei. Mazarino foi, por isso, obrigado a fugir de França por mais que uma vez. O controlo destas revoltas foi bastante difícil levando a muitos conflitos tanto nas cidades como nas províncias. Neste período de regência coligaram-se vários nobres (Gastón de Orleães; Duque de Longueville; Príncipe de Conti) contra a regência que conseguem ser destruídos a custo. Apenas em outubro de 1652, quando Luís XIV fez uma entrada formal em Paris, a Fronde terminou<sup>61</sup>.

Luís XIV venerava a tradição e mostrava nutrir algum respeito pelas instituições estabelecidas. No entanto, não podemos achar que o Rei-Sol mudou radicalmente o

---

<sup>58</sup> STURDY, David, *Louis XIV*, Macmillan Press LTD, Hampshire, 1998, p. 22.

<sup>59</sup> Idem, *Ibidem*, p. 48 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, pp. 440-441.

<sup>60</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 22-23.

<sup>61</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 25-30.

sistema político. Ele foi beneficiado pelas medidas impostas pelos seus antecessores (Henrique VI e Luís XIII), que haviam implementado mudanças mais ou menos lentas e circunstanciais. Não há dúvida que quis exercer o poder de forma mais rigorosa que os seus antecessores, com o objetivo de atingir a glória para si bem como para a sua dinastia e, para isso, necessitava de um rigoroso controlo de Estado. Fica então claro que Luís XIV, apesar da sua determinação em governar, não quis logo romper com todo o trabalho de Mazarino, mas antes aperfeiçoá-lo<sup>62</sup>.

Talvez uma das maiores qualidades de Luís XIV tenha sido o seu gosto por passar longas horas a ler relatórios e assistir a reuniões do Conselho. Torna-se, por isso, importante perceber como estava organizado o aparelho de Estado francês após a morte de Mazarino. Depois da morte do cardeal, Luís XIV reduziu o excessivo “conselho secreto” para apenas três membros que ficou conhecido como o Conselho dos Três, e, mais tarde, *Conseil d'en haut*<sup>63</sup>. Era este o verdadeiro centro político onde se tomavam todas as decisões mais importantes. Assim, durante os primeiros seis meses de governo, Luís XIV concluiu a sua aprendizagem sobre a arte de governar. Este Conselho dos Três era composto pelos ministros mais competentes, sendo eles: Lionne, Le Tellier e Fouquet, que durante muitos anos haviam servido o cardeal e a corte. Algum tempo depois do início do governo, Fouquet foi preso<sup>64</sup> e Colbert acabou por substituir o seu rival<sup>65</sup>.

As questões financeiras eram tratadas no Real Conselho das Finanças, fundado em 15 de setembro de 1661, que reunia duas vezes por semana, apesar das decisões mais importantes serem tomadas em privado por Luís XIV e pelo seu Ministro das Finanças<sup>66</sup>.

A maior parte dos assuntos do carácter interno eram da responsabilidade do Conselho dos Despachos, que também reunia duas vezes por semana. Este era o maior conselho, uma vez que nele tinham assento secretários de Estado, o chanceler e os

---

<sup>62</sup> CAMPBELL, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 45-48.

<sup>63</sup> MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, p. 49-52.

<sup>64</sup> Para saber mais sobre o processo de prisão de Fouquet ver: MITFORD, Nancy, *Ob. Cit.*, 2008, pp.15-16 e PETITFILS, Jean-Christian, “A Revolução de 1661. Luís XIV toma o poder”, in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 23-25.

<sup>65</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp.48 -49.

<sup>66</sup> *Idem, Ibidem*, p. 49.

príncipes de sangue<sup>67</sup>. Era o Conselho onde se liam os despachos provenientes das províncias e se elaboravam as respostas<sup>68</sup>.

Existiram outros Conselhos em diferentes períodos, nomeadamente, um Conselho de Comércio, entre 1664 e 1676 e de 1701 em diante, e um Conselho de Assuntos Eclesiásticos, que tratava sobretudo da distribuição de assuntos eclesiásticos. Este depressa passou a ser constituído apenas pelo Rei, pelo seu confessor e pelo arcebispo de Paris<sup>69</sup>.

Denotamos em todos estes conselhos uma participação pessoal do rei, cujas decisões assumiam forma de sentenças, em vez de disposições administrativas. Era habitual, contudo, que o rei se aconselhasse em privado com os seus cortesãos a fim de tomar decisões coniventes com os interesses dos seus pares. Luís XIV fazia tudo para recolher informações suficientes no sentido de tomar as suas próprias decisões e promover a objetividade. No entanto, à medida que o seu reinado avançava, o rei começava a ter mais tendência para escolher ministros com um carácter menos forte e mais flexível, homens cujo papel era mais de cortesãos do que conselheiros<sup>70</sup>.

Todavia, assim que assume o reinado, Luís XIV lidera uma equipa que não foi escolhida por si. Como acima foi referido, a equipa era constituída por Hugues de Lionne, Michel Le Tellier e Nicolas Fouquet.

O primeiro, foi um dos mais brilhantes. Era ele quem regia a política externa, adquiriu grande experiência em missões e consultas e, em estreita ligação com o rei, tratava de despachos e dava instruções aos embaixadores, sendo ele que, normalmente, escrevia as respostas dadas às cortes estrangeiras. Quando morreu, em 1671, sucedeu-lhe Arnauld de Pomponne, um diplomata metódico, mas menos influente no Conselho<sup>71</sup>.

Michel Le Tellier era o ministro da guerra. À semelhança de outros ministros, oriundo da Nobreza de toga, Le Tellier era originário de uma família que, cem anos antes, pertencera à burguesia comercial bem-sucedida. Era um homem prudente, de discernimento avisado e uma enorme experiência, que sabia como proteger os seus interesses. O rei tinha em Michel Le Tellier e seu filho, François Michel, marquês de

---

<sup>67</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 49.

<sup>68</sup> AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 441.

<sup>69</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp.49-50.

<sup>70</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009 pp. 50-51 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 441.

<sup>71</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 51.

Louvois, os seus ministros mais competentes. A partir de 1664, Louvois começa a ser preparado pelo seu pai para o cargo<sup>72</sup>.

Por fim resta-nos falar de Nicolas Fouquet, o superintendente das finanças. Fouquet era astuto, diplomata e acima de tudo leal a Mazarino, desempenhou um importante papel na divisão da oposição durante as Frondas. A sua principal função era angariar fundos para suportar as despesas de Estado, no entanto, algumas suspeitas de corrupção e lucros excessivos levam a que seja afastado. Para ocupar o seu lugar avança Colbert, também ele proveniente de uma família de mercadores. Apesar de ter tido uma educação medíocre, Jean-Baptiste Colbert beneficiou do treino que recebeu em vários cargos financeiros. Este ministro trabalhou incansavelmente, de manhã à noite, a escrever quase todos os despachos importantes e a controlar bem de perto todos os subordinados.<sup>73</sup>

Quando Luís XIV assume o governo de França após a morte de Mazarino, o país encontrava-se debilitado fruto do esforço da guerra contra a Espanha. Aos olhos do rei, os anos de guerra tinham permitido aos grupos sociais retirar benefícios da autoridade régia que assim ficou enfraquecida, a fim de aumentarem o seu poder e independência<sup>74</sup>. Como tal, o seu principal objetivo vai ser a restauração da ordem no reino<sup>75</sup>.

### 3.2.1 Finanças e Economia

As reformas mais prementes eram as económicas e financeiras. As dívidas da Coroa eram altas e o sistema financeiro mostrava-se incapaz de prevenir a corrupção e a prevaricação. Para reverter este estado financeiro, entra em ação Colbert, que acaba por ensinar contabilidade ao rei e perceber o papel das exportações na economia da época<sup>76</sup>. Era um homem da confiança de Luís XIV. No entanto, Campbell diz-nos que, ao contrário do que grande parte dos historiadores escreve, poucas ideias deste Ministro foram originais, tanto no campo administrativo e financeiro, como no plano comercial.

---

<sup>72</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 51-53.

<sup>73</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 53 -56 e MURAT, Inès, “O Grande Desígnio de Colbert” in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 26-27.

<sup>74</sup> Além da guerra com a Espanha, Luís XIV vai ter de resolver os problemas relacionados com: o mau sistema monetário, o atraso do comércio e da indústria em França (em comparação com outras potências). Ver, HATTON, Ragnhild, *A Época de Luís XIV*, Editorial Verbo, Lisboa, 1971, p. 81.

<sup>75</sup> CAMPEBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 64.

<sup>76</sup> MITFORD, Nancy, *Ob. Cit.*, 2008, p. 26.

O mesmo acabou por aproveitar medidas dos seus antecessores, apenas sendo mais rigoroso e sistemático<sup>77</sup>.

Como é que Colbert, através da sua ação empreendedora, desenvolveu o comércio e a economia? À semelhança dos seus contemporâneos, o homem responsável pelas finanças francesas tinha uma visão estática da economia, achando, portanto, que a quantidade de dinheiro em circulação no reino apenas podia ser aumentada se, ao mesmo tempo, a mesma quantia fosse retirada aos Estados vizinhos. Era necessário, portanto atrair dinheiro do estrangeiro e conservá-lo no interior das fronteiras francesas. Que medidas vão ser levadas a cabo para esse efeito? Por exemplo, a compra de artigos de luxo, como as rendas venezianas, deviam ser desencorajados mediante tarifas aduaneiras, e os artesãos franceses incentivados a produzir os mesmos bens. A qualidade dos produtos mais básicos, como os têxteis, deveria ser melhorada, de modo a poder competir nos mercados estrangeiros. As matérias-primas deviam ser importadas para a França e desencorajada a importação de produtos acabados. As colónias desempenhariam, neste caso, um papel de relevo nesta nova concetualização, tornando-se importantes fontes de matéria-prima. As exportações, muito importantes, como já referimos, eram a chave para a falta de moeda, e o desenvolvimento do comércio não só traria ouro e prata em barra para o país, como também encheria os cofres do rei através da coleta de impostos. Além disso, verifica-se um claro investimento na indústria manufatureira, que beneficiavam de monopólios e privilégios<sup>78</sup>. Em suma, pode-se dizer que, apesar do ligeiro aumento do comércio externo, é quase certo que a iniciativa governamental tenha tido pouca influência nisso. O rei deparou-se com algumas resistências sociais prevaletentes. Tanto a Nobreza como a Burguesia se mostraram agarrados às suas conceções tradicionais. Os mercadores preferiam os cargos ao investimento comercial e os nobres continuavam convencidos de que qualquer forma de comércio era imprópria à sua condição. A verdade é que Luís XIV nunca se mostrou muito interessado na Marinha, virando as suas atenções para a política externa de guerras terrestres, como veremos adiante<sup>79</sup>.

Para que um Estado absolutista funcionasse o sistema financeiro tinha de ser sólido de forma a suportar todas as despesas inerentes à governação do reino. No sentido de diminuir as dívidas reais, reduziram-se as taxas de juro sobre os empréstimos

---

<sup>77</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 67.

<sup>78</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 76-79 e STURBY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 60-67.

<sup>79</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 79-82 e MURAT, Inès, “O Grande Desígnio de Colbert” in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 33-36.

reais, as *recherches de noblesse* periódica com o objetivo de excluir falsos nobres que clamavam injustamente pela isenção de impostos, apesar de mais tarde terem conseguido de uma maneira mais simples fazer com que as famílias pagassem a confirmação dos seus títulos. Aos intendentés foram concedidos amplos poderes na fiscalização da coleta da talha<sup>80</sup>. Para que os mais poderosos não se esquivassem dos impostos, uma solução razoável encontrada, foi a determinação de impostos indiretos. Colbert aumentou então o peso dos vários impostos indiretos quando comparados com os impostos diretos. Com este conjunto de medidas, conseguiu-se implementar uma contabilidade mais eficiente e menos fraudes<sup>81</sup>.

### 3.2.2 Administração Pública

A par da ordem financeira e económica, evoluía a ordem administrativa. Não era possível impedir os abusos no sistema fiscal sem simultaneamente possuir toda a informação de natureza administrativa relacionada com as regiões e um corpo de oficiais régios capazes de exercer pressão sobre os poderes locais (os intendentés). Embora tenham sido temporariamente abolidos durante as Frondas, os intendentés, ressurgiram com Mazarino com missões e funções específicas para mostrarem mais consideração pelos detentores dos cargos públicos e não usurparem as suas funções. Colbert transformou-os num dos mais importantes agentes régios, exigindo-lhes que redobrassem os esforços, ao mesmo tempo que os dotava com amplos poderes e pressão exercida sobre os oficiais locais. Os intendentés eram os olhos e os ouvidos do governo central<sup>82</sup>. Foram levadas a cabo um conjunto de inquirições (economia, manufatura, comércio) que permitiram à monarquia dispor de um conjunto vasto de informação e, a partir daí, fazer correr a sua política. O rei compreendia assim que, para centralizar o poder político, necessitava de controlo nos mais remotos locais do seu território<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, p. 93.

<sup>81</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 68-69.

<sup>82</sup> MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, pp. 57-59.

<sup>83</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 69-73 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 442.

### 3.2.3 Exército

Como qualquer Estado moderno capaz de intervir na política externa e interna, o francês organizou o seu exército com a intervenção de Le Tellier e, depois, do seu filho, Louvois<sup>84</sup>. Apesar de, por vezes, ser difícil distinguir o trabalho do pai e do filho, ambos trabalharam em estrita cooperação com o rei, que adorava paradas militares. Na época antecedente à ação de Le Tellier, o exército era constituído por um conjunto de companhias e regimentos privados, indisciplinados, mal alimentados, sendo totalmente dominados pela Nobreza. No final das duas primeiras décadas de governo pessoal, foi criado um exército que não só era muito maior, como estava maioritariamente nas mãos do Estado e se achava subordinado ao seu controlo. Foi inclusivamente no reinado de Luís XIV que apareceram as primeiras formas modernas de serviço militar obrigatório<sup>85</sup>. As reformas foram numerosas. Os lugares mais elevados seriam distribuídos de acordo com a antiguidade em detrimento do fator nascimento. Passou a existir um pagamento condigno, as perspectivas de promoção melhoraram e as pensões eram pagas àqueles que se reformavam. Foram empreendidas várias tentativas para diminuir a corrupção e pagar aos soldados com maior frequência. A indisciplina dos soldados foi reprimida com castigos brutais, os soldados em marcha recebiam provisões de abastecimentos instalados ao longo do caminho, que reduzia a sua necessidade de viverem de pilhagens. A estrutura do exército também foi reorganizada. Vários serviços anteriormente independentes, como o dos oficiais encarregados das máquinas e artilharia, foram incorporados na estrutura principal. Igualmente importante foi a organização administrativa do Exército, desde a inspeção, passando pelo treino e pelo equipamento até à preparação de abastecimentos<sup>86</sup>.

### 3.2.4 Política Externa

A política externa assumia, à época de Luís XIV, um papel extremamente importante na construção de um Estado absoluto forte<sup>87</sup>. Tradicionalmente era a mais nobre das ocupações reais, já que se prendia com a guerra, a defesa da coisa pública e os

---

<sup>84</sup> Até à chegada destes dois homens, o exército estava desorganizado e ainda muito ligado às estruturas medievais, ver: CORVISIER, André, “Luís XIV e Louvois partem para a guerra” in *Ob. Cit.*, 2003, p. 64.

<sup>85</sup> CORVISIER, André, “Luís XIV e Louvois partem para a guerra” in *Ob. Cit.*, 2003, p.69.

<sup>86</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 92-95; AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 451e MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, pp. 60-61.

<sup>87</sup> CASTELLA, Gaston, “O século de Luís XIV”, in *História Universal Ilustrada*, dir. Eugene Rimli, Arcádia, p. 31.

interesses da dinastia. A glória do seu reino, só poderia ser alcançada, se a França dispusesse de uma política externa forte e organizada. Qual vai ser, portanto, a tendência da política externa de Luís XIV? Como é que Luís XIV vai alterando a sua política externa ao longo dos tempos<sup>88</sup>?

Antes de assumir o controlo pessoal do governo, Luís XIV casa com a filha de Filipe IV de Espanha, na esperança da obtenção de sucesso na sucessão do império espanhol. A questão da sucessão espanhola tornou-se, em determinadas alturas, motivos de preocupação, mas provas demonstram que Luís XIV nunca esperou receber todo o império espanhol. Mais do que a sucessão, Luís XIV quis garantir uma posição legal, diplomática e militar que fosse suficientemente forte para impedir o cerco dos Habsburgo e para ter a possibilidade de obter benefícios a que tinha direito, com ou sem recurso à guerra. Na política externa do reinado antes de 1700, o assunto da sucessão espanhola, mais do que uma ambição expansionista deve ser antes visto como um problema que devia ser resolvido no contexto da política de fronteiras defensivas do monarca<sup>89</sup>.

Nos primeiros anos do seu reinado, a Espanha ainda era o principal inimigo. A última ideia é confirmada pelo facto de a França ter apoiado Portugal para recuperar a sua independência face à Espanha; a Inglaterra e a República da Holanda foram afastadas da Espanha através da amizade e de uma aliança; e a Liga do Reno, um conjunto de Estados germânicos do Noroeste, sob a égide francesa, foi mantida sob controlo por forma a isolar os Países Baixos espanhóis da Áustria. A Guerra Anglo-Holandesa de 1665-1666 revelou ser um grande constrangimento para a França, pois, devido aos tratados, era obrigada a lutar ao lado dos Holandeses, mas preferiu manter a sua posição amistosa face a Inglaterra. Em 1666, a França entrou na guerra ao lado dos holandeses, mas conseguiu pautar-se por uma ação discreta. No ano seguinte, travou a sua primeira batalha contra os Países Baixos espanhóis, motivada pela morte de Filipe IV, ocorrida em 1665, e pelo seu testamento que deixava as suas possessões ao seu filho Carlos II, e, por morte deste, à sua segunda filha, fruto do seu segundo casamento. Isto ignorava os direitos de Maria Teresa, a mulher de Luís XIV e filha primogénita de Filipe IV. Os exércitos espanhóis não estavam preparados para combater face aos franceses e os últimos moveram uma campanha onde facilmente fizeram capitular sucessivos lugares. Estes acontecimentos chocaram a Europa e, em 1668, a Inglaterra, a

---

<sup>88</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p.96.

<sup>89</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 97-98.

Holanda e a Suécia organizaram-se numa aliança pacífica constituindo a Tripla Aliança. Os amplos ganhos franceses poderiam levar a uma guerra mais alargada, no entanto, com a paz de Aix-la-Chapelle, Luís XIV contentou-se com doze cidades nos Países Baixos espanhóis e devolveu à Espanha o resto das suas conquistas. Uma razão para o fim desta guerra, poder-se-á relacionar com o facto de Luís XIV e Leopoldo I terem acordado um tratado de partição do império espanhol caso Carlos II, criança doente acabasse por falecer. Como isso nunca veio a suceder, esta repartição acabou gorada<sup>90</sup>.

O Rei-Sol procurava, depois do acima referido, outro conflito militar mas tinha de obedecer a três condições: o inimigo deveria ser mais fraco que a França; a guerra deveria envolver grandes campanhas militares e resultar numa vitória gloriosa; deveria ser curta e com poucos gastos financeiros. A escolha recaiu nas Províncias Unidas. Escolha justificada pelo facto de causar menos probabilidade de uma coligação europeia contra a França do que se optasse pela guerra contra a Espanha<sup>91</sup>.

Luís XIV sentiu-se atacado pela Holanda, quando em 1668, estes se decidiram juntar à Tripla Aliança. Aliado a este desejo de vingança, estava o facto de Colbert ambicionar a destruição económica da Holanda em favor da França. A campanha de 1672 foi tão bem-sucedida que os holandeses foram obrigados a abrir os seus diques e inundar o seu próprio país para se protegerem. Isto provocou, em 1673 uma aliança antifrancesa e de uma guerra que tinha sido pessoal<sup>92</sup> transformou-se, em 1673, numa guerra pelos interesses do Estado francês. A guerra acabou por se generalizar, mostrando a França o seu poderio, sem, contudo, sentir dificuldades financeiras de uma guerra prolongada. Tudo acabou com a Paz de Nimega, em 1678-79 que outorgou à França algumas praças fortes nos Países Baixos espanhóis. Mas, Luís XIV, parece não ter gostado das condições de paz que o seu representante, Pomponne, conseguiu e acabou por destituí-lo. Luís XIV parece ter retirado algumas conclusões da guerra. Em primeiro lugar, percebeu que o poder das Províncias Unidas era suficiente para o impedir de anexar os Países Baixos espanhóis e, em segundo, parece ter aumentado a sua arrogância e domínio face ao seu próprio conselho<sup>93</sup>.

Os Estados europeus mostravam-se preocupados com a postura belicista do Estado francês. Também algumas medidas tomadas no âmbito religioso (Revogação do

---

<sup>90</sup> Idem, *Ibidem*, 2009, pp. 99-101.

<sup>91</sup> STURDY, David, Ob. Cit., 1998, pp. 136-137.

<sup>92</sup> Segundo Campbell, Luís XIV mostrava-se, muitas vezes, incapaz de fazer a diferenciação entre os seus próprios desejos e a utilidade para o Estado, cf. Idem, *Ibidem*, p. 98.

<sup>93</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 102-104.

Édito de Nantes) acabaram por facilitar a constituição de alianças contra a França. Todo este clima vai levar à Guerra dos Nove Anos ou Guerra da Liga de Augsburgo (1688-1697) que resultou de vinte anos de agressão francesa. A França, isolada e desprevenida, encontrava-se agora sozinha contra todo o poderoso grupo de Estados europeus<sup>94</sup>. Depois de alguns embates, percebeu-se que iria ser complicado encontrar um vencedor. Além disso, as dificuldades financeiras começaram a ser muitas e começaram a ser pensadas negociações de paz. Essas negociações foram concluídas em 1697 com a paz de Rijswijk que deixou claro que existiam limites ao poderio francês<sup>95</sup>.

O interesse que a sucessão do império espanhol desembocasse num conflito militar não interessava aos principais Estados europeus. Foi com esse receio que, desde 1698, Luís XIV e Guilherme III se empenharam em negociar o primeiro Tratado de Partição. No entanto, esse primeiro tratado não foi bem-sucedido, devido à morte do sucessor indicado por Carlos II de Espanha, que não tinha descendentes. Em 1700, foram iniciadas as conversações para um segundo Tratado de Partição, negociado pelas mesmas potências. Contudo, interesses divergentes de vários Estados impediram que tudo fosse realizado de forma pacífica. Segundo a avaliação feita por Luís XIV, a guerra era inevitável e, para isso, decidiu reforçar a sua posição defensiva e ocupou de surpresa praças fortes nos Países Baixos. Todavia, se guerra era inevitável, também a paz ainda era possível. Daqui advém o facto dos Estados europeus terem falhas de comunicação e falta de negociações frequentes. No essencial, concebiam as relações internacionais como uma arena competitiva na qual a ascensão de um Estado implicava inevitavelmente o declínio de outro. O clima de desconfiança permanente e o desejo expansionista dos países em causa, levam a que despolette uma guerra longa e penosa, que leva a França à beira do colapso. As várias batalhas e o esforço humano e financeiro levam a que Luís XIV pense em negociar a paz. O monarca estava até disposto a abdicar do Império espanhol desde que a sua honra fosse preservada. Em 1713, a Paz de Utreque foi negociada, e, em 1714, foi seguida pela de Rastadt. Os tratados de paz deixaram as fronteiras sensivelmente como eram em 1697, depois do tratado de Rijswijk. Até ao final do reinado de Luís XIV, a França conseguiria impor à Europa a

---

<sup>94</sup> MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, p. 72.

<sup>95</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 105-107.

sua interpretação da Paz de Vestefália e conservar muitos dos seus territórios. Para a França, as vantagens da guerra da sucessão de Espanha eram na verdade escassas<sup>96</sup>.

Luís XIV acaba por colocar a política externa à frente das políticas reformistas, e, em cada crise, escolheu o caminho da autoridade em vez do da consulta para tratar questões internas. O comércio foi sacrificado aos riscos militares, e a solidez das finanças às necessidades do momento<sup>97</sup>.

### 3.2.5 A Igreja e o Estado

Durante o reinado de Luís XIV a religião continuou a constituir uma questão fundamental. Segundo Nancy Mitford, que escreve uma biografia de Luís XIV, o rei tinha alguns conhecimentos de teologia, cumpria sempre os rituais e evitava pecar. No entanto, a humildade, a autocrítica e o arrependimento não estava ao seu alcance. O monarca lia excertos do evangelho que não lhe agradavam, por exemplo, o facto de Jesus Cristo falar a língua dos pobres. De facto, Luís XIV não demonstrava compaixão pelos mais pobres e não queria ouvir lamúrias em relação às condições em que viviam os seus súbditos<sup>98</sup>.

O certo é que a monarquia e a Igreja eram estruturas que se interpenetravam entre si. Como sabemos, as monarquias deste período ainda eram teocráticas, ou seja, acreditava-se que o poder do rei era conferido por Deus. Assim, o rei continha em si algo de divino que levava as multidões atingidas pela escrófula à presença do rei, pois, acreditava-se que o toque régio tinha poderes taumaturgicos. A desobediência ao rei era assim uma desobediência a Deus. Desta forma, é fácil depreender que a Igreja é um dos principais sustentáculos ideológicos da monarquia. A influência mútua entre o Estado e a Igreja eram de tal maneira visíveis que até se pode observar isso na estrutura administrativa do território, dado que as circunscrições reais correspondiam vagamente às divisões eclesiásticas. Além disso, muita da população do clero trabalhava em prol do rei, por exemplo, a informar as populações locais<sup>99</sup>.

Mas o que era a Igreja Católica na sociedade Francesa? As estruturas eclesiásticas ainda preservavam alguma jurisdição independente devido ao papel espiritual da Igreja, em contraste com o do rei, essencialmente temporal. Contudo, os limites da esfera espiritual e temporal eram difíceis de definir com exatidão. Apesar dos

---

<sup>96</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 108-114; LAUDRIE, Emmanuel, “A Posição de Luís XIV face às Religiões: da tolerância à intransigência” in *Ob. Cit.*, 2003, p. 56 e MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, p. 79.

<sup>97</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 115.

<sup>98</sup> MITFORD, Nancy, *Ob. Cit.*, 2008, p. 100.

<sup>99</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 116-117.

limites terem sido estabelecidos na Concordata de Bolonha (1516), continuaram a existir diversos conflitos jurisdicionais. A Igreja constituía uma corporação na sociedade e, por isso, detinha poderes temporais. Poder esse que era considerável, pois a Igreja era detentora de uma grande quantidade de propriedades rurais com receitas exorbitantes. Assim como o poder da Igreja podia limitar o poder absoluto do rei, também poderia ter o efeito inverso. Como sabemos, um dos grandes objetivos de Luís XIV era controlar a Nobreza de forma eficaz. Como as altas esferas do Clero estavam intrinsicamente ligadas à governação, também elas desempenharam um papel importante no compromisso entre a Coroa e a Nobreza, visto que muitos membros do alto clero eram filhos segundos da Nobreza<sup>100</sup>.

Mas a que conflitos religiosos assistimos durante o reinado de Luís XIV? Até então o clima religioso que se vivia em França era de relativa tolerância religiosa, numa época em que essa tolerância era mais um recurso político imposto pelas circunstâncias. Ainda que os protestantes, que em França eram conhecidos como huguenotes, estivessem protegidos pelo Édito de Nantes (1598) e mostravam-se leais à Coroa<sup>101</sup>. A Igreja Católica vivia na ressaca do Concílio de Trento (1545-1563) e, portanto, vivia numa senda de relativa renovação. As preocupações religiosas do reinado vão subdividir-se em três grandes assuntos: o protestantismo, o galicanismo e o jansenismo.<sup>102</sup>

Denotamos que no reinado de Luís XIV, o monarca se afasta de uma relativa tolerância religiosa para uma cada vez maior hostilidade para com os protestantes<sup>103</sup>. Mas quais as razões para que Luís XIV altere a sua postura em relação a este grupo religioso? Em primeiro lugar, a influência crescente que a Companhia de Jesus tem junto do rei, que condenavam, como se sabe, o protestantismo. Além disso, algumas relações pessoais influenciaram a ação do monarca, como é o caso de Madame de Maintenon, bastante devota, que terá ajudado o rei a encontrar um novo sentido para a religiosidade. Por fim, o monarca vai desenvolver a ideia que só um país unificado ao nível religioso pode ser politicamente absoluto. A partir de 1661, Luís XIV hostilizou cada vez mais os protestantes, chegando-se a destruir locais de culto, restringindo a ação dos pastores protestantes, impondo entraves económicos aos huguenotes e, por

---

<sup>100</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009. pp. 118-119.

<sup>101</sup> CASTELLA, Gaston, “O século de Luís XIV”, in *Ob. Cit.*, p. 37.

<sup>102</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 116-117 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, p. 445.

<sup>103</sup> LAUDRIE, Emmanuel, “A Posição de Luís XIV face às Religiões: da tolerância à intransigência” in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 57-58.

contraponto, dando incentivos fiscais e financeiros àqueles que se convertiam ao catolicismo. A perseguição acentuou-se e os protestantes foram cada vez mais privados de poder realizar o seu culto e os métodos do Estado encorajaram os católicos a adotar uma postura violenta face aos protestantes. Tudo isto desemboca na revogação do Édito de Nantes, em 17 de outubro de 1685, com a publicação do Édito de Fontainebleau<sup>104</sup>. Sabe-se hoje que a decisão da revogação do édito foi tomada por Luís XIV. No entanto, parece claro que o rei se encontrava sob pressão daqueles que o rodeavam no sentido de encontrar uma solução para o “escândalo” do protestantismo. Esta hostilidade para com os protestantes leva ao êxodo de muitos deles para os Países Baixos e Inglaterra, o que terá contribuído para o impulso dessas economias<sup>105</sup>. A revogação facilita ainda a tarefa de Guilherme de Orange no sentido de organizar uma coligação contra a França<sup>106</sup>.

Em França existia um forte sentido de independência em relação a Roma, conhecido como o galicanismo. De uma maneira geral, a monarquia encorajava este sentimento, uma vez que apoiava a liberdade de ação do rei. Os grandes problemas entre o rei e o Papa começavam na hora de definir limites entre as autoridades de um de outro. As políticas régias não eram estáticas, mas modificavam-se consoante a alteração das circunstâncias. Para levar a cabo o galicanismo e a ambição de grandeza de Luís XIV, levam-no a entrar num conflito perigoso perante o Papa devido ao direito de Regalia que permitia ao rei receber e administrar os fundos de certas dioceses desde a morte de um bispo até que o seu sucessor prestasse juramento. Esses direitos, que eram reconhecidos há muito no norte de França, foram alargados para o sul levando a que dois bispos jansenistas que protestavam fossem condenados e um deles recorreu ao Papa. Inocêncio XI, que era pró-jansenista, e um defensor intransigente dos direitos pontifícios, criticou a política régia. A resposta de Luís XIV deu-se com a convocação de uma sessão especial da Assembleia do Clero, repleta de bispos que lhe eram favoráveis. Desta assembleia reafirmou-se a posição galicana da igreja francesa que não foi bem aceite pelo Papa. Em 1687, o embaixador francês em Roma foi excomungado e, em 1688, Luís XIV foi derrotado pelo Papa no seu projeto de ter um cliente seu na diocese de Colónia. A morte de Inocêncio XI acabou por facilitar a solução deste conflito que acabou por se encontrar com algumas cedências de Luís XIV. Parece que, a

---

<sup>104</sup> GOUBERT, Pierre, *Ob. Cit.*, 1991, p. 132.

<sup>105</sup> Esta decisão leva a que os inimigos holandeses e ingleses chamem a Luís XIV de “Turco Cristão”, espalhando panfletos agressivos sobre o soberano francês. Ver: HATTON, Ragnhild, *Ob. Cit.*, 1971, p. 94.

<sup>106</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 118-126 e STURBY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 89-99.

partir de 1690, o Rei-Sol alterou a sua postura presunçosa em relação ao pontificado para uma relação de reconciliação<sup>107</sup>.

O reinado de Luís XIV ficou marcado ainda, em matéria religiosa, pela questão jansenista<sup>108</sup>. Os jansenistas representavam a forma mais austera do catolicismo, mostrando-se pessimistas em relação à natureza humana e intransigente em relação às questões da graça e do livre-arbítrio. Como já referimos, Luís XIV procurou que a França fosse um país uno também em termos religiosos, como é que vai tratar desta questão? Ao longo do seu reinado, Luís XIV manteve-se sempre hostil face aos jansenistas, influenciado também pelos seus confessores jesuítas, que os considerava perigosos para a igreja e para o Estado. A assembleia geral do clero chegou mesmo a definir um formulário contra as teses jansenistas, que foi rejeitado por alguns membros jansenistas (monjas de Port-Royal). Em 1668, chegou-se a um acordo de paz que ficou conhecido como a “Paz da Igreja” e em que os jansenistas e o papado aceitavam uma posição de compromisso. Depois de um período de relativa calma, o conflito reacender-se-ia, com Luís XIV a convencer o Papa a publicar bulas a condenar o jansenismo. No final de contas, aquilo que Luís XIV receava era o cisma na Igreja do seu país, o que acabaria por ser uma afronta à unidade da Monarquia<sup>109</sup>.

---

<sup>107</sup> STURBY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 79-81 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, pp. 445-446.

<sup>108</sup> LAUDRIE, Emmanuel, “A Posição de Luís XIV face às Religiões: da tolerância à intransigência” in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 60-62.

<sup>109</sup> STURBY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 81-86 e AYÁN, Carmen Sanz, “Las Monarquías Occidentales en La Época de Luís XIV (1661-1715)”, in *Ob. Cit.*, 2002, pp. 446-447.

### 3.3 Os últimos anos de governação de Luís XIV

A segunda metade da governação pessoal de Luís XIV revestiu-se de uma atmosfera diferente da dos anos anteriores. A revogação do Édito de Nantes, em 1685, assinala um ponto de viragem. Versalhes era o centro da governação e, entre 1689 e 1715, existiram apenas cinco anos de paz, o que se repercutiu nas finanças da monarquia, além das mudanças sentidas na arte, com um declínio da qualidade da propaganda régia. Além disso, o rei, a partir de 1686, tornou-se o mais devoto fruto da ação das suas amantes<sup>110</sup>.

Na segunda metade da sua governação, a sucessão tornou-se uma das grandes preocupações. O trono era passado através da linha masculina e esta tinha de estar assegurada. O clã Bourbon era extenso e com linhagens colaterais (Orleães, Condé e Conti), que acalentavam pretensões ao poder político. Por essa razão, Luís XIV teve que as manter fora do conselho e garantir uma sucessão sem incidentes. Luís XIV foi pai, em 1661, daquele que ficará conhecido por Grande Delfim. Este último vai ser pai de três filhos varões. O duque de Borgonha, em 1682, o duque de Anjou, em 1683, e o duque de Berri, em 1689. O segundo filho vai ser escolhido para rei de Espanha, em 1701, tendo então renunciado aos direitos que tinha à sucessão francesa. O terceiro acaba por morrer em 1714. Já o duque de Borgonha casa com Maria Adelaide de Sabóia e têm três filhos, todos eles com o nome Luís, o primeiro nasce em 1704, mas morre ainda em criança; o segundo nasce em 1707, mas morre no mesmo ano que o seu pai, em 1711. O terceiro acaba por sobreviver. Ainda no ano de 1711, o Grande Delfim acaba por morrer de varíola. O trono passava para o infante Luís, sendo inevitável uma regência a curto prazo. A preocupação de Luís XIV centrava-se agora na regência de França, - após a sua morte. Para isso, inicia processo de reconhecimento dos seus filhos ilegítimos, em 1714. O Rei-Sol vai tomar estas medidas porque se mostrava preocupado com a perspectiva de regência do seu irmão, Filipe, Duque de Orleães. Ao legitimar os bastardos, Luís XIV acalenta a esperança de dar uma alternativa à regência, mas vai acabar por ter a resistência do seu irmão, que depois da sua morte quer ver afastado, pelo testamento, dos assuntos do Estado<sup>111</sup>.

As atenções de Luís XIV, no final do seu reinado, centram-se muito mais em assuntos do Estado, e menos no divertimento de corte. Assim, como no início, os

---

<sup>110</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 131 e LEVER, Évelyne, “Terão as mulheres influenciado o rei?” in *Ob. Cit.*, 2003, pp. 90-96.

<sup>111</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 134-135.

últimos anos foram marcados pela política de equilíbrios entre fações. Nas últimas décadas, emerge o clã Phélypaux, fruto da decadência do clã Le Tellier, estabelecendo-se como clãs dominantes a família Phélypaux e Colbert. Até ao final do reinado, o governo caracterizou-se por um predomínio destes clãs poderosos que se apoiavam numa política propiciadora de parcialidade e de intriga. O certo é que Luís XIV necessitava da fidelidade e da clientela para conseguir manter o seu governo de forma estável<sup>112</sup>.

Ao avaliar este fim de reinado, não se pode deixar de analisar o trabalho dos intendentés. Mas quais foram os verdadeiros resultados que estes intendentés alcançaram? Em primeiro lugar, muniram a França de uma burocracia eficaz e centralizadora e, mais importante, maximizaram as receitas dos impostos. Segundo Campbell, os intendentés, mais do que centralizadores do poder real, funcionaram como verdadeiros fiscais de modo a diminuir as dívidas e garantir que todos pagavam impostos. Apesar de algum poder conferido aos intendentés, estes não deviam usurpar os poderes locais e as funções de cada um variavam de região para região<sup>113</sup>.

Com o estado de guerra permanente, um dos fatores que mais deteriorou as finanças francesas foi o financiamento dos conflitos bélicos. Os impostos sobre o campesinato vão ser o grande sustento da monarquia, que não conseguia tributar as ordens privilegiadas, devido às isenções de que beneficiavam. Ainda assim, para fazer face às despesas da guerra, o Estado francês necessita dos fundos das ordens privilegiadas. No entanto, a solução de tributar os privilegiados, era social e politicamente impossível, já que defendiam com veemência as suas isenções. O Estado absoluto vai procurar, dessa forma, adquirir fundos através dos empréstimos de grandes financiadores (muitos deles ascenderam em termos sociais) e da venda de cargos públicos. Os que adquiriam algum cargo público ficaram, a certa altura, isentos do pagamento da talha (imposto régio básico), o que acabou por agravar a miséria do povo. Além disso, essa generalização de venda de cargos públicos acabou por fazer proliferar um grande número de cargos menores que davam uma impressão, por vezes enganosa, do desenvolvimento de uma Monarquia administrativa. Ao longo do reinado de Luís XIV, a necessidade de uma reforma do sistema financeiro era grande, no entanto, não era de fácil resolução, dado que teriam que atacar a aristocracia de corte, ou seja, não

---

<sup>112</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 135-136.

<sup>113</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 139-140.

podiam ser bem-sucedidos com a ameaça de minar o crédito da Coroa, que necessitava, tão desesperadamente, em momentos de carência<sup>114</sup>.

No que concerne à economia, as últimas décadas do reinado de Luís XIV, foram marcadas por uma relativa estagnação e recessão provocadas, em parte, pela política governativa. Este fracasso económico está relacionado com diversos fatores associados à tributação da guerra, ao excesso de regulamentação, às restrições ao comércio e ao desperdício do trabalho especializado, provocado, em grande parte, pela fuga dos protestantes. No entanto, muitos historiadores defendem que não existia uma economia francesa como um todo, mas sim, várias economias regionais. É, devido a isso, importante estabelecermos a diferença entre o interior rural francês, com toda a sua diversidade regional, e o litoral, que prosperou devido à lucrativa guerra de corso. Além disso, referir que a indústria mais desenvolvida era a manufatura têxtil, que empregava cerca de um milhão de pessoas. Em geral, devemos mitigar a ideia de que a ação governativa foi decisiva na economia, uma vez que muitas das oscilações económicas, se prendem com o estado endémico de guerra que se viveu na Europa do Antigo Regime<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, pp. 142-147.

<sup>115</sup> *Idem*, *Ibidem*, pp. 149-151.

## 4. A construção do poder do monarca – estratégias de representação e a afirmação da corte

A imagem de uma monarquia forte, próspera, bem como, um soberano poderoso e absoluto foi um dos grandes objetivos e talvez a mais importante construção do reinado de Luís XIV. Além de se querer aumentar a glória do reino, a intenção é a de persuadir a sociedade que lê ou que vê obras a respeito da sua grandeza. Para esse efeito, o monarca francês tornou-se um mecenas na arte – explorando, por isso, o simbolismo ao serviço da monarquia dando uma imagem magnificente, através da arquitetura, pintura, literatura, medalhística, entre outros. A imagem de Luís XIV vai-se alterando ao longo do reinado e este vai ser representado de várias formas e por diversos meios<sup>116</sup>

### 4.1 A Representação do Rei

As reproduções de retratos, medalhas, estátuas vão ampliar a visibilidade do rei, mas mais do que uma forma de propaganda tornaram-se simultaneamente uma forma de comunicar com os seus súbditos<sup>117</sup>. O rei Luís XIV é representado com recurso a alegorias sendo associado a deuses e heróis clássicos (Hércules, Marte, Alexandre o Grande) assim como a outros monarcas seus antecessores (Clóvis, Carlos Magno, S. Luís)<sup>118</sup>. O monarca é ainda associado a epítetos grandiosos e era geralmente descrito como respeitável, brilhante (como o Sol), inabalável, iluminado, generoso, glorioso, entre outros<sup>119</sup>.

O problema das Frondas influenciou a forma como o rei se representava. Este foi imediatamente reproduzido em estátuas que de uma maneira ou de outra mostravam a superioridade do rei perante os rebeldes e a desordem<sup>120</sup>.

Também a imagética religiosa é utilizada – por exemplo, a sua coroação esteve impregnada de símbolos como a unção do corpo do rei pelo óleo santo do crisma que projeta a imagem da realeza sagrada. A partir daqui os poderes taumaturgicos do rei

---

<sup>116</sup> BURKE, Peter, *A Construção de Luís XIV*, Caleidoscópio, Casal de Cambra, 2007, pp. 11-23 e CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.* 2009, p. 82.

<sup>117</sup> À época, generalizou-se na elite cultural a crença que as imagens ou insígnias transmitiam melhor a mensagem do que as palavras, ver Idem, *Ibidem*, p. 83. STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, pp. 14-15.

<sup>118</sup> Na pintura oficial, destacou-se Charles Le Brun. Ver CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p.87.

<sup>119</sup> BURKE, Peter, *Ob. Cit.*, 2007, pp. 25-47.

<sup>120</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 49 -52.

foram importantes para a difusão da imagem real perante os estratos mais baixo da sociedade francesa, assunto que iremos desenvolver mais adiante<sup>121</sup>.

## **4.2. A evolução da construção da imagem régia**

Colbert vai estar encarregue, a partir do ano de 1664, de supervisionar o patronato real das artes. Este ministro vai ter um papel muito importante na difusão da imagem de Luís XIV e preocupa-se com a glória do seu rei. Neste sentido, as academias (associações de artistas e escritores, em que a maioria trabalhava para o Rei) vão atuar no sentido de contruir obras para engrandecer a imagem régia. O interesse real nas artes e ciências tem o objetivo de mostrar ao mundo que Luís era um homem culto<sup>122</sup>. Para esse efeito, Colbert trouxe um grupo significativo de artistas e escritores para o serviço do rei tendo, inclusivamente, encorajado que artistas estrangeiros trabalhassem para o rei Francês<sup>123</sup>.

A via que Luís XIV e os seus conselheiros vão seguir aponta no caminho de deixar uma impressão instantânea no público, doméstico e estrangeiro. Daí que vitórias diplomáticas sobre monarquias estrangeiras sejam celebradas de várias formas (com maior expressão em imagens). Assim como as vitórias diplomáticas eram representadas, também expedições e vitórias militares eram divulgadas. Pretendia-se, desta feita, passar uma imagem de um herói conquistador. Os meios para a divulgação desses feitos foram as medalhas, as tapeçarias, os quadros e os poemas. Nos períodos de paz, as finanças vão ficar mais disponíveis para investir nas artes<sup>124</sup>.

Em meados da década de 1680 ocorreram alterações na apresentação da imagem pública do rei, fruto da morte de Colbert e da ocupação do lugar vago por parte de Louvois. Aquilo a que vamos assistir é a uma mudança de estratégia, ainda que o objetivo fundamental fosse o mesmo de sempre: a glorificação do rei. Louvois promove uma série de projetos grandiosos e, entre eles, estava a ideia da chamada “campanha da estátua” (a maioria eram equestres). Essas estátuas estavam destinadas a ser colocadas em diversos pontos do reino. Este tipo de projeto nasce também da necessidade de fazer chegar a figura régia às províncias<sup>125</sup>.

Outro acontecimento marcadamente representado no reinado de Luís XIV, relaciona-se com a revogação do Édito de Nantes. Como já referimos, esta revogação

---

<sup>121</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 49 -57.

<sup>122</sup> CAMPBELL, Peter, *Ob. Cit.*, 2009, p. 89.

<sup>123</sup> BURKE, Peter, *Ob. Cit.*, 2007, pp. 59-69.

<sup>124</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 74-95.

<sup>125</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 96- 103.

levou ao afastamento de 200.000 protestantes do território francês (entre eles muitos artistas). Este ato acabou por ser benéfico para a imagem de Luís XIV dentro da Igreja Católica. Desta forma surgem representações de uma mulher (a Igreja) que é defendida por Luís, enquanto dos hereges fogem. Apesar das reações positivas internamente, a imagem do rei ficaria manchada em muitos países de credo protestante<sup>126</sup>.

Em 1688, Luís XIV contava com cinquenta anos o que para os padrões do séc. XVII, era considerado um homem envelhecido. Apesar de todas as maleitas físicas que o assolaram, o rei continuava a cuidar da sua imagem, contudo, apresentando-se menos em público. Além disso, a segunda metade do seu reinado teve uma tendência descendente, inclusivamente em relação as representações do rei. Esta crise nas representações pode ser explicada pelo facto de que os artistas e os escritores também eram de menor distinção do que no período anterior, agravada pela morte de Louvois sendo a responsabilidade pelos edifícios e academias reais dividida, perdendo força, e, por fim, os problemas financeiros que limitaram o patronato<sup>127</sup>.

Para agravar, o século XVIII, trouxe consigo a consciência crescente da diferença entre significados literais e simbólicos. Isto é, a revolução intelectual teve consequências, tanto políticas como religiosas. Os soberanos perderam uma parte importante do seu património simbólico. Devido a isso, o artifício do Sol, embora nunca tenha sido abandonado, perdeu importância<sup>128</sup>.

Assim como existiam artistas e escritores que enalteciam a figura de Luís XIV, também havia quem a criticasse. Desta forma, vários comentários pejorativos vão ser associados ao rei criticando, por exemplo, a sua ambição insaciável, à sua falta de escrúpulos morais (acusado de violar a lei internacional por diversas vezes), da sua tirania (crescimento do seu poder absoluto, arbitrário, despótico), a sua falta de religião (obviamente exemplificada pelo tratamento dos Huguenotes), a vaidade exagerada (críticas surgiam no que concerne aos custos de construção do Palácio de Versalhes) e, por último, a acusação de mediocridade intelectual (que os críticos associavam à fraqueza militar e aos desejos sexuais do rei)<sup>129</sup>.

Mas para quem eram dirigidas estas mensagens/imagens? Antes de mais, sabemos que não chegaram a toda a população francesa, dado que os meios de comunicação à disposição de Luís XIV, não eram meios de comunicação de massa. Por

---

<sup>126</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 108-115.

<sup>127</sup> BURKE, Peter, *Ob. Cit.*, 2007, pp- 117-120.

<sup>128</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 139-141.

<sup>129</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 145-150.

exemplo, as medalhas foram distribuídas em ocasiões especiais, mas não foram cunhadas em grande número; todos os parisienses eram capazes de ver os arcos dos triunfos, mas poucos seriam aqueles que conseguiriam ler as inscrições em latim; e as festas eram realizadas para um pequeno público de corte. Os conceitos de público e opinião pública estava na sua fase embrionária, e os fabricantes da imagem de Luís XIV terão contribuído para o desenvolvimento desses conceitos. Os alvos destas mensagens/imagens eram essencialmente três: a posteridade, as classes altas francesas (quer da corte quer da província) e os estrangeiros. No entanto, o rei vai demonstrando uma preocupação crescente com o público provinciano, fazendo algumas visitas a esses locais. A informação regular sobre o rei chegava ainda às províncias via jornais, sobretudo os jornais oficiais: a *Gazzete* e o *Mercure Galant*. A recepção da imagem no estrangeiro teve como principais intermediários os embaixadores que formavam parte significativa dos festivais de corte, teatro, bailados e óperas<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> BURKE, Peter, *Ob. Cit.*, 2007, pp. 161-172.

### 4.3 A construção da corte

O absolutismo ficaria por entender se a questão da Corte fosse ignorada. Como foi referido no capítulo intitulado “O(s) Absolutismo(s) Régio(s)”, a Corte vai ser um instrumento muito importante para os Estados Modernos e a sua importância aumenta a partir do Renascimento. A Corte vai ser, no Antigo Regime, mais do que a casa de habitação dos reis de França, e, como refere Norbert Elias, o germe da Corte “ situa-se na autoridade de um senhor no seio de uma comunidade doméstica.”<sup>131</sup>.

O reinado de Luís XIV foi o ponto culminante da evolução da Corte. O monarca pretendia organizar o país como propriedade pessoal, uma extensão da sua Corte. A última vai constituir, portanto, o seu campo de atividade principal. Dessa forma, o rei só podia atuar de forma absoluta servindo-se dos homens que nela viviam. E como outras organizações, a Corte também constitui uma unidade de seres humanos que mantêm relações entre si, ligados uns aos outros por redes de interdependências<sup>132</sup>.

Podemos começar a tentar entender a corte através da habitação, pois, esta visão dá-nos o panorama de algumas relações sociais características desta sociedade. Como sabemos, Versalhes é o palco principal da corte francesa e, portanto, os nobres que queriam estar perto do rei viviam nesse palácio. A habitação dos senhores determina também a forma do palácio de Versalhes vai assumir. Tanto os senhores como o rei, vão ter ao seu dispor uma grande quantidade de criados. Esses criados tinham, normalmente, um lugar para esperar ordens dos seus senhores nos apartamentos, a chamada antecâmara. Mas, mais relevante que isto, é perceber que os grandes senhores que relegam o pessoal para as antecâmaras nas suas habitações, são também relegados para as antecâmaras fazendo o papel de criadas e criados em casa do seu senhor, o Rei. Com isto, parece ser possível confirmar que “tudo o que encontramos em grande escala em casa do Rei, se encontra em pequena escala em casa do grande senhor”, como diz Norbert Elias<sup>133</sup>.

A aristocracia tinha como grande objetivo alcançar o prestígio e a honra para a sua casa. Devemos, neste sentido, distinguir os conceitos de “família” e “casa”. O primeiro diz respeito, no Antigo Regime, mais ou menos à alta burguesia, enquanto a noção de “casa” é reservada ao rei e à aristocracia. Ao casar, esta aristocracia pretendia, em primeiro lugar, fundar, manter uma casa, dando-lhe prestígio e aumentar a influência

---

<sup>131</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 13-19.

<sup>132</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 19-20.

<sup>133</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 21-27.

dessa casa. Quanto ao resto, tinham liberdade para se amar ou não, de serem fiéis ou não, de limitar os seus contactos ao mínimo compatível com os deveres de representação social. Esta perspetiva acabava por influenciar as habitações aristocráticas, ficando muitas vezes os apartamentos dos cônjuges distantes um do outro. Os locais sociais eram localizados no rés-do-chão (zona mais representativa do edifício) ficando perceptível a grande importância da vida social. No centro destes edifícios estava localizado o salão nobre, que podemos definir como o coração da vida social e de Corte. Os locais de receção social estão bipartidos. Por um lado, o “apartamento de sociedade” destina-se aos amigos mais íntimos. Essas visitas eram feitas durante a tarde e a finalidade desta divisão era o conforto mais do que a representação social. Por outra via, temos o “apartamento de aparato”, que é o símbolo da posição ocupada pelos aristocratas do Antigo Regime. É nesse local que, ao fim da manhã, recebem as visitas oficiais dos seus pares ou de pessoas com o estatuto mais elevado<sup>134</sup>.

Aspetos que hoje consideramos do foro privado eram considerados normais no Antigo Regime. Os burgueses dividiam o seu espaço entre uma zona privada e uma profissional e este panorama não tem paralelo na aristocracia porque a distinção entre vida privada e profissional não fazia sentido (não lhes retirando, contudo, deveres diretamente relacionados com a necessidade de preservar a sua posição social). Para a aristocracia de Corte a vida social vai, desse modo, assumir uma dupla função: a de vida privada ligada ao lazer e aos divertimentos e a de vida profissional relacionada com a sua autodefesa e promoção social. Essa dupla função está também presente na divisão bipartida da habitação com uma parte dedicada ao lazer e outra aos deveres. A grandeza e magnificência de Casa não era sinal de riqueza, mas distintivo de classe. Sendo o símbolo da sua posição social, o detentor do palácio devia garantir a sua boa aparência (esta atitude que na ótica burguesa é um desperdício, faz parte do *ethos* próprio da Nobreza). Os homens da aristocracia de Corte têm o sentimento de viver uma vida mais ou menos pública e, portanto, todos os que vivem fora deste círculo levam uma vida profissional. Daí a que os homens de Corte considerem aqueles que pertencem aos grupos profissionais são marginais (pois vivem à margem da sociedade de Corte). Em resumo, podemos dizer que às diferentes funções sociais correspondem diferentes soluções arquitetónicas das habitações<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Idem, *Ibidem*, p. 27-30.

<sup>135</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, pp. 27-33.

A aristocracia de Corte desenvolve uma sensibilidade em relação às atitudes, manifestações e atos que favoreciam ou prejudicavam o seu prestígio social. E a hierarquia tão presente no Antigo Regime é visível também nas habitações. Até porque as dimensões e a decoração não dependem da riqueza do proprietário, mas da sua posição social. O arquiteto procura demonstrar através da planta o estatuto social do proprietário, sem, contudo, ultrapassar a grandiosidade e magnificência que são próprias dos palácios dos reis. Estamos perante uma sociedade de ordens fortemente hierarquizada que difere em relação à medieval, principalmente, devido ao papel central que o rei vai exercer<sup>136</sup>.

O crescimento da burguesia levou a que a aristocracia de Corte inventasse novas formas de distinção e para isso foi criado o Código de Boas Maneiras. Com o desenvolvimento do Estado absolutista, os títulos nobiliárquicos deixam de ser sinónimo de funções de poder que, desta feita, são geralmente atribuídos pelo rei. Deste modo, a única forma de evidenciar uma posição social consistia em afirmá-la pela maneira de se apresentar em sociedade, daí que a crescente importância da indumentária. Estas condições vão ditando que a capacidade económica se torne cada vez mais importante na manutenção do estatuto social<sup>137</sup>.

Cada grupo social tinha um conjunto de valores e exigências do qual não pode fugir. Por exemplo, o *ethos* da burguesia profissional revela que cada família deve equilibrar as despesas com as receitas e manter o lucro de forma a ser reinvestido para aumentar receitas futuras. Estas ideias eram incompatíveis com a noção de consumo de prestígio. Nas sociedades em que predomina o *ethos* de consumo em função do estatuto social no sentido de aumentar o prestígio social, as despesas domésticas e o consumo deviam refletir a posição social. Como refere Norbert Elias “o homem que não tem meios para viver de acordo com o seu estatuto perde direito à consideração”. Portanto, a aristocracia tinha a obrigação de gastar para ter prestígio o que acarreta, uma educação diferente da do burguês profissional<sup>138</sup>.

A necessidade de regular as despesas em função da posição social leva a que a aristocracia de Corte visse a palavra economia com uma conotação depreciativa, sobretudo quando tal significava a harmonização das receitas e das despesas. Devido a este *ethos* de consumo muitas famílias nobres caem na ruína. A incapacidade de

---

<sup>136</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 33-36.

<sup>137</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 36-40.

<sup>138</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.* 1995, pp. 41-42.

recuperar a fortuna era agravada pela proibição que recaía sobre a Nobreza de exercer qualquer tipo de atividade comercial, que era vista como desonrosa e implicava a perda da posição social<sup>139</sup>.

A rivalidade entre Nobreza de espada e a Nobreza de toga<sup>140</sup> vai ser extremamente útil para Luís XIV, pois este intuía o perigo de uma potencial coligação entre estas duas fações da Nobreza. As diferenças entre as ordens e as posições sociais eram utilizadas pelo rei como instrumento de poder. Sabemos que a promoção e queda de famílias são uma manifestação normal da dinâmica das sociedades. No entanto, quando o equilíbrio se altera, no termo de numerosas lutas entre os representantes das ordens, o rei dispõe de uma oportunidade de dirigir a mobilidade social segundo os seus interesses. Luís XIV aproveitou essa oportunidade. O rei teve, por isso, a oportunidade de controlar a ascensão social das famílias burguesas afortunadas concedendo-lhes, quando pareceu conveniente, títulos de Nobreza. De outra forma, o monarca controlou e dirigiu a ruína<sup>141</sup> através do retardamento do empobrecimento de famílias aristocráticas através, por exemplo, da concessão de cargos na Corte que embora trouxessem rendimentos, traziam também obrigações de representação, manifestando-se assim como a materialização da benevolência do rei, reforçando a crescente rede de dependência entre o rei e os seus súbditos<sup>142</sup>.

Entende-se pelo que foi anteriormente dito que a sociedade exerce, naturalmente, uma influência substancial no comportamento do indivíduo. Porque os indivíduos destas sociedades, mais do que aceitar a opinião que têm de si próprios querem ver o seu estatuto reconhecido pelos outros, sobretudo os seus pares<sup>143</sup>.

#### **4.4 O funcionamento da Corte – o papel do cerimonial e da etiqueta**

Como sabemos, a Corte assume, no reinado de Luís XIV, um papel extremamente importante no desenrolar da vida social e política<sup>144</sup>. Era nesse centro que se passava a trama social, que se decidia a posição, o prestígio e até os rendimentos dos homens da Corte. Devemos pensar a Corte como uma rede de homens ou grupos

---

<sup>139</sup> Idem, *Ibidem*, p. 43.

<sup>140</sup> A burguesia tem possibilidade de ascender, nomeadamente através da compra de títulos, à Nobreza de toga.

<sup>141</sup> Caso se acabassem todas as outras formas de rendimentos, os aristocratas contraíam empréstimos de forma a suportar as despesas de representação.

<sup>142</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 44- 48.

<sup>143</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 50-52

<sup>144</sup> MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994, pp. 33-35.

humanos interdependentes agindo entre si ou uns contra os outros onde o rei desfruta de uma posição privilegiada em relação aos outros cortesãos. Ao longo dos últimos parágrafos temos abordado a forma como as residências são reflexo do estatuto de cada nobre e, como é natural, o palácio real terá de ser a residência mais magnificente de todas. Como exemplo paradigmático temos o exemplo de Versalhes<sup>145</sup> que para além de ser residência do rei, aloja ainda a Nobreza (como gostava o Rei). Se é a mais grandiosa e magnificente de todas as residências, todos os compartimentos se vão revestir de muita importância, como é o exemplo do quarto do rei, pois é aí que se vão desenrolar alguns cerimoniais. Um dos cerimoniais realizados nesse espaço é o “levantar do rei”. Ora este momento estava rigidamente regulado, o acesso ao quarto estava hierarquizado por entradas, onde na primeira entrada estavam incluídos a família régia, príncipes e princesas, médico-mor, cirurgião-mor, primeiro criado e o primeiro pajem do rei. Numa segunda entrada, faziam parte os grandes oficiais da câmara real e do guarda roupa, assim sucessivamente até a uma sexta entrada. Em relação a este cerimonial é bastante importante perceber que tudo estava ordenado meticulosamente e que cada gesto tinha um valor de prestígio<sup>146</sup>. O rei vai fazer uso destes gestos para reforçar as diferenças de posição social, confirmar prestígios, conceder favores ou manifestar o seu desagrado. Daí a que participar num cerimonial deste tipo fosse um privilégio e colocá-lo em causa poderia colocar também em perigo os direitos e privilégios dos indivíduos. Obviamente que alguns cortesãos consideravam a participação nestes cerimoniais como um fardo, mas compareciam e participavam porque necessitavam de agradar ao Rei. Os cortesãos que recusaram fazer parte a fazer parte deste cerimonial, tiveram que arcar com as consequências, nomeadamente a perda dos seus privilégios, da oportunidade de promoção e a degradação de estatuto aos olhos dos semelhantes<sup>147</sup>.

No contexto do cerimonial da Corte, a etiqueta funcionava como um elemento promotor de equilíbrio do *status quo* não havendo, por isso, modificações na hierarquia sem alterações na etiqueta<sup>148</sup>. Essas modificações equivaliam a alterações na posição

---

<sup>145</sup> Luís XIV via algumas vantagens em construir o palácio em Versalhes. Em primeiro lugar era perto de Paris e com vias de comunicação acessíveis; por outro lado, era suficientemente distante para criar a ilusão de um local bucólico longe da pressão cidadina; por fim era rodeado de floresta que possibilitava um leque de diversões para a Nobreza como a caça. Ver: STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, p. 18

<sup>146</sup> Idem, *Ibidem*, p. 20 e MÉTHIVIER, Hubert, *Ob. Cit.*, 1994., pp. 35-46.

<sup>147</sup> NORBERT, Elias, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 54-60

<sup>148</sup> Como realça Norbert Elias, a corte e a etiqueta serviram como mecanismos de regulação consolidação e vigilância do Estado, sendo benéfica para a atmosfera de rivalidade que assegurava o equilíbrio social. Ver, Idem, *Ibidem*, pp. 93-95.

social no seio da sociedade de Corte<sup>149</sup>. Devemos, contudo, alertar que quem criou o mecanismo do cerimonial não foi Luís XIV. Mas este soube utilizá-lo, consolidá-lo e organizá-lo. Na perspectiva do rei, o cerimonial obedece a uma finalidade muito concreta, pois, a etiqueta deixa-lhe com uma margem de manobra que lhe permite definir o prestígio de cada um. Isto permite perceber que todos dependiam da figura do rei, portanto, a alteração da atitude do rei para com qualquer cortesão tinha muita importância, daí a relevância da benevolência do rei para a posição que cada um ocupava. A posição de cada cortesão na Corte era flutuante, sendo perigoso faltar ao respeito a alguém que estava em ascensão e também seria perigoso revelar preferência por alguém em queda, todas as atitudes eram observáveis<sup>150</sup>.

Todos os aristocratas de Corte calculavam de forma ciosa o seu comportamento individual com vista a assegurar, sob uma pressão permanente, ganhos de estatuto e de prestígio mediante um comportamento adequado. Conforme já referimos, a competição pelo prestígio era, neste meio, muito intensa e aquilo que hoje consideramos “futilidades” eram, nesta altura, a expressão da existência social. Num outro sentido, podemos falar sobre a importância da opinião. Era de tal forma importante que para se fazer parte dessa sociedade tinha que se ser considerado membro por todos os cortesãos e ditava, muitas vezes, a “vida ou a morte” de um indivíduo nesse meio<sup>151</sup>.

Para manter a sua posição, o cortesão precisava de aceitar a sua dependência face ao rei e estava preso a esta sociedade de Corte. Este facto explica a razão de ser bastante difícil de um cortesão mudar de lugar e continuar a sua vida numa sociedade equivalente sem perder prestígio, pois o que contava mais aos olhos do cortesão era pertencer à elite e manter ou elevar a sua posição na Nobreza. Esse prestígio ou oportunidades de poder eram alcançáveis com recurso a dois instrumentos muito importantes: a etiqueta e o cerimonial. A demonstração do prestígio, o cumprimento da etiqueta, não se tratava de uma caça às aparências, mas sim a confirmação do que é essencial para a identidade de cada indivíduo cortesão<sup>152</sup>. Mas porque motivo a Nobreza aceitou a etiqueta e, por consequência, a Corte? Certamente não seriam razões relacionadas com o exercício de funções de poder, porque a Nobreza francesa estava há muito afastada dessas funções políticas. Naturalmente não seriam razões financeiras porque haveriam saídas melhores que a Corte. O que parece ter motivado a Nobreza a

---

<sup>149</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, p. 19.

<sup>150</sup> NORBERT, Elias, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 54-67.

<sup>151</sup> *Idem, Ibidem*, pp. 68-71.

<sup>152</sup> STURDY, David, *Ob. Cit.*, 1998, p. 19.

aceitar a etiqueta foi a necessidade de se distinguirem da Nobreza rural menosprezada, da Nobreza de toga e do próprio povo. Num outro sentido foram motivados pelo desejo de salvaguardar e aumentar um prestígio conquistado em árduas batalhas. De uma forma geral, o objetivo vai ser o de manter distâncias sendo a honra a motivação principal para certos atos de etiqueta, de forma que as pessoas se distinguissem umas das outras, mas, mais importante, que um grupo se distinguisse de outro<sup>153</sup>.

Com o objetivo de atingir o prestígio no seio da Corte, os aristocratas teriam de ser perspicazes a observar os outros. Deviam, portanto, observar com rigor o caráter, as motivações, as capacidades e os limites dos outros. Como já percebemos, no seio desta sociedade as relações pessoais adquiriam uma importância vital, e antes de se conseguir observar os outros, o aristocrata deveria, num exercício introspetivo, saber observar-se a si mesmo<sup>154</sup>. O olhar sobre si próprio vai disciplinar as suas relações sociais e mundanas sendo que o homem se fazia representar por palavras e atos<sup>155</sup>.

A arte de observar era a base da arte de manobrar os outros. Ambas as “estratégias” se enriqueciam mutuamente e o cortesão calculava com minúcia as maneiras de a utilizar. O objetivo de um cortesão no momento de convívio é levar o outro, sobretudo se for hierarquicamente superior, com mão ligeira e sem que outro se aperceba, a pensar segundo os desejos de quem manobra. Mais importante que tudo, não falar de si próprio e ter em mente a situação do interlocutor com tudo o que ela implica, observar com cuidado a sua atitude flutuante, mutável, à medida que evolui o decurso da conversação. As relações entre cortesãos duravam, em geral, a vida toda e todos dependiam, em maior ou em menor grau, uns dos outros sendo eles amigos, inimigos ou simples vizinhos. Esta dependência levava a que todos os cortesãos tivessem maior prudência em cada contacto, pois o menor erro podia ter longas consequências. A importância da observação e do relacionamento vai desembocar na racionalidade de Corte e do controlo dos afetos. Podemos associar a racionalidade de Corte ao cálculo meticuloso de decoração de uma casa, cerimonial do levantar e a aplicação da etiqueta. Como os cortesãos temiam a posição de inferioridade, os membros eram obrigados a dominar a suas paixões, restando pouca margem para

---

<sup>153</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 74-79.

<sup>154</sup> Estas capacidades eram de grande importância principalmente devido ao clima de constante rivalidade que se vivia entre famílias nobres. Ver, *Idem, Ibidem*, pp. 93-95.

<sup>155</sup> *Idem, Ibidem*, pp. 79-80.

manifestações afetivas espontâneas. Cada pormenor era pensado e era usado como arma de luta pelo prestígio<sup>156</sup>.

O interesse que o rei tem pela Nobreza e vice-versa era mútuo<sup>157</sup>. O rei estava interessado na manutenção da Nobreza como camada social distinta e separada, pois, considerava-se o “primeiro dos aristocratas” não tendo interesse em abolir a Nobreza que significaria abolir a sua Nobreza, pois tal significaria abolir a sua casa. Para Luís XIV, a função da etiqueta não consistia apenas em marcar distâncias em relação aos seus súbditos, mas funcionava também como instrumento de dominação<sup>158</sup>.

No entanto, o rei não podia querer fazer cumprir o cerimonial e etiqueta se ele próprio não respeitasse e cumprisse. Para isso o monarca precisava absolutamente de se controlar a si próprio. Daí que não fosse possível a separação entre a ação do Estado e a vida pessoal do rei. Luís XIV gostava de se sentir rodeado, pois dava mais brilho à sua existência e, como tudo estava planeado e organizado, o rei detinha o monopólio das oportunidades de promoção a que aspirava a multidão dos concorrentes sendo obrigado a calcular e organizar a distribuição dessas oportunidades. Contudo, quanto maior fosse a esfera dos súbditos maior seria a reputação do soberano (aumentando a importância da etiqueta e do cerimonial que definem as distâncias)<sup>159</sup>.

Luís XIV toma duas atitudes para com a Nobreza. Por um lado, estabeleceu e conservou o poder absoluto e ilimitado da monarquia face a todas as reivindicações de poder pela Nobreza. Por outro lado, pretendia manter a Nobreza dependente, mas distanciada das outras camadas sociais<sup>160</sup>.

Porém, o controlo da Nobreza vinha-se alcançando pouco a pouco (ao longo do século XVI) e o facto deste estrato social ter vindo a ser privado de muitas vantagens económicas teve como consequência ter visto comprometidas as suas bases sociais. O rei, durante o Antigo Regime, vai passar de um estatuto de *primus inter pares* para o de detentor de um poder que ultrapassava largamente o de todos os nobres. A Corte vai assumir a função de aplanar este duplo estatuto do rei<sup>161</sup>.

---

<sup>156</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 81-88.

<sup>157</sup> O rei tentava equilibrar as tensões utilizando inúmeras festas, passeios e excursões como meio de recompensa ou punição. Ver, Idem, *Ibidem*, pp. 93-95.

<sup>158</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 91-93.

<sup>159</sup> Idem, *Ibidem.*, 1995, pp. 105-113.

<sup>160</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 124-125.

<sup>161</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 124-125.

## 4.5 A corte como instrumento de controle social

O afluxo de metais preciosos à Europa alargou os meios de pagamento o que provocou a desvalorização da moeda e acabou por ter consequências para a Nobreza francesa. A Nobreza francesa cobrava rendas fixas nas suas terras mas como os preços subiam, o produto das rendas não permitia fazer face às despesas. Devido a isto, muitos nobres caíram na miséria e procuraram a corte para obter meios de subsistência. O rei acabou por ser o único nobre que não viu diminuída a sua base económica (os seus recursos provinham dos impostos e das contribuições de toda a ordem, além dos rendimentos provenientes das taxas e vendas de cargos). A distância entre o rei e a Nobreza vai procurar ser mantida pelo monarca através de vários meios (inclusive a etiqueta). A transformação na prática de guerra acabou por prejudicar a Nobreza, pois, o rei deixou de depender deste grupo para fazer a guerra recorrendo aos mercenários. A dependência da Nobreza em relação ao rei possibilitou a que o monarca distribuísse dinheiros pelos nobres de forma a atrair as pessoas para o seu redor e podia, por isso, renovar ou suprimir as dádivas a seu bel-prazer<sup>162</sup>.

A consolidação do poder régio vai ainda ser provocada através da ascensão da burguesia em alguns cargos da corte régia. Vai também dar títulos nobres a essas famílias burguesas crescendo o número de pessoas no seio da corte e conseqüentemente dependentes do rei. Na segunda metade do século XVI, a maioria das famílias era de origem recente levando a que o número de pessoas dependentes do rei crescesse. Alguma da antiga Nobreza acaba por adotar o novo esquema social, já outra parte, fecha-se sobre si própria. Isto leva a que sejam recorrentes lutas durante os séculos XVI e XVII entre grupos burgueses numerosos e bastante conscientes do seu valor opondo-se a uma resistência tenaz da Nobreza<sup>163</sup>.

Assim como o rei necessitava das camadas nobres, precisava também da burguesia, pois os últimos sentiam-se protegidos pelo rei da arrogância e das ameaças dos nobres. A tarefa do rei era, portanto, a da gestão de equilíbrios, sem que um dos grupos tomasse a dianteira, pois ambos lutavam pelo poder. O rei deveria, para esse efeito, ser aliado de ambas as partes, embora essas partes desejassem limitar o seu poder, mas essas partes necessitavam simultaneamente de um poder legítimo do rei para poder defender a sua posição de ameaças. No entanto, nem a burguesia nem a Nobreza

---

<sup>162</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 125-130.

<sup>163</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 131-136.

eram entidades homogêneas, o que acabava por dificultar uma coligação entre ambas. Contudo, a subdivisão da Nobreza aumentava o número de frentes pelas quais o rei se tinha de preocupar. A Nobreza que constituía a maior ameaça para o rei, era a Alta Nobreza (onde se incluíam familiares do rei, daí a necessidade de os afastar do poder) e para afastar essa ameaça, o rei impossibilitava que esses nobres ocupassem cargos governamentais. Caso quisessem afetar a superioridade régia, os Grandes teriam de se apoiar em camadas inferiores, mas viam essa hipótese com repulsa. Da mesma forma, era difícil que famílias nobres se coligassem contra o rei, pois, muitas delas eram rivais umas das outras dividindo-se em fações. O equilíbrio entre os vários grupos sociais, vai permitir ao monarca tirar proveitos, mas, para não colocar em risco a sociedade, não podia favorecer mais um grupo do que outro, daí sua necessidade de conservar a Nobreza para que esta fizesse contrapeso com outras camadas sociais, pois a destruição da Nobreza poderia provocar a ascensão preocupante da burguesia<sup>164</sup>.

Os laços de dependência entre o rei e os nobres passaram, assim, de uma forma feudal para uma forma curial. A Nobreza vai, cada vez mais, estando dependente da corte. Corte essa que não surgiu de um momento para o outro mas desenvolveu-se lentamente e Luís XIV aproveitou para fazer da corte um instrumento de dominação. A derrocada económica da Nobreza (também provocada pela obrigação das normas e tradição da opinião social para manter o nível de vida e prestígio) permitiu que a burguesia se apoderasse dos cargos de corte, pois, eram poucas as famílias da Nobreza a possuir dinheiro suficiente para comprar esses cargos<sup>165</sup>.

A partir do reinado de Luís XIV torna-se cada vez mais difícil o acesso à corte, principalmente, a quem não havia nascido na corte ou vivido nela. A corte tornou-se durante os séculos XVI e XVII a principal fonte de formação de elites de França e um instrumento decisivo de afirmação do poder do rei<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> Idem, *Ibidem*, 140-153.

<sup>165</sup> A venalidade dos cargos foi, inicialmente, resposta a problemas financeiros mas também uma arma de combate contra a alta Nobreza.

<sup>166</sup> ELIAS, Norbert, *Ob. Cit.*, 1995, pp. 152-173.

## 5. Descrição da proposta pedagógica em História

Sintetizado o absolutismo régio na figura de Luís XIV, a nossa proposta pedagógica prevê a realização de uma aula de 90 minutos. A partir da prática pedagógica supervisionada, e para a realização desta proposta, procurámos conhecer um conjunto de elementos sobre os nossos alunos (desenvolvimento cognitivo, participação, comportamento dentro da sala de aula), obtidos por meio das primeiras aulas lecionadas, no sentido de adaptarmos estratégias às suas características.

### 5.1 Roteiro da aula

A tarefa que se segue consiste na transição dos conteúdos já referidos para contexto de aula. De forma a construir essa aula, desenvolvemos uma planificação, que nos orientou com o objetivo de obter o sucesso dos alunos<sup>167</sup>.

Iniciaremos a aula através da retroação de conhecimentos das aulas transatas e, para isso, utilizaremos o diálogo vertical e horizontal, no sentido de recuperar conhecimentos sobre as reformas protestantes e a contrarreforma católica. Posto isto, será feita a transição para os novos conteúdos, mas, antes de abordar o absolutismo propriamente dito e, com a ajuda do *Power-Point*<sup>168</sup>, será projetada uma definição de Antigo Regime<sup>169</sup> que um dos alunos lê e, posteriormente, todos passam para o seu caderno diário. Para que o resto do programa do oitavo ano de escolaridade seja bem apreendido pelos estudantes, reter o conceito de Antigo Regime é estruturante.

Como iniciaremos o estudo de uma nova forma de governo, será interessante fazer o paralelo com atualidade. Através do diálogo e de imagens elucidativas<sup>170</sup> projetadas questionaremos os alunos sobre as formas de governo que conhecem (monarquia, república) tentando concluir se essas formas de governo ainda existem e de que forma. A partir destas conclusões, iniciaremos os conteúdos sobre o absolutismo régio explicitando, antes de tudo, como se desenvolveu o Estado moderno realçando através de imagens projetadas a partir do *Power-Point* o reforço da autoridade monárquica face ao poder Papal; o declínio do feudalismo; o desenvolvimento dos

---

<sup>167</sup> Apêndice I – *Roteiro de Aula*.

<sup>168</sup> Apêndice II – *Power-Point* (proposta pedagógica).

<sup>169</sup> A definição em causa é: Período entre o séc. XVI e o séc. XVIII, ou seja, desde os descobrimentos até à Revolução Francesa (que iremos ver mais à frente). Caracterizou-se a nível político, pelo poder absoluto dos reis, por uma economia assente na agricultura e no comércio internacional, que dava grandes lucros, e ainda pela existência de uma sociedade fortemente estratificada e hierarquizada.

<sup>170</sup> Apêndice II – *Power-Point*, diapositivo V e VI.

conceitos como Pátria, identidades nacionais, fronteira; o desenvolvimento da diplomacia, dos exércitos e das estruturas tributárias<sup>171</sup>.

A partir daqui e fazendo com que os alunos percebam que o reinado de Luís XIV foi o expoente do absolutismo francês, será utilizado este exemplo durante a aula. Posto isto, serão elencados pelo professor os fundamentos do absolutismo régio. Em primeiro lugar, será referida a origem divina do poder absoluto e todas as vantagens que esse carácter sagrado do monarca lhe conferia (dando como exemplos o facto de do poder real se tornar, dessa forma, relativamente independente face ao poder eclesiástico ou atentar contra o rei ser um sacrilégio). Tendo presente esta origem divina do poder régio, estamos aptos a perceber a forma como o rei governava de forma absoluta referindo que concentrava em si o poder legislativo (fazia as leis), executivo (governava) e judicial (aplicava a justiça). Com estes dados, os alunos compreenderão melhor a frase atribuída a Luís XIV de que “O Estado sou eu!”, pois, os poderes estavam concentrados todos em si.

No sentido de consolidar conhecimentos adquiridos até esta fase da aula, distribuiremos uma ficha de trabalho com um diálogo dramatizado<sup>172</sup>. Neste diálogo escrito pelo docente, Luís XIV reúne com o seu conselho, agora mais restrito, onde estão presentes Hugues de Lionne, Le Tellier, Nicolas Fouquet e se discutem vários assuntos de interesse do rei. O professor deverá então distribuir as personagens pelos alunos de forma orientada, isto é, recorrer àqueles que não são tão ativos na participação bem como àqueles em que se verifica um menor aproveitamento escolar e proceder à leitura do diálogo. Terminada a leitura, o professor disponibilizará tempo para que os alunos respondam ao questionário apresentado na Tabela 1<sup>173</sup>:

**Tabela 1 – Questionário sobre texto dramatizado**

<b>Questões</b>	<b>Respostas Possíveis</b>
1. Quais as virtudes de Luís XIV enunciadas pelo narrador?	1. As virtudes enunciadas pelo narrador são: o interesse pelas reuniões do conselho e a leitura atenta dos relatórios dos seus ministros.
2. Quais os ministros presentes na reunião? A que assuntos se dedicava cada	2. Os ministros presentes na reunião são: Lionne, Le Tellier e Fouquet. O primeiro estava encarregue dos Negócios Estrangeiros; o

<sup>171</sup> Apêndice II – *Power-Point*, diapositivo VIII.

<sup>172</sup> Apêndice III – *Fichas de trabalho* (proposta pedagógica).

<sup>173</sup> Apêndice IV – *Fichas de trabalho resolvidas pelos estudantes*.

um deles?	segundo dedicado ao Exército; e o último nas Finanças.
3. Onde teve lugar o conselho?	3. A reunião decorreu no palácio de Versalhes que ainda se encontrava em construção
4. O rei prefere a paz ou a glória do reino? Justifica com exemplos do diálogo.	4. O rei prefere a glória do seu reino. Essa opção é visível na seguinte frase: “Se isso significar a glória do meu reinado, pois assim seja”
5. Os Exércitos foram importantes na construção dos Estados Modernos? Que outras estruturas foram importantes na construção dos Estados Modernos?	5. Sim. Além dos exércitos, desenvolveram-se estruturas como a diplomacia, estruturas tributárias que permitiram o desenvolvimento dos Estados modernos
6. De onde era proveniente o poder régio?	6. O poder régio era de origem divina.

Concluída esta atividade o professor retomará a aula explicitando os instrumentos que a monarquia utilizou no controlo da sociedade francesa, mais propriamente, a Nobreza. Neste sentido, e com o auxílio do *Power-Point* apresentaremos a corte como meio de chamar a Nobreza para junto do rei e de distrair esse mesmo grupo com divertimentos como espetáculos de *ballet*, teatro, banquetes, fogo-de-artifício e caçadas. Aqui, dar-se-á o exemplo de Versalhes como local de residência do rei e de todos os nobres que faziam parte da corte apresentando o quadro de Pierre Patel bem como várias fotos do palácio na atualidade<sup>174</sup>. Devemos ainda referir que o monarca concedia cargos, títulos, pensões e outros rendimentos com o objetivo de manter a Nobreza satisfeita e sobre o seu controlo. Posto isto, o professor deverá alertar que para o monarca conseguir elevar o seu reinado a este nível de luxo e ostentação levou a cabo uma cobrança rigorosa de impostos.

Finalizada esta exposição serão consolidados e alargados os conhecimentos do que os alunos ouviram, através do visionamento de um vídeo. A nossa escolha levou-nos a optar pela série *Versailles*, que retrata o reinado de Luís XIV. Serão mostrados excertos de vários episódios que englobarão cerca de 15 minutos da aula. O visionamento desses excertos terá um guião de acompanhamento, para que, no fim, os

<sup>174</sup> Apêndice II – *Power-Point*, diapositivo XVII.

alunos respondam a um questionário<sup>175</sup>. Para que os alunos realizem a tarefa, mostraremos, numa primeira fase, todos os excertos seguidos e, posteriormente, cada cena com paragens e tempo para a resolução do questionário<sup>176</sup>. As nove cenas mostradas serão:

- Cena 1- pretende contextualizar os alunos, daí a que seja referido o período de regência e ficar subentendido o período das frondas. Nesta cena é-nos dada a localização espaço-temporal, ou seja, Pavilhão de Caça do Rei no ano de 1667 (min – 00:00 até 00:32).

- Cena 2 – diálogo entre Luís XIV e o seu irmão Duque de Orleães. Falam da ameaça que os nobres constituem e Luís XIV toma a decisão de construir um Palácio em Versalhes (min - 00:32 até 1:50).

- Cena 3 – um homem responsável pela segurança do rei fala sobre o controlo que o rei deve ter na sua corte. Nesta cena, o responsável pela segurança compara o rei ao sol e que assim como os astros giram em torno do sol, os nobres giram à sua volta, não só os que o apoiam, mas também os que o tentam destruir (min - 1:50 até 3:25).

- Cena 4 – reunião onde o tema que é abordado são os impostos (min – 3:25 até 4:10).

- Cena 5 – o rei contempla as plantas da construção do palácio de Versalhes e simultaneamente fala da glória, pois, essa grande construção tinha como objetivo, além de outros, o de mostrar a glória de França (min – 4:10 até 5:24).

- Cena 6 – o rei relembra um conselho que a sua mãe lhe deu em relação ao controlo dos seus ministros. Pouco depois participa num conselho onde toma uma posição autoritária (min – 5:24 até 6:41)

- Cena 7 – a ação desenrola-se durante um espetáculo de corte onde dois nobres conspiravam contra o rei. No entanto, o rei pede a palavra e pede mudança em França. Fala da importância do desenvolvimento de França para o mundo (na indústria por exemplo). No sentido de manter a Nobreza satisfeita, oferece um anel de esmeralda para cada nobre. Contudo, faz a analogia entre a linhagem das laranjeiras pedindo depois aos nobres que provem a sua posição social. Como exemplo, chama Mountcourt (um dos nobres presentes) e aí, o rei confronta-o criticando-lhe as vestes, falando da sua linhagem e do facto de não cumprir os deveres para com o rei até que, quando ele pede para comprovar a sua Nobreza, um dos seus ministros interrompe tentando justificar o

---

<sup>175</sup> Apêndice III – *Fichas de trabalho* (proposta pedagógica).

<sup>176</sup> Apêndice IV – *Fichas de trabalho* resolvidas pelos estudantes.

atraso dos arquivos (que vinham de Paris) e dizendo que é um problema de Estado sendo logo interrompido por Luís XIV que diz “O Estado sou eu”. Luís fala após isto, da pouca vontade de alguns nobres estarem em Versalhes e preferirem Paris e afirma que se habituarão à ideia. Para terminar, acaba por banir Moutcourt da corte (min – 6:41 até 12:41).

- Cena 8 – cena em que um nobre é obrigado a beijar a mão do rei em sinal de respeito, pois, o nobre recusava-se constantemente em juntar-se à corte. Também assistimos, nesta cena, a um espetáculo pirotécnico (min – 12:41 até 14:32)

- Cena 9 – bailado de corte onde Luís XIV aparece vestido de sol (min – 14:32 até 15:59).

Posto isto, e tendo os alunos terão as tarefas concluídas e procederemos às correções das questões propostas no guião distribuídas pelos alunos (Tabela 2):

### **Tabela 2 – Ficha técnica sobre *Versailles***

#### **Questões**

#### **Respostas Possíveis**

- |  |  |
|--|--|
| 1) Onde e quando se desenrola a ação?  | 1) A ação desenrola-se no Pavilhão de Caça do Rei em Versalhes no ano de 1667.   |
| 2) Onde o rei pretende construir o palácio?  | 2) O rei pretende construir o Palácio em Versalhes.  |
| 3) O que é que para o responsável pela segurança, o Rei representa? E o que gira em seu trono? | 3) Para o responsável pela segurança, o rei representa o sol e em seu torno giram os nobres que o apoiam e que o querem destruir, bem como os inimigos externos. |
| 4) Num dos conselhos do rei, qual é o tema em debate?  | 4) O tema em debate são os impostos.   |
| 5) Qual era um dos objetivos do rei Luís XIV com a construção de Versalhes?                    | 5) Um dos objetivos do rei com a construção de Versalhes era a glória de França.   |
| 6) Numa lembrança que tem de sua mãe, qual o conselho da mesma que se recorda Luís XIV?        | 6) Luís XIV recorda-se de um conselho onde a sua mãe lhe fala da importância de controlar os seus ministros.   |

- |  |   |
|--|---|
| 7) O que vês na cena? Na tua opinião, qual a frase mais importante que o rei profere?  | 7) Assistimos a um banquete com um espetáculo de corte. A frase mais importante que o monarca profere é: “O Estado sou eu!”.                                    |
| 8) Porque achas que o rei faz tanta questão que o nobre lhe beije a mão?               | 8) O rei obriga o nobre a beijar-lhe a mão para marcar posição e dar um exemplo para todos os outros nobres.  |
| 9) Qual umas das distrações que o rei dava à corte? Qual o objetivo dessas distrações? | 9) Uma das distrações que o rei dava era, por exemplo, os espetáculos de fogo com o objetivo de os manter distraídos e não pensarem em usurparem o poder régio. |
| 10) Como era representado o rei e porquê?  | 10) O rei era representado como um sol, pois, ele era para a corte e para os cortesãos um sol que deviam rodear.  |

Terminada esta tarefa, poderemos comparar a última cena que mostrámos com representações da época para fazer os alunos perceber que as séries televisivas têm também algum rigor histórico e não só uma função de entretenimento.

Para terminar a aula, questionaremos os alunos sobre eventuais dúvidas e pediremos a um deles que fale dos aspetos mais importantes abordados durante os 90 minutos da aula. Perspetivando já as próximas aulas, iremos referir que apesar do absolutismo francês já se encontrar estudado, nos iremos debruçar ainda sobre o caso português, incidindo no reinado de D. João V.

Esta aula foi aplicada nas duas turmas referidas no ponto 3. No que concerne ao diálogo dramatizado, ambas se mostraram motivadas na leitura dos textos, fruto da expressividade que estes adquirem em relação a outros textos lidos em aula e, por esse motivo, a receção é mais animada e desperta maior participação. Verificámos, no entanto, que ambas as turmas revelaram dificuldades na interpretação do diálogo o que gerou constrangimentos na realização do questionário, sendo necessária uma intervenção atenta por parte do docente. Esta estratégia revelou diferentes resultados nas turmas X e Y. Isto porque a nossa primeira aplicação decorreu na turma Y, que se revelou mais indisciplinada<sup>177</sup> e não tão empenhada como o 8º X. Em suma, esta estratégia acabou por se revelar proveitosa, pois os alunos alargaram os seus conhecimentos sobre o assunto, mas também sobre o trabalho do texto dramatizado, pois souberam, a certa altura, identificar e definir o conceito de didascálias.

---

<sup>177</sup> A turma Y mostrou-se menos interessada, levando os diálogos para o tom de brincadeira, principalmente aquando da leitura, levando a resultados de aprendizagem menos proveitosos.

Já na segunda parte da aula, foi utilizado um meio audiovisual que como já tivemos oportunidade de referir no ponto 1.3 foi permanente durante o ano letivo sob várias formas e para diversos temas (esta estratégia tem em conta o facto destes alunos consumirem regularmente os meios audiovisuais). Apesar desta estratégia ter sido recebida de uma forma bastante positiva, nesta atividade também encontramos diferenças de uma turma para a outra. A primeira diferença deve-se (e acaba por influenciar o rumo da aula) ao facto de termos aplicado esta aula em primeiro lugar à turma 8º Y e só depois à turma 8º X. A aula acabou, conseqüentemente, por se tornar mais eficaz na turma 8º X por já a termos testado na 8º Y. Na turma 8º Y, a nossa estratégia orientou-se no sentido de apresentar os excertos de 15 minutos com paragens e simultaneamente os alunos iam respondendo às questões presentes no guião. No entanto, perante este cenário, os alunos mostravam alguma dificuldade em captar toda a informação que a imagem lhes transmitia e revelaram que seria mais fácil se mostrássemos, numa primeira fase, o vídeo de forma integral e apenas depois fracionado. Com estes aspetos em conta, a aula destinada à turma 8º X já contemplou o melhoramento de todos estes aspetos. Foi, por esse motivo, que nesta atividade mostrámos, em primeiro lugar, o vídeo de forma integral e depois, fizemo-lo de novo, mas com paragens e tempo para os alunos maturarem as suas respostas. As reações dos alunos foram positivas, e acabámos por registar a observação que um dos alunos teve, dizendo que “a ver era mais fácil.” Além disso, um dos alunos beneficiou do facto de, na sua vida pessoal, ter visitado Versalhes e por isso tornou-se num membro mais ativo da aula.

## 5.2 Fundamentação Pedagógica da proposta didática

A classe docente vive um período em que os alunos exigem cada vez mais dos professores. Daí que, como profissional de ensino, deva desenvolver diversas capacidades e consiga compreender, envolver e entusiasmar o aluno. No entanto, denota-se que os alunos valorizam muito mais as qualidades humanas e relacionais dos docentes do que qualidades científicas. Além do professor ter de acompanhar a evolução tecnológica do mundo e consequentemente dos alunos, deve também fazer paralelos com a atualidade e educar para a cidadania<sup>178</sup>. Por estas e outras razões, as aulas magistrais caem cada vez mais em desuso, pois, já não motivam os alunos, os quais esperam sempre que o professor inove e surpreenda.

Com o intuito de gerar aprendizagem e interesse nos alunos, o professor contemporâneo terá de preparar as suas aulas com o máximo rigor e dedicação. Para isso, terá que haver uma boa programação das atividades, o enriquecimento dos aspetos considerados necessários, o trabalho colaborativo com outros professores. Se esse trabalho for efetuado com sucesso o professor conseguirá desenvolver as capacidades de análise e crítica dos alunos, e como é apanágio da disciplina de História perceber a evolução da Humanidade, os problemas da sociedade, compreender a relação causa-efeito e localizar cada facto histórico no espaço e no tempo<sup>179</sup>.

Uma das nossas opções para levar a cabo uma aula sobre o absolutismo régio prendeu-se com um diálogo dramatizado. Realizámos este trabalho partindo do pressuposto que se o “drama reflete a realidade”, então abrange o conjunto das ações humanas<sup>180</sup>. Este tipo de estratégia pode ter sucesso em algumas disciplinas, entre elas, a História, que a consegue potencializar de forma bastante efetiva<sup>181</sup>. Esse diálogo foi realizado pelo docente<sup>182</sup> com o intuito de levar os alunos a encarnar personagens históricas e perceberem a forma, neste caso, como o conselho da monarquia francesa e o próprio rei atuavam. Desta forma os alunos, através da identificação dos papéis ou

---

<sup>178</sup> MONTEIRO, José Augusto, *Imaginação e criatividade no ensino da história: o texto literário como documento didático*, APH, Lisboa, 1997, pp. 4-5.

<sup>179</sup> FABREGAT, Clemente, *Como preparar uma aula de história*, ASA, Porto, 2001, pp. 15-21 e 43-44.

<sup>180</sup> SOUSA, Ana Maria Correia, *O Drama no Ensino da História, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1997, p. 97.

<sup>181</sup> Por exemplo, o “faz-de-conta” permite aos alunos realmente compreender (e assim aprender) os factos históricos. Ver, Idem, *Ibidem*, p. 104.

<sup>182</sup> Apesar do professor chamar a si a redação do diálogo dramatizado, toda a criatividade de leitura é colocada nas mãos dos alunos.

situações imaginadas no drama, podem explorar questões, acontecimentos e relações compreendendo-se a si próprios e ao mundo real em que vivem. Caso a atividade seja bem-sucedida, o aluno poderá ampliar a sua criatividade e originalidade levando ao seu desenvolvimento pessoal<sup>183</sup>. Poderíamos também ter optado pela construção dos textos pelos alunos, mas tendo em conta as características da turma e o tempo semanal da disciplina de História no 8º ano (apenas 90 minutos), achamos que essa estratégia poderia não resultar. No entanto, a construção deste tipo de textos tem diversas potencialidades, como, por exemplo, o aprimorar, por parte dos estudantes, das capacidades de pesquisa, construção de contextos, autonomia e gosto pela investigação e conhecimento do passado<sup>184</sup>. Por isso, não descartamos, em atividades futuras, construir uma dramatização em colaboração com os alunos. Com esta atividade acabámos por querer, como diz José Augusto Monteiro<sup>185</sup> “envolver emocionalmente o aluno”. Com efeito, o mesmo autor diz que na prática pedagógica o professor é tentado a esquecer a pessoa que mora no aluno e, mais ainda, que se é importante lidar com a inteligência é também importante lidar com as emoções. Todos os alunos possuem talentos criativos devendo o professor aproveitar essa criatividade que motiva e envolve e estimular e praticar a “razão imaginativa” que não deve ser fomentada apenas nas áreas artísticas e plásticas<sup>186</sup>. O professor deve aproveitar, na utilização de textos dramatizados, a diversidade das personalidades dos alunos, o espírito de iniciativa, a já referida imaginação e criatividade, o espírito crítico e a autonomia procurando também desenvolver estas valências<sup>187</sup>. Além disso, este tipo de atividade gera um enorme divertimento e empenhamento por parte dos alunos<sup>188</sup>. Assim como o professor deve aproveitar os talentos criativos dos alunos, deve da mesma forma desenvolvê-los. O desenvolvimento da imaginação, cooperação (aprender a tomar decisões em grupo), libertação saudável da emoção, melhores hábitos de discussão, conhecer os seus interesses, melhorar competências de comunicação são objetivos que devem nortear uma atividade como esta<sup>189</sup>. Na disciplina de História pode-se ainda pretender que os

---

<sup>183</sup> Idem, *Ibidem*, p. 95 e 109 e NEVES, Maria Dora, *O Teatro e o Ensino*, Minerva, Coimbra, 1989, p. 18.

<sup>184</sup> Idem, *Ibidem*, p. 170.

<sup>185</sup> MONTEIRO, José Augusto, *Ob. Cit.*, 1997, pp. 14-15.

<sup>186</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 14-15.

<sup>187</sup> ANTUNES, Carla, *A Criação Dramática: o pensar e o fazer -um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*, Universidade do Minho, Braga, 2005, p. 23.

<sup>188</sup> SOUSA, Ana Maria Correia, *Ob. Cit.*, 1997, p. 94.

<sup>189</sup> Idem, *Ibidem*, p. 104 e MELO, Maria do Céu, “A Expressão Dramática e o Conhecimento Tácito: da criação artística à compreensão histórica dos problemas sociais”, *Actas do VII Colóquio sobre Questões*

alunos se consciencializem de diversos valores relacionados com indivíduos, grupos e culturas e alargar e aprofundar a compreensão de acontecimentos históricos. Muito do enamoramento que os alunos têm pela História relaciona-se com os ingredientes afetivos e emocionais e no uso do texto dramatizado, o aluno sente-se ligado à personagem que representa<sup>190</sup>. Humanizar a História tornar-se-á cada vez mais importante em contexto de aula e como diz March Bloch não podemos retirar da história o seu “quinhão de poesia”<sup>191</sup>.

Antes de avançarmos, referir apenas o papel importante das questões (uma ferramenta muito importante à disposição do professor) que se podem utilizar em vários momentos da aula. E, nesta atividade, podem ser utilizadas para avaliar e refletir sobre a experiência. As questões podem ser de vários tipos, servindo para procurar informação, provocar pesquisa, controlar, procurar opiniões, encorajar a reflexão e medir o interesse do aluno<sup>192</sup>.

Um dos problemas do ensino em Portugal identifica-se na utilização da língua materna. Obviamente que todas as disciplinas têm o seu papel no desenvolvimento do português, mas a História, dada a quantidade de documentos e textos escritos necessárias à sua compreensão, dispõe de um papel ainda mais importante. Daí que, um exercício como a leitura de um diálogo dramatizado possa também atuar a esse nível. A leitura e o domínio da língua materna (muitas vezes o que importa é que os alunos leiam e não importa tanto o quê ou como) é uma ferramenta essencial no suporte de pensamento. Com estes pressupostos construímos esse diálogo dramatizado, pois, muitas vezes os alunos não realizam atividades de leitura, não só por pouca vontade, mas porque aquilo que lhes pedem para ler não é contextualizado à sua faixa etária mostrando-se muitas vezes por parte dos educadores pouca vontade de didatizar diversos materiais. Com isto, percebemos que a dramatização de textos pode constituir uma das formas dos alunos aprenderem Português estudando História<sup>193</sup>, sabendo que a esta disciplina é uma excelente via para que os alunos ganhem hábitos de leitura<sup>194</sup>.

---

*Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2006, p. 3.

<sup>190</sup> MONTEIRO, José Augusto, *Ob. Cit.*, 1997, p. 16.

<sup>191</sup> Idem, *Ibidem*, p. 14 e BLOCH, March, *Introdução à História*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1997.

<sup>192</sup> SOUSA, Ana Maria Correia, *Ob. Cit.*, 1997, p.177.

<sup>193</sup> Contribuindo também para o enriquecimento do vocabulário. Ver NEVES, Maria Dora, *Ob. Cit.*, 1989, p. 46.

<sup>194</sup> MONTEIRO, José Augusto, *Ob. Cit.*, 1997, pp. 18-21.

Para chegarmos à redação deste diálogo dramatizado, procedemos, numa primeira fase à leitura de bibliografia que nos forneceu dados para construirmos a trama. A partir daqui uma história foi construída com base em acontecimentos históricos e uma vertente interdisciplinar, já que nela intervêm aspetos gramaticais e linguísticos<sup>195</sup>. Na atividade propriamente dita procurou-se a participação da maior parte dos alunos da turma<sup>196</sup>.

Um das nossas outras opções consistiu na mostragem de um vídeo composto por várias cenas de uma série que retrata os primeiros anos do reinado de Luís XIV. Esta opção justifica-se devido à proeminência que os meios audiovisuais veem tendo nos últimos anos. Os *mass media*, desde o século XX, invadem os sentidos do homem em quase todos os momentos da sua vida quotidiana e os próprios jovens são bombardeados com informação proveniente de diversas fontes audiovisuais. As imagens estimulam o hemisfério direito ao contrário da leitura que estimula o hemisfério esquerdo e, como sabemos, os jovens são estimulados pela visão e pela audição<sup>197</sup> (as gerações mais novas levam para a escola o hemisfério direito mais desenvolvido) e o professor tem o papel de, na escola do século XXI, mostrar como utilizar esses meios a favor da aprendizagem<sup>198</sup>. Os *media*, apresentam produtos de fruição estética que envolvem facilitando a aprendizagem social por via emocional. A internet, o cinema, a televisão, constituíram-se como formas privilegiadas de produção e transmissão de conhecimentos apresentados de forma sedutora, intensa e rápida<sup>199</sup>.

As aprendizagens através dos audiovisuais podem (e devem) tornar-se em algo mais do que um momento de emoção e diversão e converter-se numa experiência que ajude os estudantes a alargarem conceitos<sup>200</sup>, a pensarem e confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispensariam numa incerta pesquisa e a agarrar ideias que não cabem dentro de definições nem se compreendem

---

<sup>195</sup> É inclusivamente um tipo de atividade que se pode desenvolver em trabalho colaborativo com a disciplina de Português que trabalha, dentro da sua disciplina, o texto dramático no 3º período.

<sup>196</sup> FABREGAT, Clemente, *Ob. Cit.*, 2001, pp. 76-77.

<sup>197</sup> FERRONHA, António Luís, *Linguagem audiovisual – pedagogia com imagem e pedagogia da imagem*, Eduforma, Mafra, 2001, pp. 28-29.

<sup>198</sup> BRANCO, Alberto Manuel, *O contributo dos media no ensino de história*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2002, p. 44.

<sup>199</sup> RODRIGUES, Maria Teresa, “O filme de ficção na aprendizagem da História. O Desafio do Guerreiro de Mel Gibson” in *Imagem na aula de história: diálogos e silêncios*, coord. Maria do Céu Melo, Edições Pedago, Mangualde, 2008, p.106.

<sup>200</sup> O professor deve ter em conta que os alunos chegam á escola com uma bagagem cultural bastante acentuada e à medida que a sua experiência audiovisual se desenvolve, tornam-se “adolescentes audiovisuais” e, posteriormente “jovens adultos audiovisuais”. Ver, COELHO, Constança Silva, “O Filme como recurso didático” in *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e artística* coord. J. António Moreira e Vítor Ferreira, Whitebooks, Santo Tirso, 2016, p. 54.

totalmente através da leitura de um texto<sup>201</sup>. O professor deve então procurar a melhor forma de encarar essa ferramenta pedagógica e tecnológica e integrá-la de forma oportuna num conjunto de outras estratégias e recursos didáticos ou no aproveitamento que dela retira como método de abordagem ao próprio tema, não caindo em “facilitismo didático”, quer delegando nestes recursos toda a capacidade de transmitir a informação numa aula, quer reduzindo o seu papel a questões de motivação<sup>202</sup>. Quando mais oportuno e útil for o vídeo, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, maior será a sua adesão à metodologia<sup>203</sup>.

É inegável o contributo dos meios audiovisuais e, em especial, do cinema e das séries televisivas para o entendimento humano. A narrativa e a ficção apresentam-se como um meio de expressão vantajoso para o estabelecimento do seu potencial de indagação do real. Estes meios audiovisuais instauram oportunidades ímpares para o confronto ou resolução de aspetos vitais que não encontram possibilidades de expressão, vivência ou interpretação no mundo real, direcionando o espetador para um maior conhecimento de si mesmo e da sua realidade<sup>204</sup>. Nos meios audiovisuais narrativos e ficcionais, o espetador recebe uma oportunidade de ampliar a sua realidade interior e exterior. O cinema e as séries televisivas permitem reconhecer, descobrir, referenciar, problematizar e apresentar de forma significativa novos mundos e experiências inovadoras, amplas e úteis<sup>205</sup>.

Se falamos da imaginação enquanto característica que podemos canalizar para estratégias como diálogos dramatizados, podemos também falar da imaginação na utilização de meios audiovisuais. A série ou filme histórico é um meio que apela à sensibilidade, à afetividade, à imaginação como diz José Augusto Monteiro “curiosamente, os mesmos alunos que bocejam perante programas e os manuais, não

---

<sup>201</sup> Muito do conhecimento tácito veiculado pelos alunos, provém de informações transmitidas pelos media, e cabe ao professor ajudar os alunos a avaliar a viabilidade dessas informações. Desse modo, podemos “agarrar” nos conhecimentos tácitos dos alunos e construir ou desconstruir informações. Ver, RODRIGUES, Maria Teresa, “O filme de ficção na aprendizagem da História. O Desafio do Guerreiro de Mel Gibson” in *Ob. Cit.*, coord. Maria do Céu Melo, 2008, p. 107.

<sup>202</sup> MOREIRA, J. António e NEJMEDDINE, Fouad, *O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidades de utilização didática em ambientes de aprendizagem flexível*, Wh!tebooks, Santo Tirso, 2015, p. 29 e REIGADA, Tiago Santos, *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didática da História* (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto, 2013, p. 73.

<sup>203</sup> MOREIRA, J. António e NEJMEDDINE, Fouad, *Ob. Cit.*, 2015, p. 8.

<sup>204</sup> É fundamental, como refere Tiago Reigada, que o elemento ficcional não elimine a possibilidade de perceber realidades, de visualizar o concreto, o real. Sendo crucial, por isso, procurar elementos do real presentes na ficção. Ver: REIGADA, Tiago Santos, *Ob. Cit.*, (Tese de Doutoramento), 2013, pp. 42-43.

<sup>205</sup> ALVES, Luís M.; ALVES, Pedro, “Aprender com o cinema: da narrativa à didática” in *Ob. Cit.*, coord. J. António Moreira e Vítor Ferreira, 2016, p. 18.

perdem esta ou aquela série histórica, entusiasmam-se com as histórias da História que os *mass media* divulgam, fascinam-se com o sabor passadista evocados pelo cinema ou televisão<sup>206</sup>. Esta frase é elucidativa em relação às vantagens do uso dos meios audiovisuais em aula. A disciplina de História vai constituir um espaço de grandes potencialidades para a construção de filmes/séries audiovisuais bastante apelativas, pois, a disciplina contém um carácter espetacular que lhe permite adquirir com facilidade um formato cinematográfico<sup>207</sup>. A cada vez maior frequência de filmes e séries históricas tornam os meios audiovisuais como fonte pública do passado<sup>208</sup>. Este tipo de cinema/televisão, permite abordar aspetos diversificados como o conceito de tempo, a historicidade do filme, o filme como reflexo da sociedade, entre outros. Numa época em que se torna cada vez mais clara a ligação entre o passado histórico dos povos e as situações de tensão vividas nos dias de hoje, o cinema como forma de viajar no tempo, pode dar contributos valiosos<sup>209</sup>.

Quando o vídeo audiovisual se baseia em acontecimentos/personagens verídicas coloca uma grande ênfase no contexto histórico que reencena, dotando-o de um efeito de realidade. Esta característica acaba por provocar uma empatia<sup>210</sup> entre o aluno e a história que está a ser contada no ecrã, o que pode aumentar o interesse no conhecimento mais alargado do contexto histórico retratado no filme/série, constituindo uma fonte que permite aceder ao conhecimento histórico. Além disso, permite a compreensão das vertentes do espaço (representação de ambientes históricos), tempo e contexto e no tratamento e seleção de informação<sup>211</sup>.

Mas, a utilização deste recurso não deve esgotar-se apenas em ganhos motivacionais<sup>212</sup>, embora circunstancialmente se possa fazer. Daí que na utilização destes meios, o professor deva realizar uma reflexão prévia (investigação prévia que

---

<sup>206</sup> MONTEIRO, José Augusto, *Ob. Cit.*, 1997, p. 17 e TRINDADE, Sara Dias; RIBEIRO, Ana Isabel (no prelo). O Espaço do Cinema na Didática da História, *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, p. 2.

<sup>207</sup> TRINDADE, Sara Dias; RIBEIRO, Ana Isabel (no prelo). O Espaço do Cinema na Didática da História, *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, p. 3.

<sup>208</sup> RODRIGUES, Maria Teresa, “O filme de ficção na aprendizagem da História. O Desafio do Guerreiro de Mel Gibson” in *Ob. Cit.*, coord. Maria do Céu Melo, 2008, p. 106.

<sup>209</sup> PINTO, Manuel, SANTOS, António, “O Cinema e a escola. Guia do professor”, in *O Público na Escola*, nº 6 – Ficha 25, p. 80.

<sup>210</sup> Isto porque o cinema e as séries televisivas apelam às sensações e às emoções provocando empatia e levando ao interesse dos alunos, pois, estes relacionam-se emocionalmente com as personagens, ver: REIGADA, Tiago Santos, *Ob. Cit.*, (Tese de Doutoramento), 2013, pp. 65-66.

<sup>211</sup> ALVES, Luís M.; ALVES, Pedro, “Aprender com o cinema: da narrativa à didática” in *Ob. Cit.*, coord. António Moreira e Vítor Ferreira, 2016, pp. 23-25.

<sup>212</sup> Tendo sempre em conta que estes ganhos motivacionais são bastante importantes, ver ALVES, Luís M.; ALVES, Pedro, “Aprender com o cinema: da narrativa à didática” in *Ob. Cit.*, coord. António Moreira e Vítor Ferreira, 2016, p. 23.

deverá englobar os factos históricos presentes no filme ou série, bem como o período histórico, o realizador e ainda as condições de produção do filme)<sup>213</sup> que o leve a encontrar as razões justificativas para a utilização de determinadas imagens fílmicas e deve assegurar-se que o vídeo comporta os níveis qualitativos necessários para atingir os objetivos pedagógicos previamente formulados<sup>214</sup>.

Podemos falar em duas tipologias de vídeos que podem ser utilizados em ambiente escolar. Por um lado, os vídeos didáticos, que fazem parte do conjunto de vídeos não narrativos, agrupando os vídeos científicos, técnicos, documentários, e que se anunciam como documentos de ensino, com uma clara função de instruir. Na segunda tipologia destacam-se os vídeos educativos que se caracterizam pelas suas potencialidades pedagógicas e que, apesar de na sua conceção não ter existido uma clara função educativa, acaba por servir os fins que o docente entende como apropriados para a abordagem de determinado assunto (vídeos narrativos ficcionais). A segunda tipologia foi a adotada no trabalho do vídeo referido no ponto 5.1. Para atingirmos essa função educativa do filme, devemos ter um mínimo de informação acerca de aspetos sobre a sua linguagem e sobre os meios utilizados para a sua análise. Daqui entendemos a necessidade que há sobre desconstruir o filme de forma a atribuir-lhe significado. Todas as potencialidades dos conteúdos cinematográficos têm sido aproveitadas pelos educadores como recurso didático em contexto educativo devido à sua linguagem inventiva e a uma narrativa composta por temas e conteúdos quase ilimitados<sup>215</sup>. Além do “sumo informativo” que o docente deve retirar do vídeo, deve também educar para a cultura fílmica. Isto é, além da fruição estética e pedagógica, os alunos devem ser sensibilizados a aprender a olhar o filme como uma construção ao nível dos sons (importância das bandas sonoras no cinema contemporâneo), ao nível iluminação e montagem, por exemplo<sup>216</sup>. Os alunos podem também ser desafiados a verificar a viabilidade do filme<sup>217</sup>.

---

<sup>213</sup> Idem, *Ibidem*, p. 21 e REIGADA, Tiago Santos, *Ob. Cit.*, (Tese de Doutoramento), 2013, p. 73.

<sup>214</sup> MOREIRA, J. António e NEJMEDDINE, Fouad, *Ob. Cit.*, 2015, pp. 11-13.

<sup>215</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 13-14.

<sup>216</sup> PINTO, Manuel, SANTOS, António, “O Cinema e a escola. Guia do professor”, in *Ob. Cit.*, nº 6 – Ficha 25, p. 80. e COELHO, Constança Silva, “O Filme como recurso didático” in *Ob. Cit.*, coord. J. António Moreira e Vítor Ferreira, 2016, p. 59.

<sup>217</sup> ALVES, Luís M.; ALVES, Pedro, “Aprender com o cinema: da narrativa à didática” in *Ob. Cit.*, coord. J. António Moreira e Vítor Ferreira, 2016, p. 24. Além dos alunos poderem ser desafiados a verificar a viabilidade do filme, podem ainda querer alargar o conhecimento sobre o tema, ver: REIGADA, Tiago Santos, *Ob. Cit.*, (Tese de Doutoramento), 2013, p. 75.

Devemos entender o vídeo numa dupla vertente. Como objeto de estudo e como recurso pedagógico, a última a que mais importa para este trabalho. Qual deverá ser então a sua função enquanto recurso pedagógico? António Moreira, elenca 6 funções do vídeo: *La vídeo-leccion*; *El programa motivador*; *El vídeo apoyo*; *El vídeo-proceso*, *El vídeo-concepto*, *El vídeo-inteactivo*<sup>218</sup>.

*La vídeo-leccion* pode ser equiparada a uma aula magistral onde o professor é substituído pelo programa de vídeo (a primeira forma que a escola encontrou para integrar a tecnologia do vídeo nas suas metodologias). Em segundo lugar temos *El programa motivador* destinado, fundamentalmente, a suscitar trabalho posterior ao visionamento. Mais do que expor conteúdos, o programa motivador tem como objetivos provocar interpelar e despertar o interesse. A modalidade do *vídeo apoyo* tem como função ilustrar o discurso do professor. Trata-se de um uso difícil do vídeo, mas simultaneamente, bastante dinâmico. *El vídeo-proceso*, é uma das modalidades mais criativas no uso didático dos documentos fílmicos. O vídeo passa para as mãos dos estudantes, pois estes vão tornar-se sujeitos ativos na produção de documentos fílmicos. Ou seja, assumem papéis de participação e compromisso que os conduzem a situações de aprendizagem mais reais, mais emotivas e também mais criativas. Temos ainda *El vídeo-concepto* que o professor utiliza onde deseja para conseguir um ponto de referência, ou para completar um vazio de ensinamento. Esta abordagem caracteriza-se pela especificidade, uma vez que se tratam de filmes com uma duração de poucos minutos e que apresentam apenas um conceito, uma ideia, um pequeno facto, um fragmento de um tema. Por fim, *El vídeo-interactivo*, modalidade que permite uma relação muito dinâmica entre o vídeo e o estudante e/ou o professor, na medida que estes têm agora o poder de escolher e manipular o fluxo sequencial das imagens possibilitando uma grande adequabilidade aos níveis e ritmos de aprendizagem<sup>219</sup>.

Como temos visto, o vídeo didático adquire sob as várias formas referidas, um carácter multidimensional e flexível ficando apenas por explicitar as suas principais funções. Apesar de, muitas vezes, o filme/vídeo ser utilizado, nas aulas de História, apenas com uma função ilustrativa, podemos sistematizar estas funções por quatro grupos. Em primeiro lugar, podemos utilizar o vídeo como transmissor de informação. Esta é umas das funções mais tradicionais de transmitir conteúdos que os estudantes devem aprender presentes no currículo. Pode ser utilizado, em segundo lugar, como

---

<sup>218</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 15-19.

<sup>219</sup> MOREIRA, J. António e NEJMEDDINE, Fouad, *Ob. Cit.*, 2015, pp. 15-19.

instrumento motivador, pois, a motivação tem sido entendida como extremamente importante para que a aprendizagem se produza de forma significativa. O vídeo pode, portanto, lançar questões sobre determinado tema de impacto sobre os estudantes, apresentar testemunhos, fomentar reflexões e debates sobre notícias ou histórias ficcionais, entrevistas ou reportagens. Por outro lado, o vídeo pode ser utilizado como instrumento de avaliação com a função de analisar e avaliar comportamentos, expressões, atitudes, valores e todo um conjunto de expressões realizações verbais e não verbais. A gravação de vídeos, pode, com efeito, ser um bom método de avaliação de professores, estudantes e do processo de ensino-aprendizagem, porque torna visíveis esse comportamentos e atitudes. Por último, podemos ainda encarar o vídeo como forma de expressão. Isto é, quer seja para saber como provoca as nossas emoções, quer seja para aumentar o sentido crítico ou a criatividade<sup>220</sup>.

Para uma utilização adequada do vídeo na sala de aula, é necessário que o professor proceda a uma planificação cuidada, caracterizando o tipo de vídeo que utiliza, bem como fazer a contextualização histórica do mesmo. Para isso, o docente deve visualizar o vídeo e verificar se está de acordo com o currículo, se é adequado aos objetivos das aulas e aos seus destinatários, elaborar um guião/grelha de observação, determinar o tempo de utilização, planear os momentos de pausa, entre outros<sup>221</sup>.

Aproveitando a faceta imaginativa dos jovens alunos da atualidade, foram utilizadas duas estratégias que potenciasses essas capacidades e, simultaneamente, gerassem aprendizagem de conteúdos. Daí as opções tomadas, por um lado, de canalizar a expressividade e imaginação dos alunos em favor de um texto dramatizado, colocando-os em contacto com as personagens e contexto da época, pretendendo que essa empatia criada fosse facilitadora na aprendizagem. Com objetivos semelhantes, o visionamento de excertos de uma série televisiva, num mundo cada vez mais audiovisual, principalmente numa unidade de conteúdos sobre o “Absolutismo Régio” onde se apela muito ao visual, aos gestos, ao encenado, são múltiplas as vantagens de adotar uma estratégia deste tipo.

---

<sup>220</sup> MOREIRA, J. António e NEJMEDDINE, Fouad, *Ob. Cit.*, 2015, pp. 19-20.

<sup>221</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 30-31 e RODRIGUES, Maria Teresa, “O filme de ficção na aprendizagem da História. O Desafio do Guerreiro de Mel Gibson” in *Ob. Cit.*, coord. Maria do Céu Melo, 2008, p. 108 e TRINDADE, Sara Dias; RIBEIRO, Ana Isabel (no prelo). O Espaço do Cinema na Didática da História, *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, p. 6.

## Conclusão

Aquilo que norteou o nosso relatório foi o objetivo de construir uma síntese fiável daquilo que foi o absolutismo régio, tentando, depois, transpor esses mesmos conteúdos para o contexto da escola, apresentando como solução uma aula de 90 minutos.

O primeiro capítulo, permitiu-nos contextualizar o espaço onde decorreu o estágio e as turmas com as quais trabalhámos durante o ano letivo. Entender ambos foi fundamental, no sentido de formar estratégias e opções, perante o desafio de um estágio. Foi, por isso, consoante os materiais de trabalho disponibilizados pelo colégio, e perante o modo de aprendizagem das turmas do oitavo ano, que moldámos a nossa forma de ensinar. Neste mesmo capítulo, acabámos por integrar as nossas reflexões sobre a prática pedagógica supervisionada, as nossas conquistas durante a mesma, as nossas falhas e as nossas ambições de nos tornarmos agentes educativos.

Nos capítulos de síntese, sobre o absolutismo régio, procurámos, numa primeira fase, explicitar conceitos (diferença entre absolutismo e poder absoluto) que achámos fulcrais para a compreensão desta forma de governo. Tentámos também fazer uma retrospectiva sobre a construção do Estado moderno, para se perceber o processo de formação do Estado absoluto. Posto isto, elencámos as características do absolutismo régio, identificando quem o teorizou (Bossuet, em França), compreendo as suas limitações (permanência dos vestígios do feudalismo, ausência de uma administração responsável, cobrança de impostos injusta). A pequena alusão que fizemos ao absolutismo português permitiu-nos perceber algumas semelhanças com o absolutismo francês, como por exemplo, as 4 virtudes associadas aos monarcas portugueses, bastante aproximados da teoria de Bossuet. Pudemos também verificar algumas limitações no absolutismo português, como, por exemplo, o direito, a insuficiência burocrática ou a pluralidade de poderes. Essas limitações vão tentar ser dissipadas no período josefino. A abordagem que fizemos ao caso português, apesar de sucinta, pareceu-nos pertinente até para termos um meio de comparação com as vertentes que analisadas no caso francês, mas isso apenas se verificou pela indisponibilidade de tempo, que a atividade letiva nos tomou, e por não querermos ser redutores no tema em questão. No entanto, a introdução deste tema, no primeiro capítulo, pareceu-nos relevante para fazermos a ligação entre os absolutismos francês e português.

Na síntese que fizemos sobre o reinado de Luís XIV, verificámos a forma como o início atribulado do seu governo e a influência de Mazarino, moldaram as atitudes que o monarca veio a tomar. Percebemos também a forma empenhada que Luís XIV participou nos assuntos de Estado e nas suas necessidades. Nas finanças e na economia, teve como principal ministro Colbert que, apesar de muitas das medidas não serem originais, sistematizou essas reformas, como, por exemplo, tomando medidas protecionistas, incrementando as exportações e tentando uma reforma do sistema fiscal. Na administração pública, Luís XIV tentou reabilitar os intendentés, de forma controlar as províncias. O exército foi reorganizado, com a responsabilidade de Le Tellier e de seu filho, Louvois. Estes tentaram profissionalizar o exército, com as primeiras formas de serviço militar obrigatório e um pagamento condigno. Na política externa, Luís XIV ocupa-se de vários assuntos/conflitos, de forma a aumentar a glória e as suas possessões territoriais. Nas relações entre Igreja e Estado, o rei ocupou-se de três questões fundamentais: o galicismo, os huguenotes e o jansenismo. Por fim, analisámos os últimos anos de governação de Luís XIV, em que este se ocupou da sua sucessão e nos assuntos de Estado.

Por fim, o último capítulo sobre o absolutismo régio francês, versou sobre a construção da imagem de Luís XIV e da sua corte. Numa primeira abordagem, tentámos perceber como a imagem de Luís XIV foi difundida (estátuas, pinturas, obras literárias), bem como os seus objetivos (aumentar a glória do rei no reino e nos países estrangeiros). Chegámos à conclusão que as representações acompanham a idade do monarca. Apesar de tudo isto, ficou bem claro que foi produzida “propaganda” contra a figura de Luís XIV. No que concerne à Corte, o objetivo foi desconstruí-la, tentando-a perceber enquanto lugar de habitação e como lugar de relações humanas interdependentes, onde se têm de respeitar hierarquias. Neste contexto, o rei assume um papel de equilíbrio, auxiliado pela etiqueta e pelo cerimonial.

A aplicação didática teve os seus objetivos cumpridos, sabendo que existem sempre aspetos a melhorar. Optámos por lecionar o absolutismo régio recorrendo a duas estratégias (excertos da série *Versailles* e dramatização) que achámos pertinentes, no sentido de os alunos entenderem a ambiência do absolutismo régio, e sempre tendo em conta a forma como os alunos se relacionam e exigem dos seus professores nos dias de hoje. Por esse motivo, quisemos que todos tivessem oportunidade de participar na aula, isto é, criando um espaço para a exposição do docente e um espaço para que os alunos

participassem e construíssem o seu próprio conhecimento. Partindo deste pressuposto, nasceu o título do relatório “formas de ver, ouvir e fazer”.

Poderíamos ter utilizado as diversas estratégias, de outras formas. Por exemplo, o texto dramatizado poderia ser construído em aula, no entanto, o afã de cumprir o programa impossibilitava essa via, pois, seria necessário dar aos alunos ferramentas suficientes para esse efeito. Em relação ao vídeo, depois de uma utilização mais ineficaz, acabámos por perceber como o aplicar, sabendo que poderíamos ter utilizado este tipo de meio como motivação para iniciar conteúdos. No entanto, achámos que poderia ser mais proveitoso para consolidar e alargar conhecimentos. A nossa escolha recaiu sobre *Versailles*, contudo, outros meios audiovisuais se mostram com potencialidade para exploração futura, como o filme *Vattel*. Apesar de tudo isto, os objetivos da aula foram cumpridos, pois, grande parte dos alunos conseguiu realizar as fichas propostas com relativo sucesso e facilidade. Por estarmos convencidos do sucesso dos meios audiovisuais, na sala de aula, cremos que um projeto de futuro de clube do cinema seria bastante profícuo, tanto para a rentabilização da aprendizagem dos alunos, mas também para o nosso percurso enquanto docentes.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Luís Ferrand, *Páginas Dispersas – Estudos de História Moderna de Portugal*, Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1995.
- ANTUNES, Carla Maria, *A Criação Dramática: o Fazer e o Pensar: um Estudo com Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Instituto de estudos sobre crianças, Braga, 2005.
- BARBOSA, Maria Izabel, “A Contribuição de Bossuet para a Glória do Rei-Sol”, *Akrópolis*, vol. 15, 2007.
- BRANCO, Manuel, *O contributo dos mass média (cinema, televisão e imprensa) no ensino da história: uma investigação no âmbito dos conceitos de nacionalismo e revolução*, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- BRECE, Yves-Marie (coord.), *O Reinado de Luís XIV*, Pergaminho, Cascais, 2003.
- BURKE, Peter, *A Construção de Luís XIV*, Caleidoscópio, Casal de Cambra, 2007.
- CAMPBELL, Peter, *Luís XIV*, Editorial Presença, Lisboa, 2009.
- CASTELLA, Gaston, “O século de Luís XIV”, in *História Universal Ilustrada*, (coord.) Eugene Rimli, Arcádia.
- ELIAS, Norbert, *A Sociedade de Corte*, Editorial Estampa, Lisboa, 1995.
- FABREGAT, Clemente, *Como preparar uma aula de história*, ASA, Porto, 2001.
- FERRONHA, António, *Linguagem audiovisual: pedagogia com a imagem pedagogia de imagem*, ELO, Mafra, 2001.
- FLORISTÁN, Alfredo, *Historia Moderna Universal*, Ariel Historia, Barcelona, 2002.
- GOUBERT, Pierre, *The course of French History*, Routledge, Londres, 1991.
- HATTON, Ragnhild, *A Época de Luís XIV*, Editorial Verbo, Lisboa, 1971.

- HESPANHA, António Manuel, *As Vésperas do Leviathan – Instituições e poder político (séc. XVII)*, Almedina, Coimbra, 1994.
- HESPANHA, António Manuel, *História de Portugal Moderno – Político e Institucional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1995.
- HESPANHA, António Manuel; XAVIER, Ângela Barreto, “A representação da sociedade e do Poder” in *História de Portugal* coord. José Mattoso, vol. IV, Círculo de Leitores, Maia, 2014.
- KOSSMANN, E. H., “The Singularity of Absolutism” in *Louis XIV and Absolutism*, Ragnhild Hatton edition, Plymouth, 1976.
- LOURENÇO, Maria Paula Marçal, “Estado e Poderes” in *Portugal da Paz da Restauração ao Ouro do Brasil*, coord. Avelino Freitas de Meneses, vol. VII de *Nova História de Portugal* dir. Joel Serrão e António H. Oliveira Marques, Editorial Presença, Lisboa, 1996.
- MELO, Maria do Céu, “A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais” *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2006.
- MÉTHIVIER, Hubert, *Le Siècle de Louis XIV*. 12ª Edição Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- MITFORD, Nancy, *O Rei-Sol*, Edições Cotovia, Lisboa, 2008.
- MONTEIRO, José Augusto, *Imaginação e criatividade no ensino da história: o texto literário como documento didático*, APH, Lisboa, 1997.
- MOREIRA, António e NEJMEDDINE, Fouad, *O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidades de utilização didática em ambientes de aprendizagem flexível*, Whitebooks, Santo Tirso, 2015.
- MOREIRA, António, FERREIRA, Vítor (coord.), *Cinema e Educação: convergências para a formação cultural, social e artística*, Whitebooks, Santo Tirso, 2016.
- NEVES, Maria Dora, *O Teatro e o Ensino*, Minerva, Coimbra, 1989.

- NUNES, João Paulo Avelãs, “A boa propaganda, a má propaganda e o ensino da história”, *Revista Portuguesa de História*, vol. 39, Instituto de História Económica e Social, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.
- NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel; “A didáctica da História e o perfil do professor de História”, *Revista Portuguesa de História*, vol. 39, Instituto de História Económica e Social, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.
- PINTO, Manuel, SANTOS, António, “O Cinema e a escola. Guia do professor”, in *O Público na Escola*, nº 6 – Ficha 25.
- REIGADA, Tiago Santos, *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didática da História* (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto, 2013.
- RÉMOND, René, *Introdução à História do Nosso Tempo – Do Antigo Regime aos Nossos Dias*, Gradiva, Lisboa, 4ª Edição, 2011.
- RIBEIRO, Gabriel Mithá, *O Ensino da História*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2012.
- RODRIGUES, Maria Teresa, “O filme de ficção na aprendizagem da História. O Desafio do Guerreiro de Mel Gibson” in *Imagem na aula de história: diálogos e silêncios*, coord. Maria do Céu Melo, Edições Pedagogo, Mangualde, 2008.
- SOUSA, Ana Maria Correia, *O Drama no Ensino da História*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1997.
- STURDY, David, *Louis XIV*, Macmillan Press LTD, Hampshire, 1998.
- TRINDADE, Sara Dias; RIBEIRO, Ana Isabel, O Espaço do Cinema na Didática da História, *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, nº 1, 2016.

## **Apêndice I – Planificação de Aula (proposta pedagógica)**

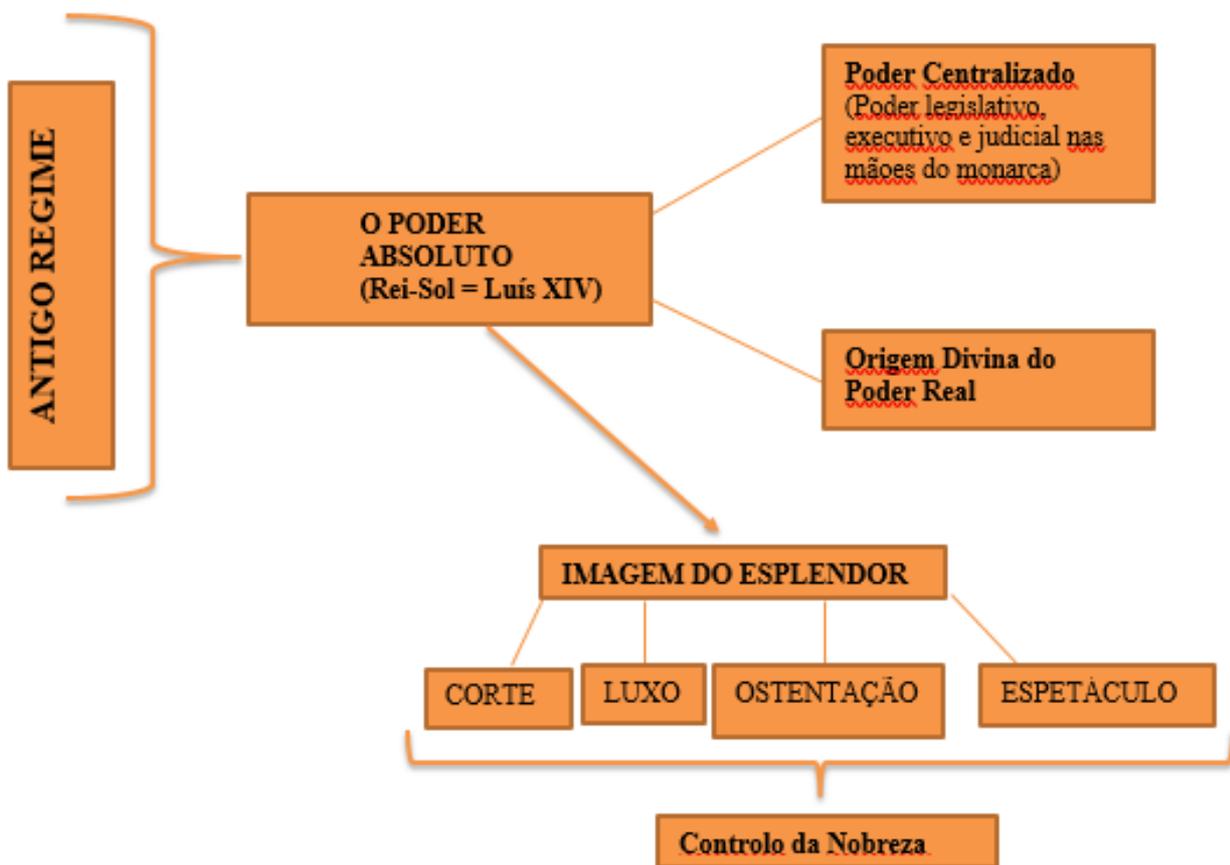
# O CONTEXTO EUROPEU DOS SÉCULOS XVII E XVIII

## **Síntese**

Planificação da aula X e Y, dirigida ao 8º ano de escolaridade, turma X, do Colégio Bissaya Barreto, sobre O Poder Absoluto e os Instrumentos do poder absoluto. Recursos e estratégias.

<b>Domínio:</b> O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII	
<b>Subdomínio:</b> O Antigo Regime Europeu: regra e exceção	
<b>Ano:</b> 8º	<b>Sumário:</b> O Poder Absoluto. Os instrumentos do poder absoluto.
<b>Aula:</b> Lição X e Y	
<b>Tempo:</b> 90 min	
<b>Data:</b> -	

Esquema conceptual



Pré-requisitos

- Monarquia;
- Feudalismo.

### Conceitos

- Antigo Regime;
- Absolutismo;
- Sociedade de Corte;

### Questões-chave

- O que é o Antigo Regime? Quais as suas balizas temporais e as suas principais características?
- Qual o processo que assistimos desde a Idade Média para chegarmos à centralização do poder régio?
- Quais as prerrogativas políticas dos monarcas absolutos?
- O que é o absolutismo? Qual foi o seu maior representante?
- Quais os instrumentos que os reis absolutos utilizavam para demonstrar autoridade e poder?
- Que grupo social o monarca pretendia controlar? Em que mais estruturas o rei se apoiou?

### Metas e descritores de desempenho

- Definir Antigo Regime.
- Explicar o processo de centralização régia com origem na Idade Média.
- Indicar as principais prerrogativas políticas de um rei absoluto.
- Identificar o representante máximo do absolutismo régio europeu.
- Apontar os principais instrumentos do poder absoluto.

### Estratégias de ensino-aprendizagem

O professor iniciará a aula com a retroação de conteúdos de aulas transatas que

versaram a temática das reformas protestantes e da contrarreforma católica. Para isso, utilizará o diálogo vertical e horizontal no sentido de avaliar o insucesso ou sucesso da aula lecionada anteriormente. Finda esta tarefa, o novo leque de conteúdos será lecionado partindo do conceito de Antigo Regime.

Quando esse conceito estiver esclarecido, será proveitoso que os alunos façam o paralelo com a atualidade, pois estudaremos uma nova forma de governar. Através do diálogo e de algumas imagens elucidativas, os alunos serão questionados sobre as formas de governo que conhecem. A partir das conclusões daí retiradas, iniciaremos, finalmente, o estudo da monarquia absoluta. Para obter uma sequenciação lógica, o docente, de uma forma mais tradicional, explicitará a forma como o estado moderno se desenvolveu no sentido de centralizar o poder régio.

Estando tudo concreto até então, partiremos, deste modo, para o estudo do expoente máximo do absolutismo francês, sendo este o exemplo utilizado durante a aula. O professor elenará os principais fundamentos do absolutismo, explicitando a origem divina do poder real. Tendo presente o último aspeto, o docente abordará ainda a forma concentrada como o rei governava o seu país, terminando a explicar o sentido da frase “O Estado sou eu!”.

No sentido de alargar conhecimentos, o docente distribui um diálogo dramatizado de autoria própria que simula um conselho onde se reúnem Luís XIV e os seus principais ministros no qual discutem vários assuntos de interesse do estado. Para sistematizar e cimentar a leitura, os estudantes serão desafiados a resolver um conjunto de questões presentes no final do diálogo dramatizado.

Concluído este ponto da aula, o professor retomará as rédeas, continuando numa vertente mais expositiva no sentido de explicar a forma como o monarca controlou a sociedade francesa, mais propriamente a nobreza.

Depois destes aspetos serem compreendidos, o professor alargará os horizontes intelectuais e audiovisuais dos alunos, mostrando excertos da série Versailles que retrata o *modus vivendi* da corte francesa no reinado de Luís XIV. Para a consecução da tarefa, os alunos terão a acompanhar uma ficha que os guiará e mais que isso, lhes permite identificar as principais ideias do visionamento dos excertos já referidos.

Para terminar a aula, será pedido a um aluno que resuma o conteúdo ministrado anteriormente. E será ainda referido, a título de motivação para as aulas precedentes, que o absolutismo não se ficou apenas por França, mas difundiu-se por outros países europeus, inclusivamente por Portugal, contudo, com características diferentes.

## Recursos

- Computador;
- Datashow;
- Quadro Branco;
- Marcador;
- Manual;
- Colunas.

## Instrumentos de avaliação

- Pontualidade e assiduidade;
- Participação.

## Bibliografia

- FLORISTÁN, Alfredo (coord.), *Historia Moderna Universal*, Ariel Historia, Barcelona, 2002
- DELUMEAU, Jean (dir.), *Biblioteca de História Larousse – História do Mundo na Idade Moderna*, Círculo de Leitores, Maia, 2016.
- COUTO, Célia; ROSAS, Maria Antónia, *O Tempo da História* (11º ano), 1ª Parte, Porto Editora, Porto, 2009.

### MANUAL:

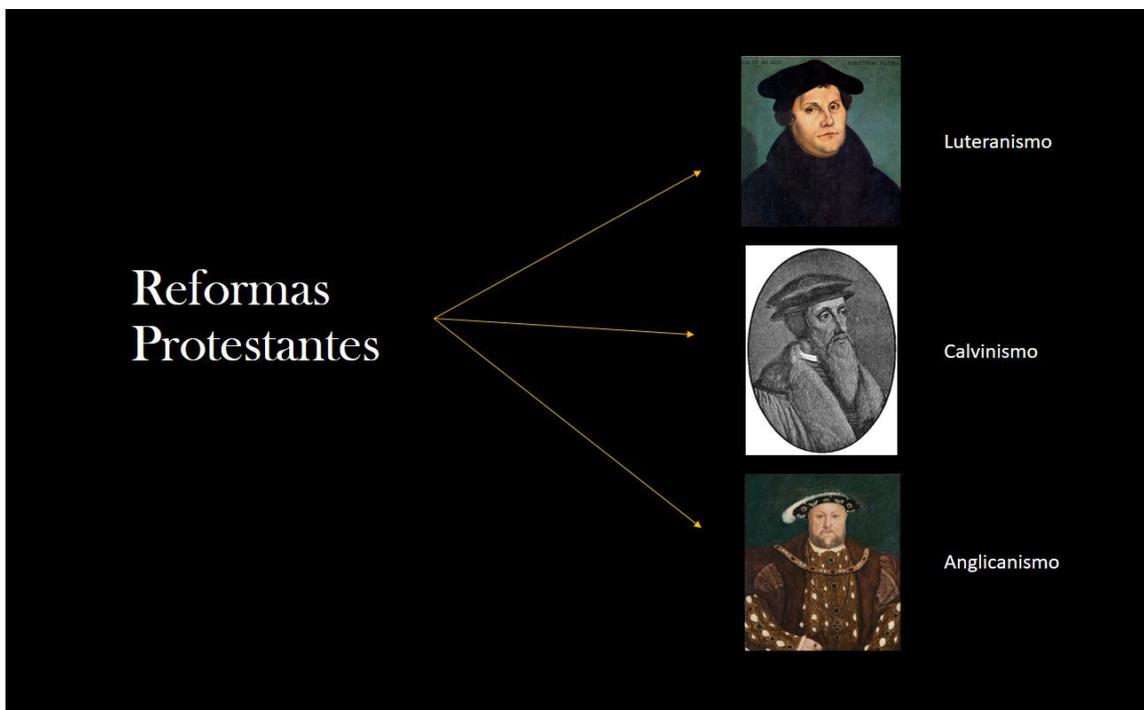
- OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula; *O Fio da História* (8º ano), Texto, Lisboa, 2014.

## **Apêndice II – *Power-Point* (proposta pedagógica)**

DIAPOSITIVO I



DIAPOSITIVO II



### DIPOSITIVO III

## A Reforma Interna e Contrarreforma



Concílio de Trento

- Criação de Seminários;
- Proibição da acumulação de cargos religiosos;
- Manutenção do celibato.



Companhia de Jesus



Index



Inquisição

### DIPOSITIVO IV

## Antigo Regime

Período entre o séc. XVI e o séc. XVIII, ou seja desde os descobrimentos até à Revolução Francesa (que iremos ver mais à frente). Caracterizou-se a nível político, **pelo poder absoluto dos reis**, por uma economia assente na agricultura e no comércio internacional, que dava grandes lucros, e ainda pela existência de uma sociedade fortemente estratificada e hierarquizada. (Manual, p. 95)

DIAPOSITIVO V

# Regimes Políticos

MONARQUIA



REPÚBLICA



DIAPOSITIVO VI

## E Hoje, ainda existem monarquias?



Rainha Isabel II de  
Inglaterra



Filipe VI de  
Espanha

Pág. 92 manual

## DIAPOSITIVO VII

### Monarquia absoluta

Forma de governo em que o rei concentra em si todos os poderes, detendo uma autoridade absoluta sobre os seus súbditos. Baseava-se na teoria do direito divino, segundo a qual se considerava que o poder provinha diretamente de Deus, única entidade a quem o rei tinha de prestar contas da sua governação. Pág. 95 do manual

## DIAPOSITIVO VIII

### Construção do Estado Moderno

- Processo iniciado Idade Média



## DIAPOSITIVO IX

### Origem Divina do Poder Real



Luís XIV, Rei de França

## DIAPOSITIVO X

### Poder Absoluto

• Um rei absoluto:

- 1) Fazia as leis;
- 2) Governava;
- 3) Aplicava a justiça.

Detinha o poder legislativo, executivo e judicial.

DIPOSITIVO XI

Luís XIV, o Rei-Sol



L'État c'est moi.

O Estado sou eu!



DIPOSITIVO XII

Uma reunião de conselho



Hugues de Lionne



Michel Le Tellier



Nicolas Fouquet

## DIPOSITIVO XIII

### Instrumentos do Poder Absoluto

- Para transmitir uma imagem de poder e esplendor os monarcas absolutos recorriam: - à Corte que emanava luxo, espetáculo e ostentação.

Aqui o rei dava grandes festas, banquetes, espetáculos musicais e teatrais e organizava caçadas.



Versalhes, Pierre Patel

A alta nobreza vivia dependente do rei, que para a controlar, concedia cargos, títulos e pensões.

## DIPOSITIVO XIV



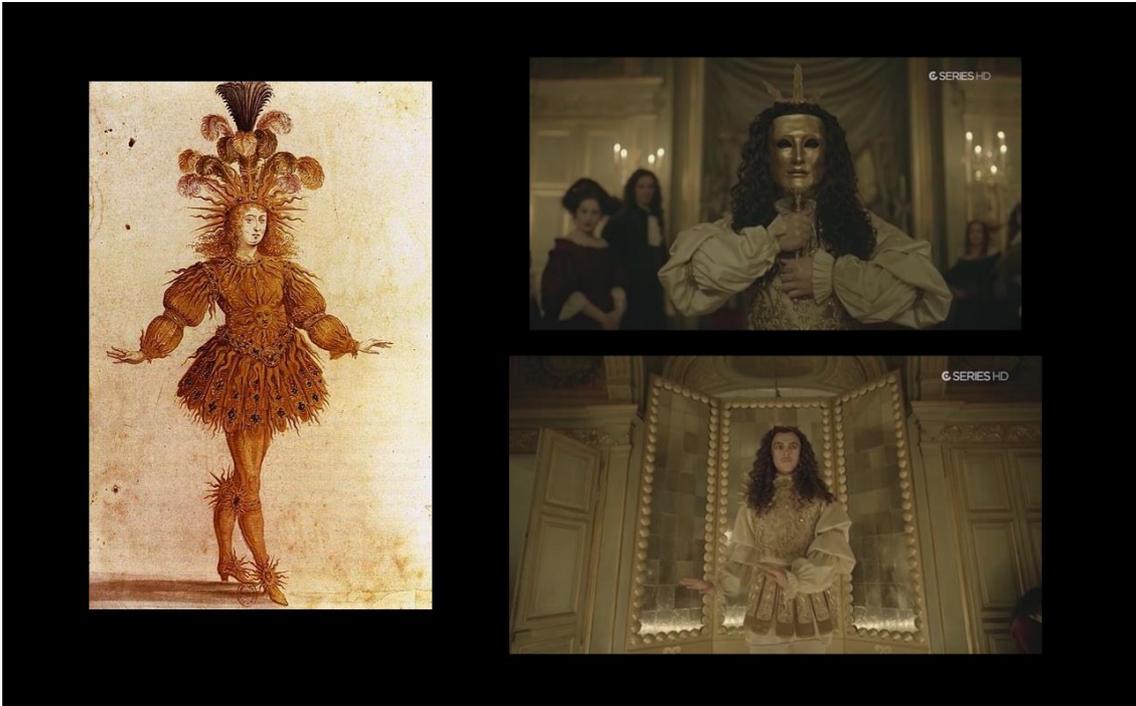
Casamento entre Luís XIV e Maria Teresa de Espanha



Versalhes, Pierre Patel

Para suportar esta vida faustosa, o rei impunha uma rigorosa cobrança de impostos.

**DIAPOSITIVO XV**



**DIAPOSITIVO XVI**

VERSAILLES



## Apêndice III – Fichas de trabalho (proposta pedagógica)

### Ficha de Trabalho de História

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

2016/2017



COLÉGIO  
BISSAYA  
BARRETO

2º Período

## Texto Dramatizado 1

**NARRADOR:** Apesar de, como já vimos, o rei Luís XIV chamar a si todos os poderes governamentais, nunca deixou de reunir o seu conselho a fim de tomar decisões. Talvez as maiores qualidades que podemos atribuir a Luís XIV residam no seu interesse pelas reuniões do conselho e pela leitura atenta dos relatórios dos seus ministros. Depois da morte de Mazarino, o seu principal educador político, Luís XIV reduziu o seu conselho para um núcleo restrito de três pessoas, constituído pelos ministros mais competentes no seu governo - Lionne, Le Tellier e Fouquet - cada um ligado a um assunto específico. Assim decorreu uma das reuniões. Luís XIV entra na sala de conselho do palácio de Versalhes (que ainda estava em construção).

**Luís XIV** – *(assumindo um tom sério e severo)* Bom dia, meus senhores. Quais as últimas novidades?

**Hugues de Lionne** – Majestade, temos vindo a negociar com alguns Estados estrangeiros no sentido de aumentar as nossas possessões territoriais. Caso a nossa diplomacia não obtenha sucesso por meios pacíficos, temo que teremos de entrar em guerra...

**Luís XIV** – Se isso significar a glória do meu reinado, pois assim seja. Mas, acha que estaremos preparados para uma guerra, Le Tellier?

**Le Tellier** – Majestade, parece-me que, agora com um exército profissional, estaremos bem mais preparados do que nunca!

**Luís XIV** – Muito bem! Um Estado forte tem que possuir um exército organizado. E vós, Fouquet, dizei-me de vossa justiça. Como estão as nossas finanças?

**Nicolas Fouquet** – Majestade, parece-me que se entrarmos numa guerra as nossas finanças se deteriorarão.

**Luís XIV** – Pois se necessário for, que se aumentem os impostos. Temos de nos tornar num Estado reconhecido na Europa, pois foi Deus que me conferiu este poder. Aliás, pensei até em dar uma festa para mostrar a grandeza do meu reino, por isso, requisitem a minha corte para um espetáculo que vou organizar, aqui em Versalhes, dentro de uma semana.

**NARRADOR** – Os ministros anuem *(acenando positivamente em direção ao Rei)* as decisões do rei e abandonam a sessão. As políticas de Luís XIV foram evoluindo ao longo do seu duradouro reinado, tomando decisões de forma cada vez mais autónoma, sem consultar os seus ministros.

Questionário: Segundo o diálogo acima, responda às seguintes questões:

- 1) Indica as virtudes de Luís XIV enunciadas pelo narrador.
- 2) Quais os ministros presentes na reunião? A que assuntos se dedicava cada um deles?
- 3) Onde teve lugar o conselho?
- 4) O rei prefere a paz ou a glória do reino? Justifica com exemplos do diálogo.
- 5) Os Exércitos foram importantes na construção dos estados modernos? Que outras estruturas foram importantes nessa formação do estado moderno?
- 6) De onde era proveniente o poder régio?
- 7) Além da corte e dos espetáculos, que outros meios o rei utilizou para controlar a nobreza?

**Ficha de Trabalho de História**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



COLÉGIO  
BISSAYA  
BARRETO

Ano Letivo 2016/2017  
2º Período

VERSAILLES

## Ficha Técnica



**Título:** Versailles

**Elenco:** George Blagden, Alexander Vlahos, Tygh

**Realização:** Daniel Roby, Christoph Schrewe, Jalil Lespert, Thomas Vincent

**Produção:** Ian Whitehead

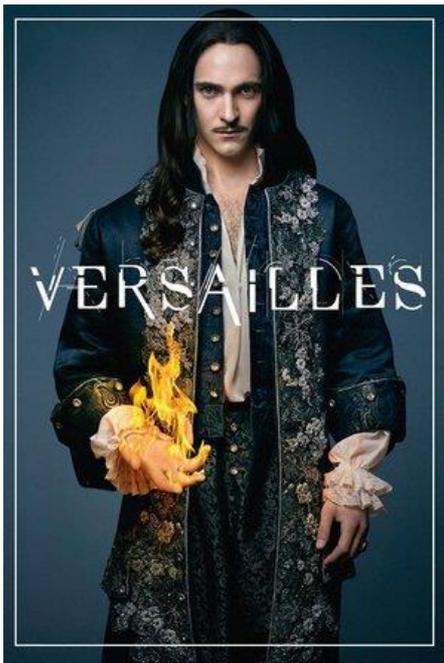
**Argumento:** Simon Mirren, David Wolstencroft, Andrew Bampffield, Sasha Hails

**Banda Sonora:** Michel Corriveau, Eduardo Noya Schreus

**Ano:** 2015

**Duração (por episódio):** 53 minutos

**Temporada:** I



A partir dos excertos visionados, responde às seguintes questões:

- 1 – Onde e quando se desenrola a ação?
- 2 – Onde é que o rei pretende construir um palácio?
- 3 – O que é que para o conselheiro de Luís XIV, o Rei representa e o que gira em seu torno?
- 4 – Num dos conselhos do Rei, qual é o tema em debate?
- 5 – Qual era um dos objetivos de Luís XIV com a construção de Versalhes?
- 6 – Numa lembrança que tem de sua mãe, qual o conselho da mesma de que se recorda Luís XIV?
- 7 – O que vêes na cena? Na tua opinião, qual a frase mais importante que o Rei profere?
- 8 – Porque achas que o rei faz tanta questão que o nobre lhe beije a mão?
- 9 – Qual o tipo de espetáculos que o rei oferecia à sua corte? Quais os seus objetivos?
- 10 – Como era representado o rei e porquê?

## Apêndice IV – Fichas de trabalho resolvidas pelos alunos

### Questionário:

- ① - As virtudes de Luís XIV eram o seu interesse pelos assuntos do conselho e a leitura atenta dos relatórios dos seus ministros.
- ② - Na reunião estavam presentes Lionne, Le Tellier e Fouquet. Lionne dedicava-se aos negócios com alguns estados estrangeiros no sentido de aumentar as possessões territoriais. Le Tellier dedicava-se ao exército profissional e Fouquet dedicava-se às finanças.
- ③ - O conselho teve lugar na sala do conselho do palácio de Versalhas.
- ④ - glória do reino.
- ⑤ - Sim, porque assim estavam protegidos, podiam combater nas guerras.
- ⑥ - O poder régio era proveniente da monarquia feudal à centralização do poder.
- ⑦ - O rei, para controlar a nobreza aumentou os impostos.

## Diálogo ①

- 1) No texto refere: " Talvez da maiores qualidades que podemos ①"
  - 2) Hugues de Lionne → dedicava-se à diplomacia / Michel Le Tellier → exército / Nicolas Fouquet → finanças
  - 3) Vexaltes
  - 4) Prefere a glória do reino pois Luís XIV diz: " Se isso significa a glória do meu reinado ( entrar em guerra ), pois assim seja "
  - 5) Sim, os exércitos foram importantes na construção de estados modernos bem como o aumento das impoatas e na finança e diplomacia
  - 6) O país então era prouiente do rei
  - 7) Para combater e desorientar a nobreza o rei concentrava em si todos os poderes e organizava grandes banquetes e espetáculos
- ① atribuir a Luís XIV reside no seu interesse pelas reuniões do conselho e pela leitura atenta das relatórios dos seus ministros "

Possíveis respostas ao questionário sobre texto dramatizado

# VERSAILLES

## Ficha Técnica



**Título:** Versailles

**Elenco:** George Blagden, Alexander Vlahos, Tygh Runyan

**Realização:** Daniel Roby, Christoph Schrewe, Jalil Lespert, Thomas Vincent

**Produção:** Ian Whitehead

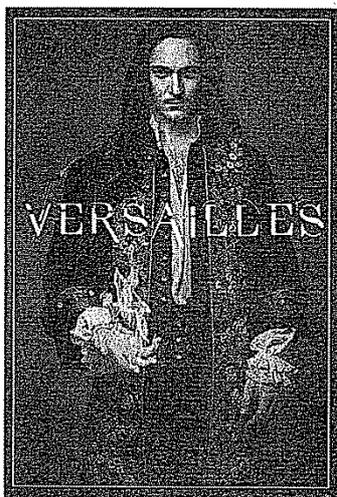
**Argumento:** Simon Mirren, David Wolstencroft, Andrew Bampfield, Sasha Hails

**Banda Sonora:** Michel Corriveau, Eduardo Noya Schreus

**Ano:** 2015

**Duração (por episódio):** 53 minutos

**Temporada:** I



A partir dos excertos visionados, responde às seguintes questões:

- 1 - Onde e quando se desenrola a ação? *A ação desenrola-se em 1667 na Parilhara de Caen, do rei em Versalhes.*
- 2 - Onde é que o rei pretende construir um palácio? *O rei pretende construir um palácio fora de Paris, num sítio chamado Versalhes.*
- 3 - O que é que para o conselheiro de Luís XIV, o Rei representa e o que gira em seu torno? *Para o conselheiro, o Rei representa o Sal e em seu torno gira a corte, os inimigos do Rei e os países.*
- 4 - Num dos conselhos do Rei, qual é o tema em debate? *O tema em debate é a fuga dos reis os países.*
- 5 - Qual era um dos objetivos de Luís XIV com a construção de Versalhes? *era construir um palácio brilhante.*
- 6 - Numá lembrança que tem de sua mãe, qual o conselho da mesma de que se recorda Luís XIV? *Um conselho tal como o da mãe, com as que seguiam o malcor do rei, para todos os ministros e que dos ministros, para todos os ministros.*
- 7 - O que vês na cena? Na tua opinião, qual a frase mais importante que o Rei profere? *meja um e não da, e que ele dá a glória de França.*
- 8 - Porque achas que o rei faz tanta questão que o nobre lhe beije a mão? *Porque ele queria curvar-se perante os nobres.*
- 9 - Qual uma das distrações que o rei dava à corte? Qual o objetivo dessas distrações? *o seu rei, muitas vezes para esta se distrair.*
- 10 - Como era representado o rei e porquê? *era representado como um rei, para esta se distrair.*

*espetáculo da corte, em que um nobre se curva perante o rei, como as outras camponeses. A frase mais importante é "Tu sou o estado!"*

# VERSAILLES

## Ficha Técnica



**Título:** Versailles

**Elenco:** George Blagden, Alexander Vlahos, Tygh Runyan

**Realização:** Daniel Roby, Christoph Schrewe, Jalil Lespert, Thomas Vincent

**Produção:** Ian Whitehead

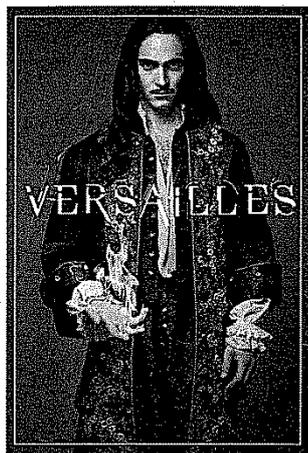
**Argumento:** Simon Mirren, David Wolstencroft, Andrew Bampffield, Sasha Hails

**Banda Sonora:** Michel Corriveau, Eduardo Noya Schreus

**Ano:** 2015

**Duração** (por episódio): 53 minutos

**Temporada:** I



A partir dos excertos visionados, responde às seguintes questões:

- 1 - Onde e quando se desenrola a ação?
- 2 - Onde é que o rei pretende construir um palácio?  
*Palácio de Versalhes 1667*
- 3 - O que é que para o conselheiro de Luís XIV, o Rei representa e o que gira em seu torno?  
*Versalhes*
- 4 - Num dos conselhos do Rei, qual é o tema em debate? (tu queres mal?)  
*O rei representa o Sol e a sua volta estava a corte celestial e as pessoas que*
- 5 - Qual era um dos objetivos de Luís XIV com a construção de Versalhes?  
*O tema foi os impostos e que estado está*
- 6 - Numa lembrança que tem de sua mãe, qual o conselho da mesma de que se recorda Luís XIV? O conselho é ele mostrar aos outros o que ele é.
- 7 - O que vês na cena? Na tua opinião, qual a frase mais importante que o Rei profere?  
*A frase é "Sou o estado"*
- 8 - Porque achas que o rei faz tanta questão que o nobre lhe beije a mão?  
*Para mostrar respeito e para as pessoas se curvarem perante o rei*
- 9 - Qual uma das distrações que o rei dava à corte? Qual o objetivo dessas distrações?  
*Uma das distrações são as festas para manter os nobres ocupados.*
- 10 - Como era representado o rei e porquê?  
*O rei era representado pelo sol porque queria mostrar superioridade*

Possíveis respostas ao questionário sobre vídeo mostrado em aula

## **APÊNDICE V – PIF (Plano Individual de Formação)**

## **Plano Individual de Formação\***

Segundo o Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o Estágio Pedagógico constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências dos estagiários no âmbito da prática letiva e na participação nas atividades da Escola numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional permanente, nos domínios científico, didático, pedagógico e relacional.

Cumprir um estágio de cariz profissionalizante em formação inicial de professores, é, na nossa opinião, muito mais do que lecionar um certo número de aulas e cumprir assim com os requisitos mínimos. Ser professor passa também por constituir uma peça do puzzle, esse que apenas se completa quando professores, alunos e funcionários se encaixam e funcionam num todo. Posto isto, parece, pois, importante que o professor se adapte à mentalidade da escola, pois, como sabemos, cada escola tem a sua organização e ideias.

É com esse intuito que pretendemos que a integração no Colégio Bissaya Barreto seja num todo. Sob a orientação da professora Joana Damasceno, propomo-nos, além de lecionar as aulas obrigatórias, ultrapassar esse número caso se coloque essa possibilidade. Além disso, propomo-nos elaborar planificações e materiais didáticos bem como os instrumentos de avaliação. Estamos dispostos a participar em todos os seminários de acompanhamento pedagógicos dirigidos pela orientadora da escola, a preparar atividades letivas, a lecionar a outros níveis. Encaramos com empenho a possibilidade de corrigir testes.

Pretendemos, também, participar em outras atividades extracurriculares como, por exemplo, o *Parlamento Jovem* e dar auxílio no apoio ao estudo. Além disso, já estão previstas visitas de estudo às ruínas de Conímbriga, na qual, seremos parte integrante da organização. Vamos colaborar ainda com os alunos do 9º ano num projeto em que se pretende sensibilizar para a problemática do Holocausto. Faremos parte das interrupções letivas do natal (bem como na festa de final de período) e da páscoa, preparando um peddy papper e uma oficina de teatro. Participaremos ainda no apoio a uma turma do 6º ano e acompanharemos essa mesma turma ao almoço. Seremos parte das reuniões intercalares e das de final de período. Estaremos ainda dispostos a aceitar os desafios que a escola for propondo ao longo do ano letivo, empenhados em concretizá-los com sucesso.

Além das atividades no colégio, pretendemos também concluir com sucesso as unidades curriculares da faculdade. Sob a orientação da Professora Doutora Sara Trindade e da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro estando convictos que conseguiremos concluir o relatório de estágio.

\*Plano Individual de Formação do aluno Ricardo Coutinho de Almeida, aluno do Mestrado em História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, professor estagiário no Colégio Bissaya Barreto.

## **APÊNDICE VI – Cronologia do reinado de Luís XIV**

### **Cronologia do Reinado de Luís XIV**

1638 – 5 de setembro: nascimento de Luís, futuro Luís XIV.

1643 – 14 de maio: tomada de posse de Luís XIV à morte de Luís XIII.

1648-1653 – Guerras civis em França; as Frondas.

1660 – 9 de junho: Luís XIV desposa Maria Teresa, infanta espanhola.

1661 – 9 de março: morte de Mazarino

- 5 de setembro: prisão de Fouquet

- 1 de novembro: nascimento de Luís, o Delfim; início da construção de Versailles.

1665 – 1667 – Guerra Anglo-Holandesa.

1668 – Paz com a Igreja. Tratado de Partição Secreta do Império Espanhol por ocasião da morte de Carlos II.

1672 – Tem início a Guerra Holandesa.

1675 – Revoltas populares em Bordéus e na Alta e Baixa Bretanha

1678-1679 – Paz de Nimega: a França adquire o Franco-Condado, cidades espanholas nos Países Baixos e Friburgo, pertencentes ao Imperador, e faz concessões comerciais aos Holandeses.

1679 – 1685 – Perseguição dos huguenotes e jansenistas.

1682 -Versailles com centro de governo; nasce o primeiro neto (de três que sobreviverão); Quatro artigos Galicanos.

1685 – Revogação do Édito de Nantes, assinatura do Édito de Fontainebleau; morte de Le Tellier.

1686 – Liga de Augsburgo constituída entre Espanha, o Imperador e os Príncipes alemães contra Luís XIV.

1688 – 1697 – Guerra da Liga de Augsburgo/ Guerra dos Nove Anos

1691 – Morte de Louvois

1697 – Paz de Rijswijk: muitas reuniões, devolução da Lorena, manutenção de Estrasburgo, Luís XIV reconhece Guilherme III de Inglaterra.

1700 – março, Segundo Tratado de Partição; Outubro, Carlos II declara Felipe, neto de Luís XIV, seu herdeiro universal; novembro morte de Carlos II e Luís XIV aceita o testamento.

1702-1713/1714 – Guerra da Sucessão Espanha.

1711-1712- Morte do Grande Delfim, seguida da morte do neto mais velho de Luís XIV e da respetiva família.

1713 – Estabelecida a paz em Utreque; setembro, a bula papal *Unigenitus* condena 101 das pretensas propostas jansenistas; negociações com o Imperador em Radstadt.

1714 – Luís XIV legitima os seus filhos bastardos; paz com o Império.

1715 – A 1 de setembro, Luís XIV morre aos 76 anos, ascendendo ao trono Luís XV, de cinco anos.