U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2ºCICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3ºCICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Em discurso direto: a utilização das fontes orais na sala de aula de História

Ofélia Luísa Baía de Carvalho

M

2021

Ofélia Luísa Baía de Carvalho

Em discurso direto: a utilização das fontes orais na sala de aula de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Orientadora de estágio, Professora Isabel M.ª Veiga Paredes Moreira S. Pereira.
Supervisor de estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ofélia Luísa Baía de Carvalho

Em discurso direto: a utilização das fontes orais na sala de aula de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Orientadora de estágio, Professora Isabel M.ª Veiga Paredes Moreira S. Pereira.
Supervisor de estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Vous êtes le pilote et la voix de l'histoire. Vous êtes celui qui crée et raconte les histoires pour ceux qui ne pourraient pas être là.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*

À História, ao amor, à família, à amizade.

Sumário

Declaração de honra 4
Agradecimentos 6
Resumo 8
Abstract 9
Índice de Figuras 10
Índice de Quadros 11
Introdução 12
1.Em discurso direto 15
1.1. O que é a História Oral? 15
1.2. A importância da memória na construção da identidade 20
1.3. A memória coletiva e a memória individual 22
1.4. "O dever de memória" 33
2.As fontes orais na aula de História 37
2.1. Quadro institucional 37
2.2. A utilização das fontes orais na sala de aula 39
2.2.1. Os discursos políticos 40
2.2.2. Os testemunhos orais 42
2.3. A entrevista 47
2.3.1. As características 47
2.3.2. A preparação 49
2.3.3. A elaboração de um guião 51
2.3.4. A concretização 53
2.3.5. O tratamento da informação 55
2.3.6. Implicações éticas da utilização de entrevistas 56
3.A intervenção educativa 60
3.1. A amostra 61
3.2. As instruções 63
3.3. A avaliação 67
3.4. A apresentação de resultados 74
3.5. A História Oral na sala de aula – a perspetiva dos alunos 81

3.5.1. O inquérito por questionário 81
3.5.2. O processo de elaboração 86
3.5.3. Os resultados recolhidos 88
3.6. Uma breve reflexão 97
Considerações Finais 98
Fontes documentais 100
Bibliografia 101
Anexos 103
Anexo 1 103
Anexo 2 106
Anexo 3 109
Anexo 4 112
Anexo 5 114
Anexo 6 115
Anexo 7 117
Anexo 8 120
Anexo 9 121
Anexo 10 122
Anexo 11 123
Anexo 12 125
Anexo 13 126
Anexo 14 127
Anexo 15 128
Anexo 16 129

Declaração de honra

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

Porto, 2021

Ofélia Luísa Baía de Carvalho

Agradecimentos

À minha família, por ter apoiado os meus sonhos e por me ter concedido a oportunidade de estar aqui hoje, a terminar esta etapa.

Ao Diogo, por ser o meu porto seguro, por me mostrar sempre que o copo está meio cheio, por ser tão compreensivo, por me ter mostrado o que é a felicidade.

À Andreia e à Cíntia, por estarem sempre à distância de um áudio, por me apoiarem nos momentos cruciais, por estarem presentes desde que me lembro, por serem a família com quem não partilho o ADN.

À Beatriz, pelas inúmeras chamadas em que partilhávamos o desespero, pelos cafés que serviam de intervalo nesta vida acelerada, pelas cusquices de última hora e pelo apoio ilimitado.

Ao Pedro, por ser o "irmão mais velho" que eu não sabia que precisava, por estar sempre lá para ouvir o meu desespero, por se rir comigo das aventuras na sala de aula.
À Beatriz e à Helena, por serem as amigas de todas as horas, por me apoiarem quando mais preciso.

À Professora Isabel Pereira, pelas inúmeras horas de paciência, pelos conselhos que levo para a vida, pelos sorrisos e acenos de encorajamento durante as regências.

Ao Professor Luís Grosso Correia, não só pela orientação do presente relatório, como também pelas palavras de incentivo, pela boa disposição nas reuniões de orientação e sobretudo, por não desistir de tornar o ensino da História ainda melhor.

Ao Professor Luís Alberto Alves, pela sabedoria, pela disponibilidade e pelos inúmeros anos de carreira que dedicou ao ensino da História.

À Professora Claúdia Ribeiro, pelas palavras amigas, pelas piadas que alegravam as aulas das sextas-feiras às 8h30, pelo apoio ilimitado aos meus sonhos enquanto professora de História.

A todos os professores com quem me cruzei na minha formação, seja na escolaridade obrigatória, na licenciatura ou no mestrado: de uma forma ou de outra, é graças a vocês que estou aqui hoje.

Aos meus alunos, por me terem mostrado a alegria que é ser professora de História, por me terem enchido de orgulho com todas as suas conquistas, por me terem ensinado mais do que imaginam.

À Escola Secundária João Gonçalves Zarco, por me ter recebido de braços abertos, por me mostrar o quanto é importante o sucesso dos nossos alunos.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por ser a minha "segunda casa" há cinco anos, por ser o meu lugar de conforto sempre que necessitava, por todas as memórias que levo comigo para a vida.

À Universidade do Porto, pelo ensino de excelência, por ser a instituição "onde fui feliz" e pela saudade que deixa a uma estudante que ainda nem foi embora.

Obrigada.

Resumo

O presente relatório centra-se no estudo da utilização das fontes orais na sala de aula. Podemos caracterizar estas últimas por serem as fontes recolhidas da tradição oral – que remonta à Antiguidade Clássica. Ocasionalmente, estas fontes orais são recolhidas através de técnicas de inquérito das ciências sociais, tais como a entrevista. Com a realização desta última, torna-se possível a recolha de um testemunho oral sobre um acontecimento ou uma experiência de vida.

Como mencionamos, este relatório aborda a utilização das fontes orais na sala de aula: em particular, pelos estudantes do 12.º ano de escolaridade. Para além da utilização das fontes orais na lecionação de alguns contéudos do programa da disciplina de História A do Ensino Secundário, também foi aplicado um projeto de História Oral com os alunos, que incidia na temática "Os testemunhos orais sobre o Estado Novo". Com este projeto, os alunos experienciaram a construção do guião de um inquérito por entrevista, realizaram uma entrevista, a um famíliar ou a um conhecido, e ainda desenvolveram uma reflexão sobre a mesma, à luz dos contéudos lecionados na disciplina de História A.

De forma a compreender-se o impacto da utilização das fontes orais no ensino da História, no ano letivo 2020/2021, aplicou-se um inquérito por questionário aos alunos que realizaram o projeto da História Oral. Interessava reconhecer o nível de importância dos testemunhos orais em vários parâmetros da aprendizagem da História, como também no âmbito das suas competências pessoais e interpessoais. Para além disso, o questionário serviu para obter um *feedback* relativamente ao projeto realizado e ao acompanhamento proporcionado pela docente. Numa reflexão sobre os resultados, apercebemo-nos que os alunos concedem uma elevada importância aos testemunhos orais na sala de aula – mencionando que estes suscitam a curiosidade para o estudo da História, assim como desenvolvem as relações interpessoais com os famíliares de outras gerações.

Palavras-chave: História; História oral; Testemunho Oral; Ensino Secundário.

Abstract

This report focuses on the study of the use of oral sources in the classroom. We can characterize the latter for being the sources collected from the oral tradition – which dates back to Classical Antiquity. Occasionally, these oral sources are collected through social science inquiry techniques such as interviewing. With the realization of the latter, it becomes possible to collect an oral testimony about an event or a life experience.

As mentioned, this report addresses the use of oral sources in the history classroom, in particular, by students in the 12th grade. In addition to the use of oral sources in teaching some of the contents of the Secondary School History A discipline program, an Oral History project was also applied with the students, which focused on the theme "Oral testimonies about the Estado Novo". With this project, students experienced the construction of the script for an interview survey, conducted an interview with a family member or an acquaintance, and even developed a reflection on it, in light of the contents taught in the subject of History A.

In order to understand the impact of the use of oral sources in the teaching of history, in the 2020/2021 school year, a questionnaire survey was applied to students who carried out the Oral History project. It was interesting to recognize the level of importance of oral testimonies in several parameters of learning history, as well as in the scope of their personal and interpersonal skills. In addition, the questionnaire served to obtain feedback regarding the project carried out and the monitoring provided by the teacher. In a reflection on the results, we realized that students attach a high importance to oral testimonies in the classroom – mentioning that they arouse curiosity for the study of history, as well as developing interpersonal relationships with family members from other generations.

Key-words: History; Oral History; Oral Testimony; Secundary Education.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESCOLA SECUNDÁRIA JOÃO GONÇALVES ZARCO. 37
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA A, POR GÉNERO. 61
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA A, POR IDADE. 62
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA B, POR GÉNERO. 62
FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA B, POR IDADE. 62
FIGURA 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA A, POR PERCENTAGEM. 81
FIGURA 7 - CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA B, POR PERCENTAGEM. 81
FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA, POR GÉNERO. 89
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA, POR IDADE. 89
FIGURA 10 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS ORAIS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA. 89
FIGURA 11 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS DISCURSOS POLÍTICOS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA. 90
FIGURA 12 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DOS TESTEMUNHOS ORAIS RECOLHIDOS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA. 90
FIGURA 13 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS ORAIS RECOLHIDOS PARA O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA PESSOAL. 91
FIGURA 14 - NÍVEL DE INTERESSE DO TRABALHO PARA A APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA A. 92
FIGURA 15 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DE UMA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL PARA O CONHECIMENTO DO PASSADO. 92
FIGURA 16 - NÍVEL DE DIFICULDADE SENTIDO NA ESCOLHA DAS PESSOAS A ENTREVISTAR. 93
FIGURA 17 - NÍVEL DE DIFICULDADE SENTIDO NA ELABORAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA. 93
FIGURA 18 - NÍVEL DE DIFICULDADE SENTIDO NA REALIZAÇÃO DA(S) ENTREVISTA(S) COM AS TESTEMUNHA(S). 94
FIGURA 19 - NÍVEL DE DIFICULDADE SENTIDO NA REDAÇÃO DA REFLEXÃO PESSOAL. 94
FIGURA 20 - NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO ACOMPANHAMENTO FORNECIDO PELA DOCENTE..... 95
FIGURA 21 - TIPO DE RESPOSTAS RELATIVAS À ALTERAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS. 95

Índice de Quadros

QUADRO 1 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA, RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DAS QUESTÕES. 67
QUADRO 2 – DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA, RELATIVAMENTE À CORREÇÃO LINGUÍSTICA. 68
QUADRO 3 – DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO ORAL, RELATIVAMENTE AO DINAMISMO DO DISCURSO ORAL. 68
QUADRO 4 – DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA, RELATIVAMENTE À QUALIDADE DA REFLEXÃO ESCRITA 69
QUADRO 5 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA, RELATIVAMENTE ÀS DEMONSTRAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS. 69
QUADRO 6 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA, RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DAS QUESTÕES. 72
QUADRO 7 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA, RELATIVAMENTE À CORREÇÃO LINGUÍSTICA. 72
QUADRO 8 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO ESCRITA, RELATIVAMENTE À QUALIDADE DA REFLEXÃO ESCRITA 73
QUADRO 9 - DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO NO DOMÍNIO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA, RELATIVAMENTE À DEMONSTRAÇÃO DE APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS. 73
QUADRO 10 - AVALIAÇÃO DA TURMA A SEGUNDO OS CRITÉRIOS DEFINIDOS – SÍNTESE. 74
QUADRO 11 - AVALIAÇÃO DA TURMA B SEGUNDO OS CRITÉRIOS DEFINIDOS - SÍNTESE 76
QUADRO 12 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À DÉCIMA QUARTA QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO. 96

Introdução

> «A História Oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espirito com que seja utilizada. Não obstante, a História Oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da História. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria História e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da História – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a História um lugar fundamental, mediante as suas próprias palavras».
>
> (Thompson, 1992, p. 22)

Não podiamos iniciar o presente relatório sem mencionar as palavras de Paul Thompson, professor britânico que ficou conhecido por ser um dos pioneiros da História Oral na Grã-Bretanha. Thompson refere-nos que a História Oral não tem como objetivo a mudança da História. Antes pelo contrário, a História Oral pode modificar a forma como a História é escrita, como pode apenas alterar o seu propósito. Acreditamos, tal como Paul Thompson menciona na sua obra *The Voice of the Past* (Thompson, 1992), que a História só tem a ganhar com os contributos fornecidos pela História Oral. Desde sempre, conhecemos as linhas da História numa versão política e religiosa, com enfoque nas figuras do poder e nos grandes acontecimentos. Mas a pergunta que inicialmente colocamos foi: "E então os indivíduos que não possuíam cargos de poder, não eram conhecidos? Também não têm direito a contar a sua história, a sua versão dos acontecimentos?". Esta reivindicação de direitos de quem participou num acontecimento histórico ou vivenciou um período importante – e cuja história ficou por contar - conduziu-nos à escolha da temática deste relatório.

A História Oral, um dos ramos da área cientifica da História, preocupa-se em recolher as fontes orais para a construção do conhecimento histórico. Essas mesmas fontes podem ser suficientes para relatar um acontecimento histórico. Todavia, as mesmas são utilizadas (frequentemente) como complemento de fontes escritas. Por conhecermos a importância da recolha dos testemunhos orais, cuja participação não foi relatada nos livros, entendemos que era fundamental levarmos a temática da História Oral para o local onde o conhecimento e a sua metodologia devem crescer: a escola. No nosso ponto de vista, compreendemos a necessidade dos alunos contactarem diretamente com essas pessoas, cuja história não ficou documentada. Inicialmente, propusemo-nos a cumprir determinados objetivos:

- Compreender a importância das fontes orais no Ensino da História;
- Aplicar as fontes orais no contexto da sala de aula;
- Compreender as vantagens que as fontes orais representam no processo de aprendizagem historiográfica dos alunos;
- Fomentar o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente, através de atividades de pesquisa junto do contexto sociofamíliar;
- Conhecer a opinião dos alunos relativamente à aprendizagem através da utilização das fontes orais e do uso de trabalhos de pesquisa individuais, de recolha de testemunhos orais.

Com o propósito de cumprir os objetivos que alinhavamos inicialmente, para o presente relatório, recorremos a uma amostra de 46 alunos – 25 alunos na turma A do 12.º ano de escolaridade e 21 alunos na turma B do 12.º ano de escolaridade. A amostra anteriormente referida resultou da prática de ensino supervisionada que desempenhamos na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto, durante o ano letivo de 2020/2021. No plano metodológico, optamos por dois caminhos diferentes para demonstrarmos a utilização da História Oral no ensino da História. Durante o mês de fevereiro de 2021, em regime de ensino à distância, desenvolvemos com as duas turmas um projeto da História Oral – *O testemunho oral no Estado Novo* - em que se propôs a construção de um guião de entrevista, a realização de uma entrevista a um famíliar ou conhecido e a redação de uma reflexão escrita sobre o projeto da História Oral. Nos dias 17 e 18 de maio de 2021, aplicamos um inquérito por questionário aos alunos de ambas as turmas, onde pretendiamos recolher um *feedback* sobre o grau de importância atribuído às fontes orais, sobre o grau de dificuldade que os alunos sentiram na realização do projeto da História Oral, sobre o acompanhamento fornecido pela docente ao longo da realização do trabalho e por fim, sobre a importância da realização deste trabalho para o desenvolvimento das relações interpessoais entre as duas gerações envolventes.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos, que por sua vez se dividem em catorze subcapítulos. No que diz respeito à linguagem utilizada, procuramos atualizar a realidade descrita na bibliografia que consultamos – utilizando

conceitos mais adequados aos tempos que vivemos (principalmente a nível tecnológico).

O primeiro capítulo, denominado *Em discurso direto*, remete-nos para a reflexão teórica sobre a temática escolhida para esta investigação. De forma a sustentarmos a nossa intervenção educativa, recorremos às obras de diversos autores - que não deixamos de mencionar nas referências bibliográficas deste relatório. O recurso às suas teorias e métodos, sobre a temática da História Oral, não só serviu para contextualizar a utilização das fontes orais no quotidiano, como também para nos inteirarmos de determinados conceitos fundamentais. Este capítulo divide-se em quatro subcapítulos, referentes: à definição do conceito de História Oral, à contextualização histórica deste tema, não deixando de abordar a importância da memória na construção da identidade (tanto a memória coletiva como a memória individual) e ainda abordamos a importância da recordação para a construção da História.

No segundo capítulo, denominado *As fontes orais na aula de História*, procuramos introduzir a instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), demonstrar em que momentos as fontes orais foram utilizadas na lecionação da disciplina de História A e qual foi o instrumento de investigação que foi apresentado aos alunos. Este último subcapítulo relativo à entrevista - onde se aborda as características desta técnica de inquérito e os passos necessários para realizar a mesma - estabelece uma ligação direta com o terceiro capítulo, de cariz mais empírico.

O terceiro capítulo, denominado *A intervenção educativa*, foca-se essencialmente no projeto da História Oral desenvolvido pelos alunos das duas turmas e no inquérito por questionário que foi aplicado aos mesmos. Para além de descrevermos a preparação de ambos os elementos, também apresentamos os resultados que obtivemos. De acordo com os objetivos que salientamos anteriormente, procuramos que os alunos compreendessem a importância da utilização das fontes orais enquanto recursos indispensáveis para a construção do conhecimento histórico. Para além disso, visamos que com a recolha dos testemunhos orais, eles enriquecessem de alguma forma o seu percurso escolar com uma experiência própria do processo historiográfico contemporâneo.

Nas Considerações finais, reportamos as conclusões fundamentadas pela intervenção a um tempo formativa e investigativa.

1. Em discurso direto

1.1. O que é a História Oral?

«Na verdade, a história oral é tão antiga quanto a própria história». Estas palavras pertencem a Paul Thompson (Thompson, 1992), sociologista britânico, que ficou mundialmente conhecido por ser um dos pioneiros da História Oral naquele país. Segundo Thompson, a História Oral foi a primeira forma de recolha historiográfica que conhecemos.

Os historiadores deste ramo de investigação sempre se preocuparam com a definição da História Oral, assim como a definição dos seus instrumentos de aplicação – mais do que qualquer área de investigação. Portanto, num primeiro momento, importa definirmos o conceito de História Oral. Do latim *historia, -ae*, do grego *história*, *-as*, e do latim *os/oris*, esta irmã da grande família histórica pode ser designada pelos franceses como *Histoire Orale* ou *Archives Orales* e para os anglo-saxónicos como *Oral History*. Valerie Raleigh Yow (Yow, 2005, p. 21), na sua obra *Recording Oral History: A guide for Humanities,* coloca uma questão pertinente: Allan Nevins, um dos fundadores da História Oral enquanto projeto de investigação, definia esta última como o que ele fazia todos os dias. Mas Valerie Raleigh Yow questiona: a história oral é a memória gravada, a transcrição *ipsis-verbis* da entrevista ou o método de investigação que compõe a entrevista? A resposta a esta questão é simples: a História Oral é definida por estes três elementos. Segundo Luís Vidigal (Vidigal, 1996, p. 21), «a história oral é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspetos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma *história do vivido*». Para Ruth Edmonds Hill, historiadora que liderou o conjunto de entrevistas *The*

Black Women Oral History Project[1] entre 1976 e 1981, a História Oral «supõe a recuperação sistemática de um corpo de informação oral para a sua utilização posterior por parte dos investigadores» (Hill, 1991). Já Pilar Folguera, na sua obra *Como se hace historia oral*, considera que esta última «permite uma maior aproximação da realidade daqueles grupos sociais afastados das esferas do poder e que, graças a estes, não deixaram o seu testemunho escrito da sua experiência/participação na História» (Folguera, 1994, p. 8).

Devido à difícil concordância entre os teóricos relativamente à definição do termo História Oral – seja por falta de precisão, seja pelo carácter duvidoso – muitos optaram por definir este ramo de investigação da História com outros termos, entre eles*: história de vida*, *relatório pessoal*, *narrativa pessoal*, *biografia oral*, *memória* ou *testamento* (Yow, 2005, p. 22).

Para Paul Thompson (Thompson, 1992, p. 25), a História Oral é a forma mais recente, mas ao mesmo tempo, a mais antiga de se escrever a História. Consta-se que a primeira história registada por escrito tenha ocorrido na Grécia Antiga – não é de estranhar, que se tenha fundamentado em depoimentos orais. Heródoto, historiador grego do século V, referiu que o *autopsie* (ver) e o *akoê* (ouvir) são as principais fontes de informação da História, enquanto área do saber. Tucídides, historiador grego contemporâneo deste último, narrava muitas vezes nos seus registos que as palavras que escrevia tinham sido transcritas quase integralmente da oralidade – principalmente quando escreveu a *História da Guerra do Peloponeso*. Na época medieval, os cronistas recorriam frequentemente aos testemunhos orais – principalmente quando se tratava da narração de milagres religiosos. O aparecimento da Arquivística no final do período moderno favoreceu, em especial, os documentos escritos e a sua capacidade de suportar a memória dos tempos que corriam – tal contribuiu para a diminuição da importância das fontes orais. Uma das personalidades que destronou a oralidade foi Voltaire, quando proferiu que «a história não é uma questão de memória mas sim de razão» - prevalecendo, deste modo, a reconstrução dos factos sob o discurso oral. Importa relembrar também Jules Michelet, que para a redação da *História da Revolução*

[1] The Black women oral history project: from the Arthur and Elizabeth Schlesinger Library on the History of Women in America, Radcliffe College. Meckler. ISBN 978-0-88736-607-9

Francesa (1800), recolheu depoimentos orais e trocou impressões com contemporâneos, para arrecadar o máximo de perspetivas sobre o acontecimento. O Positivismo oitocentista remeterá, eventualmente, a oralidade para a área da etnografia, centrando-se apenas nos documentos escritos e na sua fiel proximidade ao facto histórico.

As origens das técnicas da História Oral remetem-nos para o século XIX, quando se começaram a recolher informações sobre o património cultural oral da Europa, ou seja, a colheita de histórias de cariz etnográfico e popular. Em Portugal, um dos grandes exemplos deste trabalho de campo exaustivo foi Almeida Garrett (1799-1854). Esta procura pelo registo e divulgação de aspetos da cultura popular justificava-se pela consequente necessidade de afirmação dos nacionalismos e da criação de uma história longínqua das comunidades – como se de legitimidade se tratasse. Num país como os Estados Unidos da América que possuía um património cultural escrito muito redutor, revelou-se importante no inicio do século XX o recurso aos testemunhos orais – aquando da realização de estudos sobre as populações imigrantes que se deslocaram ao continente em busca do *American dream*, por exemplo. Até mesmo a Sociologia utilizou este método inquisitório da História Oral de forma a responder a questões sociais avultadas. A nova valorização da oralidade justifica-se com a necessidade de estudar a vida quotidiana das populações, mas também como uma fonte de validação dos documentos escritos – que por vezes apresentam erros, imprecisões e alienações.

O avanço da tecnologia tem as suas vantagens, tais como os progressos das técnicas de registo magnético - como foi o exemplo de Allan Nevins (1890-1971), jornalista do New York Times, que em 1948 iniciou o registo dos testemunhos orais de políticos locais. Outra vantagem foi a gravação de som e de imagem - exemplificando isso mesmo temos George Ewart Evans (1909-1988), introduzindo a História Oral no Reino Unido, que viria a criar programas no canal inglês da BBC. Os nomes anteriormente mencionados contribuíram para a elevação da História Oral como um «método privilegiado de abordagem de aspetos da vida quotidiana pouco documentados por escrito» (Vidigal, 1996, p. 23). Ou seja, a introdução das máquinas de gravação individuais, depois da Segunda Guerra Mundial, transformou os quase oitenta anos da História Oral que lhe sucederam. Consecutivamente, diversas universidades europeias e norte-americanas introduziram o estudo da História Oral nos seus planos de estudo. No final dos anos 40 do século XX, o corpo de investigação da Universidade de Columbia,

em Nova Iorque, conheceu Frederic Bancroft, uma pessoa influente nos meios económicos e financeiros. O irmão deste último, Edgar Bancroft, possuía uma fortuna avaliada em dois milhões de dólares, por estar associado à fábrica de automóveis *Internacional Harvester Company*. Aquando da sua morte, esta fortuna foi deixada ao irmão, que trabalhava como bibliotecário na Biblioteca do Departamento do Estado, em Washington. Sem qualquer intenção comercial, Frederic Bancroft deixou, após a sua morte, toda a fortuna para a Universidade de Columbia, de forma a financiar os projetos da área científica da História. Em 1948, o jornalista anteriormente mencionado, Allan Nevins, cria o *Columbia Center for Oral History* (CCOH) – um departamento da Universidade de Columbia - o primeiro nos EUA a dedicar-se exclusivamente à produção de fontes orais. Da fortuna mencionada anteriormente, este departamento usufruiu apenas de uma pequena fração – quando na verdade necessitavam entre 36.000 a 40.000 dólares para o desenvolvimento dos projetos. Nos primeiros anos de atividade, o *Columbia Center for Oral History* desenvolveu projetos com a indústria petrolífera americana, com o *Book-of-the-Month Club*, com a *Ford Motor Company* e com a *Weyerhaeuser Timber Company.* Em 1954, é fundado o *Regional Oral History Office* (ROHO), com o mesmo objetivo do anterior. Este último está inserido na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Todavia, do outro lado do mundo, Itália foi um dos primeiros países a desenvolver trabalhos académicos sobre a temática da História Oral, abordando tópicos como a relação entre o entrevistador e o entrevistado, o problema da memória e ainda sobre a reconstrução do facto histórico através da oralidade.

Na década de 70 do século XX, a História Oral era tão valorizada que surgem as primeiras edições de imprensa que divulgam pesquisas realizadas a partir de testemunhos orais: a *Oral History* (Grã-Bretanha, 1971); a *Fonti Orali* (Itália, 1981); *International Journal of Oral History* (EUA, 1980) e *The Oral History Review* (EUA, 1973). A interdisciplinaridade não foi esquecida, por aqueles que cultivam o método de investigação utilizado pela História Oral e por isso, são observáveis inúmeros laços entre a Antropologia, a Sociologia e a História. Na atualidade, conseguimos encontrar diversos arquivos de História Oral: nos Estados Unidos (com cerca de 500 coleções) e no Reino Unido (com cerca de 489 coleções), por exemplo. No caso português, o Arquivo Oral desdobra-se em diversas instituições: a *Radiodifusão Portuguesa* (ex-Emissora Nacional), a *Rádio e Televisão de Portugal* (RTP), o *Centro de*

Documentação 25 de Abril (Coimbra) e a *Biblioteca - Museu da República e da Resistência* (em Lisboa).

Apesar de alguns historiadores preferirem o documento escrito ao testemunho oral, a História Oral tem vindo a crescer nas últimas décadas – centrando-se, principalmente, no estudo dos problemas do quotidiano do passado. É importante realçar o trabalho de centros de investigação como o referido anteriormente, o *Centro de Documentação 25 de Abril*, que trabalha ou já trabalhou com os protagonistas deste acontecimento, recolhendo a sua memória para a construção da História Oral sobre esse período cronológico. Um exemplo de um depoimento autobiográfico deste tema é a coleção *Episódios da Resistência Antifascista* contados por quantos a viveram (Sousa, 1974-1977), sendo os últimos três livros referentes a testemunhos de prisioneiros do Campo de Concentração do Tarrafal, na ilha de Santiago, em Cabo Verde.

Miguel Cardina (Cardina, 2012, p. 27), na investigação que desenvolveu entre 2006 e 2010, procurou perceber o percurso dos grupos maoístas portugueses de 1964 a 1974. Para tal, delineou três núcleos de fontes: a documentação das organizações, a documentação no arquivo da PIDE/DGS e o recurso à memória de ativistas. Para compreender as dinâmicas entre militantes, assim como as referências a alguns nomes, rapidamente compreendeu que teria de recorrer quase exclusivamente a este último núcleo de fontes (cerca de uma centena de entrevistas e testemunhos).

Há alguns períodos mais difíceis de abordar, como a franja da população que apoiou tanto o regime de Vichy, em França, como aqueles que apoiaram o regime salazarista em Portugal. Alguns casos dificultam o testemunho coerente da História Oral, quando existe demasiada proximidade com o acontecimento, como é o caso de Primo Levi, sobrevivente do Holocausto. Contudo, existem temas mais recentes que são igualmente difíceis de trabalhar na História Oral, como as memórias da Guerra do Vietname, ou no caso português, da Guerra do Ultramar. Não foi apenas a literatura que ficou marcada pela História Oral: o cinema também se deixou influenciar e um exemplo disso é o filme de Marcel Ophuls, *A Tristeza e a Piedade*, de 1969, que retrata os anos de ocupação francesa pela Alemanha nazi, contando com testemunhos e registos cinematográficos da época. Em Portugal, surge o documentário *48*, de 2010, da realizadora Susana de Sousa Dias, onde através de um conjunto de fotos de prisioneiros

políticos se tenta demonstrar quais foram os mecanismos que ajudaram o Estado Novo a perpetuar-se por 48 anos. No caso da banda desenhada, encontramos a obra de Art Spiegelman sobre a atuação nazi, descrita a partir dos testemunhos orais do seu pai. Por outro lado, a música e a museologia, também não ficaram indiferentes à História Oral, ficando o legado de Joe Smith e Jo Blatti.

Para Pilar Folguera, a História Oral não se constitui necessariamente como «um instrumento de mudança (…) depende de como é usada; não obstante, a História Oral pode ser um instrumento de transformação do conteúdo e do objeto da História» (Folguera, 1994, p. 9). Esta variante histórica pode ser usada para redirecionar o foco da área científica, abrindo novas áreas de investigação. A influência da História Oral é de tal ordem que influencia a literatura, a rádio e o cinema (como mencionamos anteriormente) a dar voz a estas pessoas que participaram ativamente no registo dos tempos.

Desenvolvendo-se em particular nos Estados Unidos da América, em França, em Itália, em Espanha ou no Reino Unido, a História Oral sentiu alguns recuos no seu enriquecimento durante os anos 80, devido aos cortes orçamentais, tendo ficado o seu cultivo ao encargo de professores, mas também de profissionais das áreas da Sociologia, da Antropologia e da História da Cultura Popular. Em países com fraca tradição na recolha de testemunhos orais – em que Portugal se encaixa, apesar do espólio existente – tem-se verificado a ausência de investimento em projetos da História Oral, e por isso, termos como *Arquivo Oral*, *Fonte Oral* ou *História Oral* tornam-se pouco empregues.

1.2. A importância da memória na construção da identidade

Desde o aparecimento do Romantismo no século XIX, revelou-se necessário festejar os grandes acontecimentos do passado, que tivessem marcado a História das nações. Como sabemos, o Romantismo na Europa surge em simultâneo com a era das restaurações e das revoluções, ou seja, na primeira metade do século XIX. Este período ficaria conhecido como um dos expoentes do fervor, do exotismo mas sobretudo, da paixão pelo passado. Ao contrário do que era habitual, a escrita romântica pautava por uma menor rigidez cientifica, constituindo-se como uma história globalizante, mais completa. Dito isto, os historiadores preocupavam-se em contar a História daqueles que

não se afiguravam como grandes personalidades. Um exemplo disso mesmo foi a obra desenvolvida pelo historiador Jules Michelet (1798-1874), embora se destaquem também François Guizot (1787-1874) e Augustin Thierry (1795-1856).

A celebração dos grandes acontecimentos do passado não foi abandonada e ainda, nos dias de hoje, se cumpre. Previamente, poderíamos justificar esta celebração pela tentativa de fortalecimento da história das nações – aquando da exaltação dos nacionalismos. Todavia, nas décadas que se seguiram, começamos a compreender a importância de determinadas datas para a construção da história da comunidade. O mesmo acontece com as datas individuais, ou seja, aquelas que se revelam do foro pessoal. Luís Miguel Pereira, na obra *No centenário do nascimento de Paul Ricoeur: a memória como espaço de experiência e horizonte de espera* (Pereira, 2013), sublinha a importância de alguns acontecimentos – como o nascimento – para a construção da identidade do indivíduo e para as relações do mesmo com a sociedade que o rodeia:

> «O nascimento é o evento primordial de cada ser humano, que se manifesta como uma vinda e o coloca no paradoxo primordial da existência. É o acontecimento fundamental do qual não guardamos memória, isto é, pelo menos não o conseguimos recordar. Estávamos lá, sem lá estar. Mas outros estavam ali por nós, para nos acolher, mostrando não apenas que não somos a origem de nós próprios, mas que nascemos no berço de uma alteridade constitutiva, dita em forma narrativa. Somos os protagonistas desta história que os outros e a sociedade escreveram também connosco» (Pereira, 2013, pp. 176-177)

Tal como Luís Miguel Pereira nos enuncia (Pereira, 2013), a memória e a capacidade de recordar são questões do foro privado, mas também podem corresponder a um sentimento de pertença – relacionada com uma comunidade ou com um grupo social. Ou seja, a memória requer sempre um sujeito, seja de carácter individual ou coletivo. Ao querer um sujeito, a memória associa-se automaticamente a uma identidade. E por isso, faremos a ligação entre a memória e a construção de uma identidade (individual ou coletiva, como sabemos).

A palavra "passado" ser-nos-ia desconhecida caso não possuíssemos uma memória, pois requer um conhecimento sobre aquilo que já ocorreu e que permaneceu vivo na nossa consciência. Essa mesma memória poderá materializar-se em lugares, objetos, sons, cheiros, entre outros. Ou seja, a memória é o nosso recurso privilegiado

para acedermos àquilo que já foi e que agora não corresponde à realidade – não obstante as suas fragilidades. Neste momento, importa relembrar a ligação *memória-história*, que permite que certos momentos não sejam esquecidos através da sua divulgação e preservação (aspeto que atentaremos no subcapítulo 1.4. "*O dever de memória"*).

Paul Ricoeur, na sua obra *A história, a memória e o esquecimento* (Ricoeur, 2000), relembra a importante ponte entre a memória coletiva e a memória individual, na tentativa de criar uma dialética entre a memória e o esquecimento – seja no contexto público ou privado. Ou seja, o trabalho executado entre a preservação da memória coletiva e da memória individual contribui, não só para a construção da identidade pessoal (*ipseidade*), como também para evitar o esquecimento de aspetos fundamentais da identidade coletiva (*alteridade*). Na Antiguidade Clássica, segundo Paul Ricoeur (Ricoeur, 2000), era praticamente impossível distinguir a memória coletiva da memória individual. Só a partir do nascimento do campo de estudo das Ciências Sociais, no final do século XIX, é que se conseguiu distinguir a importância da memória coletiva para a construção da identidade de um grupo social, em contraponto da memória individual para o conhecimento da história pessoal. As questões que levantaremos no subcapítulo seguinte dizem respeito a este aspeto: haverá realmente uma memória individual que contribui para a construção de uma memória coletiva? A memória individual deve a sua existência à memória coletiva, visto que estamos sempre inseridos dentro de uma sociedade? Ou seja, a memória individual constrói-se com as nossas recordações dos acontecimentos ou conta com as perceções dos outros indivíduos sobre os primeiros?

1.3. A memória coletiva e a memória individual

Como mencionamos em páginas anteriores, recorremos aos testemunhos orais de forma a complementar a informação que retiramos das fontes escritas, relativamente a um acontecimento histórico. Logo, chegamos rapidamente à conclusão de que nós próprios podemos constituir uma fonte importantíssima para a reconstrução da memória de um acontecimento. Dentro de nós, podemos encontrar indubitavelmente dois egos: o ego que presenciou um episódio e que pretende falar sobre tudo o que viu; e o ego que não testemunhou um dado momento, mas que no passado poderá tê-lo feito ou apoia-se em opiniões dos outros para se referir a esse acontecimento. A nossa perceção sobre um

local, um objeto ou uma pessoa pode modificar, de acordo com as vivências, e por isso Maurice Halbwachs (Halbwachs, 1990, p. 25) refere que realizamos diversas confrontações entre as nossas lembranças e as nossas perceções atuais – onde as primeiras se adaptam à realidade atual, quando confrontadas. Por encontrarem semelhanças entre si, conseguimos constituir um conjunto de memórias e reconhecê-lo, enquanto seres individuais.

Como as nossas impressões podem suportar-se não só nas nossas lembranças, como nas dos outros que nos rodeiam, a confiança que temos na exatidão dessas mesmas recordações aumenta, visto que para além da nossa experiência, também podemos sustentar-nos na experiência das outras pessoas. As nossas lembranças permanecem como a memória coletiva, apesar de sermos os únicos a testemunhar um dado acontecimento e a observarmos determinados objetos – visto que nunca nos encontramos sós. Não necessitamos que estejam presentes outros indivíduos para se construir a memória coletiva, pois trazemos connosco as opiniões e as perceções dos outros. Quando nos dirigimos a um local turístico, mesmo que vamos sozinhos, trazemos a opinião da amiga que esteve lá no verão passado, a perceção do programa televisivo que realizou uma reportagem local e que assistimos no fim de semana anterior, entre outras influências externas. Nestes momentos, não podemos afirmar que nos encontramos sozinhos: caminhamos de um grupo social para outro, refletindo com outros sobre um acontecimento, um local ou outra realidade.

Posto isto, podemos afirmar que não necessitamos que as testemunhas estejam presentes materialmente - ou seja, que os indivíduos tenham marcado uma presença física – para nos recordarmos de uma memória ou confirmarmos a mesma. Contudo, não podemos afirmar que sejam suficientes para descrevermos essa mesma memória. Duas pessoas podem conseguir descrever os factos, recordar as nossas palavras e as nossas atitudes num determinado momento, mesmo que nós próprios não tenhamos uma lembrança viva sobre isso. Esses indivíduos vêm confirmar a nossa presença num local, num acontecimento, e a nossa participação ativa neste último. Todavia, este cenário assemelha-se estranho para nós, porque não nos recordamos. Logo, parece que outra pessoa esteve no nosso lugar, a desempenhar tais funções, a agir de tal forma. A certa altura, andamos pela primeira vez, tivemos o primeiro dia de aulas no infantário, comemos um gelado pela primeira vez. Contudo, apesar de esses acontecimentos

puderem ser localizados no tempo e no espaço, não nos conseguimos identificar concretamente com eles, porque as recordações que temos são apenas perceções dos outros – nós não nos recordamos. Porém, tal como Maurice Halbwachs menciona (Halbwachs, 1990, p. 27), «as testemunhas estão lá». Neste caso, as testemunhas servirão apenas para complementar e precisar a informação sobre um período das nossas vidas – mas o ideal, era que nos recordássemos primeiro desses momentos, de forma a sentirmos uma ligação concreta com as nossas memórias.

Não raras vezes, as nossas perceções sobre uma memória podem ser alteradas quando as outras testemunhas nos entregam as suas imagens sobre essas mesmas recordações. Essa imagem mental pode representar na perfeição a nossa memória (auxiliando-nos e reorientando a nossa perceção), como pode deturpar a nossa representação mental sobre um acontecimento. Portanto, muitas vezes o nosso conjunto de memórias fica mais completo quando possui as nossas perceções sobre as mesmas, como também as imagens mentais dos outros sobre esses mesmos acontecimentos.

Quando afirmamos que não podemos recordar algo com o qual não possuímos uma mera ligação, não pretendemos dizer que outros membros do grupo social que participaram a dada altura não tenham uma recordação. Enquanto mantínhamos contacto com esses grupos, mantivemos as recordações em comum vivas porque partilhávamos a informação entre nós. A partir do momento, que por alguma circunstância, deixamos de manter contacto com os membros desse grupo, perdemos as memórias que tínhamos criado em conjunto com estes últimos, mas as memórias destes indivíduos podem permanecer ativas. A título de exemplo, temos os professores e as inúmeras turmas que lecionam, ao longo das suas carreiras profissionais. Os alunos podem recordar-se, em conjunto, dos momentos vividos com o docente, em determinado ano letivo – por se encontrarem recorrentemente em jantares, em eventos sociais, entre outros. Todavia, o professor, como deixou de se identificar com o grupo em questão e passou a pertencer a um outro grupo social, como outra turma, não possui nenhuma memória ativa das vivências que experienciou naquele ano letivo com os primeiros alunos. O aspeto técnico da profissão pode justificar este esquecimento das memórias vividas em conjunto: enquanto para os alunos, de todos os anos letivos, a informação dirigida apresenta-se como uma novidade, para o professor trata-se de um processo de repetição de mecanismos e estratégias. Com isto não queremos comparar o

professor a uma máquina industrial (pelo contrário), mas devemos reconhecer o processo sistemático de transmissão dos conteúdos, quando se trata dos mesmos anos de escolaridade.

Ainda assim, nem todos os momentos em que os outros intentam reconstruir as nossas memórias são considerados um fracasso. No caso dos alunos, como mencionamos anteriormente, não se observou o fenómeno da descontinuidade da recordação, isto é, existiam outras comunidades de menor dimensão que lhes impediam de entrar no esquecimento – fossem os colegas de turma, os amigos ou até mesmos os círculos familiares. O docente pode não se recordar dos alunos e dos seus pais, mas estes últimos recordam-se se o professor revelava uma certa educação, amabilidade ou sentido de responsabilidade, no desempenho das suas funções – seja nos momentos em que o docente lidava com os alunos, seja naqueles que o mesmo se cruzava com as famílias (em reuniões, por exemplo). No caso destas comunidades, o professor estava inserido, mas desconhecia essa realidade; e mesmo que estes indivíduos o incluíssem, não se enquadraria, por não se identificar com o grupo social.

O mesmo ocorre no seio das relações afetivas: frequentemente, os indivíduos desconhecem a importância que fruem nas vidas dos outros. Quando uma relação afetiva termina, um dos indivíduos terá um conjunto de memórias mais consistentes, sobre o que viveram durante aquele período, do que o outro. Este aspeto não se justificará pela infidelidade ou pela falta de presença do último, mas sim pelo nível de sentimento que investiram nesta relação do foro afetivo – criando um desequilíbrio. Ao mesmo tempo, quando uma pessoa que mantinha poucas relações interpessoais falece e surge uma lápide, com inúmeras recordações de várias pessoas sobre o primeiro indivíduo, compreendemos que existe um *mal entendido*. Essa pessoa demonstrava um carácter tão humilde e focado na sua vida pessoal, que não se teria apercebido do bem que teria feito na vida de muitas pessoas, quando auxiliou, por exemplo, a velhinha da casa ao fundo da rua com os sacos do supermercado ou quando acudiu uma criança que tinha ferido o joelho no passeio, em frente à sua habitação. Estes atos constituem-se como irrelevantes para o indivíduo, mas para a comunidade que o rodeia, são motivos suficientes para criar memórias sobre ele, que contribuem para a construção da sua história pessoal. Claramente, também ocorrem momentos em que as pessoas notam as suas próprias atitudes, mas não atribuem a mesma importância que os outros – porque

depois desse momento, deixaram de se relacionar com esse grupo social e por isso, essa memória entrou no esquecimento.

Do ponto de vista anatómico, conseguimos facilmente compreender «um conjunto bem definido e limitado de lembranças» (Halbwachs, 1990, p. 32). Quando um indivíduo sofre um acidente e fica afetado ao nível cerebral, a sua capacidade de recordar ou o conjunto pré-definido de recordações podem ser afetados. O mesmo acontece com quem sofre com uma Perturbação de Stress Pós-Traumático (PSPT)[2], pois fica impossibilitado de recordar um período da sua vida de uma forma clara. No panorama fisiológico, sabemos que a possibilidade acima mencionada resulta de uma lesão na parte do cérebro responsável pela função cerebral da lembrança, ou seja, o cérebro deixa de executar essas operações e pode impedir a lembrança de algumas recordações, assim como a capacidade de recordar vivências futuras. Do ponto de vista da antropologia, sabemos o que desaparece: a capacidade de se interrelacionar com outros grupos sociais que compõem a sociedade onde o sujeito está inserido. No caso do esquecimento de um período de vida, o conjunto de memórias que possuíamos em comum com outro grupo social ausenta-se e por isso, elimina as conexões estabelecidas com esses mesmos indivíduos. Nem a convivência posterior com essas pessoas poderá fazer com que se recupere as memórias previamente existentes. Ou seja, por mais que não desejemos isso, possuímos uma tendência natural para nos desconectarmos de meios, realidades e grupos sociais, ao longo da nossa vida – da mesma forma que entramos em novas situações e oportunidades.

Quando reencontramos um grupo social com o qual não lidamos mais e surge a oportunidade de nos reunirmos, não podíamos estar mais perto fisicamente e mais distantes mentalmente. Enquanto convivemos com os membros desse grupo, as nossas reflexões distanciam-se do mesmo: não por falta de interesse, mas porque olhamos de forma diferente para a realidade. Esta alteração de perspetiva pode dever-se à nossa introdução em novos grupos sociais, com sentimentos e ideais distintos. Mais tarde, numa ocasião inesperada, cruzamo-nos com um dos membros desse grupo e este tenta

[2] O SNS (Serviço Nacional de Saúde) define a PSPT como «uma perturbação mental que se pode desenvolver em resposta à exposição a um evento traumático, como os acidentes de viação, guerra, agressão sexual ou outro tipo de ameaças.» Retirado de: https://hff.min-saude.pt/stress-pos-traumatico-lidar-com-a-perturbacao-depois-do-trauma/

recordar o momento do reencontro. A perceção do acontecimento é distinta: recordamo-nos com maior facilidade dos nossos pensamentos, durante aquele momento, do que o modo como foram abordados os assuntos pelo grupo social. Neste caso, por um lado, torna-se impossível recuperar uma memória com base nos testemunhos de outros, visto que não nos identificamos com os mesmos; por outro lado, só nos recordamos das impressões que criamos daquele momento, porque permaneceram na nossa consciência.

Maurice Halbwachs (Halbwachs, 1990, p. 34), questiona se a memória individual «é uma condição necessária e suficiente do ato de lembrar e do reconhecimento dessas lembranças», em oposição à memória coletiva. Tendemos a concordar com o mesmo na resposta negativa a esta questão. Se a primeira memória foi apagada e não a conseguimos encontrar, deve-se à ausência de uma ligação com o grupo social onde essa memória se conservava (a memória coletiva) – logo, não se revela suficiente. Quando queremos que haja uma ligação entre a memória individual e a memória coletiva, necessitamos que as nossas impressões coincidam com as impressões dos outros membros do grupo social, de forma a criarmos um alicerce em comum – a memória sobre um acontecimento. Não podemos apenas juntar as peças para formar um puzzle – necessitamos que haja uma noção por detrás dessa junção, seja através da criação de uma imagem ou da união de cores. A partir do momento em que a informação é comum para o indivíduo e para os restantes membros do grupo social, torna-se possível reconhecer e recordar uma lembrança.

Segundo esta análise, corremos o risco de afirmar que o indivíduo só poderá recordar um momento se se sustentar no ponto de vista de um grupo social (ou mais), isto é, num pensamento coletivo. Consideremos uma hipótese: quando o indivíduo se dirige para a sua habitação, sem estar acompanhado por ninguém, encontra-se sozinho. Contudo, segundo o pensamento que desenvolvemos nos parágrafos anteriores, mesmo que o indivíduo esteja sozinho, os seus pensamentos e as suas atitudes identificam-se com um grupo social que não está materialmente presente. Ora aí colocamos a seguinte questão: será possível refletirmos sozinhos, quando estamos sós, sobre um acontecimento, em que criamos as nossas perceções individuais, sem qualquer ligação a um grupo social? Se olhássemos com pormenor para esses momentos, rapidamente perceberíamos que a memória coletiva não se constitui como uma justificação para explicar todas as lembranças que temos, como também não explica por si só o relembrar

de qualquer recordação. Todavia, não temos qualquer prova que certifique que as memórias envolvidas num meio social «não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos» (Halbwachs, 1990, p. 37). A questão que se coloca reside na sua concetibilidade, na medida que uma vez produzida, poderia atuar em qualquer situação que envolva o processo de recordação. Ou seja, para além das perceções do pensamento social e coletivo, também existia uma perceção individual, a que Maurice Halbwachs denominou de *intuição sensível* (Halbwachs, 1990, p. 37).

Se pensarmos com atenção, denotamos que não conseguimos relembrar-nos das memórias da nossa infância – provavelmente, por que as mesmas não estavam relacionadas com nenhum grupo especifico, e por isso, não nos caracterizávamos como um ser social. Muitas das memórias que possuímos sobre os primeiros anos da nossa vida constituem-se como imagens mentais que criámos, com base nas narrativas que nos foram transmitidas por aqueles que estiveram presentes naqueles momentos (sejam familiares, conhecidos, amigos, etc.). Quando ocorre um momento de perigo na vida da criança, a mesma pode recordar mais tarde esse episódio – mas sustentar-se-á sempre nas perceções dos adultos que a rodeavam, pois provavelmente, a criança desconhecia o perigo que corria.

No caso de um acontecimento em que o sujeito tenha estado em apuros mas que não se encontrava acompanhado – e que também não tenha contado o sucedido, posteriormente, ao grupo em que estava inserido na época (a família) – tratar-se-á de uma memória individual? O indivíduo recorda-se do que aconteceu (não possuindo total certeza sobre o local do episódio) e por isso mesmo, relembra-se do acontecimento, apesar de ninguém ter sido informado do mesmo. Todavia, não possui qualquer interesse na reconstituição dessa memória na totalidade, porque a sensação que possui é de angústia, por ninguém do seu grupo ter estado presente para o acudir num momento de aflição. Neste instante, a criança assumiu o papel de adulto e teve de encontrar uma solução para o seu problema. Permanece como uma criança – seja pelos pensamentos e ideias que possui – por se encontrar acostumado a ver o mundo pelos olhos da sua família. Este hábito traduz-se num sentimento de medo e angústia, por necessitar de adaptar-se a um novo mundo de que não possuía as suas próprias perceções. Contudo, apesar de ser uma criança, vê-se necessitada a agir como um adulto, pois terá de se

habituar a objetos, indivíduos e realidades diferentes, sem o apoio do grupo onde estava inserido.

As memórias formadas na meninice acompanharão os indivíduos por toda a sua vida, apesar da consistência com que se apresentam (mais sólidas ou mais vagas). Por isso, em algumas áreas de estudo como a Psicologia, conseguimos compreender os indivíduos que não se encontram preparados para tomar decisões ou para enfrentar problemas na vida adulta: nunca ou quase nunca tiveram que ultrapassar uma situação como a que foi mencionada acima. Não nos referimos a uma situação de perigo, mas sim a um momento em que a criança se vê obrigada a assumir responsabilidades, a tomar decisões, com base no que lhe foi ensinado ou demonstrado pelo círculo familiar, durante a sua educação informal. Frequentemente, as crianças possuem medo do escuro, porque se afigura como o desconhecido, o indecifrável. Cabe aos adultos, que as rodeiam, demonstrar como é que os objetos se aparentam no escuro ou na luz natural ou artificial. Deste modo, a criança – a certa altura – perderá o medo de se encontrar na escuridão e assumirá a responsabilidade pela sua própria segurança: uma memória fundamental para a construção da identidade individual.

Quando o indivíduo atinge a idade adulta, tende a recordar-se dos acontecimentos e das experiências vividas, inserido dentro de um grupo social (ou mais). Por isso mesmo, não estranhamos que para além dos seus pensamentos serem influenciados por este grupo social, o mesmo deixa-se interligar com outros grupos sociais. Quando uma família vive numa cidade pequena durante um longo período de tempo, começa a relacionar-se com a comunidade local, seja com amigos ou com outros familiares. Assim nascem as lembranças, em comum, entre os dois grupos sociais: a unidade familiar e a comunidade local. Como referimos anteriormente, para reconhecerem uma lembrança em comum, essa mesma memória deve pertencer, de alguma forma, aos dois grupos sociais. Para recordar, torna-se então uma condição necessária a pertença a um dos grupos sociais – senão não passa apenas de uma reconstituição das memórias que não nos pertencem (o que não se caracteriza como "recordação"). No caso de um dos membros da família se deslocar para outra cidade, o mesmo não consegue inserir-se dentro dos dois grupos sociais: mas continuará a incluir-se pelo menos no grupo familiar – com quem partilha memórias em comum, por manter um contacto mais direto.

Amiúde, afirmamos que as ideias e os pensamentos que temos são concebidos por nós – esquecendo-nos que somos influenciados pelos grupos onde estamos inseridos, ou seja, somos apenas a manifestação dos ideais e das reflexões de um grupo social. Estamos, de tal forma, mergulhados na vida em sociedade que podemos esquecer, momentaneamente, onde nascem as nossas conceções: quando exprimimos uma posição política, esquecemo-nos que fomos influenciados (por exemplo) pela imprensa; quando ouvimos com frequência um género musical, que antes nos era praticamente desconhecido, não nos recordarmos que passamos a frequentar locais públicos onde o mesmo é transmitido (entre outros exemplos). Maurice Halbwachs (Halbwachs, 1990, p. 47) chega à mesma conclusão: «nós não percebemos que somos apenas um eco».

A arte de bem falar – que conhecemos comummente como oratória – convence-nos que criamos os nossos próprios pensamentos e ideias – quando a verdade é que apenas emprestamos a nossa voz ao pensamento coletivo. Decerto, poucas pessoas conseguirão afirmar que possuem pensamentos próprios e que não são influenciadas, de nenhum modo, pelas conceções que os outros possuem sobre a vida. Mesmo quando pensamos de forma diferente do grupo em que estamos inseridos, não significa que esse pensamento tenha sido concebido por nós: pelo contrário, apenas deixamos que outro grupo social interferisse nas nossas conceções. Por acreditarmos que somos livres de pensar e agir como queremos, enquanto seres individuais, é que deixamos passar despercebidas as interferências coletivas no nosso quotidiano.

Mas como explicamos a sensação de que estamos a criar uma memória individual, sobre um acontecimento, porque ninguém está presente para o testemunhar? A desconfiança em relação aos novos incidentes permite-nos estabelecer uma barreira entre o pensamento individual que está a ultrapassar uma situação, e o pensamento coletivo onde essa situação se insere. Afirmamos, portanto, que possuímos uma memória individual sobre o acontecimento, descartando qualquer influência externa que se possa constituir como a memória coletiva – pois a primeira conserva-se dentro de «um estado de consciência puramente individual» (Halbwachs, 1990, p. 37). Todavia, essas memórias que se dizem pessoais não existem e distinguem-se das demais, ou seja, da memória coletiva, pelas circunstâncias necessárias para as pudermos recordar. O passado pode ser constituído por dois tipos de memórias: aquelas que são passíveis de

serem recordadas; e aquelas que quando são evocadas, revelam-se ausentes (por qualquer que seja a circunstância). As primeiras revelam-se-nos acessíveis porque nos são familiares, a nós e aos outros. Estas memórias podem ser a visão dos outros sobre nós, ou as nossas visões em comum sobre algo. Os episódios das nossas vidas são gravados não só por nós, mas também pelos grupos sociais onde nos inserimos. Essas memórias são mais "acessíveis" visto que nos pudemos apoiar na memória dos outros para reconstituir o cenário, a qualquer instância. As segundas memórias, as que se revelam ausentes, tornam-se mais difíceis de evocar na medida em que nos pertencem somente a nós. Se os outros indivíduos tivessem testemunhado esses acontecimentos, seria mais fácil recordarmo-nos dos mesmos porque poderíamos contar com a memória dos que nos rodeiam.

Qual será a razão deste esquecimento, no que diz respeito à "memória individual", e por que razão nos recordamos, com maior frequência, quando são memórias partilhadas com outras pessoas? Maurice Halbwachs também se inquietou com essa questão e existe uma razão simples:

> «As primeiras [memórias] estão sempre ao nosso alcance, porque se conservam em grupos nos quais somos livres para transpor quando quisermos, nos pensamentos coletivos com que permanecemos sempre em relações estreitas; (...) As segundas [memórias] são menos e mais raramente acessíveis, porque os grupos que as trariam a nós estão mais distantes; não estamos em contacto com eles senão de modo intermitente» (Halbwachs, 1990, p. 49)

Ocasionalmente, apagamos os caminhos que nos conduziram à formação de memórias individuais. Por não cultivarmos essas memórias, no contacto com os membros dos grupos sociais em que estamos inseridos, não conseguimos aceder facilmente a essa informação – falta-nos o amparo das outras pessoas. Mas será que estas últimas conseguem compreender os momentos em que criamos uma "memória individual"? Por exemplo, embarcamos numa viagem com um velho grupo de amigos, e passamos todos os momentos a comunicar, através das redes sociais, com os nossos familiares ou os nossos amigos mais próximos. Os membros do grupo que nos acompanham sentem a nossa distração perante os momentos de convívio. Mais tarde, quando reencontramos esse velho grupo de amigos, um deles recorda-nos de um momento divertido no qual estávamos distraídos, porque não estávamos em contacto

com o grupo social presente. Quando uma criança se perde numa floresta e os pais a reencontram, apesar de esta se encontrar em ótimas condições de saúde, os progenitores percebem que a criança não está igual – apesar desta não contar o que sucedeu. Nos momentos a seguir, a criança demonstra-se alegre em rever os pais e não apresenta os mesmos episódios de distração e de descuido. Os pais compreendem que esta criou alguma memória individual, com base na experiência que viveu. Como as pessoas que nos rodeiam conhecem-nos bem, entendem que algo se passou para reagirmos de forma diferente.

Apesar da memória coletiva apresentar um argumento mais forte e duradouro que a memória individual, não significa que possamos esquecer a individualidade de cada membro do grupo social. Por isso, tendemos a concordar com Maurice Halbwachs: «(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva (...)» (Halbwachs, 1990, p. 51). O ponto de vista mencionado anteriormente pode ser influenciado pelo lugar ocupado pelo membro do grupo social, assim como pelas relações que o mesmo estabelece com o grupo. Por isso a "memória individual" é considerada complexa: resulta de um conjunto de elementos, de relações com a sociedade – uma combinação igualmente complexa, por si só.

Ou seja, as nossas atitudes, enquanto seres individuais, são consideradas independentes de todas as interferências coletivas, mas resultam de um mero acaso do percurso de vida. Por não haver testemunhas e por se reger à lei da causalidade (a influência da causa sobre o efeito), acreditamos que a lembrança seja individual – apesar de esta reunir uma série de pensamentos coletivos. Quando dispomos um objeto suspenso no ar, ele aparenta estar isolado. Todavia, sabemos que foram necessários dezenas de arames para o manter naquela posição. Ou seja, apesar de possuirmos uma identidade individual, dependemos de um coletivo para vivermos em sociedade. Atribuímos, deste modo, um sentido ao provérbio africano «It takes a village to raise a child» («É necessária uma aldeia para criar uma criança»).

Por reconhecermos a importância da memória ("individual" ou coletiva) para a construção da História, entendemos que o ser humano possui um dever, entre tantos outros: o dever de recordar.

1.4. "O dever de memória"

«Aqueles que não recordam o passado estão condenados a repeti-lo».

(Santayana, 1905, p. 284)

Primo Levi (1919-1987), escritor italiano – que ficou conhecido por ser um sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau – escreveu um livro, que viria a ser publicado postumamente: *O dever de memória* (Levi, 2010). Neste livro, podemos encontrar a transcrição de uma conversa entre Primo Levi e dois estudantes universitários italianos, que durante o ano de 1982, iniciaram a recolha de mais de 200 testemunhos orais de sobreviventes de campos de extermínio. Mas não é este aspeto que nos conduziu a esta referência: trata-se da abordagem da transmissão da memória por gerações e da importância do testemunho. Teremos, tal como Primo Levi afirma, "o dever de memória"?

Não podemos deixar de concordar com este autor. Todos nós, seres humanos pertencentes a uma sociedade ou a uma cultura específica, temos o direito e o dever de recordar. Nas circunstâncias que Primo Levi menciona, temos – sobretudo – o dever de não esquecer. George Santayana (1863-1952), poeta espanhol, nas palavras supracitadas[3], sublinha a importância de recordar o passado para impedirmos que os mesmos erros se repitam. O ser humano deve possuir um conhecimento alargado sobre o passado da Humanidade, deve informar-se da realidade que o rodeia, para poder deixar a sua marca no futuro que o espera.

Durante muitos séculos – devido à estagnação do funcionamento de algumas estruturas políticas – a comunidade popular não possuía um voto na matéria, no que diz respeito à contenção de conflitos políticos e à resolução de crises socioeconómicas. No último século, pelo menos, tivemos a oportunidade de recolher importantes testemunhos orais, que alteraram o pensamento relativamente a alguns temas fundamentais na sociedade. Martin Gilbert, na sua obra *História do Século XX* (Gilbert, 1997), afirma

[3] Santayana, George (1905). Reason in Common Sense. In George Santayana, *The Life of the Reason* (Vol. 1, p. 284). Nova Iorque, Dover Publications.

nas palavras introdutórias, a importância do século XX para a História Mundial. Ao contrário dos séculos anteriores, neste observou-se uma alteração da dinâmica das estruturas de poder, principalmente aquando dos conflitos da Grande Guerra (1914-1918) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Para este aspeto contribuiu, fortemente, o desenvolvimento da imprensa e o sucessivo acompanhamento pela população dos acontecimentos. Na segunda metade do século XX, encontramos a Humanidade em recuperação de um conflito mundial, que rapidamente catapultou para diversos conflitos regionais, nas mãos de duas superpotências. Todavia, o que nos importa mencionar consiste na alteração da mentalidade da população mundial, após a catástrofe que decorreu durante os anos de 1939 a 1945. As comunidades entenderam que o direito de recordar, de relembrar determinados acontecimentos, surgia agora como um dever, uma necessidade para evitar novas ocorrências. Falamos, claramente, do assassinato em massa de milhões de pessoas nos campos de extermínio durante a Segunda Guerra Mundial, colocando o destaque no período do Holocausto, também conhecido como *Shoah (hebraico* para tragédia) – o maior genocídio do século XX, que contou com cerca de 6 milhões de judeus vitimados.

O presente subcapítulo surge como uma lembrança da importância da História Oral no que diz respeito ao "dever de memória". Nas décadas que procederam o conflito mundial, inúmeros sobreviventes da perseguição sistemática das estruturas da Alemanha nazi conseguiram transmitir, por breves momentos, as suas memórias para alguns historiadores – através do método de investigação da entrevista. Entre os testemunhos orais de sobreviventes do Holocausto, podemos mencionar as personalidades de Reva Kibort (1933-), Jeannine Burk (1939-2020) e de Chaya Lassmann (1925-). Não foi ao acaso que mencionamos esta última sobrevivente. Há diversos meios de divulgação de testemunhos orais de sobreviventes do Holocausto, tais como *websites*, *podcasts* mas sobretudo, museus enquanto espaços físicos. O Museu do Holocausto do Porto[4] é o primeiro museu ibérico do género e foi inaugurado em 2021. O objetivo inicial consistia numa inauguração no dia 27 de Janeiro de 2021, o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto. Contudo, os espaços culturais portugueses encontravam-se fechados, devido ao segundo confinamento causado pelo

[4] https://www.porto.pt/pt/noticia/museu-do-holocausto-abre-hoje-e-ate-junho-a-entrada-e-gratuita

novo coronavírus SARS-CoV-2. Neste espaço físico[5] – destinado à preservação da memória do genocídio – conseguimos encontrar na penúltima sala o testemunho oral de Chaya Lassmann, vítima do "Anjo da Morte", que vive atualmente no Brasil e encontra-se com 96 anos de idade. Este museu é um exemplo, entre muitos outros, dos espaços físicos existentes em todo o mundo com a finalidade de preservar a memória dos sobreviventes do Holocausto, para as gerações futuras não cometerem os mesmos erros que ocorreram durante este conflito mundial.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que existem inúmeros testemunhos orais de conflitos e períodos políticos conturbados em relação a outras identidades nacionais. No caso português, os historiadores deste ramo de investigação centraram a sua atenção no período da política do Estado Novo (1933-1974) – mais precisamente, na ação repressiva que as estruturas políticas lançaram sob os seus opositores e o terror que instalaram no quotidiano das comunidades locais portuguesas. Como sabemos, perduram alguns dos espaços físicos utilizados para exercer a ação repressiva da polícia política portuguesa (Polícia de Vigilância e Defesa do Estado de 1933 a 1945; Polícia Internacional de Defesa do Estado de 1945 a 1969; e Direção-Geral de Segurança de 1969-1974): a Prisão do Forte de Caxias (em Oeiras), a Cadeia do Forte de Peniche (em Peniche), a Prisão do Aljube (em Lisboa), a Fortaleza de São João Batista (em Angra do Heroísmo) e o Campo do Tarrafal (na ilha de Santiago, em Cabo Verde).

Entre os espaços mencionados anteriormente, desejamos destacar a Prisão do Aljube, que atualmente funciona como o *Museu do Aljube - Resistência e Liberdade*. Este museu procura não só valorizar a memória da luta contra a ditadura, como também reconhecer a resistência em prol da democracia e da liberdade. Para além das exposições organizadas por esta entidade, o *Museu do Aljube – Resistência e Liberdade* possui um Centro de Documentação. Segundo o *website*, «o Centro de Documentação do Museu do Aljube recolhe, trata e disponibiliza à comunidade documentos materiais e imateriais sobre a prisão política, a resistência à ditadura e os combates pela liberdade no século XX, em Portugal e no seu antigo império»[6]. E é precisamente dentro deste espólio que nos pretendemos dirigir: este centro de documentação possui inúmeras

[5] Os alunos da Turma A e da Turma B, que mencionaremos no capítulo 3 – *A intervenção educativa* – visitaram presencialmente este museu no dia 16 de Junho de 2021.
[6] https://www.museudoaljube.pt/

gravações de testemunhos orais de personalidades portuguesas, no que diz respeito à repressão política durante o período do Estado Novo. Entre esses testemunhos, podemos destacar Álvaro Pato (filho de Octávio Pato, histórico dirigente comunista e combatente antifascista), Maria Machado (que pertenceu à ARA – Ação Revolucionária Armada) e José Mário Branco (músico e compositor português).

Tal como os testemunhos orais mencionados no início deste capítulo, os relatos destas personalidades devem ser conservados, de forma a preservar a memória de um período de luta pela liberdade e pela democracia, para que as gerações futuras tenham conhecimento do que ocorreu nestes anos. Por acreditarmos que é importante registar as histórias daqueles que vivenciaram um acontecimento ou um período histórico (e que, por algum motivo, não constam na bibliografia sobre os temas), sublinhamos a necessidade de ouvir os testemunhos orais das pessoas que compunham as comunidades locais do Estado Novo. Por isso mesmo, apresentaremos um projeto de História Oral no capítulo 3 – *A intervenção educativa* – em que propomos aos alunos de duas turmas do Ensino Secundário que recolham alguns testemunhos orais entre familiares e conhecidos, sobre o período do Estado Novo. Com esta proposta, procuramos que as gerações mais novas conheçam o supramencionado *dever da memória*, ao investirem na preservação da memória daqueles que viveram e sobreviveram a momentos de dificuldade, para que os mesmos erros não se voltem a repetir.

2. As fontes orais na aula de História

2.1. Quadro institucional

No ano letivo de 2020/2021, iniciou-se o segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Durante o ano letivo, realizou-se a Iniciação à Prática Profissional - o momento em que o estudante tem a oportunidade de realizar uma experiência de aprendizagem orientada, numa instituição escolar de ensino básico ou de ensino secundário. Nessa experiência profissional, o(a) estagiário(a) entra em contacto com questões pedagógicas e didáticas, sendo acompanhado pelo(a) orientador(a) cooperante da Prática de Ensino Supervisionada (no Seminário de Orientação de Estágio e na planificação das regências), e em breves momentos do ano letivo, pelo supervisor da Prática de Ensino Supervisionada (nas regências supervisionadas, previamente combinadas, e nas reuniões de avaliação das mesmas). Para além disso, os estudantes são acompanhados ao longo do ano letivo no Seminário Integrador, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde existe a oportunidade de discutir as diversas questões pedagógicas e didáticas com os restantes estagiários e a docente da unidade curricular.

De forma a exercer a atividade docente, em situação concreta de ensino-aprendizagem, realizou-se o estágio profissional na Escola Secundária João Gonçalves Zarco.

Figura 1 - Escola Secundária João Gonçalves Zarco.



A ESJGZ (Escola Secundária João Gonçalves Zarco) é uma instituição escolar situada no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. Esta instituição é composta por dois ciclos de estudo da escolaridade obrigatória: o 3ºciclo do Ensino Básico e o Ensino

Secundário. A *Oferta Formativa* da Escola Secundária João Gonçalves Zarco[7], disponível no *Projeto Educativo* (ESJGZ, 2020), compõe-se pelos Cursos Científicos-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades), pelos Cursos Profissionais (Técnico de Restaurante/Bar, Técnico de Informática – Sistemas, Técnico de Desporto, Técnico de Massagem Estética e Bem-estar, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico de Auxiliar de Saúde e Técnico de Cozinha/Pastelaria), pelos Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), e pelos Cursos Científicos-Humanísticos na Modalidade do Ensino Recorrente. Além do mais, desde 1998 que a ESJGZ colabora com outras instituições (no que diz respeito à formação de adultos) como o Estabelecimento Prisional do Porto (Custóias) e o Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo. O documento mencionado anteriormente – o *Projeto Educativo* – também nos informa de um aspeto importante relativamente ao funcionamento desta escola: a mesma possui um *Contrato de Autonomia* desde 2007 (ESJGZ, 2013). De forma a cumprir as metas apontadas no *Projeto Educativo*, o *Regulamento Interno* da ESJGZ assegura que todas as normas respeitam não só a *Constituição da República Portuguesa* e a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, como também o *Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG)*.

A *Prática de Ensino Supervisionada* foi realizada com a orientadora cooperante, a professora Isabel M.ª Veiga Paredes Moreira S. Pereira. As duas turmas envolvidas no estágio profissional frequentavam o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, mais precisamente o 12.º ano de escolaridade. A disciplina de História A foi a única lecionada na *Prática de Ensino Supervisionada*. A supervisão da prática pedagógica foi realizada pelo Professor Doutor Luís Alberto Alves. As duas turmas envolvidas na *Prática de Ensino Supervisionada* eram compostas por 25 alunos (15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) e 21 alunos (13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), respetivamente. A média de idades da primeira turma corresponde a 17,1 e da segunda turma, 16,7.

[7] https://www.zarco.pt/site/index.php/oferta-formativa/ - Oferta Formativa

2.2. A utilização das fontes orais na sala de aula

Como nos conta Pilar Folguera (Folguera, 1994), a História Oral não se revelou apenas importante no domínio da investigação: também constituiu uma ajuda essencial na área da educação. Já há algumas décadas que se tem vindo a desenvolver projetos baseados em fontes orais, de forma a incluir este método de recolha de informação da História no processo de ensino-aprendizagem das instituições escolares. A finalidade é incentivar o aluno a participar mais ativamente na sua aprendizagem, iniciando o seu caminho na investigação da informação, mas também no acesso à conjuntura social, geográfica e familiar que o rodeia.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) (2017) afirma a pretensão do aluno se tornar «um cidadão munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia». A interpretação da oralidade pode estar incluída nas múltiplas literacias referidas pelo documento acima. «Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados» - esta é uma prática pedagógica que tem vindo a ser aplicada no sistema educativo português, que vai ao encontro dos princípios e valores pretendidos pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Todavia, esta implicação prática também respeita o objetivo da História Oral, ou seja, abordar os testemunhos orais sobre problemas do quotidiano, em diferentes meios socioculturais e criar o conhecimento histórico sobre um determinado período cronológico.

No documento das *Aprendizagens Essenciais de História A (AE)*, promulgado através do Despacho n.º 8476-A/2018, 31 de agosto (2018), onde se identifica os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que devem ser desenvolvidas com os alunos do último ano da escolaridade obrigatória, refere-se, no 12.º ano de escolaridade, que um dos eixos organizadores deste documento consiste numa «opção por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a

construção do currículo e as explorações interdisciplinares» (2018). À luz dessa construção do conhecimento, surge uma oferta variada de fontes de informação – onde se devem incluir as fontes orais – de forma que os alunos contactem com todas as perspetivas históricas.

Como podemos observar anteriormente (ver 1. *Enquadramento teórico*), as fontes orais possibilitam uma nova perspetiva da construção da História, complementando as fontes já existentes. Nesse sentido, decidimos utilizar as fontes orais em contexto de sala de aula, juntamente com outro tipo de fontes. Estas fontes não constituem uma novidade na sala de aula, mas a realidade é que são pouco usadas – por vezes, devido a questões logísticas relacionadas com o tempo de lecionação dos conteúdos. Devido à variedade das fontes da História Oral, optamos por utilizar os **discursos políticos** e **os testemunhos orais**, em três aulas diferentes, com as duas turmas da *Prática de Ensino Supervisionada*, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos.

2.2.1. Os discursos políticos

No caso da utilização dos **discursos políticos**, a aula enquadrava-se no módulo 7 do programa de História A do 12.º ano de escolaridade[8] *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*, com o tema *O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30*. Os conteúdos a lecionar nesta aula remetiam para a resistência das democracias liberais, na década de 30 do século XX, abordando o intervencionismo do Estado nos Estados Unidos da América, mas também os governos de Frente Popular em Espanha e em França, e a respetiva mobilização dos cidadãos. Segundo o documento das *Aprendizagens Essenciais*[9] (2018), relativamente ao 12.º ano de escolaridade da disciplina de História A, no final desta aula, os alunos deveriam ser capazes de «interpretar a expansão de novas ideologias e o intervencionismo dos Estados democráticos à luz das crises do capitalismo liberal, nomeadamente da crise de 1929»[10].

[8] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf - Programa da disciplina de História A, do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.
[9] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf - Aprendizagens Essenciais - 12.º ano – História A.
[10] Idem, pág. 8.

No plano de aula (Anexo 1), conseguimos observar em que momento foi utilizado o discurso político como fonte da construção do conhecimento histórico. No ponto 1.5, das estratégias de aprendizagem, consta o «Visionamento de um excerto (3'19'') do discurso inaugural da presidência americana de Franklin Roosevelt, com o intuito dos alunos conhecerem algumas medidas que o presidente pretendia colocar em prática». Como mencionamos anteriormente, trata-se do discurso inaugural do 32º presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt[11], no dia 4 de Março de 1933, em Washington. Este político democrata desempenhou quatro mandatos presidenciais consecutivos.

Com o intuito de incentivar os alunos para a construção do conhecimento histórico, apontamos algumas questões – antes do visionamento do discurso inaugural - de forma que os alunos soubessem qual era a informação que deviam procurar registar. Entre elas, podemos encontrar:

- **"Refere as condições socioeconómicas vigentes em 1933, nos Estados Unidos da América, à luz do que já estudaste".** Nesta questão, os alunos deveriam contextualizar o período que antecedeu ao discurso inaugural, referindo a condição socioeconómica da população americana. A crise do ano de 1929 ficaria conhecida como a Grande Depressão, uma das maiores crises financeiras que se conheceu até aos dias de hoje. Esta crise assolou os Estados Unidos da América, colocando a população em sérias dificuldades, com o aumento do número de desempregados, a diminuição do poder de compra e o aumento da miséria. Nos anos que se seguiram, a crise económica espalhou-se por todos os cantos do globo, criando uma conjuntura deflacionista, como se de um círculo vicioso se tratasse.
- **"Segundo Franklin Roosevelt, numa mensagem de esperança, o que é que os americanos deviam temer?"**. Numa tentativa de apelar à empatia histórica dos alunos, perguntamos o que os americanos deviam temer realmente, naquele período de angústia. No discurso inaugural, Franklin Roosevelt profere as seguintes palavras: "So, first of all, let me assert my

[11] O discurso inaugural de Franklin Roosevelt: https://www.c-span.org/video/?5792-1/president-roosevelt-1933-inaugural-address

firm belief that the only thing we have to fear is...fear itself (…)". O presidente norte-americano pretendia encorajar a população a não ter medo das dificuldades que sentiam, relembrando que iriam conseguir superar aquela situação através das medidas que almejava colocar em prática, no seu mandato.

- **"Quais são as soluções apontadas por Franklin Roosevelt para a resolução da Grande Depressão?"** Com a descrença no capitalismo liberal, tornou-se necessário que o Estado tivesse uma maior intervenção na regulação das atividades económicas. No seu discurso inaugural enquanto presidente, Franklin Roosevelt aproveitou para divulgar a política económica e social que colocaria em prática nos anos vindouros. Entre os objetivos, podemos encontrar o aumento dos postos de trabalho (com o intuito de diminuir o elevado número de desemprego); a construção de obras públicas (não só para empregar diretamente a população, como também para aproveitar os recursos naturais disponíveis); um melhor aproveitamento dos terrenos agrícolas, com uma nova distribuição nacional; a criação de um Estado-Providência, que proporcionasse a felicidade, o bem-estar dos cidadãos e o aumento do poder de compra; e por fim, a estrita vigilância das atividades financeiras, sujeitas a inspeções regulares.

O visionamento deste discurso político permitiu que os alunos conhecessem a personalidade de Franklin Delano Roosevelt. Para além disso, os alunos conseguiram enquadrar a inauguração do mandato presidencial no contexto da recuperação económica após a Grande Depressão de 1929, como também reconhecer os objetivos do novo presidente no plano socioeconómico. Alguns dos objetivos mencionados pelo presidente norte-americano, como sabemos, concretizaram-se na política económica e social do *New Deal*, que decorreu entre 1933 e 1937.

2.2.2. Os testemunhos orais

No caso da utilização dos **testemunhos orais**, estes recursos foram utilizados em duas aulas: sobre o Estado Novo português e relativamente à *Revolução do 25 de abril*. A primeira aula enquadrava-se no módulo 7 do programa de História A do 12.º ano de escolaridade: *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do*

século XX, com o tema *O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30*. Os conteúdos abordados nesta aula remetiam para o aparelho repressivo do Estado Novo, assim como a política cultural deste regime. Segundo o documento das *Aprendizagens Essenciais*, relativamente ao 12.º ano de escolaridade da disciplina de História A, no final desta regência os alunos deveriam ser capazes de «reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas» e ainda «caracterizar a política cultural do regime» (2002).

No plano de aula (Anexo 2), conseguimos perceber quando foi utilizado o testemunho oral como estratégia de aprendizagem. No ponto 1.2, consta o «Visionamento de um excerto (3'30'') da reportagem SIC *24 de abril*, realizado por Sofia Arêde[12] – transmitida a 24 de abril de 2011 – com o objetivo dos alunos conhecerem um testemunho oral relativo ao aparelho repressivo do Estado Novo». Este testemunho oral[13] pertence a Aurora Rodrigues, que tinha 21 anos quando foi presa pela PIDE/DGS, a 3 de Maio de 1973. Naquele momento, Aurora participava num encontro de estudantes. Foi levada para a prisão do Forte de Caxias, onde permaneceu quase três meses sem a assistência de um advogado e em isolamento. A escolha de um testemunho oral referente ao ano de 1973 justifica-se pelo facto de querermos demonstrar aos alunos a evolução do aparelho repressivo do Estado Novo – cuja atuação se intensificou com o passar dos anos. Como outros regimes ditatoriais do século XX, o Estado Novo rodeou-se de um aparelho repressivo que sustentava a sua ação. A polícia política deste regime revelou-se poderosíssima na vida portuguesa, graças a uma rede de funcionários que transmitia informações sobre aqueles que eram considerados inimigos do Estado, como também graças ao clima de terror que se instalou, até 1974.

Como acreditamos na importância da aprendizagem ativa para o processo de ensino-aprendizagem, concedemos algumas questões aos alunos de forma a orientá-los no visionamento e audição do testemunho oral. Entre essas mesmas questões, podemos encontrar:

---

[12] https://sicnoticias.pt/programas/reportagemsic/2011-04-20-24-de-abril-documento-unico-sobre-a-historia-recente-de-portugal4

[13] Excerto da reportagem de Sofia Arêde: https://www.youtube.com/watch?v=UiYJ80NXMk8

- **“A partir de que ano a tortura do sono se intensificou, enquanto mecanismo de tortura da PIDE?”.** Neste testemunho oral de Aurora Rodrigues, esta conta alguns dos episódios mais marcantes do período em que esteve detida pela PIDE/DGS. Todavia, esta reportagem conta com a participação de historiadores: uma dessas pessoas informa-nos sobre o período de intensificação da utilização da tortura do sono, nos interrogatórios da polícia política. A partir do ano de 1965, a PIDE/DGS começa a alongar os períodos temporais da tortura do sono, deixando os indivíduos num estado de alucinação e cansaço psicológico. Torna-se importante que os alunos compreendam as diversas fases de atuação desta polícia política, que agia de acordo com o estado do regime.
- **“Como reagiu Aurora Rodrigues à tortura do sono a que foi submetida?**” Esta testemunha do aparelho repressivo do Estado Novo esteve três meses cativa no estabelecimento prisional do Forte de Caxias, sem a proteção de um advogado e em pleno isolamento. Foi submetida à tortura do sono durante 16 dias – uma prática comum na ação da PIDE/DGS, de forma a retirar informações dos suspeitos, relativamente à oposição ao regime do Estado Novo. Mais uma vez, procuramos que os alunos se sintam empáticos historicamente por estas personalidades e pelas suas vivências, colocando-se no lugar do outro nos momentos mais difíceis. No caso de Aurora Rodrigues, esta afirma que estava lúcida e consciente durante a tortura, contudo houve alguns momentos de perda do discernimento. Com esta tortura, a testemunha viveu alguns episódios de alucinação e chegou a perder o equilíbrio do corpo, necessitando de ser agarrada pelos funcionários da polícia política, para prosseguir com o questionário.

A segunda aula enquadrava-se no módulo 8 do programa de História A do 12.º ano de escolaridade *Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional*, com o tema *Portugal: do autoritarismo à democracia*. O conteúdo desta aula remetia para a eclosão da “*Revolução dos Cravos*” de 25 de abril de 1974, abordando o processo da revolução à

estabilização da democracia. Segundo o documento das *Aprendizagens Essenciais*[14], relativamente ao 12.º ano de escolaridade da disciplina de História A, no final desta aula os alunos deveriam ser capazes de «descrever a eclosão da revolução de 25 de abril de 1974, o papel exercido pelo MFA e o processo de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo» (2018).

No plano de aula (Anexo 3), observamos que o testemunho oral foi utilizado como motivação para esta aula: «Visionamento do vídeo *Recordações de abril no Largo do Carmo* (2'11'') da RTP Ensina[15], uma reportagem de 2014, com o intuito de dar a conhecer aos alunos o testemunho oral de Maria Luísa Bravo, moradora na zona do Largo do Carmo. Maria Luísa Bravo recorda o capitão Salgueiro Maia e como a sua casa foi "invadida" por militares que participavam no 25 de abril de 1974». Como sabemos, em abril de 1974, eclodiu a revolução que viria a mudar o destino político português, assim como a vida dos portugueses. A *Operação Fim-Regime*, coordenada por Otelo Saraiva de Carvalho, decorreu no dia 25 de abril e teve como um dos principais objetivos a ocupação de diversos locais estratégicos, de forma a condicionar a atuação repressiva do regime face a uma revolução. Um desses locais foi o Largo do Carmo, na cidade de Lisboa, onde se encontrava o Quartel da GNR (Guarda Nacional Republicana). Maria Luísa Bravo mora, até aos dias de hoje, numa casa ao lado do quartel do Carmo, e por isso, presenciou toda a agitação daquele dia. Além do mais, acolheu os militares na sua humilde casa, a pedido do capitão Salgueiro Maia.

Como este testemunho oral foi utilizado para motivar os alunos para a temática desta aula, reduzimos o número de questões colocadas. Para além disso, as questões abordaram mais o contributo da testemunha para o acontecimento histórico. Entre elas, encontramos:

- **"De que forma Maria Luísa Bravo contribuiu para os acontecimentos daquele dia?"** Após o visionamento deste testemunho oral, os alunos deviam ser capazes de compreender o contributo de Maria Luísa Bravo para o acontecimento histórico da *Revolução de Abril*. A testemunha abriu a porta de sua casa, a pedido do capitão Salgueiro Maia, para acolher os jovens

[15]Reportagem da RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/recordacoes-de-abril-no-largo-do-carmo/

militares da Escola Prática de Cavalaria de Santarém. Para além do abrigo, também lhes entregou comida e possibilitou que ligassem para os seus familiares, informando-os que se encontravam bem. Facilmente nos colocamos no lugar das famílias destes heróis, que ao ouvir as notícias na rádio, ficaram em sobressalto e preocupadas com a sua segurança.

- **"O que demonstra a abertura da sua casa aos militares?"** Esta questão revelou-se muito pertinente, no sentido em que os alunos compreenderam o importante papel da população no apoio à revolução. Numa clara analogia, Maria Luísa Bravo abriu as portas à liberdade e à mudança, acolhendo os protagonistas deste acontecimento. Em diversos registos fotográficos daquele dia, que estão presentes (a título de exemplo) na edição especial da Revista Visão História sobre a *Operação Fim-Regime*[16], denota-se o apoio da população lisboeta aos militares que saíram à rua para derrubar o regime do Estado Novo. Esse mesmo apoio foi fundamental para solidificar a conquista daquele dia.

Para os alunos, é fundamental que se associe um rosto e uma voz a uma personalidade abordada nas aulas de História. Este aspeto retira o carácter ficcional à disciplina - que conduz muitas vezes os alunos a pensar que nada do que é falado pelos professores corresponde à realidade em concreto. Aliado a este aspeto, devemos mencionar ainda a necessidade de promover a empatia histórica na sala de aula. Mariana Ventura de Matos e Silva abordou em *Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva, 2018), que «para alcançar a empatia histórica o docente deve promover, nas suas aulas, uma série de exercícios, onde "obrigue" os seus alunos a colocar-se no lugar do agente histórico». (Silva, 2018, p. 28)

Como mencionamos no enquadramento teórico deste relatório, os testemunhos orais podem ser importantes aliados na construção do conhecimento histórico dos alunos, complementando a informação retirada de outros tipos de fontes históricas. A utilização das fontes orais em sala de aula contribui para a construção intelectual do indivíduo, como também para a envolvência do mesmo na história da sua comunidade.

---

[16] *Operação Fim-Regime* - Revista Visão História, 1º edição, Março de 2014. Edição especial de celebração dos 40 anos da Revolução de abril.

2.3. A entrevista

2.3.1. As características

Luís Vidigal, no livro *Os testemunhos orais na escola: História Oral e Projetos Pedagógicos,* enuncia-nos a definição de inquérito: «um instrumento de trabalho, estruturado com base em técnicas diversificadas, que serve para a recolha de informações. Trata-se de procedimentos que consistem em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los» (Vidigal, 1996, p. 53). Para compreendermos melhor a História Oral em ação, devemos conhecer as diversas técnicas de inquérito. Entre elas, podemos encontrar o **questionário e a entrevista** – técnicas utilizadas frequentemente na investigação educacional, como também na área da formação de professores.

O questionário apresenta-se como um tipo de inquérito mais extenso, com perguntas mais padronizadas e de carácter geral, que podem ser elaboradas num panorama aberto (concedendo maior liberdade nas respostas ao inquirido) ou num panorama fechado (apresentando diversas alternativas de resposta a uma só pergunta). Esta técnica de inquérito pode ser aplicada de forma indireta ou de forma direta – entramos assim na área dos questionários sobre hábitos de consumo, estudos de mercado ou até mesmo, intenções de voto.

Por outro lado, a entrevista distingue-se do questionário – principalmente, devido à ausência do carácter estatístico, dando lugar a uma comunicação mais pessoal. Luís Vidigal, no livro acima mencionado, refere-nos a definição de entrevista aos olhos de Franco Ferrarotti (no livro *Sociologia*, de 1984): uma entrevista é «um encontro entre duas ou mais pessoas, durante o qual uma pessoa (o entrevistador) interroga a outra, ou as outras (os entrevistados), com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos ou factos que lhes interessam» (Vidigal, 1996, p. 53).

Iremos centrar-nos nesta última técnica de inquérito, onde as testemunhas podem expressar-se livremente, concedendo algumas informações pessoais – cruciais na compreensão de experiências de vida. Todavia, não podemos esquecer que as características da entrevista prejudicam diretamente a pesquisa de informação, em relação ao tempo e à falta de homogeneidade.

A entrevista é frequentemente utilizada nas áreas da Etnologia, da Sociologia, da Psicologia e da Psicanálise, mas raramente referida no que toca à História. Franco Ferrarotii, na sua obra *Sociologia,* afirma que se houvesse uma história da entrevista, esta revelaria uma interdependência entre as Ciências Sociais e Humanas. Implicando um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado, esta técnica de inquérito pode ser caracterizada de três formas: **diretiva, semi-diretiva e não-diretiva**. Denominamos como diretiva a entrevista que reduz a importância das experiências pessoais do entrevistado. Por outro lado, a entrevista não-diretiva alheia-se ao tema inicialmente em análise, focando-se exclusivamente nas vivências pessoas. Ou seja, a entrevista de carácter semi-diretiva tenta estabelecer um equilíbrio entre o tema em análise e as experiências pessoais do entrevistado. Este processo pode dirigir-se do mais formal - em que o entrevistado relata exclusivamente as suas experiências pessoais - até um formato mais informal - onde se afasta totalmente do tema.

Ainda é possível efetuar outra classificação para as entrevistas que compõem questões abertas (de carácter mais livre). Podemos encontrar: a entrevista **não estruturada** (realizada de forma espontânea, sem uma preparação prévia), a entrevista **não-diretiva** (apesar de ter um guião previamente construído, centra-se muito no discurso do entrevistado, dando prioridade a este) e a entrevista **não-diretiva circunscrita** (onde existe um guião que conduz a entrevista, de forma a centrar-se somente num tema). Apesar da liberdade existente em determinadas modalidades de entrevista, isto não significa que exista desmazelo na execução da investigação. Segundo Alan Oppenheim, no seu livro *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (1992), a entrevista ideal para recolher os testemunhos orais seria aquela em que o entrevistado entraria num monólogo, onde existiria pequenas intervenções do entrevistador para estimular o discurso do primeiro. Oppenheim defende ainda que existem vantagens e desvantagens na utilização de questões abertas nas entrevistas que coletam testemunhos orais. Por um lado, esta liberdade conduz à espontaneidade das respostas, onde as informações recolhidas sobre os factos e as intervenções nos acontecimentos podem ser diversificadas. Por outro lado, as questões abertas conduzem a respostas demoradas, o que pode exceder o tempo pensado para cada entrevista, acarretando também algumas dificuldades no tratamento de informação tão diversificada.

Dito isto, conseguimos entender que o entrevistador deve avaliar as características pessoais de cada personalidade e decidir qual é a modalidade de entrevista mais adequada – de forma a obter os resultados mais propícios à sua investigação. No âmbito escolar, existe maior probabilidade que ocorram entrevistas não-diretivas ou semi-diretivas, quando não há aprofundamento relativamente à temática abordada. A entrevista soma pontos perante o questionário, visto que permite captar as experiências quotidianas. Todavia, a entrevista não dispensa determinadas características do questionário, quando solicita ao depoente as suas informações de identificação, por exemplo. Importa agora entender quais são as principais precauções na preparação de uma entrevista, com o sentido de recolher um testemunho oral.

2.3.2. A preparação

Aos nossos olhos, torna-se fácil compreender a utilização preferencial do áudio como forma de registo dos depoimentos orais. Todavia, também se torna importante – sempre que seja possível – a gravação em vídeo dos mesmos testemunhos, aproveitando os avanços da tecnologia. A. J. Greimas e J. Kristeva, na sua obra *Práticas e Linguagem Gestuais* (1979), atentam para a captação de um conjunto de elementos que se revelem de elevada importância na compreensão da comunicação não-verbal – colocando em segundo plano a expressão verbal. Erving Goffman[17] salienta a atenção redobrada que devemos ter nos gestos voluntários que acompanham o discurso oral, assim como a imagem que constroem do indivíduo e dos ideais. Esta ideia revela-se de tal forma importante que existem métodos de análise dos comportamentos associados à linguagem, isto é, da cinesia (de que são exemplo as obras de Ray Birdwhistell). Todos os estudos desenvolvidos nesta área colmatam a ideia de que os gestos, os sons e as interações no espaço recebem o condicionamento do indivíduo e da posição que este ocupa em sociedade, o que pode influenciar a relação entre o entrevistador e o entrevistado, como também o depoimento deste último.

Há algumas décadas, preocupar-nos-íamos com os instrumentos de gravação dos testemunhos orais: a qualidade da cassete, a sua capacidade temporal, a distância do gravador e a posição fixa do microfone. Todavia, a era da informação surpreende-nos todos os dias e em meras décadas, os equipamentos tecnológicos evoluíram no sentido

[17] Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in everyday life*. New York: Doubleday.

de facilitar o quotidiano da sociedade. No início da década de 20 do século XXI, conseguimos efetuar o registo áudio ou de vídeo através dos telemóveis, dos computadores e outros dispositivos microeletrónicos. Para além do mais, existem diversas aplicações para *android e IOS*[18] que permitem a gravação de áudio e de vídeo, com diversas funcionalidades e características. Contudo, a inovação tecnológica não descarta a necessidade de uma distância adequada do microfone dos dispositivos relativamente ao entrevistado e ao entrevistador. Na situação pandémica que nos encontramos, por vezes vemo-nos necessitados a recorrer às chamadas telefónicas regulares e à gravação das mesmas, de forma a ultrapassar a questão da distância de segurança por motivos de saúde pública.

Nesta fase de preparação, torna-se necessário o estabelecimento de um público-alvo e de uma amostra para realizar as entrevistas de recolha dos testemunhos orais. Esta amostra deve ser constituída em função da temática em investigação. Primeiramente, revela-se uma enorme dificuldade na tentativa de abranger todos os indivíduos que possuam informações fundamentais para uma (única) investigação da História Oral. A escolha desta amostra não deve ser de carácter aleatório: devemos ter em conta o género, a idade e as experiências pessoais dos indivíduos, de acordo com a temática abordada. Alguns investigadores da História Oral defendem a necessidade de selecionar estatisticamente as amostras de entrevistados, mas nem sempre é possível. É importante definir alguns critérios na seleção da amostra das testemunhas. Apesar de ser difícil selecionar um critério único na escolha dos indivíduos (devido ao facto de não querermos excluir qualquer experiência pessoal que possa enriquecer a investigação em História Oral), devemos garantir a diversidade dos testemunhos, criando deste modo uma representatividade em relação à temática abordada. Por exemplo, quando abordamos a questão da Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974), temos a tendência de escolher os indivíduos que então se encontravam na faixa etária dos 20-30 anos e que foram combater nas províncias ultramarinas. Todavia, não podemos esquecer os militares nas faixas etárias seguintes que se encontravam destacados nesses territórios, pois poderão acrescentar informações relevantes à temática investigada. Ou seja, o

[18] *Android* e *IOS* são sistemas operativos desenvolvidos para smartphones.

critério único inicial – a idade – é matizado em função das experiências pessoais dos indivíduos, alcançando uma maior representatividade do tema.

A denominada "amostra-ideal" é aquela que oferece informações fiáveis e de relativa importância para a investigação, tendo em conta «critérios de repartição geográfica (países, regiões, cidade/campo, etc.), de repartição sexual (homens/mulheres), de repartição etária (infância, juventude, idade adulta, meia-idade, "terceira idade", etc.), de repartição profissional ou habilitações escolares, etc.» (Vidigal, 1996, p. 57).

Como mencionamos acima, o acontecimento histórico pode condicionar a seleção da amostra. Se for uma temática comum à sociedade, devemos escolher um número significativo de indivíduos por cada categoria anteriormente referida. Se for um fenómeno restrito a um determinado grupo de pessoas, devemos selecionar uma amostra dentro do mesmo, que seja representativa para a investigação. No caso de temas complexos, o entrevistador deve procurar a recolha de depoimentos diversificados, que sejam antagónicos ou complementares, de forma a proporcionar uma perspetiva mais global e concisa das experiências e representações do tema. Devemos ter em conta, também, que a amostra escolhida pode ser condicionada pelas características culturais dos indivíduos. Certas testemunhas podem ser marcadas pela cultura escrita e outras podem estar mais familiarizadas com a cultura oral.

Após a seleção de uma amostra e/ou de um público-alvo, segue-se a cuidada elaboração de um guião de entrevista.

2.3.3. A elaboração de um guião

Em qualquer circunstância que se realize um trabalho de investigação, devemos possuir um conhecimento prévio sobre o tema. Todavia, o nível de segurança científica pode influenciar positiva ou negativamente a elaboração de um guião da entrevista, no que diz respeito a uma investigação em História Oral. O conhecimento excessivo sobre a temática pode inibir o entrevistado no seu depoimento, omitindo determinadas vivências pessoais. Por outro lado, a insegurança relativamente ao tema revela falta de preparação para a realização de um trabalho de investigação. Ou seja, o ideal seria possuir uma certa ignorância ou ingenuidade em relação à temática em estudo – face a

uma amostra, que à partida, estará mais familiarizada – sem deixar de conhecer os principais factos e os pormenores fundamentais.

Há alguns aspetos que merecem a nossa atenção, no momento da elaboração de um guião da entrevista, segundo Judith Bell (Bell, 2004), Bruce Wayne Tuckman (Tuckman, 2000) e Luís Vidigal (Vidigal, 1996):

- A construção de perguntas objetivas, de forma a evitar respostas vagas.
- Em função de um tipo de vivência ou um conteúdo, devemos formular as questões para obter essa mesma informação. Por exemplo, no caso de um acontecimento histórico, podemos perguntar "O que sabe sobre...?", "O que viu...?", "Como era...?".
- A necessidade de construir perguntas que controlem várias abordagens do conteúdo. A título de exemplo, perguntar "Com que idade deixou de frequentar a escola" pode omitir diversas informações relativamente às causas; em vez disso, podemos perguntar "Com que idade começou a trabalhar?": se a idade for reduzida, conseguimos compreender que estamos perante um caso de acumulação de ocupações.
- Necessitamos de avaliar impressões do senso comum, que podem não corresponder totalmente à realidade dos factos. Por exemplo, quando questionamos "A sociedade portuguesa passava fome, durante o Estado Novo?", podemos receber uma resposta generalizada. Por isso, é fundamental acompanhar a questão de outras mais específicas, que permitam ultrapassar os estereótipos do senso comum, como por exemplo: "Em que região moravas durante este período?".
- No caso de a temática envolver o indivíduo pessoalmente, devemos evitar questões de confrontação. Deste modo, ocorre a necessidade de criar questões gerais, onde o entrevistado pode proteger a sua integridade pessoal.

É prática comum, para além da recolha dos testemunhos orais, a coleta prévia das informações pessoais do entrevistado, como por exemplo, o ano e o local de nascimento, o grau de escolaridade, a sua profissão, etc. Para além da identificação do indivíduo, importa termos em atenção que o guião contruído não deve ser aplicado com

rigidez – podendo haver momentos mais maleáveis, com abertura para experiências pessoais, e ainda para o entrevistado construir as suas respostas de forma autónoma.

2.3.4. A concretização

Antes de realizar a entrevista, o entrevistador deve estabelecer um contacto prévio com o entrevistado (no caso de não o conhecer significativamente). O entrevistador deve estar preparado para facultar aos indivíduos entrevistados: a sua identificação pessoal (quem vai dirigir a entrevista); a identificação do projeto ou investigação da História Oral; a identificação dos conteúdos que vão ser abordados; a garantia do anonimato (se a testemunha solicitar), assim como a ausência de publicação da informação recolhida; e a ideia de que o seu contributo pode enriquecer muito a investigação em curso.

A escolha do local da entrevista é fundamental para deixar as testemunhas mais confortáveis. O ideal é que a entrevista decorra num ambiente doméstico ou no meio ambiente habitual do entrevistado, onde se possa garantir o sossego (para não perturbar o raciocínio, mas também o próprio registo em áudio ou em vídeo) mas sobretudo, a privacidade. É recomendado também que o entrevistador esteja a sós com a testemunha, sem outras pessoas presentes a ouvir ou intervir (que possam condicionar o rumo da entrevista). As entrevistas em grupo revelam-se interessantes, no sentido que as testemunhas partilhem as vivências pessoais – o que pode contribuir para avivar algumas memórias.

Relativamente à gravação da entrevista, o entrevistador necessita de ter cautela quanto ao dispositivo que vai utilizar: deve verificar-se que se encontra com a bateria carregada, sem qualquer avaria no funcionamento – que possa incomodar o momento. Antes de mais, o entrevistador deve garantir que a testemunha se sente confortável com a presença do gravador – e que esta gravação pode ser interrompida a qualquer momento. Deve prestar atenção à distância do microfone em relação ao entrevistado, de forma que o registo áudio fique limpo e conciso.

É fundamental que, desde o contacto prévio, o entrevistador e o entrevistado mantenham uma relação favorável à entrevista, sem ser demasiado informal nem extremamente distante. Segundo Alan Oppenheim, a aparência e os movimentos corporais do indivíduo que realiza a entrevista podem influenciar a recolha dos

testemunhos orais. Paul Thompson, na sua obra *The voice of the past* (1992), demonstra-nos uma pesquisa norte-americana onde, a partir da análise dos resultados, conseguimos detetar que as respostas dos entrevistados negros diferem significativamente em função da etnia dos entrevistadores.

Em certas circunstâncias, torna-se necessário realizar uma pré-entrevista, ou seja, um primeiro contacto com o entrevistado, onde se avalia inicialmente as informações que podem ser disponibilizadas. Para além do mais, pode ser indispensável uma segunda entrevista, de forma a clarificar alguns pontos abordados no primeiro contacto ou até mesmo aprofundar. A interferência do próprio entrevistador no processo pode influenciar os resultados da entrevista. Peter Woods, na sua obra *L'Ethnographie de l'École* (1990), afirma que podem existir diversos "estádios" de reações à entrevista: o primeiro em que o entrevistado tenta preservar a sua imagem pública externa; em segundo lugar, quando o indivíduo revela alguns pormenores (mas mantendo uma relação formal com o entrevistador); e por último, quando o entrevistado aceita totalmente a presença do entrevistador e concede um número significativo de informações revelantes para o estudo. Com algumas testemunhas, podemos não passar do contacto formal – modificando o propósito daquela entrevista; com outras existe uma forte possibilidade de chegar rapidamente a um momento de confidência. O ideal é que o entrevistador mantenha uma abordagem natural e afável, possibilitadora para recolher a informação necessária, não esquecendo certos aspetos – que podemos encontrar na obra de Luís Vidigal (Vidigal, 1996):

- Explicar que utilizamos o gravador como forma de facilitar o registo da informação que constará na entrevista, pois torna-se difícil escrever tudo com pormenor;
- Registar, no início da entrevista gravada, o nome do entrevistador, o nome do entrevistado, o local (se for possível), o dia e o tema do projeto;
- No caso de se tratar de uma entrevista não diretiva, haver uma certa flexibilidade na aplicação do guião da entrevista, permitindo algumas alterações durante a mesma. Se surgir um tema interessante para a investigação – e que não constava inicialmente do guião – é fundamental que se realize essa alteração, adequando-se ao relato da testemunha. O mesmo

acontece caso seja necessário omitir algum tópico, para não prejudicar o relato.

- Utilizar um vocabulário acessível e familiar à testemunha, de forma a facilitar o sucesso da entrevista. Não é expectável que a testemunha se sinta confusa ou pouco elucidada.
- Em caso de dificuldade na perceção da informação, pedir à testemunha que clarifique o seu discurso e nos esclareça as suas afirmações. Além do mais, se o indivíduo não estiver a falar suficientemente alto para a gravação, pedir a este para aumentar o volume da sua voz.
- Não estabelecer concordância ou discordância com as afirmações da testemunha. O entrevistador não deve influenciar os resultados da entrevista. Quando a testemunha transmite uma informação negativa, como a que conhecemos comummente "No meu tempo, as crianças eram bem-educadas.", em vez de revelarmos o nosso grau de concordância, devemos questionar "Porquê?" ou "Quer esclarecer melhor essa ideia?".
- No caso da testemunha comunicar com mais facilidade, evitar que a mesma realize contra perguntas: o que importa é a informação recolhida da testemunha e não do entrevistador.
- Evitar qualquer desentendimento durante a realização da entrevista, com o intuito de manter uma relação agradável entre o entrevistador e o entrevistado – na ocasião de ser necessário realizar uma segunda entrevista.

2.3.5. O tratamento da informação

Depois da realização da entrevista (ou da segunda entrevista, caso for necessário), o investigador em História Oral deve agrupar todos os elementos que constituem o projeto - o guião da entrevista e a gravação da mesma – de forma a prosseguirmos para a fase em que se organiza a informação recolhida na entrevista. No entanto, devemos – em primeiro lugar – estabelecer de que forma pretendemos divulgar estes testemunhos orais. Segundo Luís Vidigal (Vidigal, 1996, p. 78), «a ordenação dos dados orais pode ser feita de várias formas (...): composição de uma narrativa sob a forma de "história de vida", explorando as informações de um depoente principal (ou

único) (centrada na vida da pessoa); organização de uma coletânea temática feita de "pedaços" de histórias de diversos depoentes (centrada no assunto ou tema em análise); estruturação de uma história principal (centrada numa pessoa ou num assunto), feita com a adaptação livre (ou a recriação) de depoimentos orais».

Após a escolha de uma alternativa para a organização dos dados dos testemunhos orais, devemos proceder à audição da gravação da entrevista. É fundamental que este momento seja acompanhado pelo guião da entrevista, como se de um fio condutor se tratasse. Esta audição deve ser realizada quantas vezes o investigador considerar necessário. Por um lado, existe a possibilidade de ouvir na totalidade e registar os dados em simultâneo; por outro lado, o investigador pode ouvir uma resposta e parar sempre que necessário para registar a informação, seja de acordo com os temas abordados ou as épocas mencionadas.

Após a recolha e organização da informação recolhida nos testemunhos orais, seja através da transcrição da entrevista na integra ou transmitindo os dados por outras palavras, o investigador deve ter em atenção as condições subjacentes à divulgação da informação. De forma a proteger a identidade dos testemunhos orais, poderá surgir a necessidade de alterar nomes ou locais mencionados na entrevista. Para além do mais, quando o testemunho oral é gravado em registo áudio ou vídeo, poderá revelar-se necessário a distorção de vozes ou a omissão de rostos – com o mesmo objetivo de proteger a intimidade da testemunha.

2.3.6. Implicações éticas da utilização de entrevistas

Como sabemos, a utilização da entrevista como um instrumento de investigação acarreta algumas implicações éticas – nomeadamente, em relação à proteção dos dados pessoais dos entrevistados. Por isso, tomamos conhecimento do *Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto* (2017). A Universidade do Porto zela pela proteção dos dados daqueles que estejam envolvidos nas investigações que decorrem nas diversas instituições que compõem a mesma. No inicio do *Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto*, podemos observar a sua finalidade: «É este documento que se deseja que venha a constituir um instrumento e contributo

fundamental para desenvolver no interior da UP as melhores práticas pedagógicas, científicas e cívicas, com o total compromisso da comunidade académica» (2017).

Na investigação que consta do presente relatório, comprometemo-nos a respeitar todos os artigos enumerados no *Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto*, dando particular destaque aos seguintes:

> «Artigo 2º - Valores e princípios
>
> (...) d) Honestidade, integridade e rigor académico, nos processos de ensino, de aprendizagem, nas atividades de investigação e publicação científica, em provas académicas e na prestação de serviços e interação com a sociedade, promovendo práticas diligentes e conscienciosas, fundamentadas em informação credível; (...)
>
> f) Tolerância e respeito pela diversidade de opiniões e pensamentos, favorecendo a criação de um bom ambiente nas suas diversas atividades e nas relações interpessoais;
>
> g) Cidadania e responsabilidade social, promovendo os princípios da liberdade, justiça, dignidade e solidariedade;
>
> h) Respeito pela privacidade dos membros da comunidade académica e salvaguarda da confidencialidade dos dados pessoais; (...)».
>
> (Universidade do Porto, 2017)

Para além do compromisso destacado anteriormente, com a Universidade do Porto e a respetiva comunidade académica, existem alguns procedimentos a cumprir relativamente aos pedidos de autorização para a aplicação de inquéritos ou a realização de estudos de investigação no meio escolar. Segundo o Despacho n.º 15847/2007, publicado no Diário da República na 2ª série n.º 140 de 23 de julho, todos os **pedidos de autorização** para a aplicação de um inquérito ou a realização de uma investigação em meio escolar devem ser submetidos para apreciação da DGE (Direção-Geral de Educação), através do sistema MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar[19]). De forma a garantir os direitos à privacidade, à segurança, à proteção e à confidencialidade dos dados pessoais, a Direção Geral de Educação necessita de

[19] http://mime.dgeec.mec.pt – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.

observar os inquéritos ou os projetos previamente. Segundo o website da Direção Geral de Educação:

> «O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento.»
>
> (DGE - Direção Geral de Educação)

Como podemos observar, não efetuamos esse pedido de autorização à Direção Geral de Educação, visto que esta investigação se encontra inserida na Formação de Professores – mais precisamente, ao abrigo do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (acreditado pela AE3S para conceder a habilitação profissional para a docência).

Ao nível escolar, importa salientar que normalmente existem e são utilizados dois documentos necessários para a realização de um inquérito ou de um estudo de investigação: o **pedido de autorização aos Encarregado de Educação** (Anexo 4) e a **declaração de consentimento informado** (Anexo 5) entregue aos entrevistados, pelos entrevistadores (alunos).

O presente relatório insere-se numa investigação sobre a utilização da História Oral na sala de aula de História – enquadrada dentro do Mestrado de Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Ou seja, de forma a agilizar e tornar efetivo o processo de desenvolvimento do projeto com os estudantes, por um lado, e de contar com o entusiasmo deles e com o apoio da professora orientadora cooperante do estágio curricular, optamos por não entregar o pedido de autorização previamente aos Encarregados de Educação, assim como não introduzirmos a declaração de consentimento informado aos indivíduos entrevistados. Estes documentos

iriam gerar um conjunto de questões e de atrasos que tornariam o projeto inviável dentro da economia de tempo da nossa prática de ensino supervisionada.

Não obstante esta opção, estamos cientes e comprometidos com a manutenção de todos os direitos e garantias das pessoas entrevistadas e, da mesma forma, serão respeitadas, protegidas todas as informações ou dados pessoais fornecidos durante as entrevistas. Aliás, o presente relatório é testemunho e garantia da confidencialidade e proteção dos dados pessoais dos entrevistados.

3. A intervenção educativa

Pilar Folguera, na sua obra *Como se hace Historia Oral* (Folguera, 1994), explica que «a história oral, nas instituições educativas, permite aproximar os alunos a novas técnicas de estudo e de trabalho» (Folguera, 1994, p. 73). Como mencionamos no enquadramento teórico, a história oral implica que se questione os indivíduos relativamente ao seu passado, às suas experiências e à sua participação ativa nos acontecimentos históricos. Sendo a oralidade, desde o início da história da humanidade, a forma mais tradicional de se aprender, consideramos relevante que os alunos experienciassem o papel do investigador de História Oral, como um aliado à construção do seu conhecimento. Dentro do programa de História A do 12.º ano de escolaridade, a temática que consideramos mais interessante para realizar um trabalho de História Oral foi o regime do Estado Novo (1933-1974). Esta escolha justifica-se não só pelo facto de se tratar de um conteúdo da História de Portugal (em que os alunos podem escolher familiares ou conhecidos que tenham vivido neste período), como também por ter marcado profundamente as gerações mais velhas.

Segundo a página oficial da Assembleia da Républica[20], «a Constituição de 1933, embora formalmente estabelecesse um compromisso entre um estado democrático e um estado autoritário, permitiu que a *praxis* política conduzisse à rápida prevalência deste último. Os direitos e garantias individuais dos cidadãos previstos na Constituição, designadamente a liberdade de expressão, reunião e associação, serão regulados por "leis especiais"». Torna-se fundamental, quando abordamos a vertente política de um período histórico, dirigirmo-nos para o documento que institucionaliza o quotidiano da população. Os protagonistas deste trabalho serão as gerações mais velhas portuguesas, seja em território continental, insular ou colonial (nos atuais países lusófonos). Cabe-nos a nós, historiadores, recolher e preservar a memória coletiva desta geração. Posto isto, surgiu a possibilidade da realização de um trabalho de História Oral, procurando que os alunos estabelecessem um contacto direto com uma técnica de inquérito: a entrevista.

[20] https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/EstadoNovo.aspx

3.1. A amostra

No ponto 2.3.2, abordamos a necessidade de escolher uma amostra ou um grupo-alvo para realizar uma entrevista, que tenha como objetivo a recolha de um testemunho oral. Este trabalho foi realizado com as duas turmas do 12.º ano de escolaridade, que frequentaram o ano letivo de 2020/2021 no núcleo de estágio da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos *(*ver 2.1. *Quadro Institucional)*. Para fins de investigação e de forma a proteger a identidade dos alunos, daqui em diante iremos referir-nos a estas duas turmas como **turma A** e **turma B**. A seleção das duas turmas para a realização desta investigação justifica-se com o facto de serem as **únicas** que foram atribuídas à orientadora cooperante.

Importa caracterizar as duas turmas, para compreendermos a sua envolvência neste projeto da História Oral. As duas turmas frequentavam o 12.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. A turma A era composta por 25 alunos na disciplina de História A, sendo que 15 alunos se identificavam com o género feminino e 10 alunos com o género masculino (Figura 2). Na turma A, existiam quatro alunos com 16 anos, tendo a grande maioria (14 alunos) 17 anos e apenas sete alunos tinham 18 anos (Figura 3). A turma B era composta por 21 alunos na disciplina de História A, sendo que 13 alunos se identificavam com o género feminino e 8 com o género masculino (Figura 4). Na turma B, oito alunos possuíam 16 anos, doze possuíam 17 anos e apenas um tinha 18 anos (Figura 5).

Figura 2 - Distribuição do número de alunos da turma A, por género.

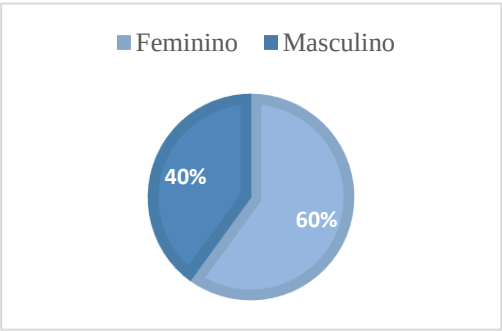


Figura 3 - Distribuição do número de alunos da turma A, por idade.

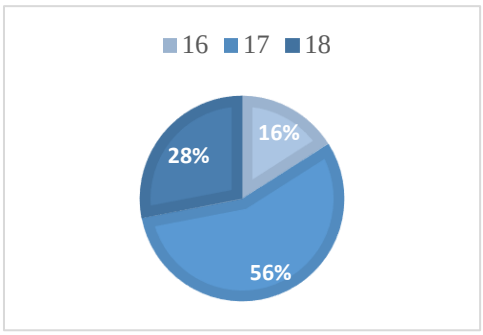


Figura 4 - Distribuição do número de alunos da turma B, por género.

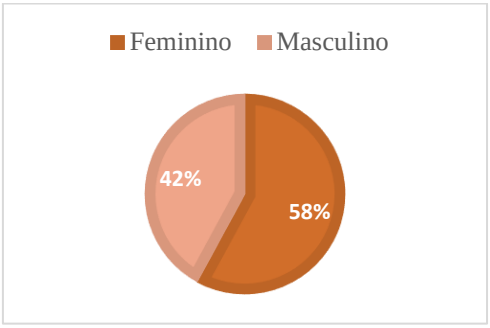
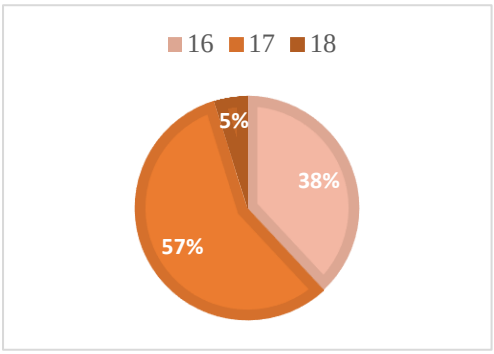


Figura 5 - Distribuição do número de alunos da turma B, por idade.



Antes de nos dirigirmos ao subcapítulo seguinte, não podemos nos esquecer de caracterizar as duas turmas relativamente ao dinamismo em sala de aula, ao desempenho escolar e às suas particularidades enquanto coletivo. Chegamos a estas conclusões não só através da observação direta das duas turmas (ao longo do ano letivo), como também através da opinião dos docentes das duas turmas, respetivamente. A turma A possuía um carácter mais reservado, havendo escassos momentos de dinamismo em sala de aula. Alguns alunos participavam ativamente no processo de ensino-aprendizagem, deixando contributos muito significativos às aulas de História A. Por outro lado, um nicho da turma inibia-se mais nas suas intervenções, não querendo

dizer com isto que quando solicitados não colaboravam – pelo contrário. Todavia, apesar destas características, a turma A teve um crescimento significativo no seu desempenho escolar, seja na realização de trabalhos de pesquisa ou na avaliação sumativa. Por sua vez, a turma B caracterizava-se pelo seu dinamismo e pelas intervenções constantes no contexto de sala de aula. Devido à elevada participação, frequentemente estabelecia-se um diálogo muito fluído na lecionação dos conteúdos – favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao aproveitamento escolar, a turma B destaca-se em comparação com a turma A – não só na disciplina de História A, como nas outras disciplinas do Curso Científico-Humanístico. Poderíamos supor que as diferenças entre as duas turmas se justificam pelo grau de escolaridade do agregado familiar ou pelo contexto socioeconómico em que se inserem. Todavia, esta instituição pautava pela tentativa de equilibrar os elementos com diferentes características dentro de um mesmo grupo escolar – excluindo a hipótese de turmas excecionais e turmas medíocres. Por exemplo, a turma B era conhecida pelo aproveitamento escolar favorável mas também possuía alunos com classificação mediana e com algumas dificuldades no desempenho escolar.

3.2. As instruções

A partir do momento em que pensamos na possibilidade de realizar este estudo de caso, tornou-se importante a definição de objetivos, assim como estruturar as instruções do trabalho a realizar. Num primeiro momento, os objetivos definidos para a realização deste trabalho eram os seguintes:

- O aluno deve ser capaz de criar um guião de entrevista correto, relativamente ao domínio da comunicação escrita em língua portuguesa, e com perguntas com pertinência, no que diz respeito aos assuntos que compõem a temática.
- O aluno deve ser capaz de executar uma entrevista gravada a um familiar ou a um conhecido, exprimindo-se corretamente na oralidade e possibilitando um discurso dinâmico.
- O aluno deve ser capaz de refletir sobre o trabalho realizado, no que diz respeito ao processo de investigação, aos conhecimentos adquiridos e à experiência pessoal.

Nada nesta vida é por acaso. Os três objetivos alinhavados, no início do estudo de caso, corresponderam aos três elementos que foram avaliados no final da realização deste trabalho: um **guião de entrevista**, uma **entrevista** e uma **reflexão escrita**. Preocupados com a clareza das instruções fornecidas aos alunos, decidimos criar um guião pedagógico (Anexo 6).

Na capa, inserimos algumas fotografias da época inspiradas no objetivo desta investigação: a recolha dos testemunhos orais daqueles que não contribuíram diretamente para a História, mas cujas vivências e percursos importam para a construção do conhecimento histórico. Por isso, fazemos referência à comunidade escolar, aos habitantes do meio rural, às mulheres, aos pequenos proprietários e aos empregos de cariz humilde, à população fervorosamente católica e à vida em comunidade (seja em romarias ou em associações recreativas).

Nas instruções propriamente ditas pedimos, em primeiro lugar, a realização de uma entrevista, a um familiar ou a um conhecido, que tenha nascido até ao ano de 1965, e que possua algumas vivências no período correspondente ao regime do Estado Novo (1933-1974). A escolha deste ano em particular foi propositada: os indivíduos que tenham nascido no ano de 1965, possuíam 9 anos no ano da *Revolução de Abril* – uma idade que permite ter algumas memórias do contexto escolar, como também do contexto familiar em que se inseriam. Além do mais, na eventualidade dos alunos possuírem uma relação próxima com os seus familiares, abrimos a possibilidade de realizarem a entrevista na 2ºpessoa do singular – desde que tivessem em «atenção a correção linguística do questionamento» (Anexo 6). Para a elaboração do guião da entrevista, enunciamos que os alunos deveriam «criar uma série de questões, de acordo com as especificidades/vivências da pessoa» (Anexo 6) que iriam entrevistar, tendo por base alguns temas disponibilizados:

- O ensino no Estado Novo
- Os tempos livres no Estado Novo
- O trabalho no Estado Novo
- A religião no Estado Novo
- A política no Estado Novo
- O género no Estado Novo

- O desporto no Estado Novo
- A família no Estado Novo
- Os costumes no Estado Novo
- A gastronomia no Estado Novo
- A música no Estado Novo
- A Guerra Colonial

Apelando à curiosidade dos alunos, assim como ao conhecimento prévio sobre a temática, deixamos em aberto a possibilidade de escolherem outro tema que não constasse nos mencionados acima.

Para descodificar a "*black box* comunicacional", isto é, a caixa negra da construção do conhecimento, necessitamos de um esquema simples: no caso, a elaboração dos três elementos deste trabalho. Wilbur e Schramm, uma dupla de autores americanos, contribuiu para o sistema comunicacional introduzindo o conceito de *feedback*. Para acompanharmos o trabalho realizado pelos alunos, de forma a conseguirmos conceder um *feedback* adequado, solicitamos aos mesmos que enviassem o guião de entrevista antes de realizarem a mesma, até ao dia 14 de fevereiro de 2021. À medida que os alunos enviavam os respetivos guiões de entrevista, comentávamos pertinentemente os mesmos, sugerindo alterações sempre que se revelasse necessário. Estes comentários tiveram como principal objetivo a aprendizagem de como se estruturava um guião de entrevista, assim como a possibilidade de melhoria do trabalho realizado. Em alguns trabalhos em particular, esta melhoria foi significativa.

No que diz respeito à entrevista, foi solicitado às duas turmas que realizassem a gravação da mesma em formato *mp3*[21] e que procedessem ao envio desses ficheiros, juntamente com os restantes elementos da avaliação. Devido às circunstâncias pandémicas em que nos encontramos, os alunos poderiam realizar as entrevistas por chamadas telefónicas, desde que efetuassem a gravação das mesmas. Estes registos áudio serviram não só para confirmar que o guião de entrevista tinha sido cumprido – com a flexibilidade habitual na ordem das questões, de acordo com o discurso das testemunhas – como também para avaliar a comunicação na oralidade dos alunos. De

[21] *MP3* é um formato de compressão de áudio, com mínima perda de qualidade de som, visto que transfere a uma velocidade de 128kpbs.

forma a proteger a confidencialidade dos entrevistados, os alunos foram informados que estes registos serviriam apenas para circunstâncias de avaliação e que não seriam divulgados. Com o intuito de facilitar o trabalho realizado pelos alunos, que não possuíam qualquer experiência com este tipo de técnicas de inquérito, concedemos apenas 15 minutos para a realização de cada entrevista. Desta forma, os alunos poderiam realizar diversas questões relativas a alguns temas, sem a necessidade de grande aprofundamento. Aquando do diálogo com os alunos, de forma a esclarecer as instruções fornecidas, alguns solicitaram a realização de duas entrevistas, por conhecerem duas testemunhas que enriqueceriam – de forma distinta – este trabalho de História Oral. Por isso, abrimos a possibilidade da realização de duas entrevistas, desde que as mesmas cumprissem os 15 minutos acordados, na totalidade.

Depois da realização da entrevista, os alunos deveriam redigir uma reflexão pessoal, com o máximo de 3 páginas, sobre a experiência que viveram com a elaboração deste trabalho. Para além do mais, deveriam responder às seguintes questões (de forma direta ou indireta):

- O que sentiste/refletiste ao ouvir este testemunho oral?
- De que forma esse mesmo testemunho enriqueceu o teu conhecimento?
- Na tua opinião pessoal, qual é o tema que deveria ter maior ênfase na abordagem do conteúdo do Estado Novo, nas aulas de História A?

Este trabalho da História Oral, sobre os testemunhos orais no Estado Novo, foi proposto à turma A no dia 22 de janeiro de 2021, através da plataforma do *Google Classroom* (relembramos que ocorreu um período de interrupção devido ao agravamento da situação epidemiológica do novo coronavírus SARS-CoV-2, nas duas semanas seguintes e este foi o último dia do regime de ensino presencial), e à turma B no dia 21 de janeiro de 2021 – através da mesma plataforma. Como mencionado anteriormente, ambas as turmas deveriam entregar previamente o guião de entrevista em formato digital, através da plataforma do *Google Classroom*, até ao dia 14 de fevereiro de 2021. Após a realização da entrevista e da reflexão pessoal, os alunos deveriam disponibilizar estes dois últimos elementos, para efeitos de avaliação, em formato digital, através da plataforma do *Google Classroom*, até ao dia 21 de fevereiro de 2021.

3.3. A avaliação

No subcapítulo anterior, mencionamos que este trabalho é composto por três elementos de avaliação: a criação de um **inquérito**, a realização de uma **entrevista** e a redação de uma **reflexão pessoal**. De forma a procedermos à avaliação dos trabalhos, construímos os *Critérios Específicos de Avaliação* (Anexo 7). Primeiramente, enunciamos o tipo de trabalho realizado pelos alunos, no contexto do 12.º ano de escolaridade da disciplina de História A: a utilização de uma técnica de investigação da História Oral – a entrevista. De seguida, enunciamos os três elementos que foram solicitados aos alunos para efeitos de avaliação.

Na construção de um inquérito/guião de entrevista, os alunos foram avaliados com base em dois critérios específicos: a **pertinência das questões** elaboradas (Quadro 1) e a **correção linguística** das mesmas (Quadro 2) – tendo sido atribuída a cotação de 35 pontos e 50 pontos, respetivamente[22]. Ou seja, este elemento foi avaliado com a cotação de 85 pontos em 200 pontos.

Quadro 1 - Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina, relativamente à pertinência das questões.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência sobre vários temas do quotidiano.	35
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência apenas sobre alguns temas do quotidiano.	20
1	• Não utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões sem qualquer pertinência em relação aos temas do quotidiano.	10

[22] Os alunos foram avaliados numa escala de 0-200 pontos, ou seja, de 0-20 valores. Por isso mesmo mencionamos que este elemento foi avaliado com 85 pontos, isto é, com 8,5 valores.

Quadro 2 – Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita, relativamente à correção linguística.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	50
2	• Apresenta um discurso com eventuais falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	30
1	• Apresenta um discurso com diversas falhas que comprometem totalmente a sua clareza.	10

Na realização da(s) entrevista(s) com a(s) testemunha(s), os alunos foram avaliados com base num critério específico: o **dinamismo do discurso oral** na entrevista (Quadro 3) – tendo sido atribuída a cotação de 35 pontos a este elemento de avaliação.

Quadro 3 – Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação oral, relativamente ao dinamismo do discurso oral.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação oral em língua portuguesa	Pontuação
3	• Exprime-se corretamente na oralidade. • Adapta o seu discurso às circunstâncias da entrevista, conduzindo o mesmo de forma adequada.	35
2	• Exprime-se de forma parcialmente correta na oralidade. • Apresenta algumas dificuldades na adaptação do seu discurso às circunstâncias da entrevista.	20
1	• Exprime-se com dificuldade na oralidade. • Não adapta o seu discurso às circunstâncias da entrevista (ao tempo e aos temas abordados anteriormente).	10

Por fim, no que diz respeito à redação de uma reflexão pessoal, os alunos foram avaliados com base em dois critérios específicos: a **qualidade da reflexão escrita** (Quadro 4) e a **demonstração das aprendizagens desenvolvidas** (Quadro 5) – tendo sido atribuída a cotação de 50 pontos e 30 pontos, respetivamente. Ou seja, este elemento foi avaliado com a cotação de 80 pontos em 200 pontos.

Quadro 4 – Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita, relativamente à qualidade da reflexão escrita.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Responde às três questões solicitadas previamente. • Texto claro e correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia.	50
2	• Responde, de forma parcial, às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que não afetam a sua clareza.	30
1	• Não responde às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que afetam parcialmente a sua clareza.	10

Quadro 5 - Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina, relativamente às demonstração das aprendizagens desenvolvidas.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, pertinentemente, as aprendizagens desenvolvidas.	30
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, ocasionalmente, as aprendizagens desenvolvidas.	20
1	• Não utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Não integra, de forma adequada, as aprendizagens desenvolvidas.	10

Depois de termos observado quais foram os critérios específicos de avaliação deste trabalho, importa justificar a escolha dos mesmos. Por que foram escolhidos estes cinco critérios específicos de avaliação? Por que não optamos por outro tipo de critérios?

Em relação à elaboração do guião da entrevista - que podemos designar também como inquérito – entendemos que era importante que os alunos redigissem questões com pertinência para o trabalho em questão. Ou seja, em vez de se realizarem questões de carácter mais informal (como por exemplo: "Qual foi a escola que frequentou?" ou "Era adepto(a) de algum clube desportivo?"), os alunos deveriam redigir questões direcionadas para a temática do Estado Novo (se possível, enquadradas dentro dos

temas que foram previamente fornecidos), de carácter mais formal e com uma terminologia específica da disciplina (como por exemplo: "Frequentou alguma organização juvenil, como a Mocidade Portuguesa?" ou "Durante o período do regime do Estado Novo, foi perseguido pela PIDE?").

Relativamente à correção linguística – seja na construção do inquérito, seja na redação da reflexão pessoal – consideramos pertinente que os alunos possuam um domínio na comunicação escrita em língua portuguesa, isto é, que cumpram as regras da sintaxe, da pontuação e da ortografia. No que diz respeito à realização da entrevista, sabemos que não podemos avaliar à luz dos critérios da História Oral, visto que os alunos não foram familiarizados com esses mesmos aspetos. Todavia, importa-nos que os alunos saibam comunicar oralmente em língua portuguesa de forma correta (não cometendo erros de sintaxe e/ou que utilizem termos da linguagem informal) e que possuam uma preocupação para inquirir os entrevistados, mantendo um discurso dinâmico - onde não se limitem apenas ao processo de leitura pergunta-resposta. Ou seja, os alunos devem realizar a entrevista como se de uma conversa se tratasse (com um carácter formal, como sabemos).

Por fim, na composição da reflexão pessoal, consideramos que os alunos deveriam demonstrar as aprendizagens desenvolvidas na disciplina de História A, visto que este trabalho foi realizado (em parte) durante a lecionação dos conteúdos referentes ao Estado Novo – mais precisamente o subtema 2 *Portugal do autoritarismo à democracia* do módulo 8 *Portugal e o mundo da segunda guerra mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional* do programa de História A do 12.º ano de escolaridade. Por ser uma entrevista de recolha de um testemunho oral, podíamos cair facilmente na informalidade da disciplina de História A e por isso, revelou-se adequado enquadrar este testemunho no contexto dos conteúdos lecionados em sala de aula. Deste modo, os alunos puderam sair do plano teórico da História e observar, diretamente, as vivências daquele período histórico.

Depois de analisarmos a avaliação dos alunos que recolheram um testemunho oral – cumprindo os três elementos de avaliação – surgiu a necessidade de explicar o desvio verificado ao que era pretendido e aos critérios específicos de avaliação. Aquando do momento em que se forneceram as instruções de elaboração deste trabalho

da História Oral, alguns alunos da turma A mencionaram um aspeto que os impossibilitava de realizar o mesmo. Estes alunos não possuíam nenhum familiar ou conhecido, que estivesse vivo ou tivesse presenciado este período e permanecesse entre nós. Como é fácil de compreender, surgiu um obstáculo à realização deste trabalho. Para resolver este problema, de forma que os alunos pudessem realizar este trabalho, reunimos as diversas possibilidades:

a. os alunos podiam redigir o guião da entrevista e a reflexão pessoal, todavia, não teriam um testemunho oral sobre o qual refletissem;
b. os alunos observavam um testemunho oral em vídeo (disponível em arquivos orais), ao que se sucedia a redação de um guião com as questões que fariam a essa testemunha, procurando a sua reflexão crítica sobre a informação adquirida.

Escusado será referir que optamos pela segunda possibilidade: os alunos observaram um testemunho oral em vídeo, redigiram um guião de entrevista e responderam às questões, anteriormente mencionadas no ponto 3.2. *As instruções*, na reflexão pessoal.

Este obstáculo na realização do trabalho, por parte dos alunos, suscitou algumas alterações na avaliação. No documento construído dos *Critérios Específicos de Avaliação* (Anexo 7), inserimos essas mesmas alterações em nota de rodapé. Passaremos então a enunciar a forma como essa possibilidade de trabalho foi avaliada. Os elementos que foram avaliados correspondem à construção do inquérito e à redação da reflexão pessoal. Os pontos que correspondiam à realização da entrevista foram redistribuídos pelos restantes elementos da avaliação.

Na construção de um inquérito/guião de entrevista, os alunos foram avaliados com base em dois critérios específicos: a **pertinência das questões** elaboradas (Quadro 6) e a **correção linguística** das mesmas (Quadro 7) – tendo sido atribuída a cotação de 43 pontos e 57 pontos, respetivamente. Ou seja, este elemento foi avaliado com a cotação de 100 pontos em 200 pontos.

Quadro 6 - Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina, relativamente à pertinência das questões.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência sobre vários temas do quotidiano.	43
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência apenas sobre alguns temas do quotidiano.	25
1	• Não utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões sem qualquer pertinência em relação aos temas do quotidiano.	10

Quadro 7 - Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita, relativamente à correção linguística.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	57
2	• Apresenta um discurso com eventuais falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	30
1	• Apresenta um discurso com diversas falhas que comprometem totalmente a sua clareza.	15

Por fim, no que diz respeito à redação de uma reflexão pessoal, os alunos foram avaliados com base em dois critérios específicos: a **qualidade da reflexão escrita** (Quadro 8) e a **demonstração das aprendizagens desenvolvidas** (Quadro 9) – tendo sido atribuída a cotação de 57 pontos e 43 pontos, respetivamente. Ou seja, este elemento foi avaliado com a cotação de 100 pontos em 200 pontos.

Quadro 8 - Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita, relativamente à qualidade da reflexão escrita.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Responde às três questões solicitadas previamente. • Texto claro e correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia.	57
2	• Responde, de forma parcial, às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que não afetam a sua clareza.	30
1	• Não responde às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que afetam parcialmente a sua clareza.	15

Quadro 9 - Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina, relativamente à demonstração de aprendizagens desenvolvidas.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, pertinentemente, as aprendizagens desenvolvidas.	43
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, ocasionalmente, as aprendizagens desenvolvidas.	25
1	• Não utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Não integra, de forma adequada, as aprendizagens desenvolvidas.	10

Há algumas situações que ainda devemos assegurar: nomeadamente, em relação ao incumprimento. Quem não atingisse o nível 1 nos critérios específicos de avaliação seria classificado com 0 pontos. Do mesmo modo, um aluno que não realizasse um elemento de avaliação, receberia a classificação de 0 pontos nesse elemento. No caso de incumprimento dos prazos estabelecidos (14 e 21 de fevereiro de 2021), sem uma justificação prévia, não seriam atribuídos novos prazos para a entrega dos elementos para a avaliação. Relativamente aos alunos que justificassem previamente a sua indisponibilidade para entregar nos prazos estabelecidos, sofreriam uma penalização de 5 pontos, para que os restantes colegas não fossem prejudicados. Havendo a possibilidade de assistir a um testemunho oral em vídeo, os alunos não poderiam

justificar o incumprimento do trabalho por existir algum impedimento na realização de uma entrevista.

3.4. A apresentação de resultados

Como seria de esperar, os resultados destes trabalhos sobre a História Oral revelaram-se muito interessantes. O entusiasmo foi de tal ordem que os alunos estiveram, durante algumas semanas, a falar sobre este trabalho. Como o mesmo é composto por três elementos de avaliação, iremos analisar os resultados de cada um, e para terminar, faremos um somatório final. Nos anexos 8 e 9, encontramos as Grelhas de Avaliação da turma A e da turma B, respetivamente. Nos quadros abaixo, iremos representar cada aluno através de um número – de forma a proteger a sua identidade nesta investigação. Para além disso, à medida que analisamos cada elemento de avaliação, disponibilizaremos alguns exemplos dos trabalhos realizados nos anexos do presente relatório.

Quadro 10 - Avaliação da turma A segundo os critérios definidos – síntese.

Alunos	Pertinência das questões	Correção linguística	Qualidade da reflexão escrita	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas	Soma
Alunos	**Pertinência das questões**	**Correção linguística**	**Dinamismo do discurso oral**	**Qualidade da reflexão escrita**	**Demonstração das aprendizagens desenvolvidas**	**Soma**
1	35	50	20	30	20	155
2	35	30	0	0	0	65
3	43	57		30	43	173
4	43	30		30	25	128
5	35	50	35	30	20	170
6	43	30		30	25	128
7	25	57		30	25	137
8	35	50	35	30	30	180

9	25	57		30	25	137
10	35	50	35	30	20	165
11	35	50	35	30	30	180
12	35	30	35	30	30	155
13	35	30	35	30	20	150
14	35	30	35	30	20	150
15	20	30	35	30	30	145
16	35	30	35	30	20	150
17	0	0	0	0	0	0
18	35	30	20	30	30	145
19	43	57		30	25	155
20	35	50	35	30	20	170
21	20	30	35	30	30	140
22	43	30		30	25	128
23	35	30	35	30	20	150
24	20	30	35	30	30	145
25	35	50	35	50	30	200

Quadro 11 - Avaliação da turma B segundo os critérios definidos - síntese.

Alunos	Pertinência das questões	Correção linguística	Dinamismo do discurso oral	Qualidade da reflexão escrita	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas	Soma
1	35	30	35	30	20	150
2	35	30	35	50	30	180
3	35	30	35	50	20	170
4	35	30	35	50	20	170
5	35	30	35	30	30	160
6	35	30	35	30	20	150
7	20	30	35	0	0	85
8	35	10	35	10	10	100
9	35	30	35	30	20	150
10	35	30	35	50	30	180
11	35	50	35	50	30	200
12	35	30	35	50	30	180
13	10	50	20	30	20	130
14	35	30	35	30	30	160
15	35	50	35	50	30	200
16	35	30	20	0	0	80
17	35	50	35	50	30	200
18	35	30	35	30	30	160
19	35	30	35	50	30	200
20	35	30	20	30	30	145
21	35	10	35	30	20	130

No que diz respeito ao **guião da entrevista**, 24 alunos da turma A e 21 alunos da turma B elaboraram o mesmo – houve apenas uma aluna, da turma A, que não realizou o trabalho. No Quadro 10, notamos a avaliação da turma A relativamente a esta componente.

Como podemos observar no Quadro 10, realçado a azul, houve sete alunos que realizaram a alternativa do trabalho, que foi mencionada no ponto 3.3. *A avaliação.* Esta situação ocorreu somente na turma A. Em relação aos casos de incumprimento, a aluna 17 não realizou nenhum dos elementos de avaliação e por isso, foi classificada com 0 pontos. Para além disso, podemos destacar que os alunos obtiveram resultados favoráveis na elaboração do guião da entrevista. Como sabemos, os guiões de entrevista foram entregues previamente, de forma a proporcionar um *feedback* adequado do trabalho aos alunos. Os mesmos incorporaram esses comentários, melhorando substancialmente o trabalho entregue. Ou seja, apesar da intervenção da docente, os alunos foram avaliados pela sua capacidade de elaboração inicial e posteriormente, pela capacidade de reconhecimento do erro e melhoria do mesmo. A título de exemplo, apresentamos no anexo 10 e no anexo 11, o guião de entrevista da aluna 3 e do aluno 25, que corresponderam às expectativas no que diz respeito à pertinência das questões e à correção linguística. A aluna 3 redigiu um guião de entrevista depois de ter visualizado um testemunho oral e no caso do aluno 25, este elaborou um guião para recolher um testemunho oral.

Como podemos visualizar no Quadro 11, todos os alunos da turma B realizaram este elemento de avaliação. Como mencionamos anteriormente, na turma B nenhum aluno realizou a segunda alternativa deste trabalho, ou seja, o visionamento de um testemunho oral. Com base nos *Critérios Específicos de Avaliação*, no primeiro critério apenas o aluno 13 obteve o nível 1 de classificação (10 pontos) e no segundo critério, apenas o aluno 8 e a aluna 21 obtiveram o nível 1 de classificação (10 pontos). Com o intuito de conceder um exemplo que correspondeu às expectativas, disponibilizamos no anexo 12, o guião da entrevista da aluna 11.

No que diz respeito à **realização da entrevista**, 16 alunos da turma A e 21 alunos da turma B realizaram este elemento de avaliação – à semelhança do anterior, o aluno 17 da turma A não realizou o trabalho. Todavia, o aluno 2 da turma A também

não entregou este elemento de avaliação e por isso, foi lhe atribuída a cotação de 0 pontos.

No Quadro 10, revelamos que houve 7 alunos da turma A que visualizaram o testemunho oral, ou seja, que não realizaram a entrevista. Dessa forma, conseguimos ver a ausência de cotações nos espaços realçados a azul. A cotação que seria atribuída a estes alunos, neste elemento de avaliação, foi redistribuída pelos restantes elementos. A aluna 2 não realizou este elemento de avaliação, apesar de ter elaborado o guião de entrevista. Devemos mencionar ainda que os alunos 1, 11 e 23 realizaram duas entrevistas, no período de 15 minutos – como foi permitido nas instruções do ponto 3.2.

No Quadro 11, denotamos que a turma B obteve ótimos resultados neste elemento de avaliação: apenas três alunos alcançaram o nível 2 de classificação (20 pontos), segundo o documento dos *Critérios Específicos de Avaliação*. Para além disso, torna-se importante mencionar – como o fizemos anteriormente – que a aluna 3 e o aluno 9 realizaram duas entrevistas, no período de 15 minutos, conforme tinha sido permitido nas instruções do trabalho.

Relativamente à **redação da reflexão pessoal**, 23 alunos da turma A e 19 alunos da turma B realizaram este elemento de avaliação. Na turma A, as alunas 2 e 17 não entregaram a reflexão pessoal. No caso da turma B, o aluno 7 e a aluna 16 não cumpriram este elemento de avaliação. A estes quatro alunos, como podemos observar no Quadro 10 e no Quadro 11, foi lhes atribuída a classificação de 0 pontos.

Após a observação do Quadro 10 devemos destacar os dois alunos que alcançaram o nível 3 de classificação, segundo os *Critérios Específicos de Avaliação*. A aluna 3 da turma A - que pertence ao pequeno grupo que visualizou um testemunho oral - atingiu o nível máximo de classificação no critério da demonstração das aprendizagens desenvolvidas, obtendo 43 pontos. No caso do aluno 25, este alcançou o nível 3 de classificação no critério da qualidade da reflexão escrita, obtendo 50 pontos. Nos anexos 13 e 14, encontramos as reflexões pessoais destes mesmos alunos, de forma a exemplificar aquilo que era solicitado.

No Quadro 11, conseguimos observar a cotação atribuída aos alunos da turma B neste elemento de avaliação. No quadro acima, podemos reparar dois aspetos. Os alunos 7 e 16 da turma B realizaram o guião da entrevista e esta propriamente dita. Todavia,

não redigiram a reflexão pessoal e por isso, foi-lhes atribuída a cotação de 0 pontos neste elemento de avaliação. Por outro lado, o aluno 8 – que realizou este elemento de avaliação – obteve apenas o nível 1 de classificação, nos dois critérios enunciados no documento acima mencionado (Anexo 7). Neste elemento de avaliação, podemos destacar no anexo 15, a reflexão pessoal da aluna 12, que correspondeu às expectativas deste trabalho.

Depois de termos analisado, ao pormenor, as cotações atribuídas a cada elemento de avaliação, para a turma A e a turma B, iremos de seguida observar os resultados finais deste trabalho.

Como podemos visualizar no Quadro 10, os alunos da turma A obtiveram resultados favoráveis e corresponderam àquilo que se pretendia com este trabalho. Utilizando a informação que consta na Figura 6, 8% da turma A obteve classificações abaixo dos 10 valores; a 32% dos alunos foi-lhes atribuída uma classificação entre os 10 e os 15 valores; por último, 60% dos alunos da turma A alcançaram resultados acima dos 15 valores (inclusive, houve um aluno que obteve a classificação máxima). Os resultados que se encontram realçados a azul correspondem à segunda alternativa para a realização do trabalho: como podemos ver, esses alunos conseguiram atingir ótimos resultados, apenas com dois elementos de avaliação.

Como referimos no ponto 3.3 *A avaliação*, os alunos que justificassem previamente a sua indisponibilidade para entregar o trabalho no dia 21 de fevereiro de 2021, poderiam entregar numa nova data, a combinar com a docente. Todavia, seriam descontados 5 pontos da classificação final. Se houvesse algum aluno que se encontrasse numa situação de saúde instável, que lhe impossibilitasse a realização e a entrega deste mesmo trabalho, seria concedido um novo prazo, sem qualquer penalização. Contudo, os três alunos da turma A (os alunos 10, 12 e 21), que justificaram previamente que não conseguiam entregar o trabalho na data estabelecida, não apresentaram nenhuma justificação médica – alegando apenas que não tinham conseguido terminar. Após a conversa com os alunos, foi estabelecida uma nova data de entrega (dia 23 de fevereiro de 2021), tendo sido os mesmos avisados da penalização que iriam sofrer na classificação. No caso da aluna 2, esta tentou negociar uma nova data de entrega, mas não justificou antes da data estabelecida inicialmente – por isso,

não foi aceite e obteve a classificação de 65 pontos, pela avaliação de apenas um elemento.

No Quadro 11, conseguimos denotar que a turma B obteve classificações favoráveis neste trabalho, e comparativamente com a turma A, os resultados foram visivelmente melhores. Na turma B, ninguém realizou a segunda alternativa do trabalho - como já referimos – ao contrário dos 7 alunos que tiveram de optar por esse caminho. Observando a informação que consta na Figura 7, 10% da turma B obteve classificações menores ou iguais a 10 valores; a 19 % dos alunos foi-lhes atribuída uma classificação entre os 10 e os 15 valores; e por fim, 71% dos alunos da turma B alcançaram resultados superiores a 15 valores (havendo 4 alunos com a classificação máxima).

Como indicamos no ponto 3.3 *A avaliação* – à semelhança do que referimos para a turma A – os alunos que justificassem previamente que não podiam entregar o trabalho no dia 21 de fevereiro de 2021, teriam a oportunidade de negociar uma nova data, mas seriam penalizados na sua classificação em 5 pontos. No caso da aluna 16, esta solicitou uma nova data de entrega, mencionando que encontrou alguns problemas na edição da entrevista e estes atrasaram o cumprimento do prazo. Foi-lhe indicado que entregasse os restantes elementos de avaliação (a gravação da entrevista e a reflexão pessoal) até ao dia 23 de fevereiro de 2021 – tendo sido avisado da penalização de 5 pontos na classificação final. Todavia, só entregou a gravação da entrevista neste dia, tendo entregue a reflexão pessoal alguns dias depois. Como é compreensível, o terceiro elemento já não foi submetido para a avaliação, porque foi entregue depois da nova data estabelecida. Ou seja, o aluno 16 só foi avaliado por dois elementos – o que justifica a sua classificação mais baixa. Em relação ao aluno 7, o mesmo só entregou o guião e a gravação da entrevista – por isso, na avaliação do último elemento, recebeu a classificação de 0 pontos.

Após a realização deste trabalho, pela turma A e pela turma B, importa recorrermos a outra técnica de inquérito – o questionário – para conhecermos a perspetiva dos alunos relativamente à utilização da História Oral em sala de aula.

Figura 6 - Classificação dos alunos da turma A, por percentagem.

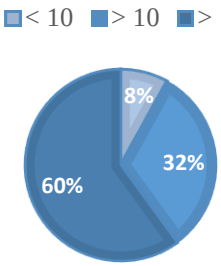
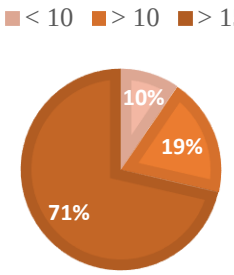


Figura 7 - Classificação dos alunos da turma B, por percentagem.



3.5. A História Oral na sala de aula – a perspetiva dos alunos

Depois de aplicarmos o plano previsto e de os alunos realizarem um trabalho no âmbito da História Oral, tornou-se importante perceber o impacto da nossa intervenção e conhecer a perspetiva dos alunos sobre a utilização dos testemunhos orais na aprendizagem da História. Deste modo, consideramos que a melhor forma de recolher esta informação seria através de um inquérito por questionário. Nas próximas páginas, teremos como base as obras de Judith Bell (Bell, 2004) e de Bruce Wayne Tuckman (Tuckman, 2000). De seguida, abordaremos como estes autores olham para a conceção de um inquérito por questionário. Posteriormente, passaremos ao processo de elaboração do nosso inquérito por questionário, à aplicação do mesmo e por fim, à apresentação dos resultados. Para terminar, realizaremos uma breve reflexão sobre a perspetiva dos alunos.

3.5.1. O inquérito por questionário

Como Judith Bell afirma (Bell, 2004, p. 117), para elaborarmos um inquérito por questionário, devemos inicialmente estabelecer os objetivos que pretendemos alcançar e

definir que tipo de informação pretendemos recolher. Um bom questionário é aquele que nos fornece a informação fundamental, que é aceite pelos indivíduos a quem é destinado, mas que também não nos suscite problemas no momento do tratamento dos dados. Alan Oppenheim, no seu livro que mencionamos no ponto 2.3.1. - *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (1992) – afirma, que para além do conhecimento do senso comum e da capacidade de nos exprimirmos de forma simples e concisa, também é necessário saber escolher devidamente o tipo de questões - no que toca à sua construção, à aparência gráfica, ao modo de partilha e à restituição dos questionários aplicados. Os inquéritos por questionário possuem algumas vantagens, tais como a rapidez da sua execução e a quase exatidão da informação recolhida. No momento da conceção do inquérito por questionário, devemos ter em atenção quais são as questões que iremos colocar para atingir os objetivos traçados inicialmente. Como é percetível, o inquérito por questionário não será criado na primeira tentativa: será necessário ajustar a linguagem utilizada e redirecionar as questões para obtermos toda a informação fundamental. Quanto maior tempo for despendido no momento da preparação, maior é a quantidade de tempo poupada no tratamento dos dados recolhidos.

Michael Brendon Youngman, na sua obra *Designing and analyzing questionnaires* (1982), estipulou sete tipos de questões diferentes – tendo em vista que quanto mais composta fosse a questão, mais fácil era a sua análise posterior. Judith Bell (Bell, 2004, pp. 118-120) enuncia-nos esses tipos distintos de questões:

> «VERBAL ou ABERTA: A resposta aguardada é uma palavra, uma frase ou um comentário mais longo. As respostas a questões verbais podem produzir informações úteis, mas a sua análise levanta alguns problemas. É possível que seja necessária uma espécie de análise de conteúdo para material verbal, a não ser que a informação obtida tenha fins especiais. Pode, por exemplo, considerar necessário dar aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado – ou de apresentarem algumas queixas. Pode desejar utilizar estas questões como introdução a uma entrevista subsequente, ou em entrevistas-piloto, onde o importante é saber que aspetos do tópico são de interesse particular para os inquiridos.
>
> LISTA: É apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser selecionada. Por exemplo, numa pergunta sobre as habilitações literárias o inquirido pode possuir mais de uma de entre as mencionadas.

CATEGORIA: A resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias. Se, por exemplo, apresentar a categoria idade (20-29, 30-39, etc.), o inquirido apenas pode assinalar uma categoria.

HIERARQUIA: Neste tipo de questão é pedido ao inquirido que ordene algo. Pode, por exemplo, pedir ao inquirido que coloque por ordem hierárquica certas qualidades ou características.

ESCALA: Há vários níveis nos processos de escalonamento de informação (nominal, ordinal, de intervalo, relacional) que podem ser utilizados nos questionários; há, contudo, que proceder com cuidado.

QUANTIDADE: A resposta é um número (exato ou aproximado) que traduz uma quantidade de determinadas características.

GRELHA: Apresenta-se uma tabela ou grelha para registar respostas a um ou mais questões ao mesmo tempo».

Após a escolha do tipo de questões que constaram no inquérito por questionário, importa termos em atenção determinados aspetos metodológicos:

- Existem algumas palavras que podem possuir um carácter **ambíguo**. O investigador deve evitar a utilização de palavras que possuam um duplo significado.
- À partida, esperamos que todos os inquiridos respondam às questões colocadas. Para isso, necessitamos de redigir as mesmas com **clareza**, para não suscitar dúvidas.
- As questões devem ser pertinentes e com interesse para os fins de investigação. Podemos correr o risco de os inquiridos nos perguntarem a **relevância** da questão.
- Não apelar diretamente à **memória** dos inquiridos, realizando questões de tipo *verbal* – em que se espera uma resposta curta e assertiva. Em vez disso, devemos dispor as informações, que pretendemos averiguar, em questões de tipo *lista*.
- Devemos evitar a redação de questões que solicitem um **conhecimento** que os inquiridos podem não possuir. Esse aspeto pode implicar a desistência da resposta na totalidade do questionário.
- O investigador deve esquivar-se de elaborar **questões duplas**, isto é, as questões que inquiram em relação a dois aspetos. Normalmente, estas

questões só apresentariam uma resposta, ou seja, a informação recolhida a este inquirido não iria ser clara.

- Não devemos redigir **questões capciosas** - seja por emotividade, seja por afeção ao tema - isto é, que possam conduzir o inquirido a uma determinada resposta.
- Por vezes, o investigador possui **pressuposições** sobre determinados assuntos. Ao elaborar o inquérito por questionário, deve manter uma postura imparcial, pois os inquiridos podem não pensar da mesma forma.
- De forma a não recolhermos informações inúteis, devemos evitar a colocação de **questões hipotéticas**, que não possuam nenhuma concordância com a realidade dos inquiridos.
- Por último, torna-se quase indispensável mencionar que não devemos elaborar questões que possam **ofender** os inquiridos. Se necessitarmos de perguntar sobre um assunto delicado, devemos formular as questões com cuidado.

Para além dos aspetos supramencionados, é relevante referir que o aspeto do inquérito por questionário pode influenciar a resposta do mesmo. Não existe um modelo fixo desta técnica de inquérito – ainda para mais na era da informação, em que dispomos de plataformas que realizam estes questionários *online*. Todavia, os inquiridos devem sentir-se animados para responder ao questionário, devido à preparação prévia relativamente à aparência gráfica. Para além disso, as instruções devem ser muito claras – seja num espaço destinado a esse fim, seja juntamente com as questões (mas com um tamanho e tipo de letra diferente). Relativamente à ordem das questões, esta deve seguir o critério do simples – complexo, isto é, dispor as questões de resposta simples inicialmente, caminhando para um maior grau de complexidade.

Para realizar um inquérito por questionário, necessitamos de conceber uma amostra. Para isso, o investigador deve ser consciente relativamente ao tempo que dispõe para a investigação, de forma a conseguir tratar os dados corretamente e apresentar os resultados como deseja. Quando se trata de um estudo pequeno, devemos esforçarmo-nos para encontrar uma amostra mais representativa possível. Para além da lista pensada inicialmente, convém que o investigador possua uma lista de reserva –

algum indivíduo pode revelar-se indisponível para a investigação. Para definir essa mesma amostra, devemos apresentar alguns critérios: estejam eles ligados aos temas estudados, sejam eles a idade ou o género.

De forma a controlar a aplicação do inquérito por questionário, devemos realizar um questionário-piloto. Este último tem como objetivo calcular todos os aspetos mencionados acima, na elaboração do inquérito por questionário. Se for necessário, o questionário-piloto poderá ser aplicado a membros de família ou do circulo de amigos – com o intuito de alcançar um *feedback*. Esta primeira experiência permitirá ao investigador a revisão do questionário – como mencionamos acima, quanto mais tempo for gasto na sua elaboração, mais fácil se torna a análise da informação.

Relativamente à distribuição e restituição dos inquéritos por questionário, há muitos aspetos a ponderar. Atualmente, o questionário pode ser entregue viaemail (no caso de um inquérito aplicado numa instituição), disponibilizado numa plataforma *online* de forma temporária (um *website*, por exemplo) ou fornecido pessoalmente. Para além do método de distribuição, importa estipularmos o tempo de execução do questionário: no caso de ser entregue via email, Judith Bell indica que «duas semanas é um prazo razoável para o preenchimento de um questionário» (Bell, 2004, p. 130); na circunstância em que seja disponibilizado numa plataforma online de forma temporária ou que seja fornecido pessoalmente, podemos estabelecer um prazo de resposta de acordo com as questões (por exemplo, 10 minutos).

Após a aplicação do inquérito por questionário, o investigador deve anotar a data em que foi distribuído e a data da receção (se for aplicável). No caso em que haja ausência de resposta, o investigador deve manter o contacto com a amostra escolhida, de modo a recolher o máximo de formulários aplicados. Num projeto de grande escala, poderão surgir múltiplos pedidos de preenchimento dos questionários, até receber a amostra pretendida. Idealmente, devemos esperar que todos os questionários aplicados sejam devolvidos para podermos proceder à análise dos dados. Contudo, quando se trata de um projeto com um prazo limitado, por vezes a informação é analisada mediante a entrega dos inquéritos por questionário.

3.5.2. O processo de elaboração

No seguimento do que referimos no ponto anterior, tornou-se necessário estabelecer, inicialmente, os objetivos a alcançar com este questionário. Para iniciarmos a elaboração do inquérito por questionário, criámos os seguintes objetivos:

- Compreender a importância da utilização dos testemunhos orais no contexto de sala de aula, para os alunos da disciplina de História A.
- Conhecer o impacto da realização dos trabalhos sobre "Os testemunhos orais no Estado Novo", na vida pessoal dos alunos.
- Avaliar a qualidade do desempenho da docente em relação ao acompanhamento dos alunos, na realização do trabalho de História Oral.

Após o momento em que delineámos os objetivos deste questionário, pudemos prosseguir para a elaboração do mesmo. Decidimos construir este questionário na plataforma do *Google Forms*: uma ferramenta digital da *Google* que permite não só pesquisar e recolher informação sobre as outras pessoas, como também aplicar questionários e formulários de forma institucional. Inicialmente, enunciamos o contexto em que este inquérito por questionário se inseria e de seguida, qual era a sua finalidade. É importante mencionar que o questionário era anónimo e por isso, comprometemo-nos a tratar a informação recolhida de forma confidencial. Este questionário pode ser consultado no anexo 16.

As duas primeiras questões remetiam para a vertente pessoal do inquirido: uma questão fechada e outra questão aberta. Na **primeira** questão, o indivíduo devia indicar o seu género (*feminino ou masculino*). Todavia, também possuía a opção "prefiro não mencionar", no caso de não se identificar com nenhum dos géneros referidos anteriormente. Na **segunda** questão, do tipo verbal ou aberta, os indivíduos mencionariam a sua idade, numa resposta curta.

As questões seguintes, que se inseriam no que realmente se pretendia investigar, foram construídas numa escala linear. Construímos escalas de 1 a 5, de acordo com a Escala de Likert[23], em que os níveis de resposta variavam consoante o teor da questão.

[23] Likert, Rensis (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*, Archives of Psychology, 140: 1-55.

Todavia, devemos destacar que a décima quarta questão (última) não seguiu este formato. Esta questão, de tipo verbal ou aberta, pretendia um comentário mais longo dos inquiridos.

Voltemos às questões de escala linear. As questões **três e quatro** interrogavam os alunos para classificarem a importância da utilização dos testemunhos orais e dos discursos políticos para a aprendizagem da História. Para isso, pedimos que assinalassem uma opção (*Nada importante, Pouco importante, Importante, Significativamente importante, Muito importante*).

Nas questões **cinco** e **seis** voltamos a solicitar a capacidade de classificação dos alunos. Na primeira, perguntamos a importância da utilização dos testemunhos orais que recolheram para a aprendizagem da História. Por outro lado, na segunda questionamos se esses testemunhos orais foram importantes para o conhecimento da história pessoal dos alunos. Solicitamos que escolhessem uma opção entre as cinco (*Nada importante, Pouco importante, Importante, Significativamente importante, Muito importante*).

Na **sétima** questão, contextualizamos o trabalho pedido aos alunos, no final do mês de Janeiro (ver 3.2. *As instruções*). Para além disso, questionamos o seu grau de interesse para a aprendizagem da disciplina de História A, utilizando cinco níveis de resposta na Escala de Likert (*Nada interessante, Pouco interessante, Interessante, Significativamente interessante, Muito interessante*).

A **oitava** questão remetia-nos para a importância que o conhecimento de uma história de vida pessoal podia ter para o conhecimento do passado. Portanto, requeremos aos alunos que avaliassem essa mesma importância numa escala linear (*Nada importante, Pouco importante, Importante, Significativamente importante, Muito importante*).

As quatro questões que se seguiram (**9.ª**, **10.ª**, **11.ª** e **12.ª**) pretendiam avaliar o grau de dificuldade que os alunos sentiram na escolha dos indivíduos a entrevistar e na realização dos três elementos de avaliação do trabalho sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo* (ponto 3.2. *As instruções*). Para isso, pedimos aos alunos que classificassem esse grau de dificuldade, escolhendo uma opção na escala linear (*Nenhuma dificuldade, Pouca dificuldade, Dificuldade moderada, Alguma dificuldade, Dificuldade muito elevada*).

Na **penúltima** questão, desejávamos avaliar o grau de satisfação dos alunos relativamente ao apoio e ao acompanhamento fornecidos pela docente, na realização dos trabalhos sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo*. Com esse intuito, aplicamos uma Escala de Likert com os seguintes níveis de resposta: *Fortemente insatisfeito(a), Insatisfeito(a), Nem satisfeito(a), nem insatisfeito(a), Satisfeito(a), Fortemente satisfeito(a)*. Os alunos deviam escolher somente uma opção.

A **última** questão, como já foi referido no inicio deste subcapítulo, caracterizava-se por ser de tipo verbal ou aberta. Interessava-nos saber se a relação dos alunos com os seus familiares e/ou com a sua comunidade se modificou com a realização do trabalho acima mencionado. Para isso, solicitámos aos alunos um comentário longo, em que fundamentassem a sua perceção.

Antes de procedermos à apresentação dos resultados, convém relembrar qual foi a amostra escolhida. A turma A e a turma B constituíram a amostra desta investigação, com 25 alunos (15 do género feminino e 10 do género masculino) e 21 alunos (13 do género feminino e 8 do género masculino), respetivamente.

3.5.3. Os resultados recolhidos

Este inquérito por questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Classroom*. A turma A respondeu ao questionário no dia 18 de maio de 2021 e a turma B respondeu no dia 17 de maio de 2021. Na divulgação deste inquérito por questionário, começamos por esclarecer aos alunos o propósito do mesmo e de seguida, pedimos que lessem com atenção as questões, respondendo com o maior nível de sinceridade. Ambas as turmas responderam ao questionário em contexto de sala de aula, despendendo apenas de 5 minutos do tempo letivo.

De uma amostra de 46 alunos do 12.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, 42 alunos responderam ao questionário. Deste último grupo de alunos, 24 alunos (57%) eram do sexo feminino e 18 alunos (43%) eram do sexo masculino (Figura 8). Relativamente à idade, havia 20 alunos (47,6%) com 17 anos, 18 alunos (42,9%) com 18 anos e 4 alunos (9,5%) com 19 anos (Figura 9).

Figura 8 - Distribuição da amostra, por género.

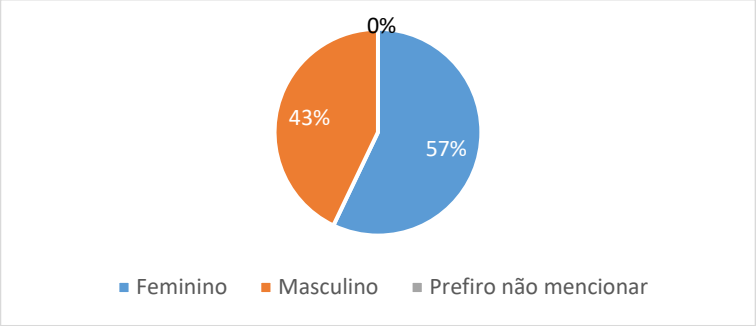
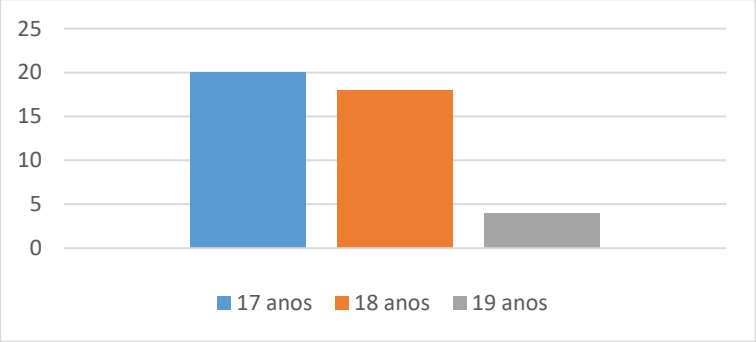
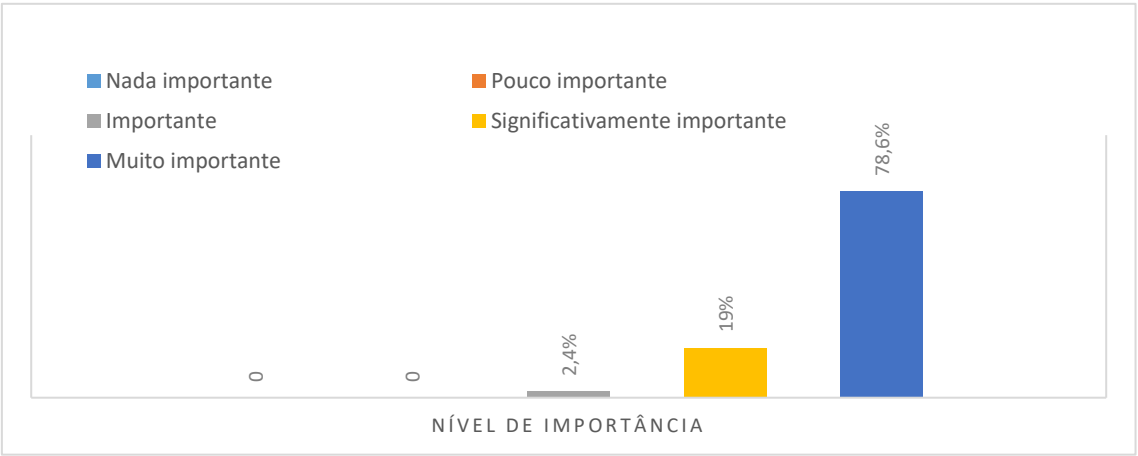


Figura 9 - Distribuição da amostra, por idade.



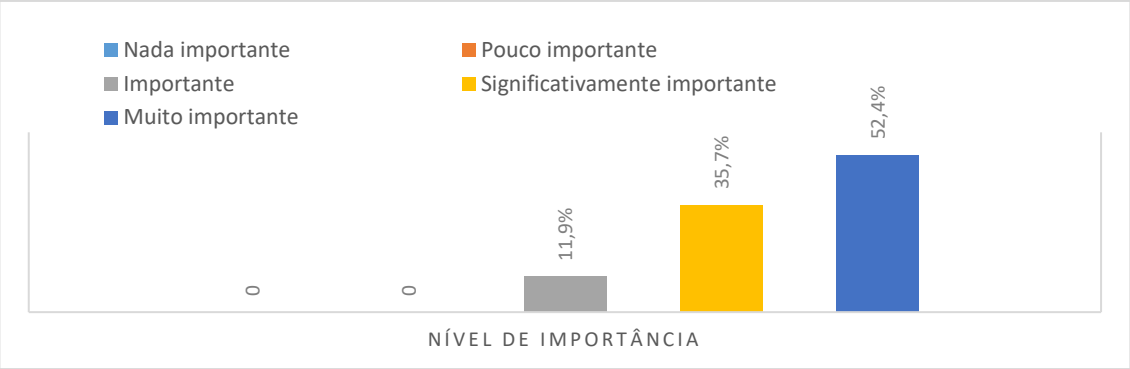
A **terceira** questão pretendia sondar qual era a importância, na perspetiva dos alunos, da utilização dos testemunhos orais para a aprendizagem da História. Dos 42 alunos, 1 (2,4%) mencionou que era *Importante*, 8 alunos (19%) que era *Significativamente importante* e 33 (78,6%) dos inquiridos consideraram que era *Muito importante* (Figura 10). Obteve-se, desta forma, um valor médio de importância de 4,76 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 10 - Nível de importância da utilização dos testemunhos orais para a aprendizagem da História.



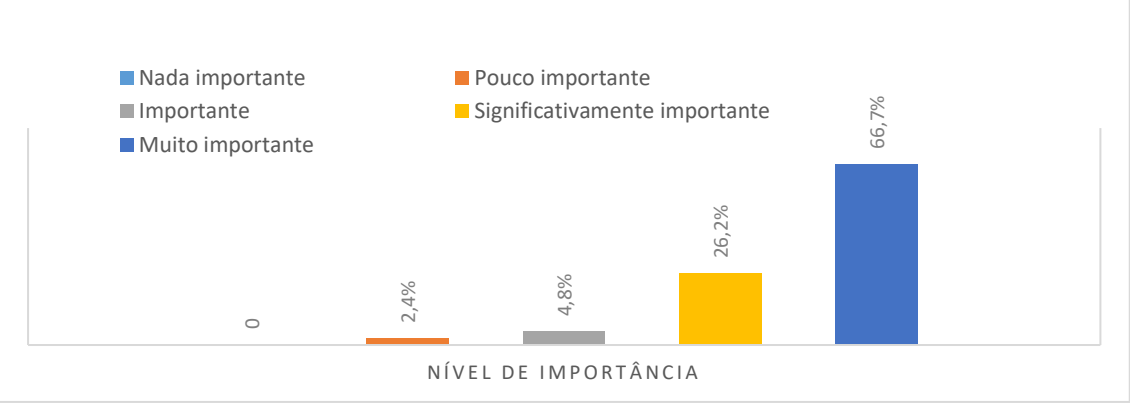
No que diz respeito à **quarta** questão, relativa à importância da utilização dos discursos políticos para a aprendizagem da História: dos 42 inquiridos, 5 (11,9%) alunos referiram que era *Importante*, 15 (35,7%) que era *Significativamente importante* e 22 (52,4%) consideraram *Muito importante* (Figura 11). Obteve-se, desta forma, um valor médio de importância de 4,40 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 11 - Nível de importância da utilização dos discursos políticos para a aprendizagem da História.



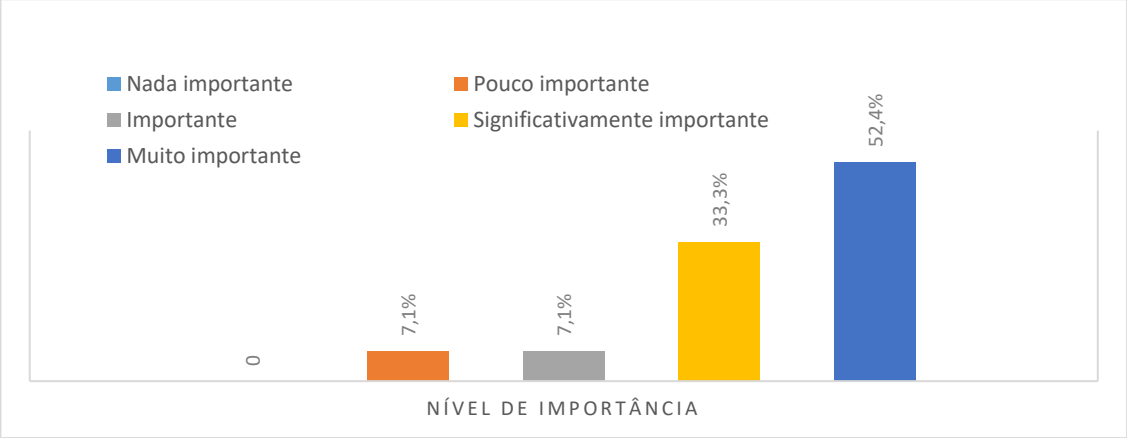
Na **quinta** questão, pretendemos interrogar os inquiridos no mesmo sentido que a terceira questão. Todavia, referimo-nos neste momento à importância dos testemunhos orais que os alunos recolheram para a aprendizagem da História. Dos 42 alunos, 1 (2,4%) aluno mencionou que a utilização dos testemunhos orais recolhidos era *Pouco importante* para a aprendizagem da História, 2 (4,8%) alunos pensaram que era somente *Importante* a utilização, 11 (26,2%) que era *Significativamente importante* e 28 (66,7%) consideraram *Muito importante*,. Todavia, (Figura 12). Obteve-se, desta forma, um valor médio de importância de 4,57 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 12 - Nível de importância dos testemunhos orais recolhidos para a aprendizagem da História.



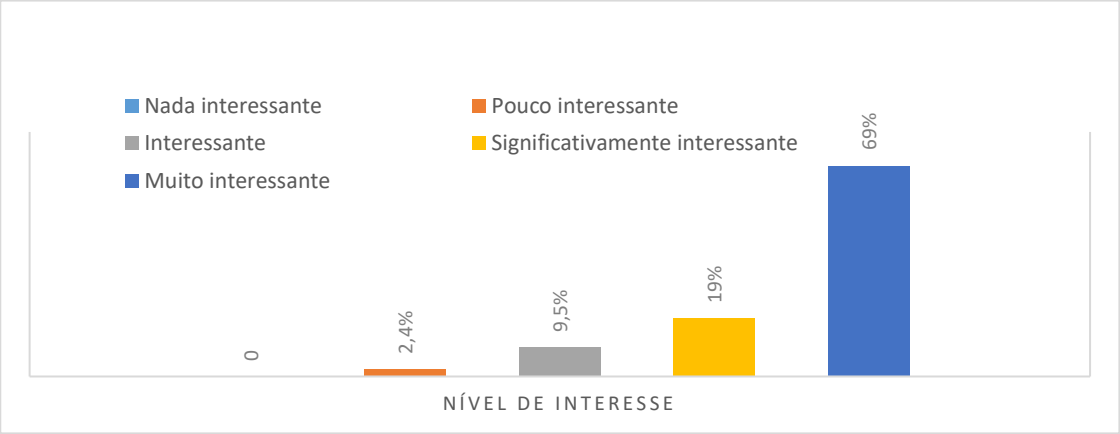
Dentro do mesmo contexto, surge a **sexta** questão. Contudo, procuramos saber se os alunos consideram importante a utilização dos testemunhos orais recolhidos para o conhecimento da sua própria história pessoal. Da amostra existente (42 inquiridos), 3 (7,1%) alunos consideram a utilização desses testemunhos orais *Pouco importante* para o conhecimento da sua história pessoal, 3 (7,1%) que era *Importante*, 14 (33,3%) pensaram que era *Significativamente importante* e 22 (52,4%) dos alunos consideraram que a utilização era M*uito importante* (Figura 13). Obteve-se, desta forma, um valor médio de importância de 4,31 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 13 - Nível de importância da utilização dos testemunhos orais recolhidos para o conhecimento da história pessoal.



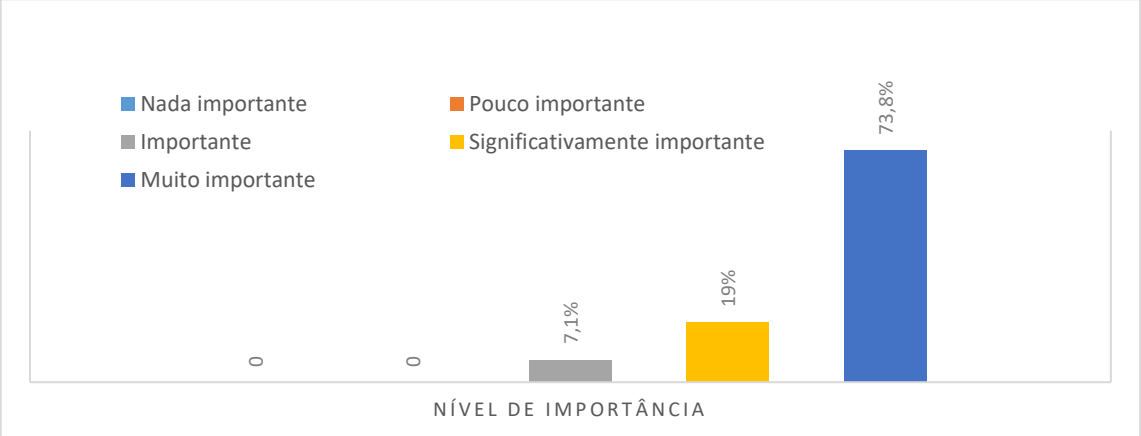
Em **sétimo** lugar, encontramos a questão referente ao trabalho realizado pelos alunos sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo*. Nessa questão, interrogamos os alunos sobre o nível de interesse que o trabalho teve para a aprendizagem da disciplina de História A. Dos 42 alunos, 1 (2,4%) aluno classificou o trabalho como *Pouco interessante* para a aprendizagem da disciplina, 4 (9,5%) classificaram como *Interessante*, 8 (19%) pensam que foi *Significativamente interessante* e 29 (69%) consideraram que a realização deste trabalho foi *Muito interessante* (Figura 14). Obteve-se, desta forma, um valor médio de interesse de 4,55 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 14 - Nível de interesse do trabalho para a aprendizagem da disciplina de História A.



Na **oitava** questão, interrogamos os alunos sobre a importância que o conhecimento de uma história de vida pessoal pode ter para o conhecimento do passado. Da amostra, 3 (7,1%) alunos consideraram que era apenas *Importante*, 8 (19%) selecionaram a opção *Significativamente importante* e 31 (73,8%) dos inquiridos responderam com a opção *Muito importante* (Figura 15). Obteve-se, desta forma, um valor médio de importância de 4,67 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 15 - Nível de importância do conhecimento de uma história de vida pessoal para o conhecimento do passado.



Nas quatro questões que se seguem, iremos avaliar o grau de dificuldade que os alunos da turma A e da turma B sentiram na realização do trabalho sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo*. A **nona** questão pretendia recolher a informação relativamente ao grau de dificuldade que os alunos sentiram na escolha das pessoas a entrevistar. Nesta questão, só houve 37 respostas – o que provavelmente se justifica

pelo facto de haver casos de alunos da turma A que não realizaram a entrevista. Destas 37 respostas, 10 (27%) alunos escolheram a opção *Nenhuma dificuldade*, 11 (29,7%) sentiram *Pouca dificuldade*, 9 (24,3%) experimentaram uma *Dificuldade moderada*, e por fim, 7 (18,9%) alunos sentiram *Alguma dificuldade* (Figura 16). Obteve-se, desta forma, um valor médio de dificuldade de 2,35 em 5,00 pontos possíveis. Na **décima** questão, tínhamos como objetivo compreender o grau de dificuldade que os alunos sentiram na realização do guião da entrevista. Nesta questão, houve apenas 41 respostas, entre elas: 3 (7,3%) escolheram a opção *Nenhuma dificuldade*, 11 (26,8%) alunos tiveram *Pouca dificuldade*, 23 (56,1%) alunos sentiram uma *Dificuldade Moderada*, 3 (7,3%) alunos tiveram *Alguma dificuldade* e 1 (2,4%) aluno sentiu a *Dificuldade muito elevada* (Figura 17). Obteve-se, desta forma, um valor médio de dificuldade de 2,71 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 16 - Nível de dificuldade sentido na escolha das pessoas a entrevistar.

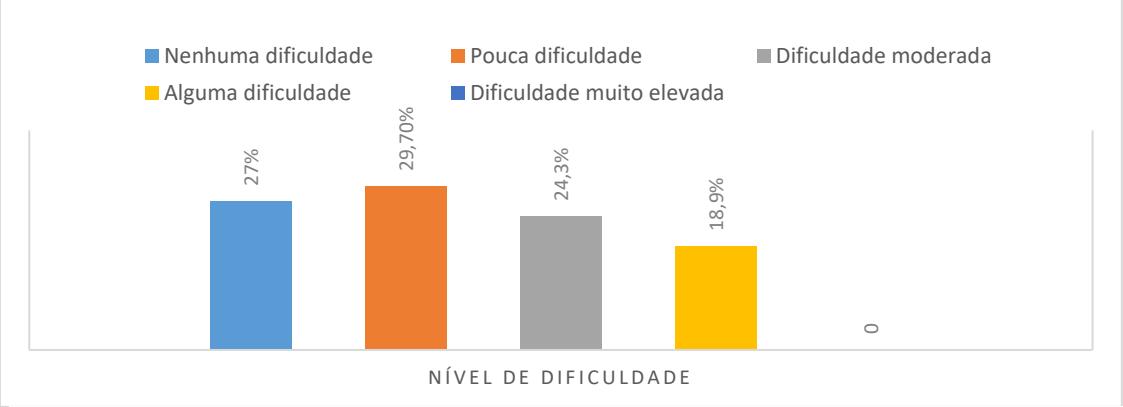
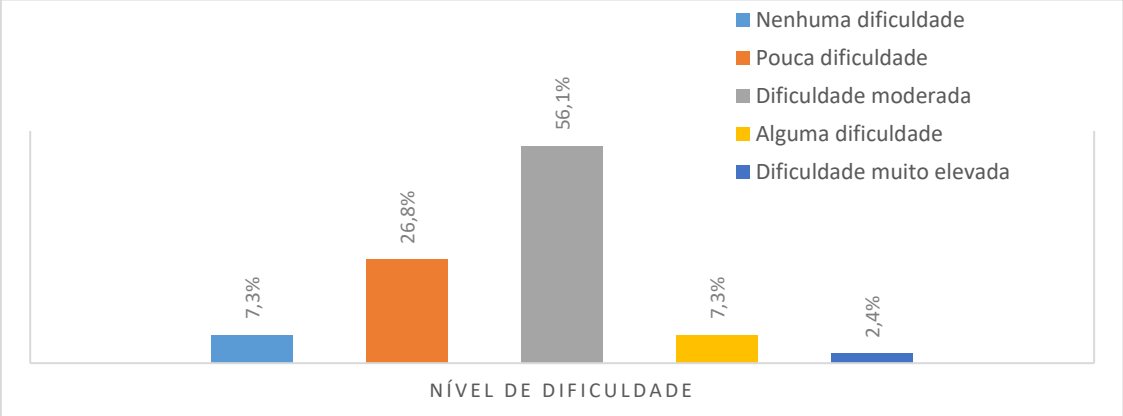


Figura 17 - Nível de dificuldade sentido na elaboração do guião da entrevista.



Na **décima primeira** questão, pretendíamos compreender o grau de dificuldade sentido pelos alunos na realização da(s) entrevista(s) com a(s) testemunha(s). Entre as 37 respostas, encontramos 10 (27%) alunos que escolheram a primeira opção – *Nenhuma dificuldade*, 10 (27º%) que sentiram *Pouca dificuldade*, 13 (35,1%) que experimentaram uma *Dificuldade moderada* e 4 (10,8%) alunos que sentiram *Alguma dificuldade* (Figura 18). Obteve-se, desta forma, um valor médio de dificuldade de 2,30 em 5,00 pontos possíveis. Na **antepenúltima** questão, sobre a reflexão pessoal, procuramos saber quais foram as dificuldades dos alunos na sua realização. A esta pergunta, responderam 40 alunos, entre os quais: 3 (7,5%) selecionaram o nível 1 – *Nenhuma dificuldade*, 13 (32,5%) alunos sentiram *Pouca dificuldade*, 14 (35%) alunos revelaram uma *Dificuldade moderada*, 7 (17,5%) alunos experienciaram *Alguma dificuldade*, e por fim 3 (7,5%) alunos sentiram uma *Dificuldade muito elevada* (Figura 19). Obteve-se, desta forma, um valor médio de dificuldade de 2,85 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 18 - Nível de dificuldade sentido na realização da(s) entrevista(s) com as testemunha(s).

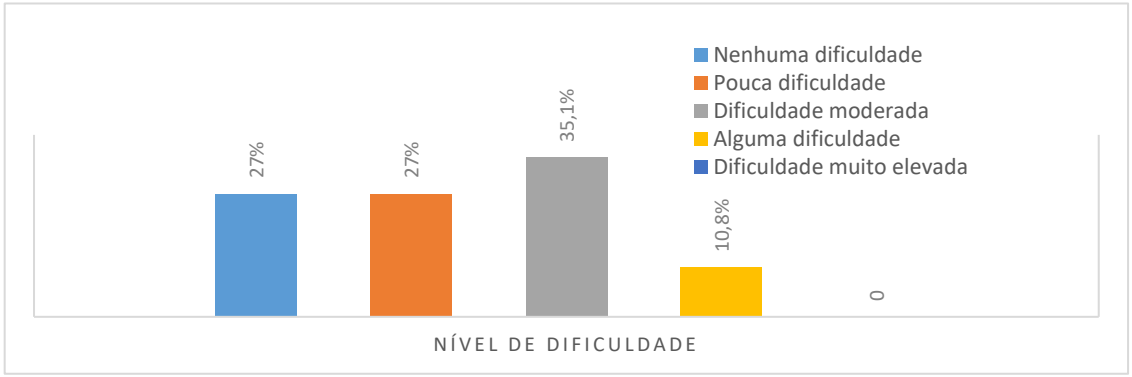
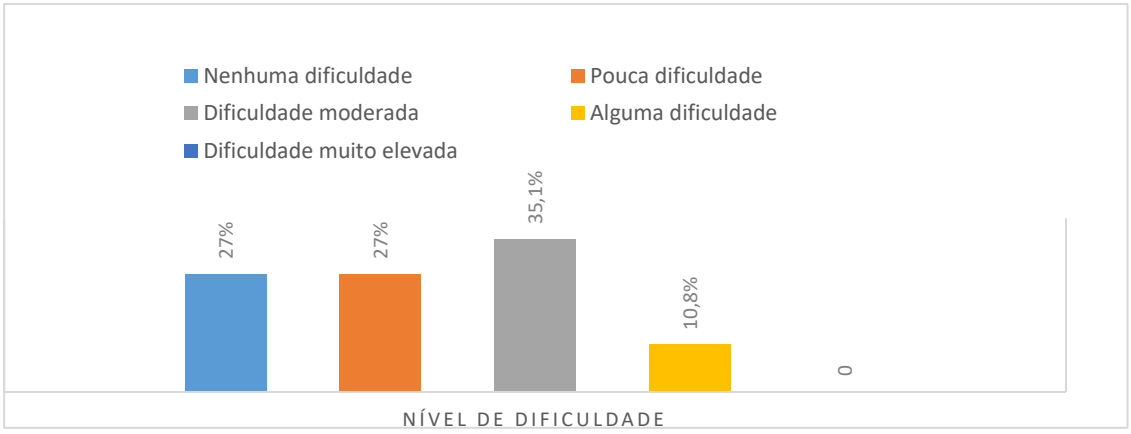
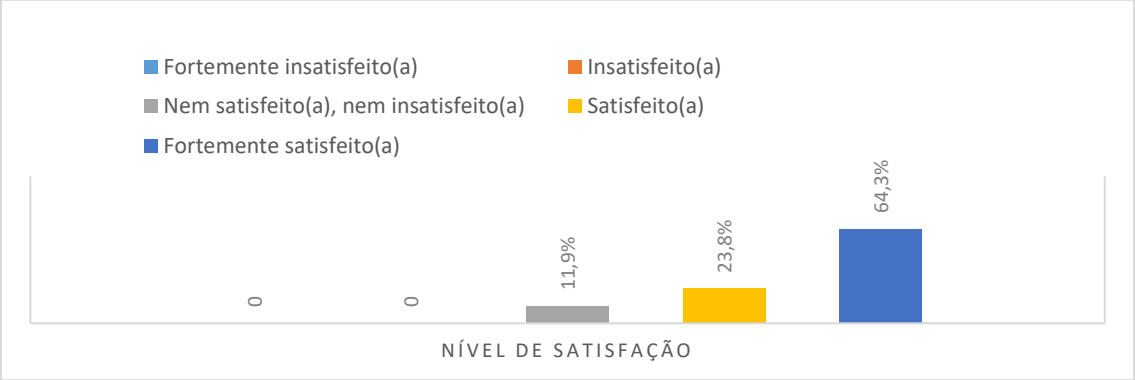


Figura 19 - Nível de dificuldade sentido na redação da reflexão pessoal.



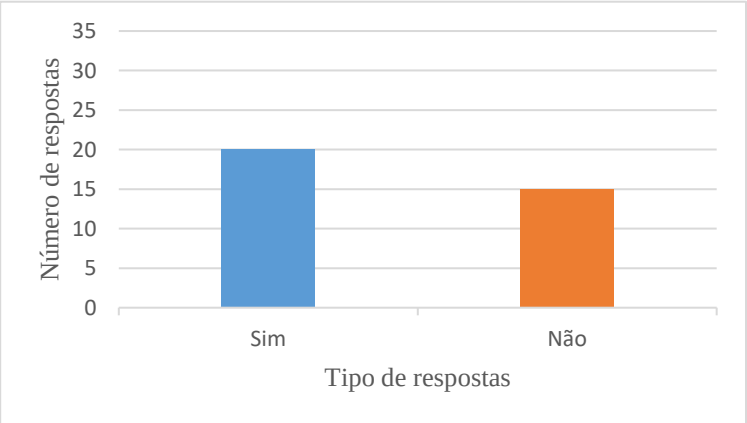
Na **penúltima** questão, questionamos os alunos sobre a qualidade do acompanhamento fornecido pela docente, ao longo da realização do trabalho sobre "Os testemunhos orais no Estado Novo". Das 42 respostas, 5 (11,9%) alunos posicionaram-se no nível de resposta *Nem satisfeito, nem insatisfeito,* 10 (23,8%) alunos revelaram estar *Satisfeitos* e 27 (64,3%) alunos sentiram-se *Fortemente satisfeitos* (Figura 20). Obteve-se, desta forma, um valor médio de satisfação de 4,52 em 5,00 pontos possíveis.

Figura 20 - Nível de satisfação relativamente ao acompanhamento fornecido pela docente.



Para **encerrarmos** este questionário, deixamos aos alunos a questão «Consideras que a relação com os teus familiares e/ou com a tua comunidade se modificou com a realização do trabalho sobre os testemunhos orais? Fundamenta a tua perceção». Esta questão, de tipo verbal ou aberta, obteve somente 35 respostas, entre as quais:

Figura 21 - Tipo de respostas relativas à alteração das relações interpessoais.



Como podemos observar no Figura 21, a amostra encontra-se dividida relativamente a esta questão: 20 (57%) alunos consideram que a sua relação com a família e/ou com a sua comunidade alterou significativamente, enquanto 15 (43%) alunos afirmam que não se registou quaisquer mudanças na mesma. De forma a agilizar a análise e apresentação das justificações dadas pelos alunos da turma A e da turma B, optamos pela categorização. No quadro que se segue (Quadro 12), encontramos quatro categorias:

Quadro 12 - Categorização das respostas relativas à décima quarta questão do inquérito por questionário.

Categorias	Número de correspondências
A. Respostas em que se refere o maior conhecimento da História.	5
B. Respostas em que se denota a empatia histórica[24] com os familiares e/ou a comunidade.	11
C. Respostas em que se reconhece o maior conhecimento da história da família.	10
D. Respostas em que se afirma haver o hábito prévio de dialogar sobre esta temática (Estado Novo).	5

No Quadro 12, é percetível que a categoria B (que refere a empatia histórica) é onde se encontra o maior número de correspondências, seguida da categoria C – relativa ao maior conhecimento da história da família – e por último, encontramos as categorias A e D, relativamente aos conhecimentos sobre a História e o diálogo sobre a mesma, em contexto familiar e/ou comunitário. Alguns alunos (6) não apresentaram a sua perceção e por isso, responderam apenas com um "não" – referindo-se à ausência de uma mudança no relacionamento com os familiares e/ou a comunidade.

[24] «*Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas*.» *in* Ferreira, C. M.A.S. (2004). A empatia histórica ao tema da "Censura no Estado Novo em Portugal": um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

3.6. Uma breve reflexão

A análise dos resultados obtidos permite-nos fazer um balanço positivo sobre a utilização da História Oral na sala de aula de História. Apesar da última questão ter dividido as opiniões da amostra escolhida, a verdade é que os alunos conseguiram realizar um trabalho diferente do que costuma ser feito na disciplina de História A – sem sentir grandes dificuldades. Para além da visível adesão dos alunos à importância dos testemunhos orais na aprendizagem da História, também conseguimos observar, infelizmente, alguns alunos que não demonstram recetividade a este tipo de fonte histórica.

Dos objetivos que nos propusemos inicialmente a atingir (**depreender** a importância da utilização dos testemunhos orais no contexto de sala de aula, para os alunos da disciplina de História A; **compreender** o impacto da realização dos trabalhos sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo*, na vida pessoal dos alunos; **obter feedback sobre o acompanhamento dos alunos pela docente, na realização do trabalho da História Oral**), o balanço assemelha-se positivo. Maioritariamente, para os alunos da turma A e da turma B os testemunhos orais revelam-se de grande importância para a aprendizagem da História – seja no contexto nacional ou internacional. Por outro lado, com este questionário conseguimos depreender que certos alunos foram influenciados positivamente pela realização do trabalho sobre *Os testemunhos orais no Estado Novo*. Não só permitiu que a temática fosse abordada com maior frequência no contexto familiar, como também contribuiu para o interesse dos alunos pela História.

Relativamente ao feedback sobre o acompanhamento fornecido aos alunos na realização do trabalho de História Oral, este revelou-se muito positivo. Foi um mês de constante contacto com os alunos, apesar de nos encontrarmos no regime de ensino à distância. Não há alegria maior para um professor do que saber que a sua missão foi cumprida. Queremos sempre fazer mais e melhor, mas devemos ficar gratos pelo reconhecimento do nosso trabalho – principalmente, quando esse reconhecimento advém dos nossos alunos.

Considerações Finais

No prelúdio do estágio curricular que se desenrolou ao longo do ano letivo de 2020/2021, prontificamo-nos a trazer a História Oral para a sala de aula de História. Neste sentido, acreditamos na necessidade de os alunos conhecerem a História na voz de quem a viveu, o que corrobora o destaque que deve ser conferido às fontes orais no Ensino da História. É inegável o papel que as fontes orais assumem no sentido de complementar as fontes escritas, contribuindo para uma mais ampla construção do conhecimento histórico. Não obstante, a exploração das fontes orais, no contexto disciplinar de História, permite uma aproximação dos alunos e consciencialização das mudanças operadas ao longo do tempo histórico. Por outro lado, o seu incremento em contexto de sala de aula possibilita a introdução desta jovem geração a uma das técnicas de reflexão do passado.

> «(...) a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.»
>
> (Thompson, 1992, p. 17)

Tal como Paul Thompson refere na citação anterior, a História Oral revela-se fundamental para a reconstrução da memória de uma determinada comunidade. Aproveitando ainda as suas palavras, destaca-se a consciencialização que a memória de um indivíduo pode ser partilhada por muitos outros – compreendendo-se, assim, a existência de uma memória coletiva.

Foi na base premissa anterior que se desenvolveu a nossa investigação. A mesma versava uma rentabilização do discurso oral no contexto dos contéudos referentes ao *Estado Novo* (1933-1974). Para esta investigação contribuiu uma amostra de 42 alunos do 12.º ano de escolaridade, aos quais foi proposto a realização de um projeto de História Oral, que consistia na construção de um guião, auxiliador da etapa seguinte: a realização de uma entrevista a um famíliar ou conhecido sobre as suas memórias relativamente ao período histórico mencionado anteriomente.

O trabalho desenvolvido pelos alunos, em moldes amplamente descritos anteriormente, revelou-se enriquecedor em várias medidas:

- No incremento de várias competências associadas à disciplina de História, destacando-se a consciência histórica;
- Na construção autónoma do conhecimento histórico pelos alunos, ainda que orientados pela docente;
- Na possibilidade de se estabelecerem relações entre os contéudos curriculares da disciplina e a dimensão sociofamíliar;
- No desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre um período determinante na História de Portugal;
- Na possibilidade de, através da realização deste trabalho, ser possível alcançar uma "materialização real" da História.

A realização dos inquéritos por questionário, previamente explorados, demonstrou vários aspetos que merecem a nossa consideração. Em primeiro lugar, destacaríamos a importância da aplicação dos mesmos no sentido de aferir a adaptação dos alunos relativamente à exploração das fontes orais – na sua generalidade, positiva: os alunos reconheceram a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem da História. Contudo, a realização deste trabalho não esteve isenta de dificuldades para os alunos. Na verdade, e segundo nos revelam os resultados do inquérito, as grandes dificuldades subjacentes à realização deste projeto foram, na sua maioria, relativas à componente da reflexão escrita e no processo de construção do guião que serviu de base à entrevista realizada – no âmbito do trabalho realizado. Para além destes aspetos, atestou-se que o interesse dos alunos pela disciplina de História aumentou exponencialmente devido à realização deste projeto da História Oral.

Não obstante tudo aquilo que foi elencado anteriormente, a verdade é que a utilização das fontes orais na sala de aula de História permanece como uma exceção, e não a regra. Assim, deve constituir-se como uma das prioridades dos docentes de História, através da valorização deste tipo de fonte, permitindo a sua exploração (quando possível) em sala de aula. Quem sabe se, a geração do amanhã não vai valorizar devidamente a História, sobretudo aquela que é construída *em discurso direto*.

Fontes documentais

ESJGZ (Escola Secundária João Gonçalves Zarco) (2013). Contrato de autonomia. Disponível em: https://www.zarco.pt/site/wp-content/uploads/docorientador/ca.pdf

ESJGZ (2020). Projeto Educativo 2018-2022. Disponível em: https://www.zarco.pt/site/wp-content/uploads/docorientador/pe.pdf

ESJGZ (2020). Regulamento Interno 2018-2022. Disponível em: https://www.zarco.pt/site/wp-content/uploads/docorientador/ri.pdf

Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.26/22377

Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (2002). Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. Curso Cientifico-Humanistico de Linguas e Humanidades – Formação Especifica. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

Universidade do Porto (2017). Código Ético de Conduta Académica - Universidade do Porto. Disponível em: http://ceau.arq.up.pt/imgs/arquivos/Codigo_etico_conduta_academica_2abril.pdf

Bibliografia

Araújo, H. C., & Stoer, S. R. (1993). *Genealogia nas Escolas: A capacidade de nos surpreender.* Porto: Edições Afrontamento.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Cardina, M. (2012). História Oral: caminhos, problemas e potencialidades. *Usos da memória e práticas do património*, 27-43. Obtido de http://hdl.handle.net/10316/43879

Cruzeiro, M. M. (2018). Revolução, história e memória. *E-cadernos ces*, 197-212. doi:10.4000/eces.3431

Dunaway, D. K., & Baum, W. K. (1996). *Oral History: An Interdisciplinary Anthology.* Walnut Creek: Altamira Press.

Folguera, P. (1994). *Como se hace Historia Oral.* Madrid: Eudema.

Halbwachs, M. (1990). *A Memória Coletiva.* São Paulo: Edições Vértice.

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Matos, J. S., & Senna, A. K. (2011). História Oral como fonte: problemas e métodos. *Historiae, 2*(1), 95-108. Obtido de https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395

Oliveira, L. T. (2010). A História Oral em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*(63), 139-156. Obtido de http://hdl.handle.net/10071/2436

Pereira, L. M. (2013). No centenário do nascimento de Paul Ricoeur: a memória como espaço de experiência e horizonte de espera. *Diacrítica, 27*(2), 175-192. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28602/1/diacr%C3%ADtica%2027-VERSAO%20DIGITAL.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Silva, M. V. (2018). *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História.* Porto: Universidade do Porto. Obtido de https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540

Thompson, P. (1992). *The Voice of the Past: Oral History.* Oxford: Oxford University Press.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vidigal, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola - História Oral e projetos pedagógicos.* Porto: Edições ASA.

Yow, V. R. (2005). *Recording Oral History.* Walnut Creek: Altamira Press.

Anexo 1

Tema: CRISES, EMBATES IDEOLÓGICOS E MUTAÇÕES CULTURAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Subtema: O AGUDIZAR DAS TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS A PARTIR DOS ANOS 30

Sumário: A resistência das democracias liberais: – **O intervencionismo do Estado** – **Os governos de Frente Popular e a mobilização dos cidadãos**	**Tempo letivo:**	**100 minutos**
Aprendizagens Essenciais: • **Interpretar a expansão de novas ideologias e o intervencionismo dos Estados democráticos à luz das crises do capitalismo liberal, nomeadamente da crise de 1929;**	**Conceitos:** **Intervencionismo** **New Deal**	
Situação-problema: A situação-problema desta aula junta-se à motivação, de forma a introduzir o tema e a problematizar sobre o mesmo.		
Questões-orientadoras: • Como se aplicou a intervenção do Estado federal na economia americana? • De que forma as democracias liberais da Europa responderam à crise económica?		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A depressão dos anos 30 revelou as fragilidades do capitalismo liberal. Até então, acreditava-se na livre iniciativa, na livre produção e na livre concorrência como capazes de proporcionarem a riqueza social. As proporções adquiridas no mundo pela crise de 1929 provaram o contrário. O economista John Keynes duvidou da capacidade autorreguladora da economia capitalista, chamando a atenção para a necessidade de um maior intervencionismo por parte do Estado. Influenciado por Keynes, Franklin Roosevelt (32º presidente dos Estados Unidos da América) propôs-se a tirar o país da crise, usando a intervenção do Estado federal na economia americana, aplicando um conjunto de medidas conhecidas por New Deal.	1. Compreender a importância da aplicação do New Deal na recuperação da economia americana.	**Motivação:** Observação e análise de uma gravura que demonstra o presidente Franklin D. Roosevelt a retirar o Tio Sam (personagem que representa a América) da depressão económica que se fez sentir, a partir da crise de 1929 – causada pelo crash da bolsa de valores de Nova Iorque. O barco que sustenta Franklin Roosevelt representa o plano de recuperação nacional, que incorporou as medidas do New Deal. 1.1. Recolha de ideias tácitas sobre a conjuntura socioeconómica dos EUA e a consequente justificação da necessidade de um maior intervencionismo do Estado, com o intuito dos alunos interligarem os conteúdos lecionados. 1.2. Leitura do documento 23 A do manual (página 132), sobre John Maynard Keynes com o intuito dos alunos conhecerem esta personalidade. 1.3. Breve exposição sobre a resposta inicial dos Estados Unidos à conjuntura criada pela Grande Depressão.	• Participação oral e qualidade das intervenções • Análise de fontes de forma rigorosa.

2. Na França e na Espanha, a braços com a radicalização entre forças de direita e de esquerda, tiveram lugar, em 1936, as experiências políticas das Frentes Populares. Levaram ao poder coligações de socialistas e comunistas, apoiadas por uma larga mobilização de cidadãos. Entre aumentos de salários, direitos sindicais e regalias sociais, como a concessão das férias pagas em França, as Frentes Populares suscitaram a oposição de empresários e das forças conservadoras. Na Espanha, estas últimas acabaram por triunfar numa guerra civil que pôs fim à república democrática.	2. Identificar o impacto das Frentes Populares europeias na resposta à crise económica vigente.	1.4. Leitura do documento 24 B do manual (página 133), sobre Franklin Delano Roosevelt, com o intuito dos alunos conhecerem esta personalidade. 1.5. Visionamento de um excerto (3'19'') do discurso inaugural de Franklin Roosevelt, com o intuito dos alunos conhecerem algumas medidas que o presidente pretendia colocar em prática. 1.6. Observação e análise de um jornal[1] onde consta a novidade do New Deal e as respetivas medidas, de forma que os alunos compreendam as mudanças significativas que esta política trouxe à economia americana. 1.7. Análise dos gráficos do documento 26 do manual (página 135), resumindo com a ajuda dos alunos os resultados da aplicação desta política económica nos Estados Unidos. 2.1. Leitura e análise do documento 27 A do manual (página 135), com o intuito dos alunos compreenderem qual foi o programa eleitoral da Frente Popular em França, em 1936. 2.2. Construção de um esquema síntese sobre as etapas do governo da Frente Popular em França. 2.3. Leitura e análise do documento 30 do manual (página 137), com o objetivo de os alunos compreenderem qual foi o programa eleitoral da Frente Popular em Espanha, em 1936. 2.4. Construção de um esquema síntese sobre as etapas do governo da Frente Popular em Espanha. **Trabalho de casa**: Visualização do discurso inaugural do presidente Franklin Roosevelt e resposta às questões. – **Explica, no discurso inaugural do presidente Roosevelt:**	• Trabalho individual com fontes orais

[1] https://www.flipsnack.com/ofeliacarvalho/new-flipbook.html

		▪ A afirmação "A nossa tarefa prioritária é fazer com que as pessoas voltem a ter trabalho." ▪ A preocupação com a agricultura americana. ▪ A necessidade de "vigilância de todas as atividades bancárias e de investimento". – Distingue a forma de comunicação à população americana de Roosevelt das outras formas de comunicação às massas já estudadas	
Competências específicas da História: • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; • Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; • Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; • Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista; • Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;			

Tema: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 Subtema: Portugal: O Estado Novo		
Sumário: O aparelho repressivo do Estado. A política cultural do regime.	**Tempo letivo:**	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: • **Reconhecer que o Estado Novo foi um regime autoritário que adotou mecanismos repressivos das liberdades individuais e coletivas.** • **Caracterizar a política cultural do regime.**	**Conceitos:**	
Situação-problema: "Do Minho a Timor somos todos…pássaros de asas cortadas." **Maria do Carmo Piçarra** (2013) *in*. ***Censura nunca mais – A censura ao teatro e ao cinema no Estado Novo***		
Questões-orientadoras: • De que forma a censura e a polícia política contribuíram para a supressão das liberdades individuais? • Qual foi a importância da política cultural do regime?		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A censura e a propaganda, assim como a prevenção e a repressão, irão andar de mãos dadas desde a entrada de António de Oliveira Salazar no contexto político nacional até à queda da cadeira, em 1968. Contudo, o fim do regime só foi ditado na madrugada de abril de 1974. Porém, nos últimos seis anos, o aparelho repressivo do Estado tinha sido apenas mascarado pela mudança de terminologia. A censura tentou silenciar as vozes das artes e quando não o conseguia, existiam locais destinados para a correção da liberdade de pensamento desses indivíduos: de forma a conter o "inimigo do Estado".	1. Explicar o funcionamento do aparelho repressivo do Estado.	**Num momento inicial, realiza-se um brainstorming[1] sobre o tema do Estado Novo, com o intuito de relembrar alguns dos conceitos estruturantes fundamentais para a compreensão das temáticas que se vão lecionar.** **Motivação:** Análise da música "Acordai" (2'20''), uma composição de Fernando Lopes Graça[2] – um dos maiores musicólogos e compositores portugueses do século XX – com letra de José Gomes Ferreira. Depois da audição da música, procederei à análise da letra, inserida no contexto histórico das músicas de intervenção contra o Estado Novo. 1.1. Leitura e análise do documento 57 A (anexo 1), da página 161 do manual, com o intuito dos alunos compreenderem que a censura era um dos mecanismos	Realização de análise de fontes documentais.

[1] https://www.mentimeter.com/s/a619d20e1ab18a7198e5bba62b568f38/0dcf9a795110
[2] https://www.youtube.com/watch?v=DqEArDR4wvo

2. No Estado Novo, a arte foi colocada ao serviço da propaganda nacional e do prestígio do regime. António Ferro - enquanto diretor e visionário do Secretariado da Propaganda Nacional (1933) - foi o responsável por esta "política do espírito", aplicada no início dos anos 30, que acompanhou toda a existência do regime ditatorial. O Secretariado da Propaganda Nacional teve como principal objetivo veicular os valores do ideário do Estado Novo. Contudo, como simpatizante dos modernistas, António Ferro estabelecerá uma polémica união entre o conservadorismo e a vanguarda, chamando estes artistas a colaborar com o regime. As exposições nacionais e internacionais, as obras públicas, as peças de teatro, o cinema, a rádio e os concursos são apenas alguns exemplos da vasta ação desta política cultural.	2. Descrever a importância da política cultural do regime.	(utilizados pelo Estado Novo) de controlo da população. 1.2. Visionamento de um excerto (3'30'') da reportagem SIC "24 de abril", realizado por Sofia Arêde – transmitida a 24 de abril de 2011[3] – com o objetivo dos alunos conhecerem um testemunho oral relativo ao aparelho repressivo do Estado Novo. 1.3. Leitura e análise de um excerto do "Relato do preso António dos Santos Graça "de 1964 (anexo 2), para que os alunos conheçam as condições degradantes em que os presos se encontravam nas prisões políticas. 1.4. Localização das prisões políticas e da sede da PIDE, de forma a que os alunos conheçam os principais espaços físicos onde decorreram estes episódios de tortura e injustiça. 2.1. Leitura e análise de um excerto de uma entrevista a António Ferro, ao Diário de Notícias, a 14 de maio de 1932[4] (anexo 3), com o intuito de os alunos perceberem como é que o futuro diretor do SPN defendeu a necessidade de um organismo que, na alçada do Estado, incutisse uma ordem nacional. 2.2. Leitura e análise de um excerto de uma entrevista a António Ferro, ao Diário de Notícias, a 21 de novembro de 1932[5] (anexo 4), de forma a que os alunos compreendam a origem do conceito "política do espírito" e o que pretendia	Participação oral e qualidade das intervenções Análise rigorosa das fontes orais

[3] https://www.youtube.com/watch?v=UiYJ80NXMk8
[4] António Ferro, «Falta um realizador», in Diário de Notícias, 14 de maio de 1932.
[5] António Ferro, "A Política do Espírito", in Diário de Notícias, 21 de novembro de 1932

		António Ferro quando o usou para se referir à política cultural do Estado Novo. 2.3. Visionamento de um excerto (2'07'') do documentário "A aldeia mais portuguesa de Portugal", realizado por António de Meneses[6] em 1938, com a finalidade dos alunos conhecerem uma das obras do Secretariado da Propaganda Nacional, na promoção das tradições nacionais e populares. 2.4. Exploração realizada pelos alunos sobre alguns exemplos da obra do Secretariado de Propaganda Nacional. Entre eles, podemos encontrar: o filme "Pai Tirano" realizado por António Lopes Ribeiro (1941); a Exposição do Mundo Português (1940); a Emissora Nacional (1935); o Grupo de Bailados Portugueses Verde-Gaio (1940); Painéis da Gare Marítima de Alcântara, produzidos por Almada Negreiros (1945).	
Competências específicas da História: • **Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;** • **Analisar documentos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;** • **Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;** • **Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;** • **Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.**			

Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia Subtema: Da Revolução à estabilização da democracia		
Sumário: Da revolução à estabilização da democracia: – **O movimento das forças armadas e a eclosão da revolução.** – **A caminho da democracia – o desmantelamento das estruturas do Estado Novo; as tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário.**	**Tempo letivo:**	**100 minutos**
Aprendizagens Essenciais: • **Descrever a eclosão da revolução de 25 de abril de 1974, o papel exercido pelo MFA e o processo de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo;**	**Conceito importante:** Operação "Fim-Regime"[1]	
Situação-problema: "Esta é a madrugada que eu esperava/O dia inicial inteiro e limpo/Onde emergimos da noite e do silêncio/E livres habitamos a substância do tempo" - **Sophia de Mello Breyner Andersen (1919-2004) – poetisa portuguesa, sendo a primeira mulher a receber o importante galardão literário da língua portuguesa, o Prémio Camões, em 1999.**		
Questões-orientadoras: • **Em que consistiu a Operação "Fim-Regime"?** • **Como se caracterizou o início da democratização?**		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Nos primeiros anos da década de 70, o impasse em que se encontrava a Guerra Colonial começou também a pesar sobre o exército. A convicção de que estavam a remar contra a corrente, lutando por uma causa perdida, foi o que induziu o general António de Spínola a publicar *Portugal e o Futuro*. Este sentimento também contribuiu para a transformação de um movimento de oficiais, iniciado por meras questões de promoção na carreira, no movimento revolucionário que derrubou o Estado Novo. Depois de uma tentativa precipitada, em março, que as forças governamentais debelaram com facilidade (golpe das Caldas), o MFA (Movimento das Forças Armadas preparou minuciosamente a operação militar que na madrugada do dia 25 de Abril de 1974, pôs fim ao Estado	1. Compreender a importância da Operação "Fim-Regime" do Movimento das Forças Armadas no dia 25 de Abril de 1974.	**Momento síncrono** **Motivação:** Visionamento do vídeo *Recordações de abril no Largo do Carmo* (2'11) da RTP Ensina[2], uma reportagem de 2014, com o intuito de dar a conhecer aos alunos o testemunho oral de Maria Luísa Bravo, moradora na zona do Largo do Carmo. Maria Luísa Bravo recorda o capitão Salgueiro Maia e como a sua casa foi "invadida" por militares que participavam no 25 de Abril de 1974. 1.1. Diálogo com os alunos, com a finalidade de contextualizar o tema, como também aproveitar a informação recolhida no trabalho de investigação: *O testemunho oral no Estado Novo*. 1.2. Leitura e análise de um documento apresentado na reunião do MFA de 5 de	Realização de análise de fontes documentais. Participação oral e qualidade das intervenções.

[1] Este conceito não está presente no Programa de História A do Ensino Secundário. Todavia, considero importante que os alunos conheçam o nome do plano militar que culminou no derrube do regime autoritário do Estado Novo, a 25 de Abril de 1974.
[2] https://ensina.rtp.pt/artigo/recordacoes-de-abril-no-largo-do-carmo/

Novo. A "Operação Fim-Regime", um golpe militar coordenado pelo MFA, serviu para colocar um ponto final a quarenta e oito anos de autoritarismo. Apoiada pela população e saudada pela comunidade internacional, a "Revolução dos Cravos" marcou o início de uma nova etapa na história do nosso país. 2. Entre a "Revolução dos Cravos" e a institucionalização, em 1976, de um regime pluralista democrático, o País viveu um período de grande instabilidade. Marcado pelo entusiasmo popular e pela aquisição das tão desejadas liberdades cívicas, o período pré-constitucional conheceu também grandes tensões sociais e fortes afrontamentos políticos. No próprio dia da revolução, Portugal viu-se sob a autoridade de uma Junta da Salvação Nacional, constituída por acordo entre o MFA e a hierarquia das Forças Armadas. A Junta tomou imediatamente, de acordo com o programa do MFA, um conjunto de medidas tendentes à liberalização da política partidária e ao desmembramento das estruturas do regime deposto. No dia 1 de maio de 1974, gigantescas manifestações de rua celebraram, em unidade, o regresso da democracia. No entanto, o processo de democratização não foi tão simples e rápido como se esperava. Os anos de 1974 e 1975 ficaram marcados por uma enorme agitação social (com sucessivas manifestações reivindicativas), pela multiplicação dos centros de poder e por violentos confrontos políticos (como o golpe militar de 11 de março de 1975 orquestrado pelo ex-presidente António de Spínola).	2. Explicar as tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário, no pós-revolução.	março de 1974 (anexo 1), que tem como objetivo enunciar quais os passos necessários – segundo o Movimento das Forças Armadas – para resolver a "crise geral do regime". **Momento assíncrono** 1.3. Apresentação de uma linha do tempo, criada no *Padlet*[3], para ser explorada pelos alunos (com documentos escritos e audiovisuais). Com esta estratégia de aprendizagem, os alunos ficam a conhecer a "Operação Fim-Regime", o golpe militar planeado pelo MFA que pôs fim ao Estado Novo. **Momento síncrono** 2.1. Leitura e análise de um excerto do texto do programa do MFA (anexo 2), com o intuito dos alunos conhecerem quais foram as primeiras medidas após a Revolução do 25 de Abril de 1974, no âmbito do desmantelamento das estruturas do Estado Novo. 2.2. Leitura e análise de um documento escrito (anexo 3) referente à vaga de manifestações que ocorreu a seguir a operação militar do 25 de Abril de 1974, para que os alunos compreendam a movimentação das forças políticas de esquerda com tendência para a radicalização. 2.3. Leitura e análise de um documento escrito (anexo 4) com o objetivo de enunciar o receio de António de Spínola que o país resvalasse na anarquia, desviando-se do ideário liberalizador que norteou o MFA. Com este documento, os alunos conseguem perceber que o poder político se fracionou: aqueles que apoiavam Spínola, mais moderados e de direita; e a comissão coordenadora do MFA, forças esquerdistas adeptas da revolução social.	Análise rigorosa das fontes orais.

[3] https://padlet.com/ofelialuisacarvalho/2r6mt2sm0wtisrdr

		Proposta de atividade: Semeando a Liberdade - Recriação de objetos, segundo a arte conceptual, que transmitam uma mensagem sobre os valores de abril. - Consequente exposição na Escola Secundária João Gonçalves Zarco.	

Competências específicas da História:

- **Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;**
- **Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;**
- **Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;**
- **Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;**
- **Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;**
- **Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;**
- **Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.**

Anexo 4

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito do relatório da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que está a ser realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto pela aluna Ofélia Carvalho, e que se intitula «*Em discurso direto*: a utilização das fontes orais na sala de aula de História», sob a orientação do Professor Doutor Luís Grosso Correia, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da utilização das fontes orais no ensino da História; fomentar o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente, através de atividades de pesquisa junto do contexto sociofamiliar; assim como, conhecer a opinião dos alunos relativamente à aprendizagem através da utilização das fontes orais e do uso de trabalhos de pesquisa individuais, de recolha de testemunhos orais.

Para tal, é necessária a realização de uma entrevista, pelos alunos, a um entrevistado à sua escolha, assim como a aplicação de um inquérito por questionário às duas turmas do 12.º ano de escolaridade do Curso Cientifico Humanístico de Línguas e Humanidades – pelo que se pede a vossa autorização. A entrevista será gravada apenas para fins de avaliação dos alunos. O inquérito por questionário é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos de forma confidencial, respeitando os princípios deontológicos da investigação em Ciências Sociais.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, num dia e horário a combinar entre o investigador e o docente da disciplina de História, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue e entregue-o ao Diretor de Turma.

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração neste projeto.

Matosinhos, Janeiro de 2021

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o ____ ano, na turma ____, com o nº ____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo «*Em discurso direto*: a utilização das fontes orais na sala de aula de História», através da realização de uma entrevista para um trabalho individual e ainda, da resposta de um inquérito por questionário.

Data: ___/___/____

_____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 5

Eu, abaixo-assinado ……., aceitei livremente participar na pesquisa sobre a utilização da História Oral na sala de aula, desenvolvida pela estudante Ofélia Luísa Baía de Carvalho, sob a supervisão de Luís Grosso Correia, investigador do CIIE/FPCE/U. Porto e professor do curso de Mestrado em Ensino de História da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Foi-me fornecida uma explicação completa sobre a natureza, finalidades, metodologia e duração do trabalho a desenvolver pelos referidos estudante e investigador.
Depois de ter ponderado, aceitei colaborar na acima referida pesquisa através de uma sessão de entrevista, a qual decorreu presencialmente no dia……., pelas…….. horas.

Para um registo fidedigno e melhor compreensão da informação expressa no decurso da entrevista, autorizei o registo audiofónico. Foi-me indicado que a entrevista gravada seria alvo de transcrição e que esta me seria devolvida para análise e validação. Fui informado/a que a informação recolhida pela entrevista se destina a ser utilizada em fins exclusivamente académicos, podendo, se assim o entender, solicitar e ter a garantia da preservação do anonimato e confidencialidade. A minha participação no referido estudo foi voluntária e não envolveu danos ou prejuízos para a minha pessoa, podendo ser cessada ou interrompida por mim em qualquer momento.

Tendo tomado conhecimento e confirmado estas condições, declaro que:

a) aceitei participar na referida investigação para fins académicos.

(Local e data) ……, ……/……/……

(Assinatura) ……

b) considero/não considero (riscar o que não interessa) válida a transcrição da entrevista efetuada e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a sua utilização anónima/identificada (riscar o que não interessa) para fins académicos.

(Local e data) ……, ……/……/……

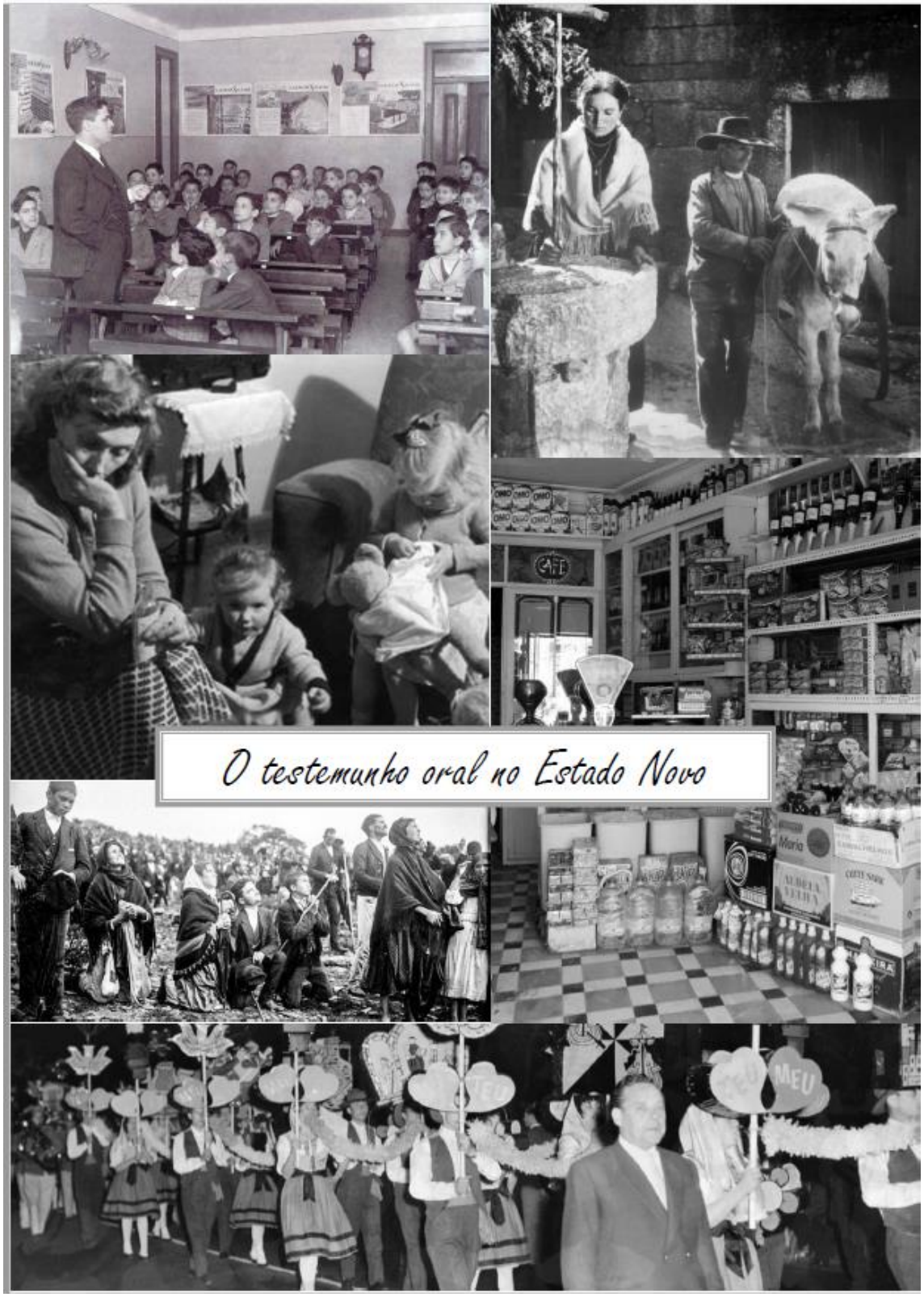
(Assinatura) ……

Confirmo que li a presente Declaração de Consentimento Informado.

(Local e data) ……, ……/……/……

(Assinatura) ……

Anexo 6



Realiza uma entrevista a um familiar ou a um conhecido, cuja experiência de vida tenha decorrido durante o regime do Estado Novo (1933-1974). A pessoa necessita de ter nascido até 1965, inclusive. Com base nos temas que encontras abaixo, deves criar uma série de questões, de acordo com as especificidades/vivências da pessoa que vais entrevistar. Podes dirigir-te ao entrevistado na 2ªpessoa do singular, caso se tratem de familiares. Todavia, atenção à correção linguística do questionamento. **Deves enviar o guião da entrevista antes da realização da mesma, pelo Google Classroom.**

- O ensino no Estado Novo
- Os tempos livres no Estado Novo
- O trabalho no Estado Novo
- A religião no Estado Novo
- A política no Estado Novo
- O género no Estado Novo
- O desporto no Estado Novo
- A família no Estado Novo
- Os costumes no Estado Novo
- A gastronomia no Estado Novo
- A música no Estado Novo
- A Guerra Colonial

Se houver um tema que consideres pertinente abordar, para além daqueles mencionados, podes realizar questões sobre o mesmo.

A entrevista deve ser gravada em áudio e o **mesmo deve ser enviado com o trabalho** em formato mp3, posteriormente, pelo Google Classroom. O áudio não será divulgado, serve apenas para efeitos de avaliação. Cada entrevista deve ter no máximo 15 minutos. Se entrevistares duas pessoas, este tempo deve ser dividido entre os entrevistados.

Depois de realizares a entrevista, redige uma reflexão pessoal (máximo 3 páginas), **que deve ser enviada juntamente com o áudio da entrevista**, respondendo às seguintes questões:

⇒ O que sentiste/refletiste ao ouvir este testemunho oral?

⇒ De que forma esse mesmo testemunho enriqueceu o teu conhecimento?

⇒ Na tua opinião pessoal, qual é o tema que deveria ter maior ênfase na abordagem do conteúdo do Estado Novo, nas aulas de História?

O trabalho pode ser enviado em Word ou em PDF.

Anexo 7

Critérios específicos de avaliação

Ano letivo 2020/2021 - História A - 12ºano de escolaridade

Ensino Secundário – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

Sobre o trabalho

Neste trabalho, os alunos realizaram um método de investigação preferencial da História Oral: a entrevista. Segundo Pilar Folguera[1], a recuperação sistemática da informação culminará de um complexo desenho de um projeto de História Oral, que inclui uma amostra, a seleção dos entrevistados, a realização dos inquéritos e o tratamento final dos dados. Os elementos avaliados foram:

- a criação de **um inquérito**
  - Pertinência das questões (35 pontos)
  - Correção linguística (50 pontos)
- a realização da **entrevista**
  - Dinamismo do discurso oral (35 pontos)
- a redação de **uma reflexão escrita**
  - Qualidade da reflexão escrita (50 pontos)
  - Demonstração de aprendizagens desenvolvidas (30 pontos)

A criação de um inquérito

Critérios específicos de avaliação

- Pertinência das questões[2]

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência sobre vários temas do quotidiano.	35
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões com pertinência apenas sobre alguns temas do quotidiano.	20
1	• Não utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. • Na construção do questionamento, redige questões sem qualquer pertinência em relação aos temas do quotidiano.	10

[1] Folguera, P. (1994). *Como se hace historia oral*. Madrid: Eudema.

[2] No caso dos alunos que realizaram a visualização dos testemunhos orais, os níveis correspondem à seguinte pontuação: Nível 3 – 43 pontos, Nível 2 – 25 pontos, Nível 1 – 10 pontos.

- Correção linguística[3]

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	50
2	• Apresenta um discurso com eventuais falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	30
1	• Apresenta um discurso com diversas falhas que comprometem totalmente a sua clareza.	10

A realização da entrevista

Critérios específicos de avaliação

- Dinamismo do discurso oral[4]

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Exprime-se corretamente na oralidade. • Adapta o seu discurso às circunstâncias da entrevista, conduzindo o mesmo de forma adequada.	35
2	• Exprime-se de forma parcialmente correta na oralidade. • Apresenta algumas dificuldades na adaptação do seu discurso às circunstâncias da entrevista.	20
1	• Exprime-se com dificuldade na oralidade. • Não adapta o seu discurso às circunstâncias da entrevista (ao tempo e aos temas abordados anteriormente).	10

A redação de uma reflexão escrita

Critérios específicos de avaliação

- Qualidade da reflexão escrita[5]

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Pontuação
3	• Responde às três questões solicitadas previamente. • Texto claro e correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia.	50

[3] No caso dos alunos que realizaram a visualização dos testemunhos orais, os níveis correspondem à seguinte pontuação: Nível 3 – 57 pontos, Nível 2 – 30 pontos, Nível 1 – 15 pontos.
[4] No caso dos alunos que realizaram a visualização dos testemunhos orais, a pontuação atribuída a este critério foi redistribuída pelos restantes critérios específicos de avaliação.
[5] No caso dos alunos que realizaram a visualização dos testemunhos orais, os níveis correspondem à seguinte pontuação: Nível 3 – 57 pontos, Nível 2 – 30 pontos, Nível 1 – 15 pontos.

2	• Responde, de forma parcial, às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que não afetam a sua clareza.	30
1	• Não responde às três questões solicitadas previamente. • Texto com incorreções nos planos da sintaxe, da pontuação ou da ortografia que afetam parcialmente a sua clareza.	10

- Demonstração de aprendizagens desenvolvidas[6]

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	• Utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, pertinentemente, as aprendizagens desenvolvidas.	30
2	• Utiliza, de forma parcialmente adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Integra, ocasionalmente, as aprendizagens desenvolvidas.	20
1	• Não utiliza, de forma adequada e sistemática, a terminologia específica da disciplina. • Não integra, de forma adequada, as aprendizagens desenvolvidas.	10

Incumprimento

Algum parâmetro em que o aluno não atinja o nível 1 é classificado com zero pontos. A não realização de um elemento que compõe a avaliação deste trabalho será penalizada com zero pontos, à semelhança da informação que consta nas notas de rodapé.

No caso de incumprimento dos prazos estipulados (14 de fevereiro de 2021 e 21 de fevereiro de 2021), sem uma justificação prévia, não serão facultados novos prazos para a conclusão do trabalho.

Os trabalhos que sejam submetidos, com justificação prévia, num novo prazo, sofrerão uma penalização de 5 pontos.

[6] No caso dos alunos que realizaram a visualização dos testemunhos orais, os níveis correspondem à seguinte pontuação: Nível 3 – 43 pontos, Nível 2 – 25 pontos, Nível 1 – 10 pontos.

Anexo 8

Cotações – realização de entrevistas	Pertinência das questões: 35 pontos	Correção linguística: 50 pontos	Dinamismo do discurso oral: 35 pontos	Qualidade da reflexão escrita: 50 pontos	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas: 30 pontos
Cotações – visualização de um testemunho oral	Pertinência das questões: 43 pontos	Correção linguística: 57 pontos	Qualidade da reflexão escrita: 57 pontos	Demonstração das aprendizagens desenvolvidas: 43 pontos	

Nome do aluno	Guião de entrevista		Entrevista	Reflexão escrita		Tipo de trabalho	Data de entrega	Avaliação final
1	35	50	20	30	20	Entrevista	21/02	155
2	35	30	0	0	0	Entrevista	14/02[1]	65
3	43	57		30	43	Testemunho	21/02	173
4	43	30		30	25	Testemunho	21/02	128
5	35	50	35	30	20	Entrevista	20/02	170
6	43	30		30	25	Testemunho	21/02	128
7	25	57		30	25	Testemunho	21/02	137
8	35	50	35	30	30	Entrevista	21/02	180
9	25	57		30	25	Testemunho	21/02	137
10	35	50	35	30	20	Entrevista	23/02	165[2]
11	35	50	35	30	30	Entrevista	21/02	180
12	35	30	35	30	30	Entrevista	23/02	155[3]
13	35	30	35	30	20	Entrevista	21/02	150
14	35	30	35	30	20	Entrevista	20/02	150
15	20	30	35	30	30	Entrevista	20/02	145
16	35	30	35	30	20	Entrevista	21/02	150
17	0	0	0	0	0	-	-	0
18	35	30	20	30	30	Entrevista	19/02	145
19	43	57		30	25	Testemunho	21/02	155
20	35	50	35	30	20	Entrevista	21/02	170
21	20	30	35	30	30	Entrevista	23/02	140[4]
22	43	30		30	25	Testemunho	21/02	128
23	35	30	35	30	20	Entrevista	19/02	150
24	20	30	35	30	30	Entrevista	21/02	145
25	35	50	35	50	30	Entrevista	21/02	200

Anexo 9

Cotações – realização de entrevistas	Pertinência das questões: 35 pontos		Correção linguística: 50 pontos	Dinamismo do discurso oral: 35 pontos		Qualidade da reflexão escrita: 50 pontos		Demonstração das aprendizagens desenvolvidas: 30 pontos	
Nome do aluno	Guião de entrevista		Entrevista	Reflexão escrita		Tipo de trabalho	Data de entrega	Avaliação final	
1	35	30	35	30	20	Entrevista	21/02	150	
2	35	30	35	50	30	Entrevista	20/02	180	
3	35	30	35	50	20	Entrevista	21/02	170	
4	35	30	35	50	20	Entrevista	21/02	170	
5	35	30	35	30	30	Entrevista	21/02	160	
6	35	30	35	30	20	Entrevista	21/02	150	
7	20	30	35	0	0	Entrevista	21/02[1]	85	
8	35	10	35	10	10	Entrevista	15/02	100	
9	35	30	35	30	20	Entrevista	21/02	150	
10	35	30	35	50	30	Entrevista	21/02	180	
11	35	50	35	50	30	Entrevista	17/02	200	
12	35	30	35	50	30	Entrevista	21/02	180	
13	10	50	20	30	20	Entrevista	21/02	130	
14	35	30	35	30	30	Entrevista	21/02	160	
15	35	50	35	50	30	Entrevista	21/02	200	
16	35	30	20	0	0	Entrevista	24/02[2]	80[3]	
17	35	50	35	50	30	Entrevista	21/02	200	
18	35	30	35	30	30	Entrevista	21/02	160	
19	35	30	35	50	30	Entrevista	17/02	200	
20	35	30	20	30	30	Entrevista	21/02	145	
21	35	10	35	30	20	Entrevista	21/02	130	

Anexo 10

Guião da entrevista:

- Como caracteriza o regime fascista português?
- Qual é a característica do regime fascista português que o diferencia dos outros regimes fascistas?
- Considera que havia um grupo da sociedade que era visto como elite? A restante população podia usufruir dos estudos superiores e especializados que este grupo tinha acesso?
- Como caracteriza a ação política de Salazar?
- A economia portuguesa, graças à política económica de Oliveira Salazar, teve um balanço positivo durante vários anos. Todavia, foi necessário implementar outras medidas económicas. Pode enumerar algumas?
- Como descreve a ação da PIDE, enquanto organismo de repressão?
- Algumas pessoas da sua geração possuem uma memória positiva de Oliveira Salazar. Partilha da mesma opinião?
- As eleições, durante o Estado Novo, realizavam-se nos moldes atuais? Se não, como se realizavam?
- Considera que a música, a literatura ou o cinema tinham poder de oposição ao regime que vigorava em Portugal?
- Considera que havia diferenças entre o papel da mulher e o papel do homem?
- Sei que já visitou a famosa cadeia de Peniche, achou que essa visita foi importante para ser lembrado do passado histórico?

Vídeo: Entrevista de Fernando Rosas ao Página 2 (RTP2)

https://www.youtube.com/watch?v=Qjn2g7_XO9c&t=197s



Anexo 11

Questionamento:

O ensino no Estado Novo;

Como caracterizaria a qualidade do ensino no decorrer do Estado Novo?

Os tempos livres Estado Novo;

Como ocupavam os tempos livres no período do Estado Novo?

O trabalho no Estado Novo;

Como caracteriza o trabalho durante o Estado Novo, no que diz respeito à disciplina, à remuneração e ao tipo de profissão?

A religião no Estado Novo;

Na sua perspetiva, como caracteriza o papel da religião no Estado Novo?

Considera que as pessoas eram mais religiosas durante aquele período? Se sim, elenque alguns exemplos, por favor.

A política no Estado Novo;

Como caracterizaria o regime político do Estado Novo?

O género no Estado Novo;

É apologista dos princípios morais seguidos pelo Estado Novo?

Se não é apologista: Considera que havia desigualdade de género no Estado Novo?

O desporto no Estado Novo;

Considera que o desporto detinha maior importância no Estado Novo? Se sim, porquê?

A família no Estado Novo;

Do seu ponto de vista, o conceito base de família e a importância da mesma sustentaram o regime?

Os costumes no Estado Novo;

Considera que os costumes eram muito valorizados no Estado Novo? Refira alguns exemplos de costumes se faz favor.

A gastronomia no Estado Novo;

A gastronomia, durante o período do Estado Novo, era diversificada e abundante? Se não, porquê?

A música no Estado Novo;

Qual é o género musical que mais recorda ouvir, durante esse período?

A Guerra Colonial;

Participou na Guerra Colonial? Como descreve a sua experiência?

Anexo 12

Perguntas para o avô, 71 anos:

1. Quais eram os costumes adotados pela maioria da população? Refere alguns exemplos.

2. Como descreves o desporto no Estado Novo? Eras adepto de alguma modalidade desportiva?

3. Qual era a tua religião? Consideras que havia liberdade religiosa no Estado Novo?

4. Qual era a profissão que exercias durante este período? Sentias a pressão do regime no que fazias? Sentias liberdade para reivindicar direitos laborais?

5. Como foi a tua experiência na Guerra Colonial? Qual era a tua função? Consideras que conseguiste servir e ajudar o país?

Perguntas para a avó, 69 anos:

1. Quais eram as disciplinas lecionadas nas escolas do Estado Novo? Qual era a tua disciplina favorita? Como caracterizas a relação que existia entre alunos e professores? Consideras que os valores do Estado Novo te eram incutidos através do ensino?

2. Como ocupavas os tempos livres? Tinhas alguma atividade religiosa? Sentias que havia liberdade para participar em atividades que não fossem promovidas pelo regime?

3. Apreciavas as festas populares e os bailes que decorriam ocasionalmente? Consideras que a música transmitida era censurada?

4. Havia liberdade para as raparigas e os rapazes conviverem?

5. Em que ano começaste a namorar com o avô? Sentias a pressão da sociedade nos primeiros momentos da vossa relação, por exemplo, podias trocar carícias publicamente? Como comunicavam quando o avô foi destacado para a Guerra Colonial? Sentias liberdade para escrever tudo aquilo que querias?

Pergunta geral:

1. Para ti, o Estado Novo foi um regime ditatorial? Porquê?

Anexo 13

Reflexão pessoal

Para este trabalho, eu utilizei uma entrevista feita a Fernando Rosas, que é um historiador, professor e político português muito conhecido. Para além disto, Fernando Rosas também publicou alguns livros sobre o Estado Novo e mais particularmente sobre a ação de Salazar.

Durante a entrevista que Fernando Rosas deu à RTP2, abordou vários assuntos sobre o Estado Novo e sobre os quais eu fui refletindo. No entanto, a partir da informação que já tinha sobre o regime implantado por Salazar em Portugal, um dos pontos que abordou surpreendeu-me, pois Fernando Rosas afirma que existe uma nostalgia mítica, ou seja, por vezes a geração mais velha acaba por afirmar que os tempos passados antes do 25 de abril eram melhores do que os de hoje. Todavia, Fernando Rosas como bom historiador que é, afirma que os tempos passados eram bem piores, em certos pontos, do que os atuais e que deveríamos estar agradecidos por esta grande mudança.

No meu ponto de vista, Fernando Rosas tem toda a razão, visto que mesmo que, atualmente, o regime político não seja perfeito melhorou muito comparado ao regime antigo. Em razão de que naquela época as pessoas não tinham direito ao ensino, as suas roupas eram rudimentares e muita gente não tinha sequer calçado, os salários eram baixíssimos e a população passava muitas vezes fome.

Durante toda a entrevista senti uma certa confiança e segurança, dado que, felizmente, nunca passei as dificuldades que aquela população tinha passado. Desde a falta de liberdade e perseguição, à fome e dificuldades económicas. Neste momento, podemos estar a passar muitas dificuldades quer de saúde pública quer económicas entre outras, mas acho que sabendo o que sei sobre as condições por quais muita gente passou, não estamos nem perto da degradação nem da corrupção daquela época.

Este testemunho oral, foi bastante importante para mim, porque acho que nunca tinha nem nunca teria refletido tão profundamente sobre o que foi o Estado Novo. Além do mais, consegui aprender e ficar, ainda, mais informada sobre todas as circunstâncias por quais muita gente atravessou.

Por último, na minha opinião, na aula de História deveria de ser desvendada profundamente toda a situação do Estado-Novo, dado que estaríamos a falar do nosso passado. Sendo este, muito importante, pois com ele podemos assimilar todos os erros para não os voltarmos a repetir. Este assunto poderia e deveria incluir indivíduos que experienciaram esta conjuntura.

Anexo 14

Reflexão pessoal

Com o testemunho oral do meu padrinho sobre o Estado Novo senti a ascensão de uma ainda mais forte curiosidade, dentro de mim, relativamente a este período da História de Portugal.

Para além do conhecimento mais detalhado que adquiri com a realização desta entrevista, também reforcei a minha opinião no que diz respeito ao regime do Estado Novo, um regime que considero que apesar de ter sido maioritariamente negativo para os portugueses, também acabou por apresentar alguns aspetos positivos, nomeadamente no que toca à disciplina e respeito pelo próximo.

Sendo assim, adquiri uma maior sensibilidade relativamente às precárias e difíceis condições de vida em que a população portuguesa, na sua maioria, vivia no período relativo ao Estado Novo, mas também fiquei melhor consciencializado do papel da religião católica no dia à dia das pessoas, bem como dos passatempos culturais dos portugueses, que tinham posses para tal, da música que ouviam durante os anos 60 e 70, dos costumes, e também dos diferentes níveis de intensidade de guerra , que foram tidas em quase todas ex-colónias portuguesas, em África.

A meu ver, o tema que deveria ter maior ênfase na abordagem do conteúdo do Estado Novo deveria ser o regime político (a repressão principalmente), uma vez que só com essa abordagem histórica os alunos, que são a futura população ativa e que serão quem votará nas eleições portuguesas não daqui a tanto tempo quanto isso, ganharão verdadeiramente noção do passado que fora vivido em Portugal, evitando por pressuposto que este se venha a repetir num futuro mais ou menos próximo.

Em suma, considero que este trabalho me foi bastante benéfico na medida em que me proporcionou a adquirição de conhecimentos detalhados relativos ao período do Estado Novo, mas também porque permitiu-me conhecer melhor o passado de um familiar que me é muito próximo, e isso é algo que para mim não tem valor.

Anexo 15

Reflexão Pessoal

O testemunho oral da minha avó relativamente ao Estado Novo revela a perspetiva de uma pessoa que por falta de informação aceitou viver prisioneira de um regime opressivo sem sequer pensar em questioná-lo. Ao ouvir este testemunho senti o impacto de uma realidade completamente oposta à atual, uma que destoa na totalidade o respeito pelos direitos individuais e a democracia. O depoimento da minha avó demonstra a visão de uma população ignorante e ingénua que com receio da ação do regime decide aceitar a violação dos seus direitos.

As palavras da minha avó descrevem uma realidade onde desde criança se semeava a violência, mascarada sob o nome de respeito. Na escola as ditas "reguadas" eram conhecidas como meio de punição e os professores não hesitavam na utilização das mesmas, causando nos alunos um sentimento de medo que a mim repugna, uma vez que na minha opinião a escola deve ser um sítio em que todos se sintam seguros e respeitados. Esta violência era também uma constante no seio familiar, o que criava um ambiente de desconfiança e temor entre pais e filhos, também denominado como respeito. Este aspecto foi deveras o que, durante o relato da minha avó, me deixou exasperada dado as vezes que a mesma o referiu. Outro tópico que despertou o sentimento de abominação em mim foi o facto de ser mulher a ter impedido a minha avó de prosseguir estudos e exercer a sua profissão de sonho. A forma como a sua família limitava a sua liberdade e a prendia mostra os valores do Estado Novo, a mulher submissa ao marido e encarregue das lides de casa. Assim, refletindo sob todas as tónicas abordadas na entrevista, creio que as duas que expus são as que mais marcam o contraste entre o Estado Novo e a atualidade.

Quanto a forma como este testemunho enriqueceu o meu conhecimento, acredito que ouvir o depoimento da minha avó permitiu que este conteúdo adquire-se uma perspetiva mais humana e mais próxima. O relato da minha avó sobre a sua vida durante o Estado Novo fez com que eu observasse cada aspeto abordado na aula com mais detalhe e, por isso, os compreendesse melhor. Creio que aludir este tema exclusivamente através de manuais ou outros meios educativos não manifestada de verdade a vivência popular e, deste modo, mantém toda esta realidade um pouco afastada de nós. Assim, o conhecimento adquirido através de relatos e testemunhos leva-nos a captar toda a experiência vivida e não só a teoria.

Para concluir, o tema que considero que deveria ter mais ênfase na abordagem do conteúdo do Estado Novo é a Guerra Colonial, visto que foi tão desconcertante e arruinou a vida de tantas pessoas. Por fim, adorei o facto de puder partilhar um pedacinho da vida de uma pessoa que me é tão querida e gostei imenso de realizar este trabalho.

Anexo 16



A utilização dos testemunhos orais na sala de aula

Este inquérito, realizado no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, destina-se a conhecer a importância da utilização dos testemunhos orais na sala de aula - seja na sua aplicação em contexto de aula, seja na recolha dos mesmos em trabalhos individuais.

O inquérito é anónimo e a informação recolhida será tratada de forma confidencial.

Género:

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Prefiro não mencionar

Idade:

A sua resposta

Consideras importante a utilização dos testemunhos orais para a aprendizagem da História?

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Significativamente importante; 5 - Muito importante.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	◯	◯	◯	◯	◯	Muito importante

Consideras importante a utilização dos discursos políticos para a aprendizagem da História?

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Significativamente importante; 5 - Muito importante.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

Consideras importante a utilização dos testemunhos orais que recolheste para a aprendizagem da História?

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Significativamente importante; 5 - Muito importante.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

Consideras importante a utilização dos testemunhos orais que recolheste para o conhecimento da tua história pessoal?

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Significativamente importante; 5 - Muito importante.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

Em Janeiro de 2021, foi proposta a realização de um trabalho que implicou a recolha de testemunhos orais sobre o Estado Novo. Classifica o interesse que o trabalho realizado teve para a aprendizagem da disciplina de História A.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada interessante; 2 - Pouco interessante; 3 - Interessante; 4 - Significativamente interessante; 5 - Muito interessante

	1	2	3	4	5	
Nada interessante	○	○	○	○	○	Muito interessante

Classifica a importância que o conhecimento de uma história de vida pessoal pode ter para o conhecimento do passado.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Significativamente importante; 5 - Muito importante.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	○	○	○	○	○	Muito importante

Se realizaste a entrevista, classifica o grau de dificuldade que sentiste na escolha da(s) pessoa(s) a entrevistar. Se não realizaste, não respondas a esta questão.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nenhuma dificuldade; 2 - Pouca dificuldade; 3 - Dificuldade moderada; 4 - Alguma dificuldade; 5 - Dificuldade muito elevada

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dificuldade	○	○	○	○	○	Dificuldade muito elevada

Se preparaste um guião para a recolha do(s) testemunho(s) oral(ais), classifica o grau de dificuldade que sentiste. Se não preparaste, não respondas a esta questão.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nenhuma dificuldade; 2 - Pouca dificuldade; 3 - Dificuldade moderada; 4 - Alguma dificuldade; 5 - Dificuldade muito elevada

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dificuldade	○	○	○	○	○	Dificuldade muito elevada

Se realizaste a(s) entrevista(s), classifica o grau de dificuldade que sentiste. Se não realizaste, não respondas a esta questão.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nenhuma dificuldade; 2 - Pouca dificuldade; 3 - Dificuldade moderada; 4 - Alguma dificuldade; 5 - Dificuldade muito elevada

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dificuldade	○	○	○	○	○	Dificuldade muito elevada

Se realizaste a reflexão escrita sobre o conteúdo da(s) entrevista(s), classifica o grau de dificuldade que sentiste. Se não realizaste, não respondas a esta questão.

Assinala a tua opção em que: 1 - Nenhuma dificuldade; 2 - Pouca dificuldade; 3 - Dificuldade moderada; 4 - Alguma dificuldade; 5 - Dificuldade muito elevada

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dificuldade	○	○	○	○	○	Dificuldade muito elevada

Indica o grau de satisfação relativamente ao apoio e acompanhamento proporcionados pela professora, para a realização do trabalho sobre os testemunhos orais.

Assinala a tua opção em que: 1 - Fortemente insatisfeito(a); 2 - Insatisfeito(a); 3 - Nem satisfeito(a), nem insatisfeito(a); 4 - Satisfeito(a); 5 - Fortemente satisfeito(a)

	1	2	3	4	5	
Fortemente insatisfeito(a)	○	○	○	○	○	Fortemente satisfeito(a)

Consideras que a relação com os teus familiares e/ou com a tua comunidade se modificou com a realização do trabalho sobre os testemunhos orais? Se sim, fundamenta a tua perceção, sff.

A sua resposta

Submeter