

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

(Des)construção do conhecimento histórico

Raquel Filipa Martins da Silva

M

2021



Raquel Filipa Martins da Silva

(Des)construção do conhecimento histórico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Alves.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Raquel Filipa Martins da Silva

(Des)construção do conhecimento histórico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto 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

Aos meus alunos

Sumário

Declaração de honra.....	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Quadros	9
Índice de Esquemas.....	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	18
Introdução	19
1.Enquadramento teórico	21
1.1. A importância do diagnóstico.....	21
1.1.1. Os conhecimentos prévios segundo a perspectiva construtivista	21
1.1.2. O conhecimento tácito substantivo histórico	26
1.2. A construção do conhecimento.....	31
1.2.1. O socioconstrutivismo	34
1.2.2. A Multiperspetiva nas aulas de História	39
1.2.2.1 A empatia histórica	43
1.2.2.2 Consciência histórica	53
1.2.2.3 Humanismo	58
2.Enquadramento empírico	62
2.1. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	62
2.2. Caracterização das turmas	65
2.3. Objetivos e metodologia.....	68
2.3.1. Inquéritos por questionário: 11.º ano	70
2.3.2 Inquéritos por questionário: 12.º ano	73
2.4 As estratégias de aprendizagem	79
3.Análise de resultados.....	92
3.1. Análise de aspetos gerais das turmas.....	92
3.2. O 11.ºY	95
3.2.1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?	96
3.2.2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?	100
3.2.3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?	119
3.2.4. A (im)parcialidade na aula de História	154

3.3. O 12.º Z	155
3.3.1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?	157
3.3.2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?	167
3.3.3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?	186
3.3.4. A (im)parcialidade na aula de História.	229
Reflexões Finais	233
Referências Bibliográficas	237
Anexos.....	241
Anexo 1: A turma do 11.ºX.....	241
Anexo 2: Inquérito por questionário diagnóstico escrito 11.º X	271
Anexo 3: Inquérito por questionário diagnóstico 11.º Y	276
Anexo 4: Inquérito por questionário final 11.º Y	283
Anexo 5: Inquérito por questionário diagnóstico 12.º Z	287
Anexo 6: Inquérito por questionário final 12.º Z	292

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, 07 de setembro de 2021

Raquel Filipa Martins da Silva

Agradecimentos

Um dos pontos mais importantes do meu relatório de estágio é, sem dúvida alguma, este: o de agradecer.

Em primeiro lugar, à minha família. Agradecimento especial à minha irmã Sofia e ao Emanuel que sempre me acompanharam e ajudaram de todas as formas possíveis. Obrigada por tudo!

Ao meu avô, aos meus pais, aos meus padrinhos, aos meus primos e aos meus tios.

Ao Afonso, por todo o amor, carinho e inspiração. Tornaste esta aventura muito mais especial. Obrigada por tudo!

À Margarida e à Francisca, por todo o amor, carinho, confiança, amizade e felicidade que me proporcionaram ao longo deste ano. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigada por tudo, irmãs de coração e de alma!

À Isabel, amiga de sempre e para sempre.

Ao professor Luís Alberto, por me inspirar desde o primeiro momento em que o conheci. Espero deixá-lo orgulhoso.

À professora Sónia Guimarães, uma profissional inspiradora que me deixou voar. Obrigada pela paciência, pelos ensinamentos, pela amizade, pelo ambiente que proporcionou no núcleo de estágio, pela confiança e por ser essa professora maravilhosa que conquista qualquer aluno. Aprendi muito! Obrigada por tudo.

Aos meus amigos, que sempre me motivaram e acompanharam.

À dona Laura, por toda a paciência, generosidade e amizade.

Aos professores e funcionários da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas que sempre me fizeram sentir em casa.

Por fim, deixo o agradecimento mais especial de todos aos meus queridos alunos, por quem nutro um amor gigante. Fizeram-me muito feliz. Obrigada por todo o afeto, paciência e compreensão. Terão sempre um lugar privilegiado no meu coração.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

Este relatório de estágio tem como tema a (des)construção do conhecimento histórico. Cada vez mais rodeados por (des)informação, este trabalho procura compreender a construção e evolução do conhecimento dos estudantes através da utilização de ferramentas fundamentais para o professor de História do século XXI.

Em primeiro lugar, reflete sobre a importância das ideias tácitas e a origem do conhecimento, segundo a perspectiva socioconstrutivista desenvolvida por Vygotsky. De seguida, foca-se em alguns dos principais meios de construção do conhecimento histórico: a multiperspetiva e a empatia histórica, com o objetivo de desenvolver a consciência histórica e o humanismo. Para além da (des)construção do conhecimento, este relatório de estágio centra-se também na questão da (im)parcialidade na aula de História, assunto bastante pertinente da atualidade.

O presente relatório reflete a experiência como professora estagiária na Escola básica e Secundária Rodrigues de Freitas e a análise do trabalho, no âmbito da (des)construção do conhecimento histórico, que elaborei ao longo do ano letivo com duas turmas do 11.º ano e uma turma do 12.º ano.

Palavras-chave: História, socioconstrutivismo, consciência histórica, multiperspetiva.

Abstract

This academic work focuses on the (de)construction of historical knowledge. Increasingly surrounded by (mis)information, this work seeks to understand the construction and evolution of the students' knowledge through the use of fundamental tools for the 21st century History teacher.

First, it reflects on the importance of tacit ideas and the origin of knowledge, according to the socio-constructivist perspective developed by Vygotsky. Then, it focuses on some of the main means of the construction of historical knowledge: the multiperspective and historical empathy, with the aim of developing historical awareness and humanism. In addition to the (de)construction of knowledge, we also analyse the issue of (im)partiality in the History classes, a very relevant topic nowadays.

This report reflects the experience of an intern teacher at the Rodrigues de Freitas Elementary and Secondary School and the analysis of the work, within the scope of the deconstruction of historical knowledge, which we elaborated throughout the school year with two 11th grade and one 12th grade classes.

Key-words: History, socio-constructivism, historical awareness, multiperspective.

Índice de Quadros

QUADRO 1: O CONHECIMENTO TÁCITO SUBSTANTIVO HISTÓRICO E O CONHECIMENTO HISTÓRICO SEGUNDO MARIA DO CÉU MELO.	29
QUADRO 2: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS ALUNOS QUANDO OS SEUS CONHECIMENTOS TÁCITOS SUBSTANTIVOS SÃO CONFRONTADOS COM UMA NOVA APRENDIZAGEM.....	30
QUADRO 3: DIMENSÕES COGNITIVAS E AFETIVAS DA EMPATIA HISTÓRICA.	49
QUADRO 4:TAREFAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EMPÁTICA.....	50
QUADRO 5:CATEGORIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES EMPÁTICAS DOS ESTUDANTES.....	52
QUADRO 6:CATEGORIZAÇÃO DOS GRAUS DE EMPATIA QUE OS ALUNOS PODEM ATINGIR.	53
QUADRO 7: CARACTERIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 11.º Y.	71
QUADRO 8:CARACTERIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AO 11.ºY.	72
QUADRO 9:CARACTERIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DO 12.º Z.	74
QUADRO 10: CARACTERIZAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL DO 12.º Z.	77
QUADRO 11: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O PROLETARIADO.....	100
QUADRO 12: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE ASSOCIATIVISMO.....	104
QUADRO 13: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SINDICALISMO.....	105
QUADRO 14: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O MOVIMENTO OPERÁRIO: “O QUE ENTENDES POR MOVIMENTO OPERÁRIO?”	107
QUADRO 15: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO.	108
QUADRO 16: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “ÍNDICA DOIS PRINCÍPIOS DEFENDIDOS PELO SOCIALISMO.....	109
QUADRO 17:IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE PERSONALIDADES LIGADAS AO SOCIALISMO.....	110
QUADRO 18:IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE CAPITALISMO.	110
QUADRO 19:IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO UTÓPICO.	112
QUADRO 20: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE COMUNISMO.....	113
QUADRO 21: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES. ...	117
QUADRO 22: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE PROLETARIADO.....	119
QUADRO 23: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS OPERÁRIOS DO SÉCULO XIX.....	122
QUADRO 24: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O PAPEL DAS MULHERES NAS FÁBRICAS.	125

QUADRO 25: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CRIANÇAS OPERÁRIAS DO SÉCULO XIX.....	127
QUADRO 26: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE ASSOCIATIVISMO.	128
QUADRO 27: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SINDICALISMO.	131
QUADRO 28: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE MOVIMENTO OPERÁRIO.	133
QUADRO 29: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO.....	135
QUADRO 30: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE OS PRINCÍPIOS DEFENDIDOS PELO SOCIALISMO.....	137
QUADRO 31: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS PERSONALIDADES QUE RELACIONAM COM O SOCIALISMO.	139
QUADRO 32: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE CAPITALISMO.....	140
QUADRO 33: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO UTÓPICO.....	143
QUADRO 34: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE COMUNISMO.	145
QUADRO 35:EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS PALAVRAS QUE ASSOCIAM A COMUNISMO.....	147
QUADRO 36: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES: PERSONALIDADES QUE ASSOCIAM AO COMUNISMO.	149
QUADRO 37: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES.....	151
QUADRO 38: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: “O QUE ENTENDES POR INTERNACIONAIS OPERÁRIAS?”	153
QUADRO 39: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A (IM)PARCIALIDADE DA PROFESSORA DURANTE AS AULAS SOBRE O ESTADO NOVO.....	154
QUADRO 40: ARGUMENTOS UTILIZADOS PELOS ALUNOS PARA JUSTIFICAR A IMPORTÂNCIA DO TESTEMUNHO HISTÓRICO.	163
QUADRO 41: IDEIAS TÁCITAS DOS ALUNOS SOBRE O CARÁTER FASCISTA DO ESTADO NOVO.	168
QUADRO 42: IDEIAS TÁCITAS: “SALAZAR, DITADOR OU SALVADOR DA PÁTRIA” JUSTIFICAÇÃO.	171

QUADRO 43: IDEIAS TÁCITAS DOS ALUNOS SOBRE ASPETOS ECONÓMICOS ESTADO NOVO.	173
QUADRO 44: IDEIAS TÁCITAS DOS ALUNOS SOBRE ASPETOS SOCIAIS DO ESTADO NOVO.	175
QUADRO 45: IDEIAS TÁCITAS: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A GUERRA COLONIAL.	183
QUADRO 46: IMPORTÂNCIA QUE OS ESTUDANTES ATRIBUÍRAM À VISUALIZAÇÃO DO DEBATE.	186
QUADRO 47: IMPORTÂNCIA QUE OS ESTUDANTES ATRIBUÍRAM À PALESTRA.	188
QUADRO 48: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE REPRESSÃO DO ESTADO NOVO (QUESTIONÁRIO FINAL).	191
QUADRO 49: PRINCIPAIS IDEIAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CARÁTER FASCISTA DO ESTADO NOVO.....	193
QUADRO 50: “SALAZAR, DITADOR OU SALVADOR DA PÁTRIA” JUSTIFICAÇÃO.	198
QUADRO 51: COMPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS ASSOCIADAS AO ESTADO NOVO (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO).....	202
QUADRO 52: COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS AO SALAZAR (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO).....	205
QUADRO 53: DUAS CARACTERÍSTICAS QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM À SITUAÇÃO ECONÓMICA DE PORTUGAL DURANTE O ESTADO NOVO.....	207
QUADRO 54: DUAS CARACTERÍSTICAS SOBRE A SITUAÇÃO SOCIAL DE PORTUGAL DURANTE O ESTADO NOVO.....	210
QUADRO 55: CARACTERÍSTICAS QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM À SITUAÇÃO DA MULHER NO ESTADO NOVO.....	212
QUADRO 56: COMPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM A PIDE- PIDE/DGS (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO).....	215
QUADRO 57: COMPARAÇÃO ENTRE A OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O FACTO DE A GUERRA COLONIAL TER MARCADO, OU NÃO, A SOCIEDADE PORTUGUESA.	218
QUADRO 58: RESPOSTA DOS ALUNOS À PROPOSTA DE REDAÇÃO DE UMA NOTÍCIA SOBRE A MORTE DE MARCELINO DA MATA.....	222
QUADRO 59: COMPARAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM AO 25 DE ABRIL (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO).	226
QUADRO 60: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A (IM)PARCIALIDADE DA PROFESSORA DURANTE AS AULAS SOBRE O ESTADO NOVO.....	230
QUADRO 1A: ITENS DO QUESTIONÁRIO DA TURMA Y QUE FORAM RESPONDIDOS DE FORMA ESCRITA NA TURMA X.	242
QUADRO 2A: CARACTERIZAÇÃO DO INQUÉRITO - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO ESCRITO - APLICADO AO 11.º X.	243

QUADRO 3A: CARACTERIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO FINAL/ENTREVISTA ORAL APLICADO AO 11.º X DE FORMA ORAL.	243
QUADRO 4A: ORIGEM DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O SOCIALISMO E O COMUNISMO.	246
QUADRO 5A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE PROLETARIADO.....	249
QUADRO 6A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS OPERÁRIOS, DO PAPEL DAS MULHERES NAS FÁBRICAS E DAS CRIANÇAS OPERÁRIAS NO SÉCULO XIX.	250
QUADRO 7A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.º X SOBRE O CONCEITO DE ASSOCIATIVISMO E DE SINDICALISMO.	251
QUADRO 8A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O MOVIMENTO OPERÁRIO: “O QUE ENTENDES POR MOVIMENTO OPERÁRIO?”	252
QUADRO 9 A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO.	252
QUADRO 10A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE CAPITALISMO.	253
QUADRO 11A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE COMUNISMO.	254
QUADRO 12A.: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX: PALAVRAS QUE ASSOCIAM A COMUNISMO.	255
QUADRO 13A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE PERSONALIDADES LIGADAS AO COMUNISMO.....	256
QUADRO 14A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES.....	257
QUADRO 15A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE PROLETARIADO.....	258
QUADRO 16A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS OPERÁRIOS DO SÉCULO XIX.....	259
QUADRO 17A.: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O PAPEL DA MULHER NAS FÁBRICAS DO SÉCULO XIX.	260
QUADRO 18A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE AS CRIANÇAS OPERÁRIAS DO SÉCULO XIX.....	260
QUADRO 19A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE ASSOCIATIVISMO.	261

QUADRO 20A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE SINDICALISMO.	261
QUADRO 21A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE MOVIMENTO OPERÁRIO.	262
QUADRO 22A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO.....	263
QUADRO 23A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE OS PRINCÍPIOS DEFENDIDOS PELO SOCIALISMO.	263
QUADRO 24A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE AS PERSONALIDADES QUE RELACIONAM COM O SOCIALISMO.....	264
QUADRO 25A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE CAPITALISMO.....	265
QUADRO 26A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE SOCIALISMO UTÓPICO.....	265
QUADRO 27A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE COMUNISMO.	266
QUADRO 28A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX: PERSONALIDADES QUE ASSOCIAM AO COMUNISMO.....	267
QUADRO 29A: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES.....	268
QUADRO 30A: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DO 11.ºX: “O QUE ENTENDES POR INTERNACIONAIS OPERÁRIAS?”	269
QUADRO 31A: OPINIÃO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE A (IM)PARCIALIDADE DA PROFESSORA DURANTE AS AULAS SOBRE O ESTADO NOVO.....	270

Índice de Esquemas

ESQUEMA 1: CATEGORIZAÇÃO DOS DIFERENTES TIPOS DE IDEIAS APLICADO POR FERREIRA, A., DINIS, C., LEITE, E. & CHAVES, F.	28
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: GÊNERO DOS ALUNOS DA TURMA Y DO 11.º ANO.	66
GRÁFICO 2: IDADE DOS ALUNOS DA TURMA Y DO 11.º ANO.	67
GRÁFICO 3: GÊNERO DOS ALUNOS DA TURMA Z DO 12.º ANO.	67
GRÁFICO 4: GÊNERO DOS ALUNOS DA TURMA Z DO 12.º ANO.	68
GRÁFICO 5: NÚMERO DE ESTUDANTES, POR ANO E TURMA, QUE RESPONDERAM AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.	92
GRÁFICO 6: NÚMERO DE ESTUDANTES, POR ANO E TURMA, QUE RESPONDERAM AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.	93
GRÁFICO 7: GÊNERO DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.	95
GRÁFICO 8: IDADE DOS ESTUDANTES DO 11.º Y.	95
GRÁFICO 9: FONTES QUE CONTRIBUEM PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES.	96
GRÁFICO 10: ORIGEM DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES SOBRE O SOCIALISMO E O COMUNISMO.	97
GRÁFICO 11: ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DOS FAMILIARES MAIS PRÓXIMOS DOS ESTUDANTES. ..	98
GRÁFICO 12: “EM FAMÍLIA FALAS DE POLÍTICA?”.	99
GRÁFICO 13: “RECONHECES A MULTIPERSPETIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA?”.	99
GRÁFICO 14: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS OPERÁRIOS NO SÉCULO XIX.	101
GRÁFICO 15: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O PAPEL DA MULHER NAS FÁBRICAS DO SÉCULO XIX.	102
GRÁFICO 16: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE AS CRIANÇAS OPERÁRIAS DO SÉCULO XIX.	103
GRÁFICO 17: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES SOBRE O MOVIMENTO OPERÁRIO.	106
GRÁFICO 18: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR EM SOCIALISMO UTÓPICO?”.	112
GRÁFICO 19: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR EM KARL MARX?”.	114
GRÁFICO 20: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR EM FRIEDRICH ENGELS?”.	115
GRÁFICO 21: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: PALAVRAS QUE ASSOCIAM A COMUNISMO. ..	115
GRÁFICO 22: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: PERSONALIDADES QUE ASSOCIAM AO COMUNISMO.	116
GRÁFICO 23: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR NO MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA?”.	117

GRÁFICO 24: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR NAS INTERNACIONAIS OPERÁRIAS?”	119
GRÁFICO 25: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O PAPEL DA MULHER NAS FÁBRICAS DO SÉCULO XIX.....	125
GRÁFICO 26: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CRIANÇAS OPERÁRIAS DO SÉCULO XIX.....	127
GRÁFICO 27: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AS PERSONALIDADES QUE RELACIONAM COM O SOCIALISMO.	139
GRÁFICO 28: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES: PALAVRAS QUE ASSOCIAM AO CONCEITO DE COMUNISMO.....	147
GRÁFICO 29: EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES: PERSONALIDADES QUE ASSOCIAM AO COMUNISMO.	149
GRÁFICO 30: GÊNERO DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM AOS QUESTIONÁRIOS NO 12.ºZ.	155
GRÁFICO 31: IDADE DOS ESTUDANTES DO 12.ºZ.	156
GRÁFICO 32: FONTES QUE CONTRIBUEM PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES.	157
GRÁFICO 33: ORDEM CRESCENTE DO GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM ÀS FONTES.	158
GRÁFICO 34: ORIGEM DO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE O ESTADO NOVO.....	159
GRÁFICO 35: TEMAS MAIS FALADOS EM FAMÍLIA: ESTADO NOVO/SALAZAR VS REVOLUÇÃO 25 DE ABRIL.....	160
GRÁFICO 36: CONTACTOS QUE OS ESTUDANTES TIVERAM COM TESTEMUNHOS VIVOS DO PERÍODO DO ESTADO NOVO.	161
GRÁFICO 37: RELAÇÃO DO TESTEMUNHO QUE VIVEU NO ESTADO NOVO COM O ALUNO.	161
GRÁFICO 38: POSICIONAMENTO POLÍTICO DO TESTEMUNHO QUE VIVEU NO ESTADO NOVO E PARTILHOU A SUA PERSPETIVA COM O ESTUDANTE.	162
GRÁFICO 39: “PARA TI, O TESTEMUNHO DE ALGUÉM QUE TENHA VIVIDO DURANTE UM PERÍODO HISTÓRICO É IMPORTANTE?”.	163
GRÁFICO 40: GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM ÀS FONTES HISTÓRICAS.	165
GRÁFICO 41: RECONHECIMENTO DA MULTIPERSPETIVA SOBRE UM MESMO ACONTECIMENTO HISTÓRICO.	165
GRÁFICO 42: “CONSIDERAS IMPORTANTE O CONTEXTO HISTÓRICO DOS ACONTECIMENTOS PARA A SUA COMPREENSÃO?”.	166
GRÁFICO 43: IDEIAS TÁCITAS: “O ESTADO NOVO FOI UM REGIME FASCISTA?”.	168

GRÁFICO 44: IDEIAS TÁCITAS: “SALAZAR, DITADOR OU SALVADOR DA PÁTRIA?”	171
GRÁFICO 45: IDEIAS TÁCITAS: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM ESTADO NOVO....	176
GRÁFICO 46: IDEIAS TÁCITAS: CARACTERÍSTICAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM A SALAZAR.	177
GRÁFICO 47: IDEIAS TÁCITAS: CARACTERÍSTICAS QUE ATRIBUEM À SITUAÇÃO DA MULHER NO ESTADO NOVO.....	178
GRÁFICO 48: IDEIAS TÁCITAS: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM À PIDE/PIDE-DGS.	180
GRÁFICO 49: IDEIAS TÁCITAS SOBRE A EXISTÊNCIA DE CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO DURANTE O ESTADO NOVO.....	181
GRÁFICO 50: “ALGUMA VEZ OUVISTE FALAR NO CAMPO DO TARRAFAL EM CABO VERDE?”.	182
GRÁFICO 51: IDEIAS TÁCITAS: “CONSIDERAS QUE A GUERRA COLONIAL MARCOU A SOCIEDADE PORTUGUESA?”	183
GRÁFICO 52: IDEIAS TÁCITAS: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM AO 25 DE ABRIL DE 1974.....	185
GRÁFICO 53: ALUNOS QUE ASSISTIRAM AO DEBATE “FERNANDO ROSAS VS JOSÉ HERMANO DE SARAIVA”	186
GRÁFICO 54: PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE ASSISTIRAM À PALESTRA DE AURORA RODRIGUES.....	187
GRÁFICO 55: COMPARAÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E SEGUNDO QUESTIONÁRIO NA QUESTÃO: “QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUIS A UM TESTEMUNHO QUE TENHA VIVIDO DURANTE O ESTADO NOVO COMPARATIVAMENTE A UM LIVRO DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA”.	190
GRÁFICO 56: NÚMERO DE ALUNOS QUE CONSIDERAM O ESTADO NOVO UM REGIME FASCISTA (SEGUNDO QUESTIONÁRIO).	193
GRÁFICO 57: NÚMERO DE ALUNOS QUE CONSIDERAM SALAZAR UM DITADOR OU UM SALVADOR DA PÁTRIA (2.º QUESTIONÁRIO).....	198
GRÁFICO 58: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM AO ESTADO NOVO (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO).	202
GRÁFICO 59: CARACTERÍSTICAS QUE OS ESTUDANTES ATRIBUEM A SALAZAR (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO).	205
GRÁFICO 60: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM A PIDE-PIDE/DGS (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO).	215
GRÁFICO 61: “DURANTE O ESTADO NOVO FORAM CRIADOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO?”.	217
GRÁFICO 62: “ALGUMA VEZ OUVISTE FALAR NO CAMPO DO TARRAFAL EM CABO VERDE?”.	217

GRÁFICO 63: PALAVRAS QUE OS ESTUDANTES ASSOCIAM AO 25 DE ABRIL (EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO).	226
GRÁFICO 64: COMPARAÇÃO ENTRE OS DOIS QUESTIONÁRIOS: “RECONHECES A EXISTÊNCIA DE VÁRIAS PERSPETIVAS SOBRE UM MESMO ACONTECIMENTO HISTÓRICO?”	229
GRÁFICO 65: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A (IM)PARCIALIDADE DA PROFESSORA DURANTE AS AULAS SOBRE O ESTADO NOVO.	229
GRÁFICO 1A: GÉNERO DOS ALUNOS DO 11.ºX QUE RESPONDERAM AOS QUESTIONÁRIOS.	244
GRÁFICO 2A:: IDADE DOS ESTUDANTES DO 11.ºX.	245
GRÁFICO 3A:FONTES QUE CONTRIBUEM PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DO 11.ºX.	245
GRÁFICO 4A: ORIGEM DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O SOCIALISMO E O COMUNISMO.	246
GRÁFICO 5A: ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DOS FAMILIARES MAIS PRÓXIMOS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX.	247
GRÁFICO 6A: “EM FAMÍLIA FALAS DE POLÍTICA?”.	248
GRÁFICO 7A “RECONHECES A MULTIPERSPETIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA?”.	248
GRÁFICO 8A:IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS OPERÁRIOS NO SÉCULO XIX.	249
GRÁFICO 9A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX SOBRE O MOVIMENTO OPERÁRIO..	252
GRÁFICO 10A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.º X: “JÁ OUVISTE FALAR EM SOCIALISMO UTÓPICO?”.	253
GRÁFICO 11A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX: “JÁ OUVISTE FALAR EM KARL MARX?”.	254
GRÁFICO 12A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX: “JÁ OUVISTE FALAR EM FRIEDRICH ENGELS?”.	255
GRÁFICO 13A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES: “JÁ OUVISTE FALAR NO MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA?”.	256
GRÁFICO 14A: IDEIAS TÁCITAS DOS ESTUDANTES DO 11.ºX: “JÁ OUVISTE FALAR NAS INTERNACIONAIS OPERÁRIAS?”.	258

Lista de abreviaturas e siglas

CMP CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ZDP.....ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

ZDR.....ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL

TEIP TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE
INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Introdução

O presente relatório de estágio realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Enquadra-se na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional e teve como espaço de intervenção a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Este relatório ergue-se da vontade de trabalhar algumas das competências que considero fundamentais para os professores do século XXI. Num mundo cada vez mais globalizado, no qual a informação e o conhecimento se transmitem numa velocidade exorbitante, também a (des)informação e o (des)conhecimento têm o seu palco nesta nova Era.

A consciência de que a História é fundamental na formação dos cidadãos, levou-me a refletir sobre a importância da (des)construção do conhecimento histórico. Entre muitos aspetos, ser professor é ser um guia, que orienta e fornece as ferramentas essenciais para os alunos pensarem criticamente e construir o seu próprio conhecimento histórico.

O tema deste trabalho, intitulado *(Des) construção do conhecimento histórico*, tem duas grandes questões de partida:

- Qual origem das ideias tácitas dos estudantes?
- Como evolui o conhecimento histórico dos estudantes após a lecionação de certos conteúdos?

O título *(Des)construção* surge devido ao facto deste relatório servir não só para desconstruir os conhecimentos pré-existentes dos alunos, mas também, numa grande percentagem, contruí-los.

Posto isto, pretendo perceber de que forma os estudantes constroem o seu conhecimento histórico, sendo que, através de uma multiperspetiva, de um bom questionamento científico das fontes, da empatia, e de uma perspetiva humanista lhes ofereço as ferramentas que considero apropriadas para serem os mais rigorosos e críticos na construção ou desconstrução desses mesmos conhecimentos.

No que concerne à organização deste relatório, divide-se em duas grandes partes: o enquadramento teórico e o enquadramento empírico.

Este estudo tem por base a construção do conhecimento na sala de aula de História. Neste sentido, torna-se evidente, no enquadramento teórico deste relatório, a fundamentação de cariz construtivista. Como afirma Isabel Solé e César Coll, “[...] A construção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” (Solé & Coll, 2001, p. 9).

O enquadramento teórico inicia-se com uma abordagem sobre a importância do diagnóstico (as ideias prévias e o conhecimento tácito substantivo histórico), seguindo-se uma reflexão sobre a construção do conhecimento, dando especial importância a uma das vertentes do construtivismo: o socioconstrutivismo, desenvolvido por Lev Vygotsky.

De seguida, abordarei um dos pontos essenciais para a formação do conhecimento histórico efetivo: a multiperspetiva. Dentro desta multiperspetiva, uma das possibilidades que normalmente ajuda o aluno a situar-se no tempo é a empatia histórica, isto com a finalidade de desenvolver a sua consciência histórica numa perspetiva humanista.

No enquadramento empírico começo por contextualizar a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e caracterizar as turmas que fizeram parte deste estudo. De seguida, apresento os objetivos e a metodologia aplicada, discriminando os inquéritos por questionário atribuídos a cada uma das turmas. Apresentados estes aspetos, segue-se a apresentação das estratégias utilizadas nos diferentes níveis de ensino. Por fim, termino o relatório analisando os dados obtidos nos questionários e fazendo uma reflexão final sobre o estudo.

1. Enquadramento teórico

1.1. A importância do diagnóstico

As mentes dos nossos alunos estão muito longe de se parecerem com lousas em branco (Miras, 2001, p. 54).

1.1.1. Os conhecimentos prévios segundo a perspectiva construtivista

Um dos pontos de partida para a aprendizagem de novos conteúdos é, sem dúvida, os conhecimentos prévios e o conhecimento tácito substantivo histórico.

Vários são os autores que refletem sobre este assunto mas, para a elaboração deste relatório, destaco o contributo de Mariana Mira na obra *O construtivismo na sala de aula* (Coll, et al., 2001); Maria do Céu Melo (Melo, 2001); e António Barbosa com a Tese de Mestrado intitulada *O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico sobre o Encontro entre Povos e Culturas na época dos Descobrimentos: um estudo com alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade* (Barbosa, 2006).

A conceção construtivista considera indispensável a “radiografia” inicial dos conhecimentos que os estudantes já possuem relativamente ao conteúdo que queremos que aprendam (Miras, 2001, p. 57). Como afirma Mariana Miras:

Aprender um determinado conteúdo escolar supõe, do ponto de vista da concepção construtivista, atribuir um sentido e construir os significados implicados nesse conteúdo. Ora, esta construção não se faz a partir do zero, nem sequer nos momentos iniciais da escolaridade. O aluno constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói do ponto de vista social) com base nos significados que já construiu previamente (Miras, 2001, p. 54).

António Barbosa alerta, no entanto, para uma citação de Signorelli (Barbosa, 2006, p. 16) que refere que não se deve confundir as ideias prévias com o conjunto de conteúdos que os docentes lecionaram nos anos anteriores e que os estudantes deveriam ter aprendido, para os autores é algo mais profundo e complexo.

Leinhardt, como reforça António Barbosa no seu estudo (Barbosa, 2006, p. 17), afirma que os conhecimentos prévios que os alunos possuem afeta a forma como estes vão construir o significado dos novos conteúdos e, por isso, os resultados da aprendizagem são determinados pela pré e pós informação. Neste sentido, os conhecimentos prévios podem ser um aspeto positivo que facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas ignorados ou mal trabalhados podem inibir a aprendizagem dos estudantes. Para além disto, os alunos que possuam conceitos errados e que não sejam numa fase inicial esclarecidos vão ter mais dificuldades na compreensão de determinados conteúdos. O diagnóstico é, portanto, fundamental.

Qual a justificação para a importância dos conhecimentos prévios? Mariana Miras diz-nos que a resposta se encontra na própria definição construtivista da aprendizagem. Segundo a definição “a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última análise, o produto de uma actividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações relativas ao novo conteúdo” (Miras, 2001, p. 57). Essa atividade não ocorre no vácuo, “a possibilidade de construir um novo significado, de assimilar um novo conteúdo, numa palavra, a possibilidade de aprender passa, necessariamente, pela possibilidade de «entrar em contacto» com o novo conhecimento” (Miras, 2001, p. 57).

Para além disto, como explica Isabel Solé, “partir do que o aluno já domina, potenciá-lo e conotá-lo positivamente, é sinal de respeito para com o seu contributo” (Solé, Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem, 2001, p. 53), vai contribuir para melhorar a sua autoestima, confiança e fomentar o seu interesse.

Os professores devem ter sempre em consideração que os alunos partem para a aprendizagem de novos conteúdos munidos de uma série de “conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decurso de experiências anteriores” e é a partir desses “instrumentos de leitura e interpretação[...] que, em boa parte, vão determinar as informações a seleccionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer entre elas” (Miras, 2001, pp. 57-58).

Pode, então, concluir-se que as ideias prévias são cruciais para a construção de novos significados e que “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os

seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem” (Miras, 2001, p. 58).

O professor assume aqui um papel central na ajuda, orientação, “mobilização” e “atualização” dos conhecimentos já existente dos alunos no sentido de formalizar as relações com os novos conteúdos. O estabelecimento destas relações entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos é determinante para a construção de significados.

Ao abordar este tema surgiram-me algumas questões a que Mariana Miras foi capaz de responder. Uma das mais relevantes é a seguinte: “O aluno possuirá sempre conhecimentos prévios?”. Como explica a autora, a posse de conhecimentos prévios não é uniforme entre os estudantes, pode ser mais evidente em determinados alunos, com especial destaque para os alunos mais velhos. Evidentemente, é mais provável que alunos que se encontrem no ensino secundário sejam mais propícios a terem ideias tácitas mais desenvolvidas. Este é um ponto de destaque para a minha pesquisa, uma vez que demonstrarei que algumas das minhas expectativas que pareciam evidentes se revelaram suposições erradas.

Um dos primeiros objetivos deste relatório é compreender quais são os conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre os conteúdos lecionados, identificar se esses conhecimentos estão mais ou menos elaborados, se são mais ou menos coerentes e se são mais ou menos pertinentes.

Um aspeto que importa desenvolver diz respeito à teoria construtivista que “concebe os conhecimentos prévios do aluno (e do ser humano, em geral) em termos de esquemas de conhecimento¹” (Miras, 2001, p. 60). Estes esquemas demonstram que os alunos não têm um conhecimento global da realidade, mas apenas de aspetos dessa realidade, uma vez que tiveram a possibilidade de estar em contacto ao longo da sua vida com esses mesmos aspetos. Ou seja:

[...] em função do contexto em que se desenvolvem e vivem, da sua experiência direta e das informações que vão recebendo, os alunos podem ter uma

¹ Segundo a definição de C. Coll, apresentada na obra *O construtivismo na sala de aula*, “um esquema de conhecimento define-se como «a representação que uma pessoa tem, num determinado momento da sua história, de uma parcela da realidade»” (Miras, 2001, p. 60).

quantidade maior ou menor de esquemas de conhecimento, quer dizer, podem ter representações sobre um número variável de aspetos da realidade (Miras, 2001, p. 60).

Estes esquemas possuem vários tipos de conhecimento: “informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e historietas pessoais, atitudes, normas e valores [...], conceitos, explicações, teorias” (Miras, 2001, p. 60). A origem destes esquemas é bastante heterogénea e variada. Desde o meio familiar, colegas, amigos, à cultura em que se inserem, através de livros, filmes, televisão, etc... Não esquecendo, evidentemente, o papel do ensino escolar.

É importante explicar que estes esquemas não são definidos pelo número de conhecimentos que carregam, mas “também pelo seu nível de organização interna, [...] pelas relações que se estabelecem entre os conhecimentos que se integram num mesmo esquema, e pelo grau de coerência entre eles” (Miras, 2001, p. 61).

Na obra *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* os seus autores declararam: “o que o aluno já sabe é o mais importante a influir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e ensine-se em conformidade”²². Mariana Miras reflete sobre a complexidade da aplicação desta ideia. O seu conteúdo é, como tenho tentado demonstrar ao longo deste capítulo, incontestável, o que a autora nos pretende alertar é para o facto de não podermos, ou precisarmos, de saber tudo o que aluno sabe.

Posto isto, faz sentido delinear critérios lógicos de seleção. A autora aponta dois critérios que considera essenciais: o primeiro critério é o dos “conteúdos básicos sobre o qual há que centrar o processo de ensino e aprendizagem” (Miras, 2001, p. 63), como, por exemplo, os conceitos estruturantes do tema em estudo; o segundo critério evidenciado pela autora são “os objetivos concretos que pretendemos alcançar” (Miras, 2001, p. 64), uma vez que nos permite selecionar de forma mais rigorosa as informações a serem trabalhadas e a forma como as trabalhar.

Agora, uma nova questão se coloca: e se os alunos não possuírem qualquer conhecimento prévio sobre o que pretendemos ensinar? A resposta é simples “a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou

²² Citação retirada da obra *O construtivismo na sala de aula* (Miras, 2001, p. 63).

nada, mas uma questão de graduação” (Miras, 2001, p. 65). Por vezes, os alunos podem não possuir conhecimentos ou até mesmo possuírem, mas de forma incipiente. Podem, também, ter esses conhecimentos desorganizados, total ou parcialmente errados, ou até mesmo serem contraditórios (Miras, 2001, p. 65). A partir daqui o professor pode adaptar as suas estratégias de aprendizagem evitando que se realizem atividades ou tarefas que os alunos já conheçam os seus resultados.

Quando e de que forma devemos trabalhar as ideias prévias? Sempre que considerarmos adequado, necessário e útil para a aprendizagem dos estudantes e da forma que considerarmos mais adequado, necessário e útil. Devemos ter em mente que “a excessiva distância temporal entre a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e o seu uso efetivo no processo de aprendizagem pode reduzir, de forma considerável, a possível utilidade desta exploração” (Miras, 2001, p. 72). No entanto, devemos ter o cuidado de enquadrar o levantamento das ideias tácitas de forma subtil, de acordo com a aula.

Existem várias formas e instrumentos para averiguar o conhecimento prévio dos alunos, tais como:

- **instrumentos de tipo aberto** – através, por exemplo, do diálogo entre o docente e o discente, pois “permite uma exploração mais flexível, e por isso mais rica, mas permite, além disso, preservar a dinâmica da aula e evita o risco de que alunos (e professores) vivam a exploração dos conhecimentos prévios como algo mais parecido com um «exame» do que com uma ajuda ou uma preparação para nova aprendizagem” (Miras, 2001, p. 70). Estes tipos de instrumentos são mais recomendados para “níveis iniciais de escolaridade obrigatória” (Miras, 2001, p. 71).
- **instrumentos de tipo mais fechado** – nomeadamente questionários, mapas e redes conceptuais. Estes tipos de instrumentos são recomendados, principalmente, para “níveis médios e superiores de escolaridade obrigatória” (Miras, 2001, p. 71).

Para exploração de ideias tácitas de **tipo conceptual**, Mariana Miras recomenda os questionários, diagramas e mapas. Para exploração de ideias tácitas de **tipo processual**, as “tarefas em que seja possível observar, de forma mais ou menos direta, a sequência dos passos levados a cabo pelos alunos” (Miras, 2001, p. 71). Para exploração de ideias

tácitas de **tipo atitudinal e normativo**, recomenda a observação, o diálogo entre professor e alunos que parta de pontos orientadores.

No que diz respeito ao meu relatório de estágio em concreto, destaco, novamente, as palavras de Mariana Miras sobre a importância do levantamento de ideias tácitas por escrito, ou que possam registar as respostas iniciais dos alunos, como, por exemplo, os questionários diagnósticos. Estes permitem elaborar uma “reflexão conjunta sobre o processo de aprendizagem em desenvolvimento” (Miras, 2001, p. 72) de modo a ajudar os alunos a consciencializarem-se das mudanças que foram promovidas através do ensino.

1.1.2. O conhecimento tácito substantivo histórico

Maria do Céu Melo define o conhecimento tácito substantivo histórico como:

Um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular (Melo, 2009)³.

Explicada a importância dos conhecimentos prévios, foco-me agora no conceito de conhecimento tácito substantivo histórico. Recorrendo à origem etimológica da palavra, *Tácito* provem do latim *Tacitus* e significa algo que “não está declarado, mas que se subentende”, que está “implícito”⁴. António Barbosa acrescenta: “sem ser expreso de um modo formal” (Barbosa, 2006, p. 10). O conhecimento tácito substantivo histórico aparece sobre a forma de vários sinónimos: *conhecimento prévio*, *conhecimento de senso comum*, *representações* e *conhecimento intuitivo*.

Um nome incontornável no estudo da importância dos conhecimentos tácitos dos alunos é Maria do Céu Melo. Vários foram os trabalhos desenvolvidos e supervisionados pela

³ Citação retirada do relatório *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia* (Santos, 2017, p. 7)

⁴ *Tácito*, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/t%C3%A1cito> [consultado em 23-07-2021].

investigadora da Universidade do Minho no âmbito desta temática. Um dos estudos que se revelou bastante pertinente para a elaboração deste relatório intitula-se *O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura* (Melo, 2001), que tinha como objetivos: “cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura” e “detetar quais as possíveis ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico” (Melo, 2001, p. 46).

Neste estudo, Maria do Céu Melo, baseando-se em investigações na área de ensino das Ciências, enumera as seguintes características atribuídas às ideias tácitas:

- “São baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos;
- São geradas por processos primários de abstração e problematização;
- Muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecem uma resistência a mudança abruptas⁵;
- A sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-crítica;
- São fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.);
- Os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo (...);
- Estas ideias persistem porque têm em si mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacíficas”. (Melo, 2001, p. 45).

Um dos aspetos a reforçar é que as ideias tácitas nascem da soma das experiências quotidianas fora da formação escolar, no contexto social em que estão inseridos e através da própria cultura.

As pesquisas desenvolvidas por Wertsch & Polman levaram à constatação de que os alunos se acomodaram com a História popular “sem a ajuda do ensino formal” (Barbosa, 2006, p. 31). Regista-se uma sobreposição da importância que os alunos

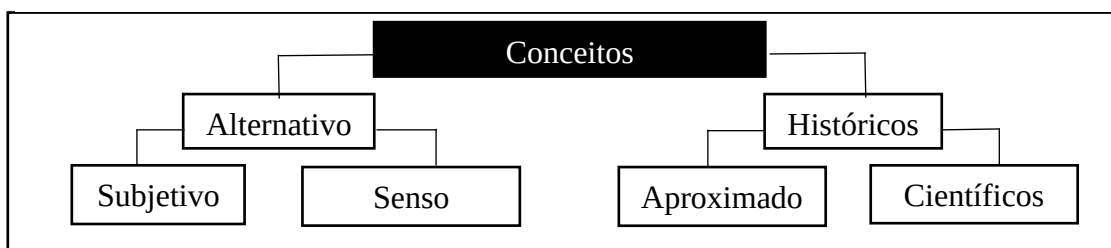
⁵ Este fenómeno é corroborado por Wertsch & Polman citados na obra *O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Sentido da História* (Barbosa, 2006, p. 31).

atribuem à História popular, uma vez que até podem dominar a História formal, mas, eventualmente, acabam por, de uma forma inconsciente, talvez, sobrevalorizar os conhecimentos históricos apreendidos no “relato” popular.

No âmbito da investigação da importância do conhecimento tácito substantivo histórico também se pode realçar o contributo de Ferreira, A., Dinis, C., Leite, E. & Chaves, F.⁶.

As mestrandas categorizaram os diferentes tipos de ideias da seguinte forma:

Esquema 1: Categorização dos diferentes tipos de ideias aplicado por Ferreira, A., Dinis, C., Leite, E. & Chaves, F.



Fonte: Elaboração própria, a partir da tese de António Barbosa (Barbosa, 2006, p. 36).

Num estudo elaborado pelos autores, concluiu-se que as ideias dos alunos no levantamento dos conhecimentos prévios enquadravam-se, maioritariamente, na categoria *Subjetiva* e *Senso Comum*, pelo que demonstraram um “grau de conhecimento incipiente e diluído no ponto de vista histórico” (Barbosa, 2006, p. 36). No final do estudo, constataram que a maioria dos alunos foi capaz de construir o seu conhecimento histórico ao longo das aulas e que se tornaram conscientes dessa evolução.

No quadro seguinte, conceptualizado por Maria do Céu Melo, é possível aferir as características distintivas entre o conhecimento tácito substantivo histórico e o conhecimento histórico no que concerne aos aspetos contextuais, linguísticos, causalidades, hipóteses, operativo/figurativo e na aplicação.

⁶ Ferreira, A., Dinis, C., Leite, E., & Chaves, F. (2004). *O Conceito de Renascimento: Uma Experiência Educativa com alunos de 8ºAno*. In BARCA, I. (org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.

Quadro 1: O Conhecimento tácito Substantivo Histórico e o Conhecimento Histórico segundo Maria do Céu Melo.

Aspetos	Conhecimento Tácito Substantivo Histórico	Conhecimento Histórico
Contextuais	-Originário de experiências pessoais (privadas, familiares, culturais); -Facilmente generalizáveis a todos os sujeitos e /situações.	-Construção intersubjetiva; -Determinado por uma constante contextualização e temporização; -Validação pelas evidências.
Linguísticos	-Utilização de termos de linguagem comum; -Utilização frequente de metáforas e analogias.	-Utilização de uma linguagem específica científica; -Polissemia de termos, mas sempre contextualizados.
Causalidades	-Ocorre uma indiferenciação de causa/consequência; -Apresenta causas do tipo linear (sequências); -Apresentam a relação causa/consequência de uma forma rígida.	-Presença de uma trama complexa de relações de relações causais circulares: causa-efeito-causa.
Hipóteses	-Conhecimento Tácito, ou seja, assumido como certeza/verdade; -Privilegiam observações. - Explicações e informação que confirmem essa “certeza” e essa “verdade”.	-Aceita a provisoriedade do conhecimento construído; -Aceita a pluralidade das interpretações; -Contempla o estudo de evidências que simultaneamente as confirme e as refute.
Operativo/ Figurativo	-Privilegia as fontes icônicas e as vivenciais; -Utiliza processos de leitura e de compreensão predominantemente preceptivos;	-Contempla processos de abstração no estudo dos fenómenos sociais e humanos;

	-Não utiliza persistente e intencionalmente processos de interpretação críticos e distanciados.	-O conhecimento histórico é um processo de construção baseado em opções metodológicas.
Aplicação	-Tendem a “personalizar” o conhecimento.	-Contempla a procura de abstrações e hipóteses explicativas gerais e a focalização em contextos e tempos específicos.

Fonte: Citado da obra *O conhecimento tácito dos Alunos e o Sentido da História* (Barbosa, 2006, p. 26).

Maria do Céu Melo reflete, ainda, sobre outra questão fundamental: a persistência que os alunos apresentam, por vezes, perante o ensino formal, quando “confrontados com evidências que os obrigam a encarar (e aceitar) as suas concepções como parciais, provisórias, tendenciosas, etc.” (Melo, 2001, p. 46). Bachelard⁷ chama a este processo “crise”. A autora enumera os tipos de reações que podem ser tomadas pelos estudantes quando confrontados com a nova aprendizagem: “*pode ser recusada*, podem ocorrer apenas *leves modificações*; pode provocar *mudanças* ou pode ocorrer uma *mudança radical*”⁸. Posto isto, confrontados com a nova aprendizagem podem assumir as seguintes estratégias cognitivas:

Quadro 2: Estratégias utilizadas pelos alunos quando os seus conhecimentos tácitos substantivos são confrontados com uma nova aprendizagem.

Adição	Os alunos integram o novo conhecimento, integram-no, ocorrendo apenas uma modificação de quantidade de conhecimento.
Procura de correspondências	Os alunos procuram fazer corresponder o novo conhecimento evocando o conhecimento tácito e

⁷ Citado na obra *O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Sentido da História* (Barbosa, 2006, p. 20).

⁸ Citado na obra *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia* (Santos, 2017, p. 8).

	procurando correspondências com segmentos da realidade que conhecem.
Procura de evidências confirmatórias	Os alunos só aceitam as evidências que confirmem as suas ideias tácitas.
Seleção enviesada	Os alunos procuram encontrar estudos que validem as suas ideias tácitas, recusando refletir sobre posições opostas.
Evidências ‘particulares’	Os alunos aceitam o novo conhecimento, mas consideram-no ‘particular’ como uma exceção à regra, evitando assim o confronto/conflito com as suas ideias.
Invenção de Variáveis	Os alunos adicionam de forma criativa novas variáveis procurando aceitar como novas evidências ou anomalias.
Silêncio	Os alunos sobrevalorizam o seu conhecimento tácito e por isso recusam testá-lo, funcionando como estratégia de bloqueio/crivo discriminatório do processo de compreensão.

Fonte: Elaborado a partir da obra *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia* (Santos, 2017, p. 8).

1.2. A construção do conhecimento

A ideia de que o aluno é um mero recetor de conteúdos está desatualizada e as explicações conservadoras que sustentavam a passividade dos estudantes foram substituídas por um ensino de concepção construtivista.

O construtivismo é uma teoria ligada à psicologia da aprendizagem que se baseia nos estudos de psicólogos e autores como Piaget, Vygotsky e Gardner. Esta teoria defende, essencialmente, que a aprendizagem deve focar-se na compreensão profunda dos conteúdos e no papel dos alunos na aprendizagem. A investigação realizada nos últimos anos recorre ao argumento de que o conhecimento é operativo, isto quer dizer que o

aluno constrói o seu conhecimento a partir das suas experiências e dos conceitos que já possui.

Segundo a concepção construtivista, a escola tem a função de promover o acesso a aspectos fundamentais da cultura aos estudantes, os quais contribuem não só para a sua cognição, como também para o seu desenvolvimento pessoal. Nesta concepção, “o sujeito que aprende não é o único a intervir” (Solé & Coll, Os professores e a concepção construtivista, 2001, p. 18) existem “outros”, como, por exemplo, os agentes culturais.

O construtivismo considera que a aprendizagem

não se trata de um processo que leve à acumulação de novos conhecimentos, mas antes à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada (Solé & Coll, Os professores e a concepção construtivista, 2001, p. 19).

Segundo Becker, citado por Denise Leão, o construtivismo nem é um método nem é uma técnica, mas uma metodologia e uma postura em relação à obtenção do conhecimento:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1993, p.88)⁹.

Como referi anteriormente, segundo o modelo construtivista, a aprendizagem não se efetua através da “ancestral” prática de decorar os conteúdos ditados pelos professores. O **papel dos docentes** complexificou-se e passou a privilegiar as aulas que têm em conta as experiências e os conhecimentos dos estudantes, procurando desenvolver

⁹ Citado no artigo *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista* de Denise Leão (Leão, 1999, p. 195).

individualmente as suas capacidades. Segundo Barca, “neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes [...]” (Barca, 2004, p.133)¹⁰. O ensino é, portanto, um processo conjunto em que o estudante, com a ajuda do professor que tem um papel crucial como orientador, “[...] pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e muitas outras questões (Solé & Coll, Os professores e a concepção construtivista, 2001, p. 22). Esta relação entre professor e aluno é fundamental, no sentido em que a construção dos alunos não deve ser solitária, uma vez que não haveria forma de garantir que a orientação fosse a adequada para alcançar o progresso.

Para Sara Raquel Dinis do Santos, o papel do professor, baseando-se na teoria construtivista, é:

assegurar um ambiente, dentro do qual, os alunos possam reconhecer e refletir sobre as suas ideias (tácitas), aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as apresentadas pelo professor (Santos, 2017, p. 9) .

Para além disto, importa não esquecer que a aprendizagem deve ocorrer sempre sobre a alçada dos valores de “respeito mútuo, aprendendo a pensar sobre as próprias ideias, tomando consciência das suas concepções alternativas/informais e que desta forma se torne mais simples para o aluno aceitar o novo conhecimento, reestruturando as suas ideias e dando um salto qualitativo” (Santos, 2017, p. 9). Agora que o palco é destinado aos alunos, é necessário desenvolver estratégias que agucem a sua atenção, os motive e promova a sua participação. Os alunos devem ser “conquistados” de forma a se envolverem no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspetos do construtivismo é o cuidado em desenvolver determinadas competências nos alunos, contrariando o ultrapassado ensino pela memorização como, por exemplo, o espírito crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de síntese

¹⁰ Citado na obra *A multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente* (Moreira, 2020, p. 18).

(Machado, 2010, p. 18). Segundo Braga¹¹, citada por Machado, “trabalhar por competências não é inventar uma nova forma de ensinar, mas antes uma forma do professor trabalhar mais conscientemente para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores nos jovens a partir dos seus interesses e características” (Machado, 2010, p. 19). A autora acrescenta, ainda, que a função da escola é formar cidadãos que “associem autonomia e solidariedade, dominem conjuntamente conhecimentos estruturantes e específicos, mantenham a disposição para actualizar o seu saber, se situem em posição de reflexão crítica e se manifestem tolerantes e capazes de diálogo”.

No que diz respeito à **construção do conhecimento histórico**, Ana Isabel Ponce Gea e Luís Alberto Alves declaram o seguinte: “el constructo construcción del conocimiento histórico pretende agrupar todas las concepciones que una persona porta desde la observación de la realidad, que provoca la formulación de problemas históricos, hasta la resolución del problema y perspectivas sobre el conocimiento generado” (Ponce Gea & Alves, 2020, pp. 271-272). É em conformidade com esta teoria que este relatório se ergue.

1.2.1. O socioconstrutivismo

A aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1987, p.69)¹².

Explicado o conceito de construtivismo, importa agora explicar a importância da teoria sociocognitiva, o socioconstrutivismo, do psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934), que revolucionou o mundo da psicologia educacional. As teorias sociocognitivas desenvolveram-se durante o século XIX e enfatizaram o papel social na formação escolar.

¹¹ Braga, Fátima et al., 2004. Planificações: Novos Papéis, Novos Modelos. Edições ASA, Porto.

¹² Citado no Relatório de Estágio *O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo no ensino da história e da geografia: dois modelos em análise* (Carvalho, 2013, p. 32).

Indo ao encontro das características mencionadas na teoria construtivista mencionada anteriormente, também a teoria de Vygotsky coloca o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo o professor, mais uma vez, um mediador. O que o socioconstrutivismo veio acrescentar às teorias da educação foi a consciencialização de que as condições culturais e sociais são fundamentais na aprendizagem. Isto é, as influências do meio, das classes sociais, da cultura regional e da cultura popular são decisivas. Nesta corrente existe um certo cuidado com a preparação da autonomia dos estudantes para a sua intervenção na sociedade. Para além disto, cada vez mais a sociedade em que vivemos valoriza a diversidade cultural e a multiculturalidade; neste sentido, os estudos de Vygotsky mostram-se cada vez mais preciosos. O que define a teoria de Vygotsky é o facto de privilegiar a sua atenção no papel da cultura e as interações sociais entre pessoas na aprendizagem.

Segundo a perspectiva de Vygotsky, o ser humano é descrito como um ser que transforma e é transformado nas relações que estabelece na sua cultura, isto quer dizer que o desenvolvimento do aluno é o resultado de trocas que se vão realizando constantemente entre o indivíduo e o meio. Antes do conceito de natureza humana ou essência humana existe, do seu ponto de vista, um ser social que só depois se individualiza (Neves & Damiani, 2006, p. 8). No que diz respeito à aprendizagem, considera-a social, ao invés de individualista. Ao contrário de Piaget, “Vygotsky defende que o sujeito nasce no social, numa determinada cultura e no seu desenvolvimento, apropria-se dessa cultura ao ponto da sua própria individualidade se afirmar no coletivo” (Carvalho, 2013, p. 29).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, é possível perceber que Vygotsky se inclui no chamado *Construtivismo Social*. Isto significa que defende que o aluno aprende pela pesquisa de informação no meio social em que se insere, e, a partir daí, constrói mecanismos de pensamento com a ajuda da mediação de terceiros “que se interpõem na conexão entre o sujeito, a interiorização e a assimilação do saber” (Machado, 2010, p. 13). Na sua ótica, a escola deve ser encarada como um contexto social mediador e a sala de aula é primordial como representante de organizações sociais.

No que diz respeito ao papel do professor, este tem a função de procurar criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com o objetivo de promover desenvolvimentos nos alunos que não ocorreriam espontaneamente. De uma forma geral, a ZDP é um “espaço em que, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente” (Newman, Griffin e Cole, 1991)¹³. Assim sendo, o relacionamento e a interação entre as pessoas originam processos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Como afirma Onrubia, “a ZDP é um lugar onde, graças aos reforços e ajudas dos outros, se torna possível desencadear o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento, característico da aprendizagem escolar” (Onrubia, 2001, p. 125). Neste sentido, não existe unicamente uma, mas múltiplas ZDP.

A conceptualização das ZDP demonstram que Vygotsky não se focou apenas na análise do “desenvolvimento cognitivo real dos alunos”, mas também no seu desenvolvimento potencial. Segundo Kilcher e Berthoud-Papandropoulou:

O autor propôs que se estudasse não só o que a criança sabia na realidade, os processos que a levaram a atingir essa maturação cognitiva (zona de desenvolvimento real – ZDR) mas, também, que se estude e analise o processo de maturação potencial existente na criança. Para Vygotsky, o nível da ZDR avalia o desenvolvimento passado e consolidado, averigua o que a criança consegue fazer sozinha, de forma autónoma, ao passo que a ZDP avalia o potencial de desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação. É, portanto, aquilo que a criança consegue fazer de forma semiautónoma, ou seja, mediada pelo professor ou um dos seus pares mais capazes. (Kilcher e Berthoud-Papandropoulou, 1996, p.173)¹⁴.

No que diz respeito à ajuda e à sua adequação, com o intuito de promover o processo de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal, importa referir que “se a ajuda oferecida não estabelecer, de algum modo, a «conexão» com os esquemas de

¹³ Citado na obra *O construtivismo na sala de aula* (Onrubia, 2001, pp. 124-125).

¹⁴ Citado no Relatório de Estágio *O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo no ensino da história e da geografia: dois modelos em análise* (Carvalho, 2013, p. 27).

conhecimento do aluno, se não for capaz de os movimentar e activar, e ao mesmo tempo forçar a sua reestruturação, não está a cumprir, efetivamente, com o que lhe compete” (Onrubia, 2001, p. 122).

Para se conseguir alcançar o objetivo de estabelecer a ajuda adequada, devem existir duas grandes características: em primeiro lugar “ter em conta [...] os esquemas de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos da aprendizagem em questão, e tomar como ponto de partida os significados e os sentidos que os alunos já possuam em relação a esses conteúdos”; em segundo lugar “provocar desafios e reptos que ponham em questão esses significados e sentidos e forcem o aluno a modificá-lo e a garantir que essa modificação se produz na direção desejada isto é, que aproxima a compreensão e actuação do aluno das intenções educativas” (Onrubia, 2001, p. 122).

Segundo Javier Onrubia:

o ensino deve ser constantemente exigente com os alunos, pondo-os perante situações que os obriguem a implicar-se num esforço de compreensão e actuação. Ao mesmo tempo, esta exigência deve ser acompanhada de apoios e reforços de todo o tipo e dos meios, quer intelectuais quer emocionais, que levem os alunos a superar essas exigências, reptos e desafios” (Onrubia, 2001, p. 122).

Posto isto, é vital promover uma ajuda adequada à aprendizagem através da criação de ZDP, no sentido de os alunos conseguirem modificar, conjuntamente, os seus esquemas de conhecimento e os seus significados, bem como ganharem autonomia perante novos desafios e mais complexos.

Onrubia aponta-nos três características que são importantes para possibilitar o processo de avanço da ZDP: “O contraste entre pontos de vista moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa de resolução conjunta”; “A explicação do seu próprio ponto de vista; e “A coordenação de funções, o controlo mútuo do trabalho e a oferta e recepções mútuas de ajuda” (Onrubia, 2001, pp. 146-147).

Vygotsky considera que existem dois tipos de conceitos para a aquisição e formação de conhecimentos: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos resultam da vivência quotidiana, pela via social e cultural, da experiência pessoal e dos próprios recursos e esforços, o que significa que a escola não contribui

para a sua formulação. Já os conceitos científicos ocorrem das ideias que os alunos possuem e das ideias que o professor, neste caso, transmite (Carvalho, 2013, p. 30).

Segundo Carvalho no relatório de estágio *O funcionalismo e o socioconstrutivismo*:

as experiências e saberes adquiridos pela via do social e do cultural (quotidiano) repercutem-se na formulação de conceitos espontâneos e também nos não espontâneos. A formulação de conceitos mais complexos e abstratos (não espontâneos) têm como base cognitiva os conceitos mais simples e concretos (espontâneos). É, portanto, mais fácil adquirir e compreender conceitos mais abstratos a partir de conceitos mais simples (Carvalho, 2013, p. 31).

Neste sentido, os professores devem ter em atenção que para os alunos adquirirem conceitos não espontâneos, devem ser levadas em consideração as experiências pessoais do indivíduo. Em conformidade, Isabel Barca refere que “sentimentos de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se naturalmente no decurso das diversas vivências quotidianas. Para tal concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola” (Barca, 2007, p.116)¹⁵. A autora acrescenta que a escola é o local onde a identidade social se aprofunda e se (re)orienta na apropriação que cada aluno faz da aprendizagem sistemática.

Isabel Barca, ao longo dos últimos anos, tem publicado trabalhos que vão, precisamente, ao encontro da influência do meio social na construção de conceitos da disciplina de História. Autores citados nos seus trabalhos refletem sobre o conceito de “Aprendizagem situada”. Tal como Vygotsky, entendem que ensinar conceitos de forma direta, por norma, são transmitidos ao aluno como forma de memorização e, por isso, não se traduzem em aprendizagem significativa. Neste sentido, defendem a realização de tarefas que promovam a formação dos conceitos por parte dos alunos, através do ensino por descoberta na qual se espera que os conceitos façam sentido para os alunos que os vão aprender.

Os socioconstrutivistas apoiam um ensino baseado na liberdade, na participação e no trabalho construtivo coletivo – a aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa, segundo as evidências dos trabalhos científicos que defendem o

¹⁵ Citado no Relatório de Estágio *O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo no ensino da história e da geografia: dois modelos em análise* (Carvalho, 2013, p. 31).

socioconstrutivismo, é “o melhor meio para despertar o lado social da aprendizagem” (Carvalho, 2013, p. 32).

São várias as vantagens comprovadas pela investigação sobre a aprendizagem cooperativa. Johnson & Johnson destacam a promoção de “melhores resultados académicos, [o] aumento da autoestima, [o] reforço das relações de amizade e entreajuda e maior aceitação da diferença e do outro” (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990)¹⁶.

Em suma, segundo Lev Vygotsky, existe uma zona próxima, uma comunidade, onde o aluno está e da qual traz um conjunto de conceitos e pré-conceitos. Ou seja, o conhecimento é construído por via das ideias tácitas e da informação proveniente da sua comunidade. Esse conhecimento deve ser construído em multiperspetiva, como explicarei de seguida.

1.2.2. A Multiperspetiva nas aulas de História

O princípio da multiperspectividade, que domina a estruturação da aprendizagem histórica na Didática da História, parece ter aberto brechas na unidade da História. A unidade da História foi substituída por um pluralismo de histórias. (Rüsen, 2021, p. 16)

A multiperspetiva é um conceito estruturante quer do ponto de vista da vida em sociedade, da formação pessoal dos alunos, da História e da própria aprendizagem na sala de aula.

No contexto da sociedade é facilmente compreensível a sua função de consciencializar os alunos para as diferentes perspetivas existentes no mundo que os rodeia. Do ponto de vista deste relatório, a multiperspetiva ganha um especial destaque, no sentido em que a realização de atividades/tarefas que promovam a compreensão das várias perspetivas proporciona um dos pilares fundamentais para a compreensão efetiva da História.

¹⁶ Citado no Relatório de Estágio *O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo no ensino da história e da geografia: dois modelos em análise* (Carvalho, 2013, p. 33).

Mentalizar os alunos sobre a importância da perspectiva, procura desenvolver nos estudantes uma postura mais consciente, responsável perante as decisões que têm de tomar e torná-los cidadãos mais informados e tolerantes.

As *Aprendizagens Essenciais* permitem-nos refletir sobre a importância da multiperspetiva:

recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva. (Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 2).

Este relatório realizou-se tendo em mente a importância que a diversidade de fontes e de perspetivas representam para desenvolver as competências necessárias no perfil do aluno que a escola do século XXI procura educar. Mas, para isso, é preciso os alunos serem capazes de analisar adequada e profundamente as fontes, conhecerem, portanto, o processo de construção da História.

Um dos eixos orientadores das *Aprendizagens Essenciais* é a “valorização do conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses”¹⁷.

Relativamente às competências que procura desenvolver que vão ao encontro da multiperspetiva e da importância das fontes destaco:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I) ¹⁸;

¹⁷ *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 2.

¹⁸ *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 3.

- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)¹⁹.

No que à multiperspetiva diz respeito, os holofotes recaem sobre as evidências históricas. A História só é passível de conhecimento graças às fontes e ao trabalho de análise e questionamento elaborado pelo historiador. Como sabemos, todas as fontes têm de ser interpretadas e passar por um rigoroso processo de análise. As fontes escondem mentiras, pontos de vista pessoais e perspetivas individuais com intenções que devem ser decodificadas. Os alunos têm de ser dotados de ferramentas que os ajudem a analisar, quer as fontes primárias, quer as fontes secundárias, e a aprenderem as questões que devem ser feitas na hora da análise: “quem a produziu; quando foi produzida; em que contexto político, sociocultural, religioso, mental; em que circunstâncias; com que intenções, etc.” (Veríssimo, 2012)²⁰.

Por norma, os alunos consideraram o conhecimento histórico como algo definitivo, estanque e certo. Para além disto, como defende Hochwald²¹, a maior parte dos alunos aprende a História unicamente através da leitura do manual, excluindo, por isso, outras fontes, como “documentos históricos propriamente ditos (fontes primárias)” (Barbosa, 2006, p. 40). Esta realidade representa um problema aos olhos do autor, uma vez que os manuais “minimizam a complexidade estrutural das narrativas históricas” (Barbosa, 2006, p. 40) e cingem-se a apenas uma versão estanque da História.

O papel do professor é dotar os alunos de ferramentas que lhes permita fazer inferências, levantar hipóteses e avaliar fontes. Para Veríssimo (2012)²²:

Para interpretar uma fonte é necessário compreender que as pessoas no passado pensavam, sentiam e acreditavam de forma diferente da nossa, porque viviam em sociedades com diferentes bases de conhecimentos, sistemas de valores,

¹⁹ *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário - História A 12.º Ano*, 2018, p. 3.

²⁰ Citado da obra *A multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente* (Moreira, 2020, p. 22).

²¹ Explicado na obra *O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico sobre o Encontro entre Povos e Culturas na época dos Descobrimentos: um estudo com alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade* (Barbosa, 2006, p. 39).

²² Citado da obra *A multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente* (Moreira, 2020, p. 21).

visões do mundo e também diferentes contextos sociais, políticos e económicos. (Veríssimo, 2012, p.56).

Os alunos têm de perceber que, como explica Barca²³,:

Não é cientificamente aceite a visão da História de sentido linear, apresentando um passado contado na perspetiva de um só grupo e omitindo sistematicamente a evidência incómoda a essa perspetiva. Qualquer obra historiográfica sobre uma dada situação ou problemática do passado, para ser consistente, examinará a mesma sob diversos ângulos, isto é, procurará analisar indícios sobre ela segundo os mais variados pontos de vista. (Gago, 2012, p. 2).

O objetivo principal do uso da multiperspetiva é fazer os alunos compreender que as fontes têm mensagens diversificadas e que existem vários pontos de vista sobre um mesmo assunto.

Também Jörn Rüsen nos fala sobre multiperspetiva; segundo o autor, “Esta parece ser uma resposta convincente para o desafio nos contextos multiculturais da aprendizagem histórica contemporânea” (Rüsen, 2021, p. 16). O autor questiona, pertinentemente, qual a importância da multiperspetiva para a identidade histórica dos estudantes. Se, por um lado, a sua aprendizagem é formada segundo as ideias de diferença e pluralidade, por outro, a questão recai sobre onde se enquadra o “sentimento de unidade dos estudantes como membros de uma sociedade onde se insere?”. Rüsen explica que considera estar desacreditada a ideia de nação. De qualquer dos modos, defende que:

os estudantes necessitam de uma ideia de História que os integre num sentimento de unidade pacífico baseado numa compreensão crítica do passado e numa promissora perspetiva de futuro. A divergência e a multiplicidade precisam de um princípio de ordenamento fundamentado no imperativo da aprendizagem histórica. Este princípio pode ser encontrado na forma de vida de uma sociedade civil moderna, com suas normas humanistas e seus pressupostos/princípios históricos (Rüsen, 2021, p. 16).

Mais uma vez, Isabel Barca dá o seu contributo sobre o tema explicando que perante a variedade de informações que os alunos recolhem, seja na escola, em casa ou através

²³ Citado da obra *A multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente* (Moreira, 2020, p. 22).

dos meios de comunicação social, é importante “realçar que a constatação da multiplicidade de perspectivas e a proposta de atender a essa diversidade não implica uma atitude de ‘vale tudo’” (Barca, 2007, p. 6). A autora reforça que:

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (Barca, 2001, p. 39)²⁴

1.2.2.1 A empatia histórica

A empatia é, sem dúvida alguma, uma das estratégias mais valorizadas para a aprendizagem na sala de aula de História, segundo o *Perfil do Aluno para a Escola do Século XXI* traçado pelas diretrizes do Conselho da Europa.

Nos dias atuais é fundamental, cada vez mais, desenvolver determinados valores nos estudantes, valores esses que podem ser trabalhados através da empatia, como, por exemplo, a cooperação, solidariedade e a compreensão histórica. Neste sentido, e como poderão ver nas próximas páginas, a empatia histórica encontra-se inserida na maior parte dos aspetos a serem trabalhados nos estudantes segundo o *Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória*. Destaco a competência intitulada “Relacionamento interpessoal”²⁵, na qual associam as seguintes capacidades aos estudantes: “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes

²⁴ Citado na obra *Conceções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica* (Costeira, 2012, p. 30).

²⁵ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), p.25.

pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”

²⁶.

Em primeiro lugar, importa perceber qual o significado atribuído à palavra empatia.

Segundo o dicionário *online Priberam*, empatia é uma “forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”²⁷.

Tendo em conta que a definição de empatia já foi apresentada, importa conhecer a História da origem e evolução do conceito de empatia. Remontando à origem do termo “empatia” associado à História, de finais do século XIX, o conceito surge na língua alemã pela mente do filósofo Rudolf Lotze. Inspirado pelo termo grego “*empathia*”, que significa “entrar no sentimento” (*em* – dentro, *no/pathos* – emoção, sentimento), através da união dos vocábulos «“*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), que significa “sentir como”» resultou a palavra original “*Einfühlung*” (Silva M. V., 2018, p. 15). O termo pretende “designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa” (Souza, 2009, p.23)²⁸.

Para Wispé:

[...] o significado mais profundo de *Einfühlung*/empatia sempre foi o processo pelo qual a pessoa “sente em si” a consciência de outra pessoa. O termo sempre transmitiu a ideia da necessidade de se conhecer a consciência de outro.

Conclui, ainda, que a empatia é uma capacidade vista, usualmente, como aquela que capacita uma pessoa para perceber a existência de outra pessoa, e pela qual obtém o conhecimento do seu lado subjetivo (Ferreira 2004, p. 6)²⁹.

Em 1909, Tichener traduziu o termo alemão para “empatia” passando a estar associado à palavra “imitação”. Pereira explica que a sua relação tem que ver com o facto de a empatia se “[...] uma simulação com a qual pudéssemos sentirmo-nos como o objeto em que estabelece uma relação empática. Esta relação dá-se através da observação que

²⁶ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), p.25.

²⁷ “Empatia”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/empatia> [consultado em 28-07-2021].

²⁸ Citado da obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 15).

Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 16).

faz com que quem observa veja-se no objeto, produzindo uma certa imitação” (Pereira, 2013, p.5)³⁰.

Nos anos que se seguiram, o termo empatia foi alvo de evolução e, conseqüentemente, adquiriu significados mais complexos e desenvolvidos.

Terá sido no século XX que o termo empatia passou a ser usado no contexto de educação histórica. Como explica Mariana Silva, para muitos investigadores, o seu impulsionador foi Collingwood, apesar de este não ter utilizado concretamente o termo empatia, utilizava a expressão “repensar” «as opiniões e objetivos das pessoas no passado» (Ferreira, 2004. p.7)³¹.

Segundo Rodrigues e Silva, atualmente, o conceito de empatia possui três componentes: a cognitiva, a afetiva e a comportamental. À componente cognitiva diz respeito “a capacidade de inferir com precisão os sentimentos e pensamentos do outro, sem necessariamente experimentar os mesmos sentimentos”; à componente afetiva corresponde a “capacidade de partilhar emoções”; e, por fim, à componente comportamental “refere-se à expressão empática, onde o indivíduo manifesta a sua compreensão acerca da situação vivenciada pela outra pessoa, o que pode ser feito pelo meio da comunicação verbal e não-verbal”³². Para além disto, defendem que a empatia apresenta um conjunto de subclasses que consideram fundamentais, entre as quais “observar, prestar atenção, ouvir; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspetiva); demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; partilhar” (Rodrigues e Silva 2012, p.62)³³. Em educação, a empatia encontra-se associada, primordialmente, à componente emocional (Silva M. V., 2018, p. 16).

³⁰ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 15).

³¹ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 15).

³² Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 15).

³³ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 16).

Para além das definições apontadas anteriormente, destaco a definição criada por Mariana Ventura de Matos Silva, que resume o conceito da seguinte forma: “A empatia histórica é a capacidade do sujeito compreender e explicar as ações dos homens no passado. Para isso, ele deve utilizar evidências históricas de forma criteriosa, aceitar diferentes perspectivas no passado e usar a imaginação histórica” (Silva M. V., 2018, p. 32).

No **contexto da educação histórica**, deve-se aprofundar a relação entre a empatia e o ensino da História. Começo por refletir sobre o significado de “empatizar historicamente”. Segundo Ferreira, citado por Mariana Silva:

é compreender e explicar as acções dos homens do passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica (Silva M. V., 2018, p. 12).

Neste sentido, podemos constatar que para trabalhar a empatia histórica em contexto de sala de aula é necessário analisar, interpretar e refletir sobre o passado. No entanto, é preciso ter em mente que a empatia histórica “não é um mero exercício de imaginação” (Silva M. V., 2018, p. 12), mas um exercício complexo devido à grande distância de tempo que separa o sujeito histórico do aluno:

Treating people in the past as though they were similar (or identical) to ourselves, with the same goals, intentions, beliefs, and attitudes, makes such understanding impossible. Only by recognizing, how the perspectives of people in the past may have differed from our own will be able to make sense of their practices. [...] To understand why people acted as they did, we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes and knowledge, and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action (Barton & Levstik, 2004, pp. 207- 208)³⁴.

³⁴ Citado no artigo *Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa* (Alves, Oliveira, Moreira, & Castro, 2012, p. 27).

É necessário fundamentar a empatia histórica através de diversas fontes históricas (primárias ou secundárias) para contextualizar o passado, as atitudes, objetivos e motivações dos agentes históricos, que são bastante diferentes dos do aluno. A seleção das evidências históricas determina significativamente as compreensões históricas que os estudantes adquirem. Sempre que possível, as fontes selecionadas devem corresponder a diferentes pontos de vista ou perspectivas de um mesmo acontecimento. A empatia é, por isso, um “processo de análise profundo das fontes para ter um amplo conhecimento sobre o passado” (Silva M. V., 2018, p. 19). Neste sentido, “requer um processo histórico disciplinado, ou seja, o trabalho do aluno para conseguir *empatizar* com o passado é o mesmo, por exemplo, que o do historiador quando investiga um dado acontecimento histórico” (Silva M. V., 2018, p. 19). O aluno deve passar por um rigoroso processo de análise e interrogação de fontes “para obter um conhecimento amplo, das personalidades, factos, processos e contextos passados” (Silva M. V., 2018, p. 19). Para isso, deve trabalhar as fontes “tendo em conta a sua origem, o conteúdo, o propósito dos autores, os destinatários, os prováveis elementos de preconceito ou subjetividade, a utilidade e relevância das fontes” (Silva M. V., 2018, p. 46).

Para que um aluno apresente um “alto grau de empatia” deve ser capaz de:

justificar, sempre com base na evidência histórica, as suas explicações sob duas perspectivas: por um lado, porque as pessoas do passado pensaram e sentiram diferentemente de nós, e por outro, porque algumas vezes as próprias pessoas do passado pensavam diferentemente umas das outras (Ferreira, 2004, p.22)³⁵.

Compreender o outro implica que o aluno se afaste da perspectiva contemporânea e aplique as crenças, valores e sentimentos do passado. Peter Lee³⁶ refere-se à empatia histórica como uma “disposição”, uma “propensão”, uma “conquista que exige um trabalho árduo da mente e que tem de ser fomentado, o que anula uma possível natureza inata” (Silva M. V., 2018, p. 23).

³⁵ Boot et al (1986), citado por Ferreira (2004, p.22) na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 28).

³⁶ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 23).

A empatia histórica não tem como objetivo “sentir” o que o agente histórico sentiu, mas compreender as suas ações através do contexto histórico em que ocorreram, é um “exercício de descentramento entre o nosso próprio ponto de vista e o observado” (Silva M. V., 2018, p. 20). “A empatia histórica não implica que os alunos tenham o mesmo sentimento que o agente histórico, mas antes que percebam como ele pensou e sentiu, ou seja, que se coloquem no seu lugar” (Silva M. V., 2018, p. 19).

Para Ferreira³⁷ “«[a] empatia seria a habilidade de “meter-se dentro” das pessoas do passado para explicar as razões dos seus impulsos e decisões. Não se trata de justificar as ditas decisões ou identificar-se com elas ou com as personagens, mas sim de imaginar o seu ponto de vista”. Ou seja, empatia não se deve confundir com o conceito de simpatia. A “empatia não pressupõe aceitar e concordar com as ações dos sujeitos históricos, mas compreendê-las no tempo e no espaço em que decorreram. O objetivo da empatia é dar sentido aos acontecimentos passados, de acordo com o pensamento da época, sem remover a capacidade de pensar criticamente sobre o agente histórico” (Silva M. V., 2018, p. 21).

São inúmeros os **contributos que a empatia representa para a aprendizagem** dos alunos. Por exemplo, através do cruzamento entre a História e a compreensão empática podemos fomentar nos estudantes uma participação mais ativa na sala de aula, incitar à sua reflexão e promover atitudes mais cooperativas e compreensivas (Silva M. V., 2018, p. 12). “A empatia vai ajudar na compreensão das atitudes das pessoas, facilitando as relações interpessoais. Ao perceber o outro, o aluno vai ter uma postura de respeito e compreensão, que facilita na hora da aprendizagem. Logo, as atitudes empáticas facilitam o processo de ensino-aprendizagem” (Silva M. V., 2018, p. 17).

Peter Lee, citado por Ferreira, diz-nos que:

Os alunos precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é

³⁷ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, pp. 20-21).

que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas inteligíveis.³⁸

Simultaneamente, a empatia “[...] dá sentido à História e coloca os sujeitos no lugar de participantes, do próprio passado, ao invocar a imaginação controlada, para compreender as ações dos sujeitos históricos” (Silva M. V., 2018, p. 42).

Relacionando Davison com Pereira, “o processo de empatia histórica envolve duas componentes, a cognitiva e a afetiva. Cognitiva porque é necessário pensar como as evidências do passado se encaixam; afetiva porque devemos tentar imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação” (Silva M. V., 2018, p. 20).

Quadro 3: Dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica.

Cognitiva (pensamento)	Afetiva (sentimentos)
Constrói conhecimentos através do contexto histórico.	Usa a imaginação para reconhecer sentimentos adequados (interligados a um contexto histórico).
Reconhece o passado como sendo diferente da atualidade.	Respeita outros pontos de vista.
Reconhece o passado como sendo diferente da atualidade.	É sensível e tolerante para com as outras pessoas.

Fonte: Davison, 2012, In: Teixeira (2014), p.14 (adaptado) citado por Mariana Ferreira, p. 20.

Apesar das vantagens que enumerei anteriormente, nem sempre o conceito de empatia histórica foi visto com bons olhos. Por volta da década de 80 do século XX, sofreu uma forte oposição por parte de alguns historiadores, políticos e até professores de História, que consideravam a possibilidade de ser usada como forma de manipulação, levando à marginalização do conhecimento que consideravam verdadeiramente essencial (Silva M. V., 2018, p. 18). Segundo informações do Conselho da Europa, “Os tradicionalistas, confundindo a empatia com a tentativa de fazer conexões pessoais e emocionais com o passado, e deturpando a intenção, encontraram e divulgaram exemplos de pedagogia

³⁸ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 41).

pobre utilizando a empatia” (Silva M. V., 2018, p. 18). Ferreira³⁹ explica que parte da resistência à utilização da História provém do facto de se considerar a empatia histórica como inatingível. Existem autores que afirmam que “o passado é inatingível, logo o exercício de nos colocarmos no lugar do outro é uma mera ilusão” (Silva M. V., 2018, p. 19).

No seguinte quadro podemos ver **de que forma podemos trabalhar a compreensão empática na sala de aula.**

Quadro 4: Tarefas para o desenvolvimento da compreensão empática.

Natureza da resposta empática	Lógica da tarefa	Natureza da tarefa	Notas
Descritiva	Casos particulares.	Biografia.	Utilização de apenas um episódio significativo (caráter e motivos).
	Projeção pessoal.	Imagina-te...	Testar a capacidade de diferenciar a empatia da simpatia.
	Projeção/Reconstrução.	Reconstrução Como é que seria?	Escrever um diário ou cartas; Reconstruir a situação, mas não a perspetiva.
	Criação de alternativas.	Exercícios de tomadas de decisões.	Colocar situações em que se tem de tomar decisões de acordo com uma determinada cultura, ou através de regras de contexto.
	Criando relações.	Criando relações.	Encontrar relações ligando ambas.

³⁹ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 19).

Explicativa	Confirmar expectativas.	Criar hipóteses de explicação para um facto.	Colocação de um problema que se tem de resolver.
	Resolução de incongruências.	Dilemas empáticos; contrastes estruturados entre passado e presente.	Exemplos que não têm sentido, para perspetivas do presente.

Fonte: Adaptada do quadro de Shemilt, 1984, in: Teixeira, 2017, p.11 (citado da obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* de Mariana Ventura de Matos Silva, p. 29).

Para além destes exercícios, Mariana Silva (Silva M. V., 2018, p. 29) apresenta uma lista de materiais que “podem ajudar os alunos a colocar-se no lugar do agente histórico”:

- Fontes primárias e/ou secundárias, de preferência de perspetivas opostas, sobre um mesmo assunto;
- Filmes, ou excertos deles, que sejam os mais fidedignos possíveis a nível histórico;
- Frisos cronológicos, com o objetivo de os alunos terem conhecimento dos factos históricos;
- Biografias e autobiografias;
- Obras de arte, como por exemplo, pinturas, desenhos;
- Documentação oral;
- Música;
- Documentação cartográfica;
- Tabelas e gráficos.

Vários autores categorizaram os **níveis de empatia histórica** em que se podem enquadrar os estudantes. Mariana Silva apresenta-nos dois modelos. Um dos modelos aparece exposto num artigo intitulado *Empathy in History-From Definition to*

*Assessment*⁴⁰. Nele, os autores defendem que a empatia é uma estratégia essencial na reconstrução do passado e categorizam em três níveis os tipos de construções empáticas que os alunos podem elaborar, sendo que o nível 1 corresponde aos alunos com construções empáticas mais simples e o nível 3 aos alunos que constituem construções empáticas mais complexas. Realçam, no entanto, que “empatia demonstrada pelos alunos é válida em qualquer um dos níveis que propuseram, pois depende dos seus próprios níveis de expressão” (Ferreira, 2004, p. 46)⁴¹.

Quadro 5: Categorização das construções empáticas dos estudantes.

Nível 1 Empatia cotidiana	Alunos que não conseguem diferenciar a sua própria perspectiva da dos Homens do passado.
Nível 2 Empatia estereotipada	Engloba os alunos que conseguem distinguir as crenças, valores e atitudes do passado, das do presente, mas não consideram, nas suas respostas, os diferentes pontos de vista dos agentes do passado.
Nível 3 Empatia diferenciada	Os alunos compreendem e explicam de forma profunda, o passado.

Fonte: Elaborado a partir do relatório de estágio de Mariana Silva (Silva M. V., 2018, p. 30) baseado no estudo de Booth, M.B. et al, intitulado *Empathy in History-From Definition to Assessment* (1986).

Por outro lado, um outro modelo, disponível no artigo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History* (1987), categoriza 5 graus de empatia histórica que os alunos podem atingir.

⁴⁰ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 30).

⁴¹ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 30).

Quadro 6: Categorização dos graus de empatia que os alunos podem atingir.

Nível 1 O passado absurdo	Engloba os alunos que não compreendem as ações, valores e crenças dos agentes históricos, considerando-os como primitivos.
Nível 2 Estereótipos generalizados	Engloba os alunos que não compreendem as ações, valores e crenças dos agentes históricos, considerando-os como primitivos.
Nível 3 Empatia quotidiana	Os estudantes explicam o passado, tendo como base os valores e crenças do presente.
Nível 4 Empatia Histórica Restrita	Abrange os alunos que conseguem explicar e compreender os agentes históricos, mas não num contexto amplo, fazendo descrições bastante restritas.
Nível 5 Empatia histórica contextualiza	O aluno tem uma categoria de pensamento empático bastante avançado, sendo capaz de rejeitar juízos de valor sobre as personalidades históricas. Consegue ainda, distinguir os seus valores, dos do passado e, analisando a evidência histórica, diferenciar o ponto de vista do historiador e a do agente histórico.

Fonte: Elaborado a partir do relatório de estágio de Mariana Silva (Silva M. V., 2018, pp. 30-31) baseado no estudo de Children's Concepts of Empathy and Understanding in History (1987).

1.2.2.2 Consciência histórica

Como expliquei no contexto inicial do enquadramento teórico, o objetivo da construção efetiva do conhecimento histórico é dotar os alunos de consciência histórica.

A consciência histórica é um dos conceitos relacionados com a didática da História que tem vindo a ser alvo de destaque nos últimos anos. O conhecimento e a consciência histórica estão relacionados e são dependentes um do outro. Ao longo da vida, enquanto se vai construindo o conhecimento histórico paralelamente desenvolve-se também a consciência histórica. Em consequência, surge uma identidade histórica proveniente da sociedade em que o indivíduo se insere e do ensino formal que frequenta (Dias & França, 2020, p. 219).

Para a redação deste subcapítulo recorri, essencialmente, aos trabalhos de Ronaldo Cardoso Alves, Jörn Rüsen e Aaron Sena Cerqueira Reis.

O significado atribuído à consciência histórica não é uniforme para todos os pensadores que se debruçam sobre o tema. Para o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, um dos investigadores por excelência da consciência histórica, o conceito significa “a [...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Alves R. C., 2007, p. 141). De forma simples, “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária” (RÜSEN, 2001: 56)⁴². Para o autor, “é um fenómeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral” (Alves R. C., 2007, p. 141). A formação da consciência histórica depende não só da escola, mas também do meio sociocultural:

Sendo o ser humano um ser essencialmente social, a consciência histórica é construída a partir de todo um processo amplo de aprendizagem e percepção da cultura social. Por conseguinte, é preciso separar os dois modos: a razão da história e a história viva. A razão, é refletida pelo lado dos estudos, pesquisas e da prática científica em geral. Já, naquilo que se refere à história vivida, a consciência é construída com fatos da memória histórica e experiências do passado. Pensando nas duas maneiras, elas apresentam uma relação entre si, pois a reflexão é sempre um papel de suma importância em ambos os processos. (Dias & França, 2020, p. 216).

Um artigo da revista eletrónica “Trilhas da História” intitulado *Construção do conhecimento histórico e a consciência histórica: um debate epistemológico*, reflete, em determinado momento, sobre a relação entre consciência histórica, didática e o ensino da História. Este artigo representou um bom contributo para este relatório ao explicar que:

“A educação formal (no ambiente escolar) não é o único meio de formação da consciência histórica, ela também é construída em outros ambientes como:

⁴² Citado no artigo *Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa* (Alves, Oliveira, Moreira, & Castro, 2012, p. 25).

museus, teatros, cinema, entre outros e, portanto, a dimensão estética da cultura histórica também se qualifica como um conhecimento. O saber histórico e a consciência histórica têm uma relação de interdependência dentro da rede de ensino formal ou informal instituído pela sociedade, sendo considerado um fator cultural.” (Dias & França, 2020, p. 215).

Um dos aspetos caracterizadores da consciência histórica é a importância do meio sociocultural:

A cultura e valores são enraizados dentro do agente estruturando-se com a ajuda da memória histórica, assim, tais experiências são construídas de acordo com as vivências do sujeito e reflexões acerca dos acontecimentos. A consciência histórica é formada com o tempo, por isso ela depende do meio que o indivíduo está inserido, sendo então relativa, pois depende de alguns fatores para se concretizar (Dias & França, 2020, pp. 215-216).

Para que serve a consciência histórica? A resposta é simples: para levar os indivíduos a pensar sobre o quotidiano, aprender a pensar a história e, através dela, formar seres humanos coerentes e prontos para se posicionarem na sociedade, formar a identidade histórica dos estudantes e desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre a sociedade e o mundo. Segundo Schmidt, a formação da consciência histórica é a finalidade principal do ensino de História (Schmidt, 2017, p. 75).

As operações mentais, já referidas anteriormente, necessitam de um processo cognitivo que Rüsen designou de “matriz disciplinar” (Costeira, 2012, p. 17) e seria a partir dela que se confere cientificidade à História graças a cinco aspetos: “ideias, métodos, formas, funções e interesses que articulariam a vida prática à ciência especializada” (Roiz, 2006, p. 265)⁴³.

Vários autores consideram que o grande contributo de Rüsen é a valorização da relação entre o passado-presente-futuro na racionalização do pensamento histórico. A História não se fica pelo passado, mas também impacta o presente e terá repercussões na vida prática do futuro. Como ele próprio afirma: “a História é uma combinação, uma síntese

⁴³ Citado na obra *Concepções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica* (Costeira, 2012, p. 18).

de passado e presente, mas incluindo ao tempo uma perspectiva futura” (Rüsen citado por Medeiros, 2005, p. 12)⁴⁴.

Como cita Mónica Costeira, a racionalidade do pensamento histórico dá-se quando “configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (Rüsen, 2006, p. 16)⁴⁵.

Para explicar a importância da consciência histórica tendo em conta a relação entre passado-presente-futuro, Rüsen refere que a escola, que promove a aprendizagem da História desde a antiguidade até ao tempo presente, precisa de uma espécie de “fio vermelho” que atribua sentido/significado e que una a História e que a consciência histórica é esse fio⁴⁶.

Rüsen defende que a ciência histórica pode ajudar os indivíduos a orientarem-se no tempo, ressaltando três componentes que se devem desenvolver através da consciência histórica:

a ampliação da experiência, isto é o conhecimento do passado; a competência para a interpretação histórica, isto é, a tradução do passado humano, através de operações mentais e a integração e mobilização da interpretação, no quadro da reorientação da vida prática. Portanto, conhecer e interpretar o passado para o indivíduo se orientar historicamente (Rüsen, 2007, vol. III, p. 110)⁴⁷.

Para o autor, é fundamental atribuir poder histórico aos estudantes para interpretar e orientar as suas vidas práticas no presente, consciencializando o aluno do seu papel de agente da História, ativo e interventivo na sociedade.

O artigo *online* de Vivian Dias e Victor Dias afirma que a consciência histórica é uma ligação entre conceitos e fatores, uma vez que para a alcançar é preciso refletir sobre o que é memória histórica, a aprendizagem histórica e a cultura histórica (Dias & França, 2020, p. 215).

⁴⁴ Citado na obra *Concepções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica* (Costeira, 2012, p. 19).

⁴⁵ Citado na obra *Concepções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica* (Costeira, 2012, p. 19).

⁴⁶ Citado na obra *Os Princípios da Aprendizagem – A Filosofia da História na Didática de História* (Rüsen, 2021, p. 13).

⁴⁷ Citado na obra *Concepções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica* (Costeira, 2012, p. 27).

Jörn Rüsen, através do seu conceito de consciência histórica,

“apresenta uma proposta inovadora sobre a aplicação do conhecimento histórico construído a partir da formação do pensamento histórico nos indivíduos. Reconhece a importância da ciência da História como construtora de um conhecimento histórico que, além de atender à demanda de orientação dos indivíduos em seu cotidiano e constituir identidade, cria um excedente teórico que não a limita ao pragmatismo dessas funções, mas permite [a] sua independência”. (Moscovicj, 2003, p. 45)⁴⁸.

É, no entanto, importante lembrar que o conhecimento histórico não se constrói unicamente na escola, como tenho vindo a demonstrar ao longo deste relatório. O conhecimento histórico surge dos mais variados lugares. As pessoas “conversam sobre os mais variados assuntos, discutem teorias, propõem respostas aos diversos percalços que se sucedem no caminhar cotidiano” (Moscovicj, 2003, p. 45)⁴⁹. Este tipo de conhecimento denomina-se, entre as investigações sobre o tema, representações sociais. Estas representações sociais têm origem nos espaços mais frequentados no quotidiano dos indivíduos: “Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde as pessoas discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras «filosofias espontâneas»” (Moscovicj, 2003, p. 45)⁵⁰. Estas representações influenciam nos aspetos caracterizadores de uma comunidade, nomeadamente na educação e nas orientações políticas (Moscovicj, 2003, p. 45)⁵¹.

Como se caracteriza o processo de formação da consciência histórica? É um processo relativo que precisa de base sólidas quer do ensino formal quer do meio cultural, no sentido de não se repetirem os erros do passado (Dias & França, 2020, p. 219).

Em suma, para Rüsen, a consciência histórica

é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de

⁴⁸ Citado da obra *Representações sociais e a construção da consciência histórica* (Alves R. C., 2007).

⁴⁹ Citado da obra *Representações sociais e a construção da consciência histórica* (Alves R. C., 2007).

⁵⁰ Citado da obra *Representações sociais e a construção da consciência histórica* (Alves R. C., 2007).

⁵¹ Citado da obra *Representações sociais e a construção da consciência histórica* (Alves R. C., 2007).

identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (Schmidt, 2017, p. 64).

Ronaldo Alves elaborou uma tese que tinha como objetivo a construção da consciência histórica em alunos do ensino básico “a partir do encontro/confronto, em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores” (Alves R. C., 2007, p. 140). Este estudo foi fundamental para inspirar e orientar este relatório de estágio.

Um estudo desenvolvido por Luís Alberto Marques Alves, Cláudia Pinto Ribeiro, Renato Magalhães Oliveira e Laura Castro Moreira, intitulado *Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa*, foi também bastante pertinente para o relatório de estágio que desenvolvi, uma vez que o tema vai ao encontro do estudo que elaborei. Como os próprios autores referem “estas reflexões são uma importante janela para a consciência histórica dos jovens” (Alves, Oliveira, Moreira, & Castro, 2012, p. 7).

1.2.2.3 Humanismo

Todos estes aspetos que tenho vindo a enumerar ao longo do relatório têm como pano de fundo o Humanismo. Aspeto fundamental não só dentro, mas também fora da sala de aula. Os próprios documentos curriculares o confirmam. A nota introdutória do documento das Aprendizagens Essenciais de História A começa por apontar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos devem atingir durante o ensino secundário. Como diz o documento:

O objeto e o método próprios da disciplina de História A tornam-na importante para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão,

promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva
(*Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, pp. 1-2).

Segundo o documento das aprendizagens essenciais, um dos objetivos basilares da disciplina de História A é “favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista (A, B, C, D, E, F, G, H, I)”⁵²; 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; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)⁵³.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.”⁵⁴ Um dos princípios elementares do documento é o seu carácter humanista no sentido em que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”⁵⁵.

Alves⁵⁶ afirma que a disciplina de História permite “uma visão mais humanista do tempo (através da empatia) e do nosso tempo (através da capacidade de pensar historicamente) garantindo assim uma interpretação consciente e comprometida com a contemporaneidade (vertente temporal) e com o espaço/contexto onde nos inserimos (vertente espacial)” (Alves, 2016, p. 17).

Rüsen relaciona o ensino da História e o Humanismo quando questionado por Marília Gago numa entrevista realizada via e-mail, em 2016, intitulada *Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história* (Gago, 2016). Deparando-se com a questão: “o Humanismo é o objetivo do ensino da História ou deve estar presente no ensino da história?” Rüsen responde que “o Humanismo é a moldura básica de criação do significado histórico. Baseia-se nos desenvolvimentos históricos reais (nas diferentes

⁵² *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 4.

⁵³ *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 5.

⁵⁴ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), p. 10.

⁵⁵ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), p.10.

⁵⁶ Citado na obra *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História* (Silva M. V., 2018, p. 35)

culturas) que foram moldados por normas fundamentais de autoconhecimento humano (como a ideia da dignidade humana)” (Gago, 2016, p. 166).

Um dos aspetos que não poderia deixar de mencionar no meu relatório de estágio é a preocupação que sinto relativamente à questão da (im)parcialidade dentro da sala de aula. Tendo em conta que este relatório procura ajudar-me a criar/fundamentar as estruturas para o tipo de professora que procuro ser, que age sobre uma perspetiva ética e humanista, este é um dos aspetos sobre o qual mais reflito.

Comecei a pensar sobre o assunto a partir do momento em que tomei conhecimento, há uns anos atrás, do movimento *Escola sem Partido*, no Brasil. Este movimento, que tem crescido nos últimos anos, tem como principal objetivo pôr fim a uma “suposta doutrinação de esquerda dentro dos centros de ensino”, acabar com uma doutrinação marxista nas escolas e exigir a “imparcialidade” aos professores (Betim, 2019).

Oldimar Cardoso, um reconhecido investigador e historiador brasileiro, toma uma posição bastante vincada relativamente a esta questão. Considera o movimento não só inconstitucional como pregador exatamente do oposto ao que se propõe.

Numa entrevista à *Nova Escola* perguntaram-lhe se considera possível tratar aspetos ideológicos na sala de aula, sem entrar em questões políticas e partidárias. O investigador respondeu dizendo que, do seu ponto de vista, “não há escola sem ideologia e é impossível que qualquer ser humano se separe da sua ideologia para fazer qualquer coisa, inclusive para dar aulas” (Cardoso, 2019). Acrescenta ainda que “posicionar-se ideologicamente é a única atitude profissionalmente honesta que um professor pode ter. Dizer-se apartado de uma ideologia é ser intelectualmente desonesto” (Cardoso, 2019). Do seu ponto de vista, não é um problema os professores defenderem uma determinada ideologia perante os alunos, uma vez que o considera impossível de fazer. Ao defender a sua ideologia, está a dotá-los de ferramentas para desenvolverem o espírito crítico. Oldimar Cardoso prega que “o professor mais ideológico é aquele que diz que não tem ideologia” (Cardoso, 2019). No entanto, posicionar-se ideologicamente não quer dizer que o professor deixe de apresentar as várias interpretações aos alunos. Aliás, é exatamente esta multiperspetiva que se requer, por exemplo, no caso da História, às fontes históricas.

A grande conclusão que retirei enquanto pesquisava sobre o assunto é que, um professor eticamente correto, para “alcançar” a imparcialidade, na realidade, só precisa de se guiar pelas concepções básicas da disciplina, como a multiperspetiva, a análise criteriosa e rigorosa das fontes históricas, a propagação das ideias humanistas fundamentais de democracia, liberdade, igualdade, tolerância e respeito. O papel do professor de História é o de alertar os alunos para os meios ideológicos que os rodeiam, desde as fontes primárias e secundárias, sem esquecer os próprios manuais escolares e dotá-los de ferramentas que lhes permitam analisar, interpretar, criticar e refletir. Deste modo, a sala de aula pode tornar-se um local onde impera a (im)parcialidade.

2. Enquadramento empírico

2.1. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

Durante o ano letivo 2020/2021 realizei o meu estágio na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Localizada numa zona central do Porto, encontra-se, especificamente, na Praça Pedro Nunes, junto da Igreja de Cedofeita, inserida na União de freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. Enquadra-se, assim, na rede de estabelecimentos de ensino público do concelho do Porto.

É parte integrante e sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, do qual fazem parte, também, as escolas do 1.º ciclo da Torrinha, Carlos Alberto, Bandeirinha, S. Nicolau e a Escola Básica de Miragaia.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas apresenta como oferta formativa três ciclos de ensino: o ensino básico regular (2.º e 3.º ciclos) – do 5.º ano ao 9.º ano –, e Ensino Secundário, com a opção de curso de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Ciências Línguas e Humanidades. É, ainda, de destacar que é uma escola de referência para Alunos Cegos e de Baixa-Visão.

Desde 2017 que o agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e, por isso, faz parte de um programa de iniciativa governamental para “escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”⁵⁷. Segundo a Direção-Geral da Educação, os objetivos principais deste programa são “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”⁵⁸.

⁵⁷ <http://www.dge.mec.pt/teip>

⁵⁸ <http://www.dge.mec.pt/teip>

O Projeto Educativo TEIP “Despertar saberes” para o presente ano letivo

assenta na continuidade de um projeto de política educativa, preventiva, inclusiva, intercultural e promotora de sucesso. Um projeto suportado em ações que visam a capacitação para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e informada, através do desenvolvimento de competências, o questionamento dos saberes, a integração dos conhecimentos, o saber comunicar e resolver problemas⁵⁹.

Criada pelo Decreto-Lei de 17 de novembro, em 1836, começou por denominar-se Liceu Nacional do Porto. Mais tarde, em 1880, passou a designar-se Liceu Nacional Central do Porto e, por volta de 1906, passou a ser conhecido por Liceu Nacional Central da 2.ª Zona Escolar do Porto, com instalações provisórias dispersas pela cidade invicta. Em 1908, passou a designar-se Liceu D. Manuel II e a localizar-se nas proximidades da Igreja de Cedofeita.

Alguns anos mais tarde, entre 1956 e 1958, o edifício sofreu algumas alterações e adaptações através, por exemplo, da construção de um novo piso que permitiu o aumento do número de salas de aula e, conseqüentemente, a admissão de mais alunos.

Já no século XXI, o liceu foi novamente renovado para permitir um ensino mais adequado aos projetos/modelos educativos que foram surgindo. O *Programa de Modernização das Escolas* arrancou no verão de 2007 e tinha como objetivos principais: “1. Recuperar e modernizar os edifícios escolares”; “2. Abrir a escola à comunidade”; “3. Criar um sistema eficaz de manutenção e gestão dos edifícios”⁶⁰. Para além desta renovação, o espaço foi adaptado à transferência do Conservatório de Música do Porto (CMP), em 2008, anteriormente localizado no Palacete Pinto Leite, o que permitiu concentrar as duas escolas num edifício com espaços partilhados.

A intervenção levada a cabo neste período de adaptação permitiu o “reforço de alguns equipamentos e instalações”⁶¹ o que, por sua vez, promoveu uma ligação mais forte

⁵⁹ http://site.aerfreitas.pt/images/docs/Proj_Educ.pdf p.4

⁶⁰ <https://parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/003-3015.pdf>

⁶¹ http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=926

entre a escola e a cidade. O edifício que alberga a escola é considerado um liceu histórico com características peculiares em relação às infraestruturas escolares da época de construção.

Ainda sem sonhar em ser professora, e apesar de ter prestado provas para entrar no CMP ainda no Palacete Pinto Leite, comecei as minhas aulas, oficialmente, no ensino especializado da música aquando da mudança para as atuais instalações no edifício da Escola Rodrigues de Freitas. Passei 8 anos da minha vida a estudar ao lado da escola onde iria estagiar como professora. Partilhei os mesmo espaços e corredores passando de aluna a professora estagiária, curiosamente, inclusive, privei com os mesmos funcionários que me acompanharam desde os 10 anos de idade. Tudo isto para dizer que há um elo de ligação entre as duas escolas e que eu fui capaz, ao longo da minha vida académica musical, de o presenciar.

O nome atual da escola corresponde ao seu patrono, José Joaquim Rodrigues de Freitas, figura proeminente da sociedade oitocentista do Porto. Passou a designar-se assim logo nos primeiros anos de implantação da República, como forma de homenagear um dos primeiros deputados fundadores do Partido Republicano Português, durante o período monárquico. Apesar de alguns anos mais tarde, em 1947, o estabelecimento ter retomado o nome de Liceu D. Manuel II, após a revolução de abril voltou a homenagear Rodrigues de Freitas. Neste espaço de tempo foi gravado o icónico nome do último rei de Portugal no frontão da fachada no edifício, que se destaca ainda hoje.

Para além da sua distinta atividade política, Rodrigues de Freitas desenvolveu as suas competências no âmbito jornalístico em jornais de renome como, por exemplo, *O Comércio do Porto* e *O Século*, refletindo sobre as mais diversas temáticas: “teorias económicas, quadros históricos, crises nacionais, concepções pedagógicas, sistemas sociais, debates políticos”⁶². Marcou os seus contemporâneos pela sua inteligência, afetividade, o seu altruísmo e a sua bondade, era visto como “um exemplo vivo de coerência (...) e de tenacidade”, “um homem preocupado com a aplicação da prática do bem”⁶³.

⁶² http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=904

⁶³ http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=904

Enquanto político, preocupou-se com a defesa da educação popular e da instrução. Acreditava no progresso dos indivíduos e da própria sociedade através da instrução alargada a todas as classes. Considerava essencial a instrução primária e dedicava especial atenção à condição da educação feminina.

Todos estes motivos e outros que não tive oportunidade de referir, destacando as suas conceções pedagógicas, promoveram a eternização do seu nome nesta instituição de ensino.

Por fim, destaco o excelente trabalho que a escola tem desenvolvido no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Desde o ano letivo 2015/2016, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas tem sido galardoada pelo programa internacional da *Foundation for Environmental Education: Eco-Escolas*.

2.2. Caracterização das turmas

A definição do tema do relatório e da metodologia a ser aplicada nesta investigação só ficaram estabelecidas depois de conhecer as turmas com que iria trabalhar. Tendo em conta os objetivos propostos e as características das cinco turmas que tinha ao meu dispor, optei, juntamente com o professor Luís Alberto, por selecionar os dois níveis correspondentes ao ensino secundário. Neste sentido, o estudo de caso foi aplicado a duas turmas do 11.º ano e uma turma do 12.º ano. As duas turmas que não foram selecionadas correspondiam ao 3.º ciclo do Ensino Básico que, por isso, não iam ao encontro dos objetivos e especificidades deste relatório.

11.º ano

Devido à necessidade de proteção de dados e anonimato dos estudantes, atribuirei letras aleatórias às turmas em estudo.

A turma do **11.º Y** é composta integralmente por alunos do curso Científico-Humanístico Línguas e Humanidades. Ao longo do ano letivo, a turma foi composta, essencialmente, por 16 alunos. Apesar de inicialmente estarem inscritos 19, três foram

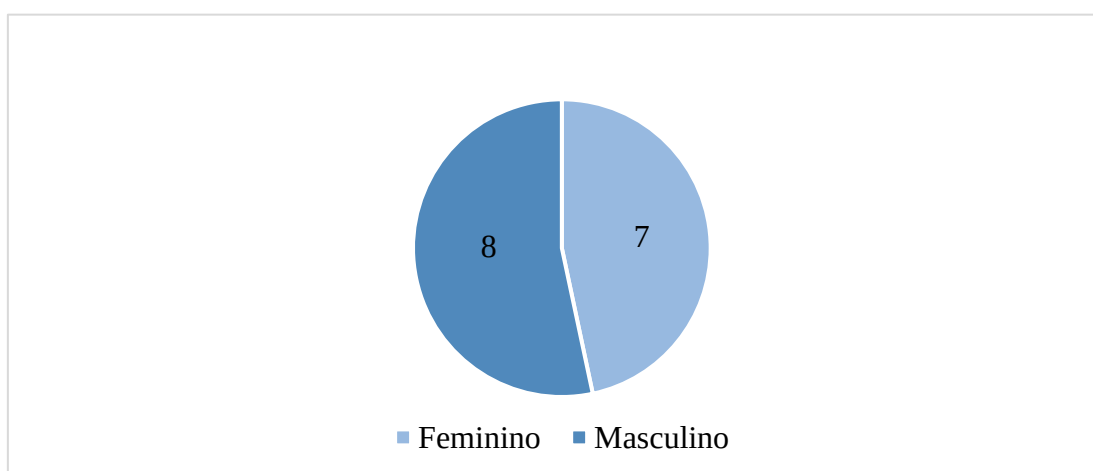
transferidos nas primeiras semanas do primeiro período e outro no final do terceiro. Para o relatório de estágio apenas foram contabilizados 15 estudantes.

Relativamente aos aspetos caracterizadores do 11.º Y, considero que é uma turma conversadora, distraída, que apresenta dificuldades de concentração e é instável ao nível do interesse. Apesar disto, é uma turma afetuosa, curiosa e, às vezes, participativa. Ao nível do aproveitamento, regra geral, é uma turma satisfatória, apesar de ter alguns casos mais frágeis e com necessidades de maior acompanhamento.

Destaco, ainda, alguns casos preocupantes de assiduidade e pontualidade. Para este relatório, inclusive, um dos alunos faltou exatamente às duas aulas em que foram aplicados os questionários.

Destes 15 alunos, sete são do género feminino e oito do género masculino. A média de idades da turma ronda os 16 anos⁶⁴.

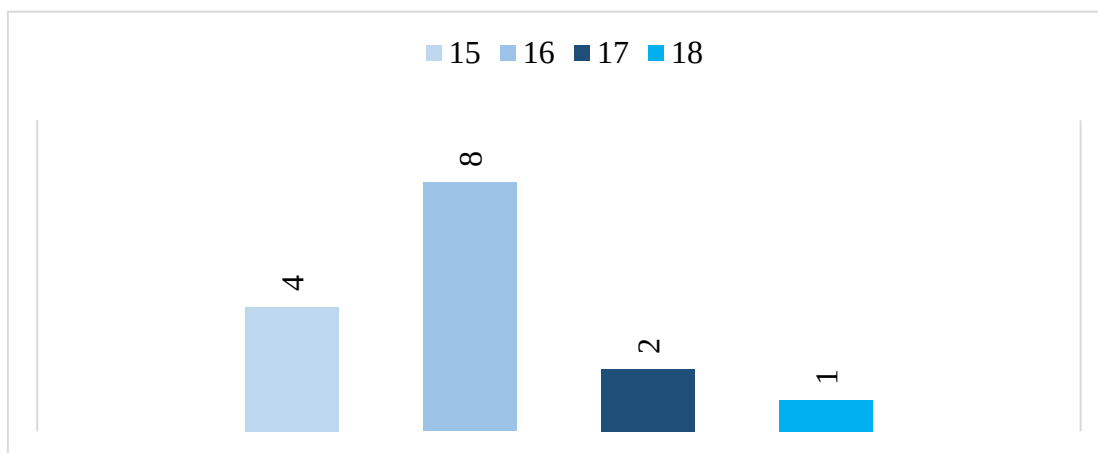
Gráfico 1: Género dos alunos da turma Y do 11.º ano.



Fonte: Elaboração própria.

⁶⁴ O levantamento das idades de todos os alunos foi realizado em setembro, no início do ano letivo 2020/2021.

Gráfico 2: Idade dos alunos da turma Y do 11.º ano.

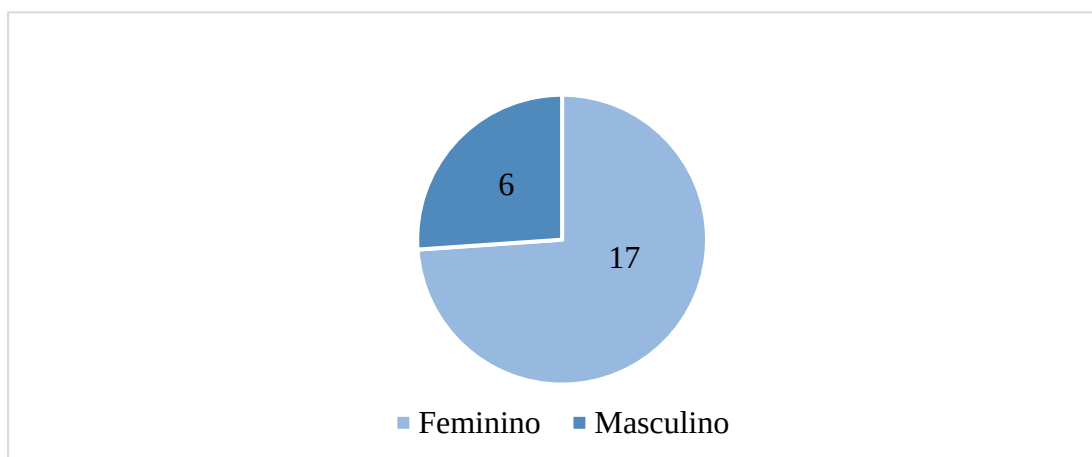


Fonte: Elaboração própria.

12.º ano

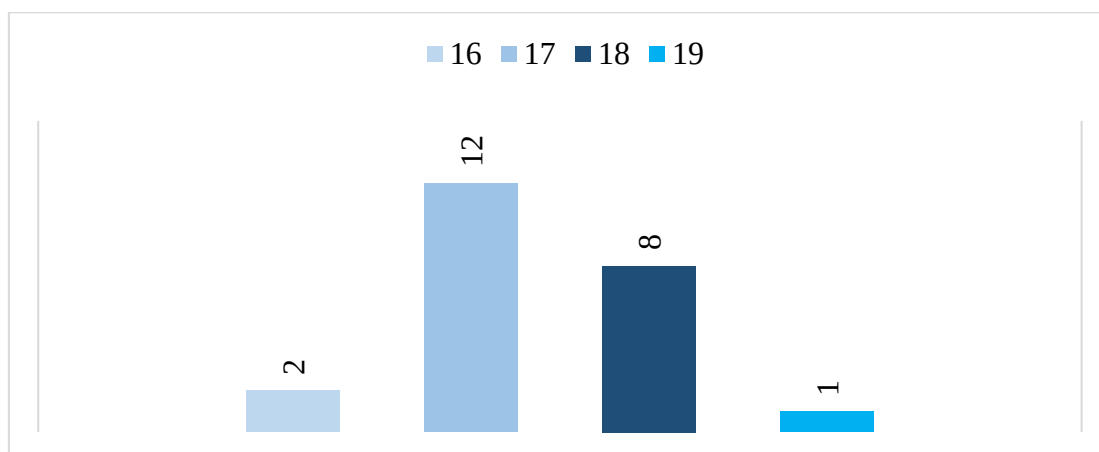
A turma do **12.º ano**, à qual atribuirei a designação “Z”, frequenta o curso Científico-Humanístico e é composta por 23 alunos, dos quais 17 são do género feminino e 6 do género masculino. A média de idades ronda os 17,3 anos.

Gráfico 3: Género dos alunos da turma Z do 12.º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4: Género dos alunos da turma Z do 12.º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Durante o ensino à distância, no segundo período, um novo elemento do género feminino juntou-se à turma. No entanto, não foi incluída nesta investigação, visto que não conseguiu acompanhar uma parte significativa do estudo e, por isso, não foi possível verificar a sua evolução na (des)construção do seu conhecimento histórico.

É uma turma muito afetuosa, divertida, interessada, com pequenos focos de distração. Relativamente ao aproveitamento, é uma turma satisfatória na qual se registam alguns casos com mais dificuldades. Tal como no 11.º Y, realço alguns casos preocupantes de assiduidade e de pontualidade ao longo de todo o ano letivo.

No ensino à distância refletiram o cansaço extremo, o que proporcionou um progressivo desinteresse que, felizmente, não se verificou ao regressar ao ensino presencial.

2.3. Objetivos e metodologia

Nesta secção do meu relatório de estágio procedo à explicação dos métodos e técnicas de investigação que utilizei ao longo desta investigação nas diferentes turmas em análise.

Em primeiro lugar, começo por identificar os objetivos principais que pretendi alcançar com este estudo:

- Compreender quais são as ideias tácitas dos estudantes relativamente a determinados conteúdos históricos;
- Identificar a origem das ideias tácitas dos estudantes face aos conteúdos históricos supramencionados;
- Avaliar a evolução da perspetiva dos estudantes em relação a esses conteúdos depois da leção em sala de aula ao proporcionar situações de reflexão sobre as fontes históricas, segundo várias perspetivas.

Os instrumentos principais de recolha de dados selecionados para alcançar estes objetivos foram os inquéritos por questionário diagnóstico e os inquéritos por questionário finais.

Para fundamentar e orientar cientificamente a elaboração dos diferentes questionários, recorri ao *Manual de investigação em educação* de B. W. Tuckman (Tuckman, 2000).

Segundo Tuckman, “os questionários (...) [servem] para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito) [...]. Estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento) [...] e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307).

Para a realização deste estudo, para além dos questionários, a observação e os esclarecimentos prestados durante a sua realização também foi bastante pertinente para conseguir adquirir informações mais precisas e completas acerca das ideias tácitas da amostra, por exemplo.

O 12.º Z realizou, ainda no primeiro período, um questionário diagnóstico escrito, impresso em formato *Word*. Inicialmente, atribuí um questionário em formato papel porque considerei que alguns alunos poderiam não ter os meios nem o conforto necessário para realizar o questionário, quer fosse devido a dificuldades com a rede de internet da escola, quer fosse devido a dificuldades com os dispositivos de acesso que, neste caso, teria de ser obrigatoriamente o telemóvel. O segundo questionário realizado por esta turma – o questionário final – realizou-se no segundo período, em formato *GoogleForms*, devido ao contexto de pandemia e, consequente, período de ensino à distância.

No que diz respeito ao 11.º Y realizou-se um questionário diagnóstico (ensino à distância) e final (presencial) via *GoogleForms*, durante o terceiro período.

Nota de esclarecimento: Apesar de inicialmente ter referido que este relatório de estágio foi aplicado a duas turmas do 11.º ano, após o tratamento dos dados chegou-se à conclusão que, devido ao reduzido número de alunos que participaram na turma X e o método utilizado para o levantamento da informação, apenas disponibilizar os dados em anexo (anexo 1. Cf. Anexos), uma vez que não trouxe novidades pertinentes, nem acrescentou informações relevantes às conclusões deste relatório.

2.3.1. Inquéritos por questionário: 11.º ano

Os inquéritos por questionário aplicados ao 11.º ano realizaram-se numa fase mais avançada do ano letivo.

A turma Y do 11.º ano realizou o seu inquérito - questionário diagnóstico (Anexo 3. Cf. Anexo) - no dia 12 de abril de 2021, em pleno contexto de pandemia. O inquérito realizou-se em formato *GoogleForms*⁶⁵ e era constituído por 26 questões obrigatórias.

Numa primeira fase pedi aos estudantes que se identificassem através do *email*, do nome, idade e género. Seguindo a mesma lógica referida anteriormente, no questionário do 12.º ano, pretendia registar a evolução do conhecimento dos alunos.

O item 1 tinha como objetivo compreender o grau de importância que os estudantes atribuíam à disciplina de História. O item 2 pretendia aferir as principais fontes que os alunos consideravam que contribuía para a construção do seu conhecimento histórico. O item 3 tinha como objetivo identificar a origem dos conhecimentos dos alunos relativamente à temática em estudo sendo, mais uma vez, possível acrescentar mais opções do que as sugeridas pelo método de resposta por listagem.

Os itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 tinham como intuito fazer um levantamento das ideias tácitas dos estudantes sobre a temática

⁶⁵ Disponível em: <https://forms.gle/jQ2GGLuuFWmsWSgC8>

em estudo. Os itens 24 e 25 tinham como objetivo identificar as influências familiares, ou não, que os estudantes tinham, relacionadas com o tema.

Por fim, a questão 26 pretendia averiguar se os alunos compreendiam a multiperspetiva nas aulas de História.

Quadro 7: Caracterização do inquérito por questionário diagnóstico 11.º Y.

Item	Formatos de questão	Tipos de resposta
Item 1	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Escala
Item 2	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 3	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Itens 4,8,9,11,14, 16,22	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Itens 5, 6,7,12	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Itens 10 e 15	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta-chave;	Categoria
Itens 13, 19, 20	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Itens 17,18, 21, 23,25 e 26	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 24	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem

Fonte: Elaboração própria segundo as indicações da obra de Tuckman (p. 308-320).

No dia 10 de maio de 2021 apliquei o inquérito por questionário final (Anexo 4. Cf. Anexo.) à turma do 11.º Y em formato *GoogleForms*⁶⁶.

O item 1 procurou, mais uma vez, verificar se houve alteração relativamente à consciência que os alunos têm face à origem dos seus conhecimentos sobre a matéria em estudo. Os itens 2, 3,4,5,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16, 17, 18,19 e 20 tinham o objetivo de analisar a evolução dos conhecimentos históricos dos estuantes e, por fim, o item 21 tinha como objetivo perceber se os alunos consideraram que lecionei as aulas de forma imparcial.

No quadro que se segue é possível verificar o tipo de perguntas que foram aplicadas no questionário final da turma Y.

Quadro 8:Caracterização das perguntas do questionário final aplicado ao 11.ºY.

Item	Formatos de questão	Tipos de resposta
Item 1	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Itens 2,3,4,5,11,15,20	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Itens 6,7,8,10,14,19	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Item 9	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 12	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 13	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-pré-determinada;	Não estruturada

⁶⁶ Disponível em: <https://forms.gle/YPNCNqPZEhqC8EYb7>

Item 16	Indireta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-chave;	Não estruturada
Item 17	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 18	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 21	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Não estruturada

Fonte: Elaboração própria.

2.3.2 Inquéritos por questionário: 12.º ano

O primeiro inquérito por questionário (anexo 5. Cf. Anexos), que tinha como principal objetivo compreender quais são as ideias tácitas dos estudantes relativamente aos conteúdos históricos que pretendíamos trabalhar, realizou-se no dia 10 de novembro de 2020 e era constituído por 19 itens de resposta obrigatória.

Cada item de resposta tinha um objetivo específico, tendo, por isso, aplicado diferentes abordagens no que diz respeito aos formatos de questão e aos tipos de resposta.

Antes de começar a analisar a estrutura do questionário propriamente dito, é necessário referir que, apesar de me comprometer a proteger os dados da amostra para efeitos do estudo, uma vez que pretendia perceber se ocorreu alteração de conhecimentos entre o primeiro e o segundo questionário, pedi aos estudantes para que me indicassem o seu *email*, o que automaticamente significou ter acesso ao respetivo nome e género.

Através do item 1 pretendia compreender qual o grau de importância que a amostra atribuía à disciplina de História. O item 2 tinha como objetivo identificar a origem dos conhecimentos dos estudantes sobre a temática em estudo, sendo que teriam a possibilidade de acrescentar mais opções para além das apresentadas no inquérito. Já o

item 3 tinha como intuito perceber sobre quais os temas, de entre as opções apresentadas, os alunos tinham mais contacto no meio familiar.

Os itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19 tinham como objetivo perceber quais as ideias tácitas dos estudantes sobre o tema em estudo.

O item 10 pretendia compreender se a amostra tinha contactado com testemunhas vivas (fontes primárias) do período em estudo e, caso o tivessem feito, nomearem a relação de proximidade que partilhavam com o testemunho no item 10.1 e 10.2, bem como identificarem a sua orientação política relativamente ao período histórico em estudo. O item 11 tinha como objetivo perceber qual o impacto que os estudantes atribuíam ao contacto com uma testemunha do período histórico. Em conformidade com esta questão, o item 12 procurou hierarquizar a importância que a amostra atribuía entre uma fonte primária (testemunha) e uma fonte secundária (bibliografia).

Por fim, a questão 13, tinha como objetivo identificar se os estudantes reconheciam a multiperspetiva histórica.

De forma a fazer uma análise mais rigorosa do tipo de questões e respostas pretendidas no questionário, elaborei o seguinte quadro segundo as especificidades apresentadas na obra de Tuckman.

Quadro 9: Caracterização do inquérito por questionário diagnóstico do 12.º Z.

Item	Formatos de questão	Tipos de resposta
Item 1	Direta; específica; opinião; em forma de questão, resposta pré-determinada;	Escala
Item 2	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 3	Indireta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher

Item 4	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Item 5	Direta; não específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Itens 6,7,8, 9,14,15,19	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 10	Direta; específica; facto; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 10.1	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta-chave;	Listagem
Item 10.2	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 10.3	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 11	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Item 12	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 13	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Categoria

Item 16	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 17	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 18	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta-chave;	Categoria

Fonte: Elaboração própria, segundo as indicações da obra de Tuckman (p. 308-320).

O inquérito por questionário final (Anexo 6. Cf. Anexo) realizou-se no dia 6 de abril de 2021 através do *GoogleForms*⁶⁷. É composto por 23 questões, sendo que algumas são exatamente iguais ao primeiro questionário, para aferir a evolução dos conhecimentos históricos dos alunos.

Numa primeira fase pedi aos estudantes que se identificassem através do *email*, do nome, do género e da idade, informações que faltaram no primeiro inquérito por questionário, apesar de estar subentendido algumas destas informações através da solicitação do *email* e do levantamento das idades no início do ano letivo.

O item 1 do questionário tinha como objetivo perceber se os alunos alteraram as fontes das quais consideraram, inicialmente, ser a origem dos seus conhecimentos da matéria estudada, tendo a possibilidade de acrescentar, novamente, outra opção para além das sugeridas. O item 2 tinha como intuito compreender qual o grau de importância que cada uma das fontes representava para a amostra, sendo que 1 correspondia à fonte mais importante, do seu ponto de vista.

Os itens 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 21, tinham como objetivo analisar a evolução do conhecimento histórico dos estudantes face ao primeiro questionário. Os itens 4 e 5 tinham como intuito compreender a importância de uma experiência de multiperspetiva – que abordarei posteriormente – na sua compreensão da História. O

⁶⁷ Disponível em: <https://forms.gle/VbjyMDivQUKeLJi26>

item 15 tinha a mesma função dos itens 4 e 5, mas, desta vez, relacionado com uma experiência com uma testemunha viva. O item 16 procurava averiguar se os alunos que inicialmente responderam que não compreendiam as várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento histórico alteraram a sua visão inicial. O item 17 é uma questão exatamente igual ao item 12 do primeiro questionário, que pretendia hierarquizar a importância que a amostra atribuía entre uma fonte primária (testemunha) e uma fonte secundária (bibliografia). Os itens 19 e 20 tinham como função compreender a opinião dos estudantes sobre um tema estruturante da sociedade e analisar a sua fundamentação histórica.

O item 22 tinha como intuito perceber se os alunos compreenderam a importância do contexto nas aulas de História. Por fim, a questão 23 tinha como objetivo averiguar a opinião dos alunos face à imparcialidade da minha ação durante o lecionamento das aulas.

De forma a fazer uma análise mais rigorosa do tipo de questões apresentadas no questionário, elaborei o seguinte quadro, elaborada segundo as especificidades apresentadas na obra de Tuckman.

Quadro 10: Caracterização do inquérito por questionário final do 12.º Z.

Item	Formatos de questão	Tipos de resposta
Item 1	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 2	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Ordenada
Item 3	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Não estruturada
Itens 4 e 15	Direta; específica; factual; em forma de afirmação; resposta-chave;	Categoria
Item 5	Direta; não específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Não estruturada

Itens 6,7,8,9,10,11,21	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 12	Direta; não específica; opinião; em forma de questão; resposta-chave;	Não estruturada
Itens 13,18,22	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 14	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 16	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-chave;	Categoria
Item 17	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 19	Indireta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-chave;	Não estruturada
Item 20	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta-chave;	Não estruturada
Item 23	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Não estruturada

Fonte: Elaboração própria, segundo as indicações da obra de Tuckman (p. 308-320)

2.4 As estratégias de aprendizagem

Depois de explicados os métodos e técnicas de investigação que utilizei ao longo deste estudo, procedo à explicação das estratégias de aprendizagem utilizadas nas diferentes turmas para a construção do conhecimento histórico dos estudantes.

11.º ano

O tema selecionado para trabalhar com o 11.º ano enquadra-se, segundo as Aprendizagens Essenciais⁶⁸, no domínio *A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismos e Choques Imperialistas* e no subdomínio *A sociedade industrial e urbana*. Tinha como aprendizagem essencial: *Interpretar os problemas sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionárias e da transformação da sociedade*.

As aulas lecionadas às duas turmas ocorreram em regime misto. Inicialmente, começaram no terceiro período, ainda em período de pandemia, mas, pouco depois, retomou-se o ensino presencial. Foram necessárias duas aulas de 100 minutos e uma aula de 50 minutos para cada uma das turmas, formando no total 250 minutos.

Tendo em conta as características das turmas, as condições das salas de aulas e as necessidades de desenvolvimento de determinadas competências, como a análise de fontes primárias escritas, as estratégias e os recursos focaram-se essencialmente no manual.

Novamente, o levantamento das ideias prévias através dos questionários diagnósticos foi fundamental para a definição das abordagens, recursos e estratégias que realizei.

Ao contrário das minhas expectativas iniciais quando seleccionei o tema, os alunos tinham ideias muito vagas sobre o assunto. Alguns dos conceitos que considerava serem de conhecimento e cultura geral eram completamente desconhecidos dos estudantes.

⁶⁸ *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário - História A 11.º Ano*, 2018, p. 11.

Durante estas aulas introduzi vários exercícios de empatia, nomeadamente o posicionamento dos alunos numa das perspetivas da sociedade oitocentista. Para além disto, foram realizados paralelos e comparações com as ideologias e ideias da sociedade atual, tendo sempre em mente o distanciamento entre períodos históricos. A minha abordagem pretendia introduzir conceitos básicos que considero essenciais para os alunos serem seres humanos mais integrados e conscientes na sociedade que os rodeia.

A professora orientadora cooperante começou por lecionar a sociedade oitocentista e as características da classe burguesa. A minha primeira aula sobre o tema⁶⁹, realizada no dia 13 de maio de 2021, começou com um *feedback* das aulas da professora Sónia e com a visualização de um vídeo sobre as condições de vida e de trabalho do operariado no século XIX, que serviu como motivação. Depois de analisado meteticulosamente o vídeo foram analisados dois documentos iconográficos, com o objetivo de os estudantes compreenderem as discrepâncias da sociedade de classes do século XIX.

Foram trabalhados os conceitos estruturantes da aula e caracterizou-se as condições dos operários, do trabalho feminino e infantil, através da utilização de documentos do manual. Simultaneamente, apresentei alguns recursos iconográficos para acrescentar alguns contributos para a aprendizagem dos estudantes.

Depois de analisadas as condições de trabalho do proletariado, prossegui com a exploração das suas condições de vida mais uma vez recorrendo ao manual e a documentos iconográficos complementares.

Na aula seguinte⁷⁰, após o *feedback* habitual, foi analisado um recurso audiovisual, que funcionou como motivação, com o objetivo de os estudantes compreenderem em que consistiu o movimento operário e o contexto do aparecimento das doutrinas socialistas.

De seguida existiu um momento de diálogo com os alunos, com o objetivo de compreenderem a importância do associativismo e do sindicalismo, quer no século XIX quer na atualidade. Ainda se analisou uma tabela, com o intuito de os estudantes compreenderem o progresso ao nível da legislação social que ocorreu em alguns países

⁶⁹ Disponível em: <https://up201606849.wixsite.com/raquelmartinssilvapf/relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio> – “Aula 1- Condição operária”.

⁷⁰ Disponível em: <https://up201606849.wixsite.com/raquelmartinssilvapf/relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio> – “Aula 2- Movimento operário e as doutrinas socialistas”.

da Europa graças aos Movimento Operário e examinado um *cartoon* que retrata a força do movimento.

Numa segunda parte da aula, o tema focou-se no surgimento das propostas socialistas e no esclarecimento dos conceitos essenciais para introduzir as diversas correntes socialistas que surgiram; apresentou-se, sempre, alguns dos seus principais defensores e destacou-se aspetos biográficos sobre as personalidades. Este aspeto foi importante para a compreensão, por exemplo, do socialismo científico defendido por Engels.

Alguma das atividades programadas, como a visualização de um vídeo do *The Economist* sobre Karl Marx, acabaram por não se realizar.

No final da aula, realizamos um “jogo” intitulado “Adivinha o comunista”, em que os alunos deveriam identificar algumas personalidades célebres ligadas ao comunismo. Para meu espanto, a esmagadora maioria dos alunos não conseguia identificar as individualidades, quer fossem nacionais ou internacionais.

Por fim, questionei os alunos sobre algumas frases controversas, estabelecendo-se um debate dentro da sala de aula, em que os alunos defenderam algumas ideias. Este exercício foi interessante, uma vez que permitiu os alunos, em conjunto, (des)construírem o seu conhecimento e pensarem de forma crítica e fundamentada.

12.º ano

A matéria selecionada para trabalhar com o 12.º ano foi decidida no início do ano letivo. Corresponde ao período histórico do Estado Novo que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, diz respeito ao domínio *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*⁷¹, subdomínio *Portugal no primeiro pós-guerra e Portugal: o Estado Novo*; e ao domínio *Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional*, subdomínio *Portugal, do autoritarismo à democracia*.

Para o primeiro domínio lecionei cerca de 4 aulas de 100 minutos e 1 aula de 50 minutos. Para o segundo domínio supramencionado lecionei cerca de 5 aulas de 100

⁷¹ *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Secundário - História A 12.º Ano, 2018, p. 7.

minutos e 3 aulas de 50 minutos. Num total, para trabalhar a temática utilizei 1.100 minutos. O primeiro domínio foi lecionado no primeiro período e o segundo domínio foi trabalhado no segundo período, em contexto de pandemia.

A análise dos questionários diagnósticos realizados ao 12.º ano foi crucial para a definição das abordagens, recursos e estratégias que implementei. O questionário foi realizado em contexto de sala de aula, o que permitiu retirar algumas conclusões importantes. Destaco, por exemplo, o facto de vários alunos, aquando da receção e leitura do questionário, terem interrogado, o que era o Estado Novo ou um outro aluno dizer “O Estado Novo acabou quando o Salazar morreu”. Percebi, a partir daí e depois de ler os questionários, que as ideias tácitas de alguns estudantes eram bastante incipientes.

A primeira aula que lecionei para introduzir a temática realizou-se no dia 12 de novembro de 2020. Apesar de os alunos já terem aprendido a ditadura militar com a professora orientadora cooperante considerei fundamental rever a temática para contextualizar os estudantes sobre a temática da aula seguinte.

“Conhecer o Homem para compreender a Obra”

Uma das perguntas do questionário estava relacionada com a figura de Salazar. Percebi, através do inquérito, que os alunos tinham dificuldades em atribuir 3 palavras que associassem a uma das personalidades mais importantes do Estado Novo. Neste sentido, realizei duas estratégias que considerei bastante produtivas para a aprendizagem dos estudantes. Ambas as atividades trabalharam a multiperspetiva, a consciência histórica, a empatia, o espírito crítico e construíram o seu conhecimento histórico, permitindo aos alunos desenvolverem as suas competências ao nível da análise de fontes.

A primeira estratégia, realizada no dia 16 de novembro de 2020, envolveu a apresentação de várias fontes com perspetivas diferentes sobre a personalidade de António de Oliveira Salazar. Através da análise do plano de aula e do *PowerPoint*⁷² é possível perceber que o tema inicial da aula foi “Conhecer o Homem para Compreender a Obra”. Comecei por mostrar excertos do documentário transmitido em 2019 pela TVI,

⁷² Disponível em: <https://up201606849.wixsite.com/raquelmartinssilvapf/relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio> – “Aula 1- Conhecer o Homem para compreender a Obra”.

*As faces ocultas de Salazar*⁷³, onde puderam ver aspetos da sua vida privada e a perspetiva de testemunhos vivos que haviam sido próximos do estadista, nomeadamente o sobrinho (Rui Salazar), o filho do feitor de Salazar (João Pinto), um jornalista e escritor que frequentava a casa de Salazar (Fernando da Costa) e um vizinho (José Rui Ferreira). Para além disto, procurei chamar a atenção dos alunos para pequenos pormenores que os deixou intrigados sobre a figura de António de Oliveira Salazar como, por exemplo, os factos de ter uma fotografia de Mussolini autografada na sua secretária, de ser poeta e da sua relação com a Igreja Católica.

Visualizaram, posteriormente, um excerto de um discurso de Salazar⁷⁴ onde ouviram características que ele parecia atribuir a si próprio. De seguida, recorri ao dossiê do manual intitulado “O mito de Salazar”⁷⁵, onde os estudantes compreenderam a máquina de propaganda e publicidade construída durante o Estado Novo e a sua importância para a sustentação do regime. Depois de analisado o dossiê, procedemos à leitura e análise de um documento do manual que mostra a perspetiva de um estrangeiro, Gonzague de Reynold, sobre o carisma de Salazar. Este documento foi analisado e relacionado com outras duas personalidades de destaque na sociedade europeia da época já estudadas nas aulas anteriores: Hitler e Mussolini.

O debate entre Fernando Rosas e José Hermano Saraiva

No final da aula atribuí como trabalho de casa a visualização de um debate entre Fernando Rosas e José Hermano Saraiva⁷⁶. Alerttei os estudantes para atentarem aos argumentos entre os historiadores e informei que falaríamos sobre o debate na aula seguinte. As potencialidades desta estratégia são inúmeras, mas, para aguçar a curiosidade dos alunos, expliquei-lhes que era um debate aceso no qual um dos participantes, conhecido entre as famílias portuguesas, defende que “Salazar era perfeitamente antifascista”⁷⁷. O debate realizou-se no canal televisivo SIC, em fevereiro

⁷³ Disponível em <https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/reportagem-faces-ocultas-de-salazar-i-parte/5c7461bd0cf232f8cfbc39b6> (Parte 1) e em <https://tviplayer.iol.pt/programa/reportertvi/53c6b3483004dc006243bd77/episodio/t6e4> (Parte 2).

⁷⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wllgcVwtKxo&t=67s>.

⁷⁵ Manual adotado: *Um novo Tempo da História* da Porto Editora (2020).

⁷⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wq0yhfj0TNQ&t=321s>.

⁷⁷ Citação retirada do discurso de José Hermano Saraiva.

de 1999, na sequência que um documentário/minissérie sobre Salazar que havia sido transmitido no canal.

Uma vez que a turma não tinha por hábito realizar trabalhos de casa, espanto o meu quando, na aula do dia seguinte, alguns alunos me entraram pela sala dentro animados, entusiasmados e interessados com o que tinham visto no debate. Admito que foi um dos momentos mais marcantes do meu estágio, por um lado, pela surpresa do sucesso do recurso e, por outro lado, por ter proposto uma atividade que motivou os alunos de uma forma inesperada; não por desconfiar das potencialidades do recurso, mas porque achei, erradamente, que poderiam considerar este tipo de estratégias menos atrativas.

Os alunos que fizeram o trabalho de casa disseram aos colegas que “adoraram” tendo, inclusive, uma aluna, escrito uma página do caderno diário de apontamentos sobre o mesmo.

Como analisamos o debate? Os alunos que fizeram o trabalho de casa explicaram aos colegas em que consistiu, quem foram os intervenientes, o que debateram, os argumentos de cada um e, por fim, explicaram qual das perspetivas consideravam mais válida no seu ponto de vista, fundamentando-as com argumentos históricos. Depois desta análise, vários alunos que não tinham conseguido visualizar o vídeo demonstraram interesse e fizeram questão de afirmar que gostariam de ter visto e que iam tentar ver.

Quais foram os resultados desta estratégia? Os alunos relacionaram a matéria lecionada com o que foi referido no vídeo, todos foram capazes de perceber a multiperspetiva histórica, construíram o seu próprio conhecimento histórico, compreenderam o papel e a importância dos historiadores, conheceram (finalmente) o historiador “que aparece no livro” Fernando Rosas, e conseguiram, inclusive, defender uma perspetiva histórica fundamentada, revelando empatia e consciência histórica.

Aurora Rodrigues: “Presa e torturada pela PIDE”

Apesar do contexto de pandemia, foi possível, no dia 23 de novembro de 2020, realizar-se no auditório da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas uma palestra com

Aurora Rodrigues, uma testemunha que foi presa e torturada pela PIDE⁷⁸, em maio de 1973. Este evento realizou-se, evidentemente, no âmbito da temática que estava a lecionar, mais precisamente “o aparelho repressivo do Estado”.

Desde já, gostaria de deixar aqui registado o meu eterno obrigado à senhora Aurora pela simpatia e disponibilidade demonstrada desde o primeiro momento para partilhar o seu testemunho e deslocar-se desde o Alentejo até ao Porto. Obrigada por proporcionar uma experiência tão marcante para os meus meninos, para mim e para todos os que privaram consigo. Foi um prazer conhecê-la.

O processo de organização do evento foi simples. Entrei em contacto com a senhora Aurora Rodrigues e ela mostrou-se logo disponível a estabelecer uma data. Procedi, com a ajuda do meu colega de estágio Afonso e da professora orientadora cooperante Sónia Guimarães, à elaboração das autorizações para serem assinadas pelos Encarregados de Educação.

No momento em que anunciei aos estudantes que iriam ter a possibilidade de conhecer uma testemunha que tinha sido presa e torturada pela PIDE o entusiasmo irradiou nos seus rostos. Estávamos a proporcionar-lhes a “História Viva”. Na atividade estiveram presentes cerca de 18 alunos. Tendo em conta que se realizou fora do horário escolar, alguns alunos estudantes não puderam comparecer.

A palestra tinha como objetivo proporcionar aos estudantes acesso direto a uma fonte primária que tivesse experienciado um dos aspetos característicos do Estado Novo: a repressão. Para além disto, tinha como objetivo promover a dignidade humana e a valorização dos direitos humanos. Mais uma vez procurei, também, desenvolver a empatia, o espírito crítico, a multiperspetiva, o humanismo, a consciência histórica e a análise de fontes.

Para além dos objetivos enunciados anteriormente, o testemunho da senhora Aurora Rodrigues mostrou-se muito pertinente para a aprendizagem de temas como a

⁷⁸ Ao longo do ano, eu e o meu colega de estágio Afonso Gomes, elaboramos um site onde publicamos trabalhos realizados pelos nossos alunos. Para além disto, achamos por bem publicar o vídeo disponibilizado pelo Museu do Aljube Resistência e Liberdade para os que não conseguiram assistir à palestra. O link do site é o seguinte: <https://up201606849.wixsite.com/trabalhoscomhistoria/palestra-aurora-rodrigues>.

importância do processo eleitoral de Humberto Delgado, a estagnação do mundo rural e a emigração durante o Estado Novo. Numa das aulas onde foi referida a pobreza agrária do Alentejo, os alunos associaram às palavras proferidas pela senhora Aurora relativamente ao local onde nasceu.

O testemunho da senhora Aurora foi bastante rico. Começou por falar-nos da sua experiência na infância, contextualizando política e economicamente a situação de Portugal. De seguida, abordou todo o processo até se filiar no MRPP e a sua experiência enquanto membro da resistência ao regime. Posteriormente, relatou pormenorizadamente a sua prisão, tendo deixado os estudantes perplexos com os métodos de tortura utilizados. No final, todos os estudantes aplaudiram e saudaram a senhora Aurora. Os alunos fizeram questão de demonstrar que tinham gostado da experiência e que tinham compreendido a importância do que tinham acabado de vivenciar. Considerei, por isso, que foi uma atividade extremamente bem-sucedida.

A Guerra Colonial e o dilema de Marcelino da Mata

Um outro tema que procurei trabalhar com os alunos foi a Guerra Colonial e o dilema de Marcelino da Mata. A Guerra Colonial é um tema bastante trabalhado em investigações deste género. O caso de Marcelino da Mata surge, no entanto, na sequência da sua morte, em fevereiro deste ano, e da polémica que se gerou em torno desta figura tão controversa na sociedade portuguesa.

Como nos diz o estudo intitulado *Ideias dos alunos sobre o “seu” passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa*:

Investir na divulgação, na análise e na troca de ideias que se deve realizar hoje com os nossos alunos sobre estes temas – como a Guerra Colonial – é permitir abrir-lhes a porta da consciência histórica, potenciar a compreensão do presente e garantir que o futuro não será fruto de uma visão monolítica. (Alves, Oliveira, Moreira, & Castro, 2012, p. 10).

As aulas sobre a Guerra Colonial ocorreram numa segunda fase, durante o segundo período, em ensino à distância.

A primeira aula sobre a Guerra Colonial que lecionei ocorreu no dia 2 de março de 2021 e o tema da aula foi as soluções preconizadas pelo regime para a manutenção dos territórios além-mar.

Numa segunda aula o tema foi os movimentos independentistas africanos e o início da luta armada, ou seja, o início da Guerra Colonial. Através da análise do plano de aula e do *PowerPoint*⁷⁹ é possível perceber as estratégias utilizadas para abordar o conflito.

A aula teve a duração de 50 minutos e começou com o *feedback* da aula anterior. Procedeu-se à leitura e análise de um documento escrito, com o intuito de os estudantes compreenderem as razões que levaram ao início do conflito armado. De seguida, contextualizei os estudantes sobre a criação dos movimentos independentistas e analisamos alguns documentos, com o objetivo de conhecerem alguns aspetos biográficos dos seus líderes.

Posteriormente, transmiti um recurso audiovisual com a icónica música “Angola é Nossa”⁸⁰. Para minha surpresa, nenhum dos alunos conhecia o recurso e, tendo em conta o contexto da aula, alguns alunos referiram-se à música como “repulsiva” e “maldosa”. Aproveitei este momento para apelar aos colegas para que refletissem sobre o contexto da época e se posicionassem como um português que considerasse que as colónias eram territórios ultramarinos, como foi definido pelo regime. Posto isto, os alunos compreenderam a obra musical e o seu papel histórico no regime.

De seguida, para trabalhar a multiperspetiva, recorri à apresentação de dois excertos de jornais portugueses sobre o início do conflito armado em Angola e pedi aos alunos para explicarem o ponto de vista português.

Por fim, na aula anterior, pedi aos estudantes que questionassem os seus familiares sobre a Guerra Colonial e, caso tivessem histórias, as partilhassem com os colegas. A aula terminou com o contributo de alguns alunos sobre o tema, tendo sido um momento muito interessante e pertinente para todos.

⁷⁹ Disponível em: <https://up201606849.wixsite.com/raquelmartinssilvapf/relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio> – “Aula 2- A Guerra Colonial”.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3PoaB-q7TE&t=6s>

Três colegas partilharam o seu contributo. Uma aluna começou por contar que um dos seus avôs e os seus irmãos estiveram na guerra. O avô na Guiné e os tios-avôs em Angola e Moçambique. A experiência dos seus familiares foi bastante dolorosa. Uma aluna contou, inclusive, que o seu tio mais velho foi para Angola e que ficou com trauma de guerra e, por isso, não falava sobre a sua experiência. Os únicos dados que conseguiu recolher foram da avó. Por fim, uma outra aluna fez um relato bastante pormenorizado das vivências e perspetiva do seu avô paterno. Apesar de o seu avô materno também ter estado na Guerra, a mãe da aluna explicou-lhe que ele esteve destacado na secção de enfermaria e que sofria de traumas de guerra, não falando sobre o assunto desde que regressou. Contou episódios sobre as condições dos soldados, tendo referido um caso, em particular, em que faltou comida durante 15 dias tendo sobrevivido apenas de arroz e marmelada. A perspetiva do avô é que a Guerra foi desnecessária e que não deveria ter começado. Defendia, portanto, a libertação dos antigos territórios coloniais. Apesar disto, teve de cumprir o recrutamento, pelo que presenciou a perda de um amigo nas minas. Apesar de tudo, o avô da aluna era bastante privilegiado e desempenhava o cargo de Furriel e, por isso, tinha determinadas regalias. Na aula seguinte, procurei ir mais além e falar de assuntos que, por norma, não são referidos nas aulas de História. Mais uma vez, disponibilizarei o plano de aula e o PowerPoint⁸¹.

Nesta aula, a situação-problema foi bastante pertinente para a introdução do tema tendo, desde um primeiro momento, chamado a atenção dos alunos e aliciado a participação e atenção para o tema da Guerra Colonial. Comecei por mostrar algumas fotografias relacionadas com o conflito, desde os soldados portugueses aos membros dos movimentos independentistas do PAIGC e do MPLA. De seguida, introduzi como motivação uma música conhecida na sociedade portuguesa, mas que, por vezes, não é associada à Guerra.

⁸¹ Disponível em: <https://up201606849.wixsite.com/raquelmartinssilvafp/relat%C3%B3rio-de-est%C3%A1gio> – “Aula 3- Marcelino da Mata”.

Em seguida, dividi a aula em duas partes: a primeira foi dedicada ao papel da mulher portuguesa na Guerra Colonial e a segunda nas diferentes perspetivas atribuídas à Guerra.

Na primeira parte destaquei o papel das enfermeiras paraquedistas e as madrinhas de guerra. Relativamente às enfermeiras paraquedistas, utilizei, essencialmente, documentos iconográficos. No que diz respeito às madrinhas de guerra, foram analisados excertos de um jornal da época, uma carta de um soldado e visualizou-se excertos de vídeos da época do Movimento Nacional Feminino.

Ao longo das minhas aulas tive sempre o cuidado de deixar indicações sobre curiosidades, museus e documentários que não seria possível trabalhar durante a aula, caso tivessem a oportunidade e a curiosidade de saber mais. Um destes exemplos foi a introdução do Museu da Guerra Colonial, localizado em Vila Nova de Famalicão.

Uma vez conhecido o papel da mulher, procedi à introdução do tema “a multiperspetiva da Guerra Colonial”. Neste momento, o debate realizado a 15 de outubro de 2007, transmitido pela RTP1 no programa *Prós e Contras*⁸², foi a estratégia principal. Infelizmente, não se encontra disponível no *Youtube* a perspetiva dos movimentos independentistas. De qualquer dos modos, foi pedido aos alunos para argumentar as duas posições e eles foram capazes de identificar os argumentos das ex-colónias. Considero que este recurso foi bastante importante, uma vez que os alunos, em determinado momento das aulas anteriores, não conseguiam perceber o porquê de existirem defensores do conflito. O primeiro vídeo que mostrei corresponde à apresentação do debate pela apresentadora e à visualização da notícia do início da Guerra transmitido a Portugal.

Através da visualização do contributo do Major António Lobato, do Tenente-Coronel Brandão Ferreira e do Comandante Sargento Monteiro, os alunos foram capazes, entre outras coisas, de refletir sobre a questão da nomenclatura (Guerra do Ultramar, Guerra de África, Guerra Colonial, Guerra de Libertação), a “legalidade do território”, a

⁸² Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=L_e6CyvO4gA&lc=z23lfrugpruyfjmm5acd433ifkphseinnnyvc2i4l4dw03c010c&ab_channel=MoteparaMotim.

História dos descobrimentos, o multiculturalismo, a “especificidade da colonização portuguesa”, as convicções dos que consideravam a guerra justa.

Antes de visualizar os vídeos, pedi aos estudantes para registarem os argumentos mais relevantes de cada um dos intervenientes. Depois de transmitidos os vídeos, em conjunto, analisamos os argumentos e os alunos foram capazes de corrigir alguns erros de argumentação.

Tendo em conta que o último vídeo correspondia a um militar nascido em território africano que lutou pela delegação portuguesa foi facilmente contextualizado Marcelino da Mata, o militar português mais condecorado de sempre.

Marcelino da Mata: Herói ou Criminoso?

O título deste momento da aula foi “Marcelino da Mata: Herói ou Criminoso”, na sequência da divisão da sociedade portuguesa e do dilema sobre a atribuição das honras militares pós-morte.

Marcelino da Mata nasceu na Guiné-Bissau e ingressou no exército em 1960. Ocupou o cargo de Tenente-Coronel na Unidade de Comandos do Exército Português. Participou na Operação Tridente, na Operação Cajado, no resgate de 150 soldados portugueses cativos em território senegalês, na Operação Mar Verde e na Operação Ametista Real. Foi condecorado Cavaleiro da Antiga e Muito Nobre Ordem Militar da Torre e Espada, do Valor, Lealdade e Mérito.

Depois de fazer uma breve contextualização da personalidade e da fratura da sociedade portuguesa, procedi à exploração das várias perspetivas sobre Marcelino da Mata.

Mostrei o “olhar” de um historiador guineense – Julião Soares Sousa –, especialista em História Política da Guiné e de Cabo Verde, do PAIGC, do exército português e de Vasco Lourenço.

Para terminar, mostrei aos alunos um debate realizado no dia 17 de fevereiro de 2021, transmitido pela TVI 24⁸³, com a participação do historiador Fernando Rosas e o

⁸³ Disponível em: <https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/marcelino-da-mata-heroi-ou-vilao/602c59b40cf27e103fd2f091>.

presidente do CDS Ribeiro Castro. Este debate pretendia discutir a personalidade de Marcelino da Mata, tendo o título do debate sido “Marcelino da Mata: Herói ou Criminoso”. Apesar de só ter conseguido mostrar parte do debate, foi o suficiente para os estudantes refletirem sobre os argumentos e partilharem com a turma as suas interpretações. A maior conquista que este recurso proporcionou foi a capacidade de os alunos contextualizarem a opinião das fontes com o tempo histórico dos intervenientes. Apesar de ter considerado todos os recursos apontados como estratégias de sucesso, as aulas sobre a Guerra Colonial ocorreram num contexto de ensino à distância no qual os alunos, e eu própria, se encontravam bastante desgastados emocionalmente. Em alguns momentos destas aulas de ensino à distância, a desmotivação, o cansaço, as dificuldades de concentração imperaram.

Apesar de aproveitar ao máximo a possibilidade de partilhar os vídeos com boa qualidade, o que nem sempre é possível na escola, em determinado ponto do meu percurso percebi que, por vezes, fazia perder o fio condutor da aula e que apesar de contextualizar sempre as estratégias, por vezes os alunos não compreendiam o propósito.

Uma das estratégias que planeei e que não alcançou o objetivo desejado foi a visualização de um debate televisivo que foi transmitido na semana em que estávamos a falar sobre a Guerra Colonial. O debate abordava a discussão sobre o impacto do colonialismo, racismo e dos descobrimentos na sociedade portuguesa. Nenhum aluno viu o debate que tinha ficado como atividade de trabalho de casa.

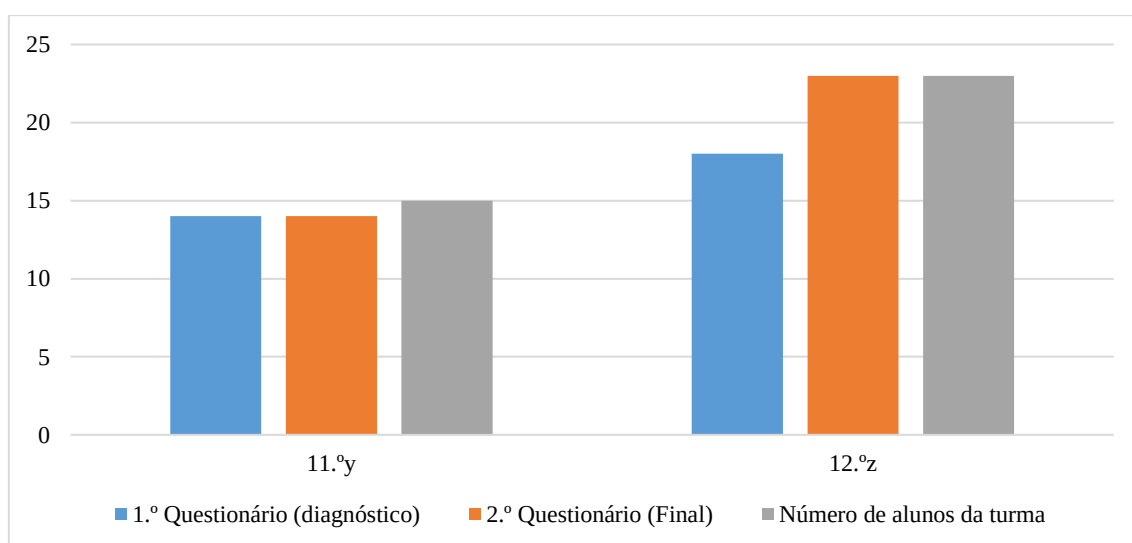
3. Análise de resultados

Apresentadas as estratégias/recursos aplicados, procedo agora à análise dos resultados. Tendo em conta os objetivos do relatório de estágio, organizarei, pela seguinte ordem, a análise dos resultados do estudo:

1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?
2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?
3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?
4. Qual a opinião dos estudantes sobre a (im)parcialidade da professora na aula de História?

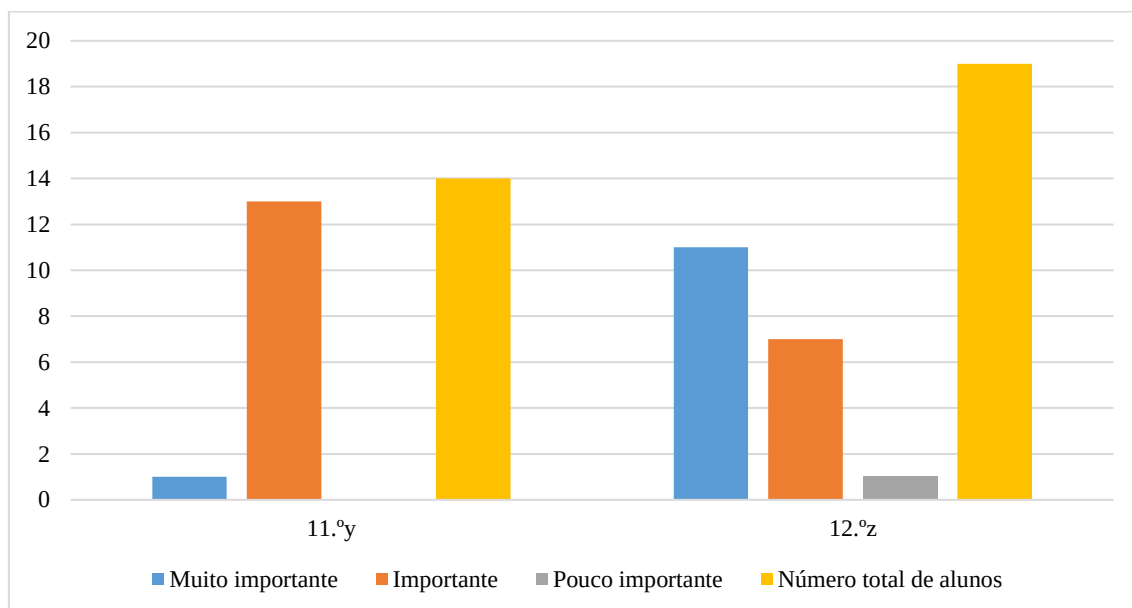
3.1. Análise de aspetos gerais das turmas

Gráfico 5: Número de estudantes, por ano e turma, que responderam aos inquéritos por questionário.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 6: Número de estudantes, por ano e turma, que responderam aos inquéritos por questionário.



Fonte: Elaboração própria.

Começo esta secção do meu relatório de estágio por analisar alguns dados gerais relativamente às duas turmas em estudo. Em primeiro lugar, referir alguns aspetos sobre o número de alunos que responderam aos questionários e, em segundo lugar, o grau de importância que os estudantes atribuem à disciplina de História.

Começando pela análise do gráfico 5, destaco a grande quantidade de alunos que se disponibilizaram para responder aos questionários. Na turma do 11.ºY, apenas um aluno não submeteu os questionários, ou seja, serão analisados 14 questionários. No que diz respeito ao 12.º Z, apesar de o gráfico demonstrar que dezanove alunos responderam ao questionário diagnóstico e vinte e três alunos ao questionário final (totalidade da turma), tendo em conta que o estudo procura compreender a evolução do conhecimento histórico, através da sua (des)construção, os estudantes que não participaram do primeiro questionário foram excluídos da análise. No entanto, optamos por pedir a todos os elementos da turma para responderem ao questionário final, mesmo não tendo feito o questionário diagnóstico, com o objetivo de promover o sentimento de integração a todos os estudantes.

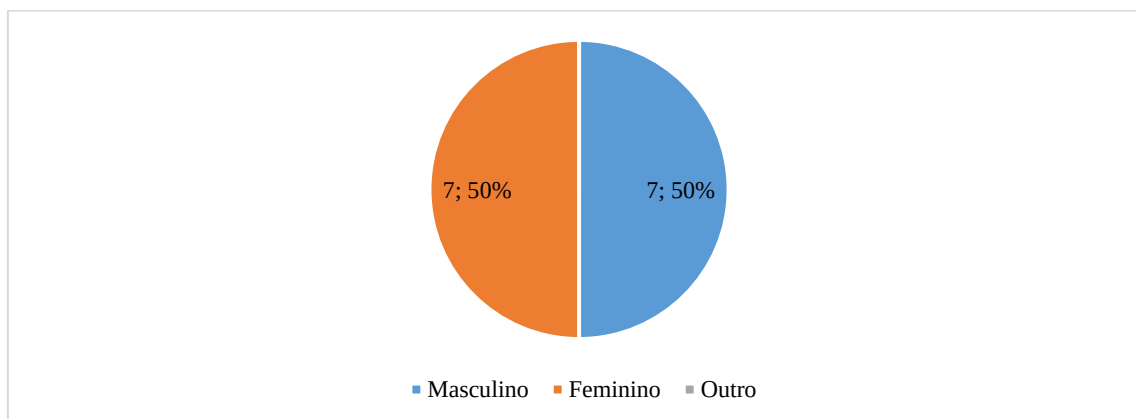
Relativamente à questão “Qual o grau de importância que a disciplina de História tem para ti”, é possível, através da análise do gráfico 8, perceber que a esmagadora maioria

dos estudantes consideram a disciplina “importante” ou “muito importante”, tendo, apenas, um aluno do 12.º Z atribuído a categoria “pouco importante”. O facto de os alunos das três turmas reconhecerem a importância da disciplina representa um aspeto muito positivo no que diz respeito à consciência dos estudantes e ao papel que a História representa nas suas vidas.

3.2. O 11.ºY

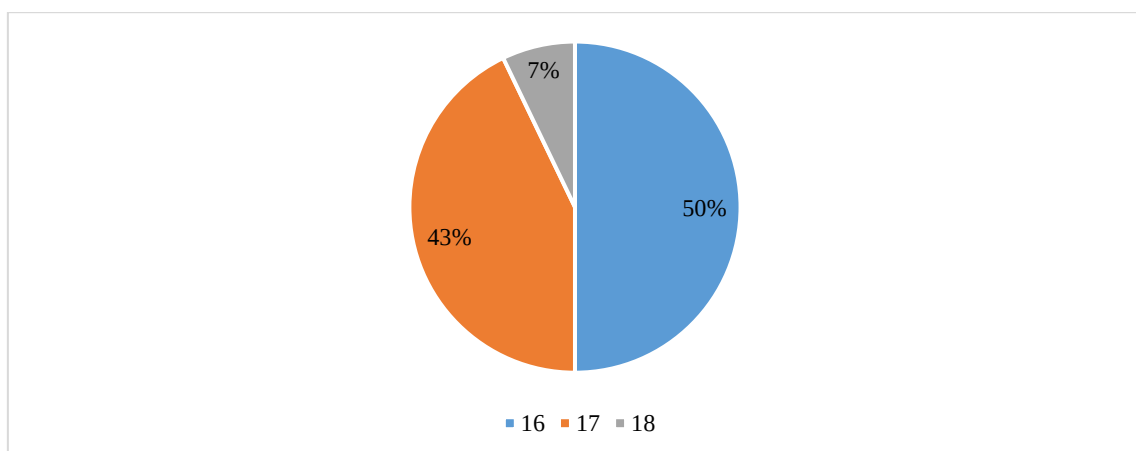
Caracterização da amostra

Gráfico 7:Gênero dos alunos que responderam ao questionário.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8:Idade dos estudantes do 11.ºY.



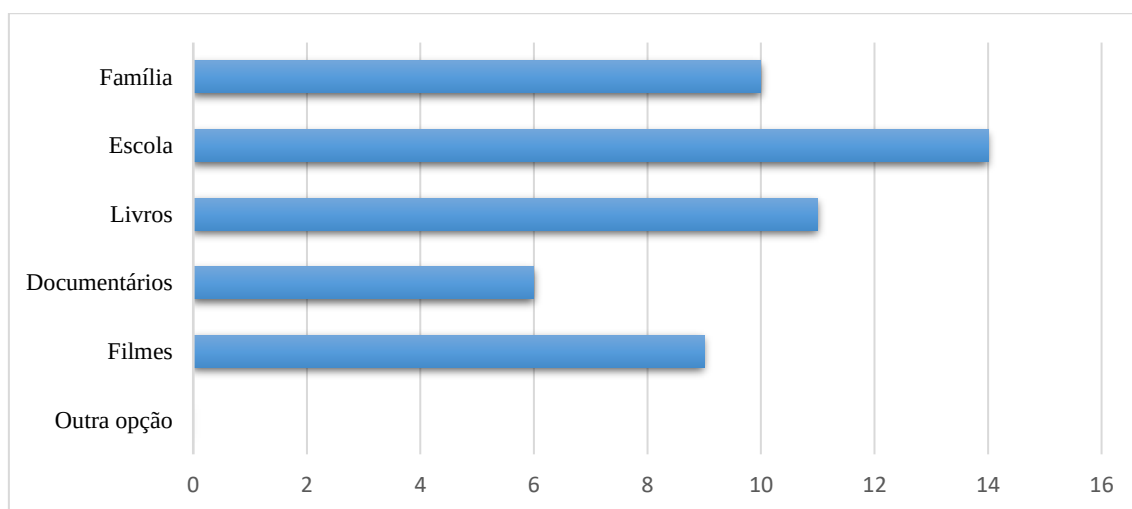
Fonte: Elaboração própria.

Os alunos que responderam ao questionário, elaborado na turma Y do 11.º ano, encontram-se entre a faixa etária dos 16 e dos 18 anos, sendo que 50% dos alunos, aquando da realização do questionário, tinha 16 anos. Ao nível do género, metade da amostra corresponde ao género feminino e a outra metade ao masculino.

3.2.1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?

Tendo em conta o tema do relatório de estágio, e através da fundamentação teórica apresentada, faz todo o sentido, antes de saber quais são as ideias tácitas dos alunos, averiguar qual a origem desse conhecimento. Neste sentido, achei pertinente, em primeiro lugar, fazer um levantamento das fontes que os estudantes consideram que contribuem para o seu conhecimento histórico.

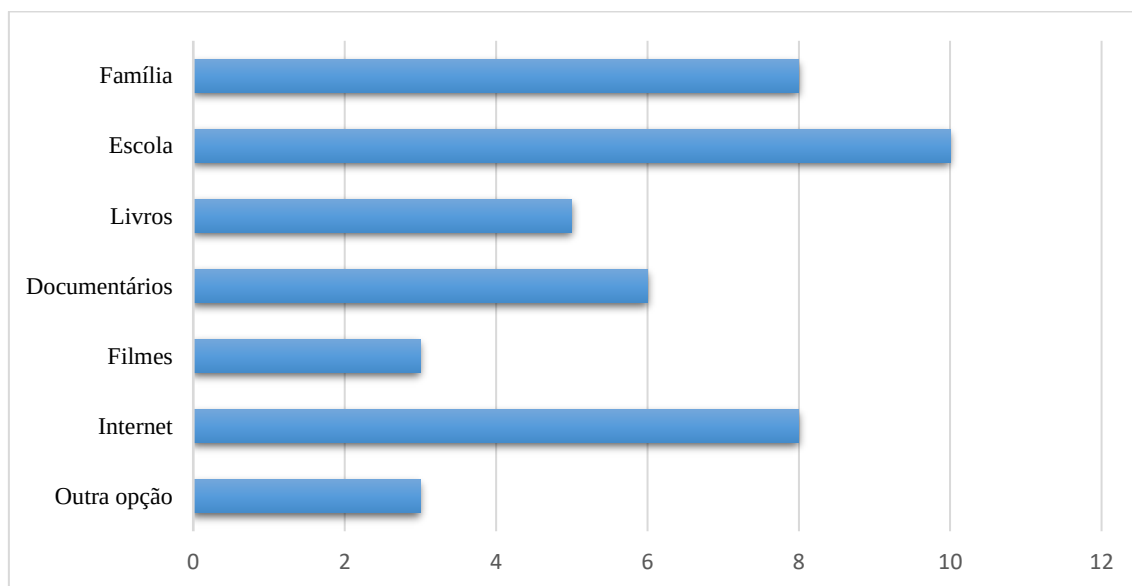
Gráfico 9: Fontes que contribuem para o conhecimento histórico dos estudantes.



Fonte: Elaboração própria.

Entre as opções visíveis no gráfico 9, todos os alunos do 11.º Y consideram que a “escola” contribui para o seu conhecimento histórico. Cerca de onze alunos referem os “livros” – provavelmente referem-se aos livros escolares, visto que não demonstraram ter hábitos de leitura –; dez alunos selecionaram a “família”, o que se explica, em parte, num dos casos, pelo não acompanhamento familiar ao estudante. A opção “filmes” foi escolhida por nove alunos e a opção “documentários” por seis alunos, não tendo havido outras opções mencionadas. As fontes apontadas pelos alunos foram bastante diversificadas.

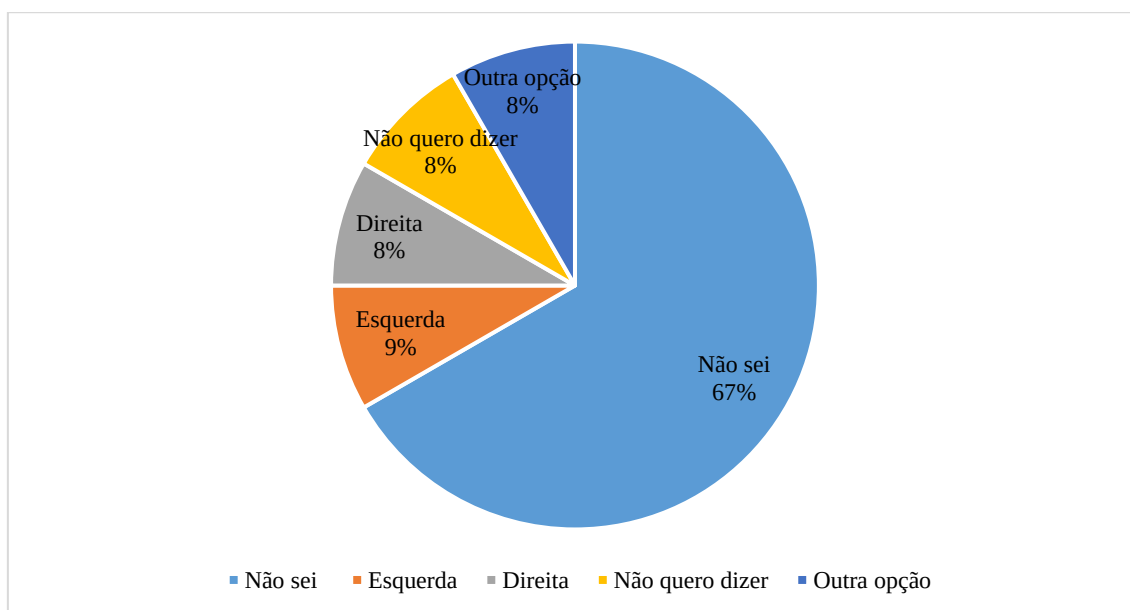
Gráfico 10: Origem dos conhecimentos dos estudantes sobre o socialismo e o comunismo.



Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à origem do conhecimento histórico dos estudantes sobre o socialismo e o comunismo, observa-se, através da análise do gráfico 10, que a fonte mais selecionada foi a “escola” (dez alunos), de seguida a “família” e a “internet” (oito alunos), depois os “documentários” (seis alunos), em seguida os “livros” (cinco alunos) e foram ainda selecionadas mais opções, como os “videojogos”, o “telejornal” e a “televisão”. Até ao momento, quatro alunos consideravam que a escola em nada tinha contribuído para o seu conhecimento sobre o socialismo e o comunismo. Percebe-se, ainda, que na turma Y existem alunos que consideram fundamental o uso da televisão e a atualização do seu conhecimento sobre atualidade através dos telejornais e que isso influencia o seu conhecimento histórico. A opção “videojogos” é bastante curiosa, uma vez que não tinha conhecimento de jogos sobre estas temáticas. Apesar de ter pesquisado, não consegui encontrar o jogo a que o aluno se deveria estar a referir. De qualquer dos modos, cada vez mais se confirma que os videojogos com contextos históricos ajudam a compreender a História, como, por exemplo, o jogo *Assassin's Creed*, que foi utilizado pelo meu colega Afonso Gomes nas suas aulas sobre a Revolução Francesa.

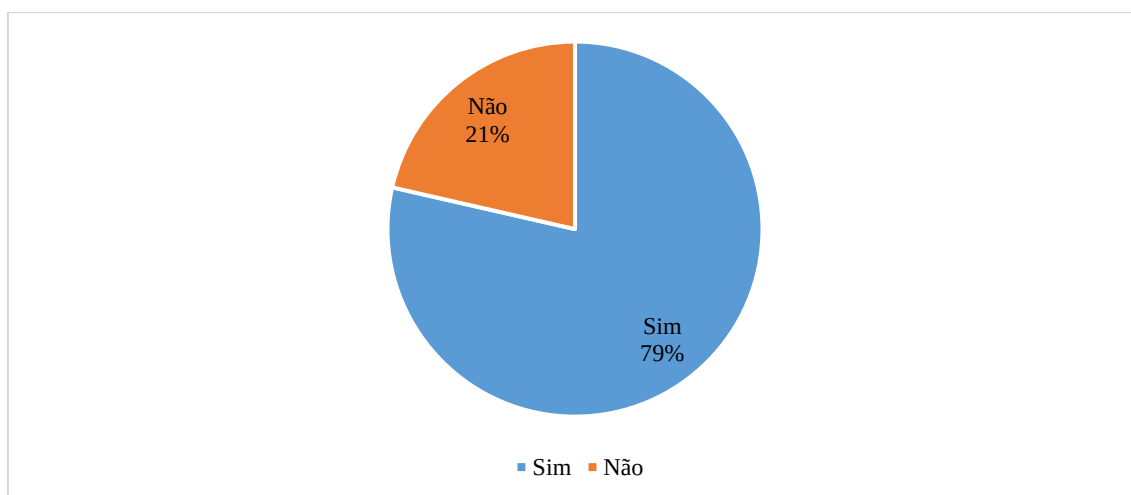
Gráfico 11: Orientações políticas dos familiares mais próximos dos estudantes.



Fonte: Elaboração própria.

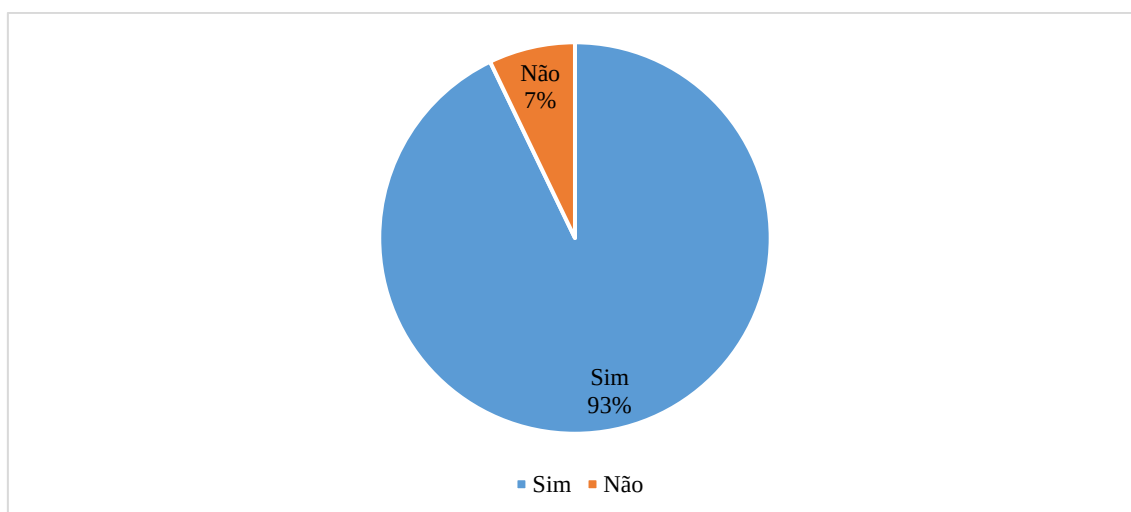
Através da análise do gráfico 11, verificamos que 67% dos estudantes não conhece as orientações políticas dos seus familiares mais próximos, 9% refere serem de esquerda, 8% de direita, outra pequena percentagem (8%) preferiu não revelar e um aluno selecionou “outra opção”, para explicar que não se fala de política em casa. A principal conclusão é que os estudantes não têm influências política familiares muito vincadas. Contudo, na análise do gráfico seguinte (gráfico 12), 79% dos alunos revela falarem de política em família e apenas 21% afirma que não fala, o que de certa forma parece uma contradição. No entanto, considero que isto se explica pelo facto de os estudantes olharem para a política como algo para “adultos”, apesar de alguns deles já se encontrarem na idade de votar. Por outro lado, a comparação entre estes dois gráficos pode também estar relacionada com um certo conservadorismo por parte das famílias em falar sobre os seus ideais políticos. De qualquer dos modos, no âmbito da disciplina de História e numa possível influência nos estudantes sobre o tema, parti para as aulas com a ideia de que seriam mentes abertas a aprender, livres de fortes preconceitos sobre o assunto que iriam estudar, prontos para pensar criticamente e construir o seu próprio conhecimento histórico através da análise de evidências históricas e de uma multiperspetiva.

Gráfico 12: “Em família falas de política?”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 13: “Reconheces a multiperspetiva nas aulas de História?”



Fonte: Elaboração própria.

Através do gráfico 13, verificamos que um aluno da turma Y referiu não reconhecer a multiperspetiva nas aulas de História, o que acabou por ser um aspeto a trabalhar nas minhas aulas, sempre com especial atenção ao aluno que demonstrou inicialmente dificuldades em reconhecer o fenómeno e a sua importância. Apesar de a maior parte dos alunos dizer reconhecer esta multiperspetiva, a verdade é que confrontados com as evidências, tendem a demonstrar dificuldades em compreender a sua importância. Por esta razão, a multiperspetiva foi trabalhada em harmonia com a empatia histórica.

3.2.2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?

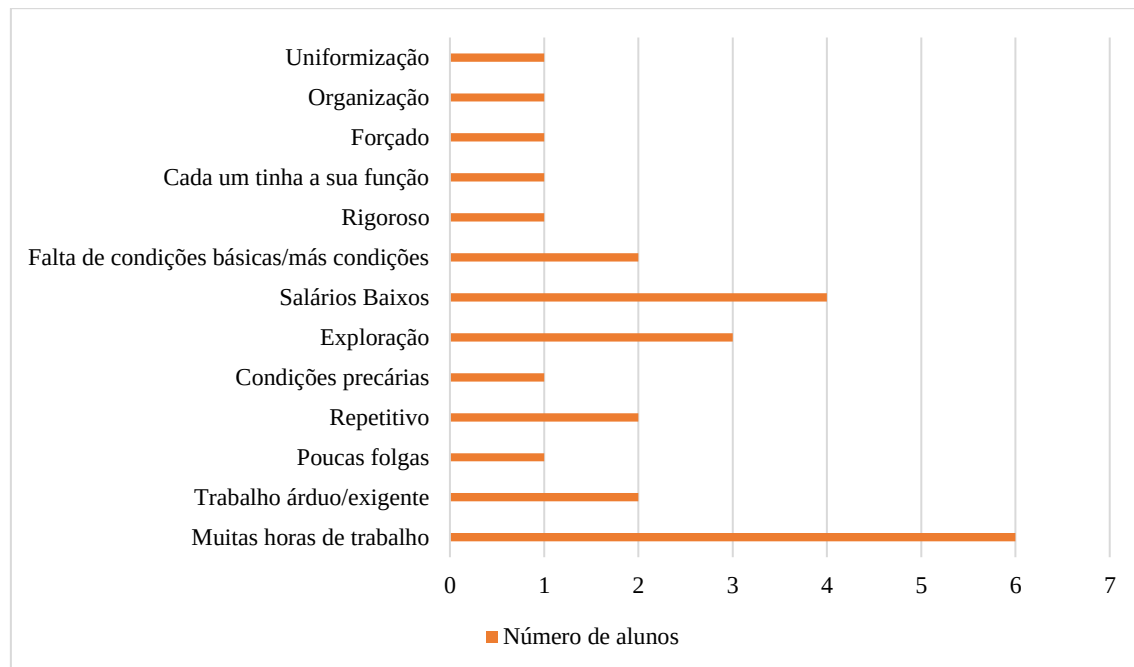
Quadro 11: Ideias tácitas dos estudantes sobre o proletariado.

Y1	“É uma pessoa que usa a sua força de trabalho, no seu meio de trabalho para sobreviver.”
Y2	-
Y3	“Na minha opinião, o proletariado tem a haver com a classe dos trabalhadores.”
Y4	“Para mim, o proletariado eram os operários que trabalhavam nas fábricas no século XIX e que eram bastantes pobres, para além disso, o seu trabalho baseava-se na mão-de-obra.”
Y5	“Proletariado é o grupo social que se distingue por ser o grupo mais pobre, que trabalha em fábricas(operários), campo e que no Antigo Regime se denominava como 3º estado ou povo.”
Y6	“São aqueles opostos ao capitalismo, que usam a sua força como meio de trabalho, para viver.”
Y7	“É uma classe mais pobre em que faz mais o trabalho burocrático em vez de industrial
Y8	proletariado é o trabalhador que não tem nada na vida, a não ser que se esforce a trabalhar.”
Y9	“O proletariado é a classe social que trabalha e não é suficientemente remunerado, trabalha imenso só para pôr comida na mesa”
Y10	“Para mim proletariado era os homens do povo que faziam o trabalho pesado.”
Y11	“Proletariado é como são designados os trabalhadores/operários.”
Y12	“Proletariado é a "função " de alguém que trabalha para se conseguir sustentar.”
Y13	“Proletariado é classe mais pobre, que tem os trabalhos mais duros e que são mais explorados. Pessoas do povo.”
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre o que entendiam pelo conceito de proletariado, existem dois grandes grupos de ideias tácitas: os que têm ideias aproximadamente corretas, como os que associam o proletariado aos trabalhadores, operários, à classe social mais pobre, ao grupo de pessoas que na sociedade de ordens se posicionaria dentro do terceiro estado, e à classe explorada; os que têm ideias tácitas erradas, nomeadamente os que afirmaram ser o grupo de pessoas que associa ao trabalho burocrático, ao invés do industrial, os que entendem proletariado como uma função, e os que o consideram pessoas do povo, quando já tinham trabalhado o conceito de sociedade de classes. Para além disto, um aluno referiu ainda ser os que se opunham ao capitalismo, ideia que precisaria de ser mais desenvolvida, e um outro aluno que associa unicamente aos homens que faziam o trabalho pesado, excluindo assim as mulheres e as crianças. Dois alunos mostraram não ter nenhuma ideia sobre o assunto, uma vez que não responderam. Apesar de já terem lecionado a sociedade de classes, alguns alunos demonstraram dificuldades em conceptualizar o que entenderam do tema.

Gráfico 14: Ideias tácitas dos estudantes sobre as condições de trabalho dos operários no século XIX.



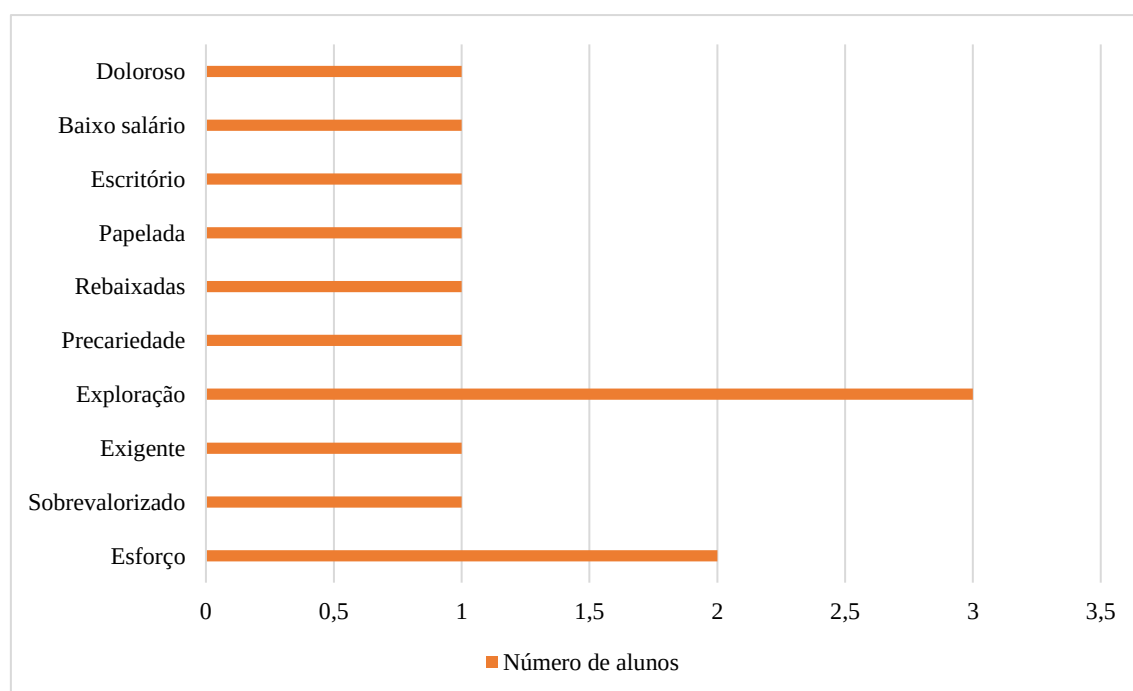
Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre as ideias tácitas que possuíam sobre as condições de trabalho dos operários no século XIX, os alunos referiram 13 ideias diferentes. O aspeto mais mencionado, por oito alunos, foram as “muitas horas de trabalho”, de seguida foram os “salários baixos” e, em terceiro lugar, a “exploração”. Simultaneamente, referiram as “más condições” (dois alunos), “repetitivo” (dois alunos), “trabalho árduo/exigente” (dois alunos), “uniformização” (um aluno), “organização” (um aluno), “forçado” (um aluno), “cada um com a sua função” (um aluno), “rigoroso” (um aluno), “condições precárias” (um aluno), e “poucas folgas” (um aluno).

Geralmente, os estudantes foram capazes de identificar algumas condições que correspondem, efetivamente, ao trabalho dos operários. No entanto, reparei que algumas palavras mencionadas pelos alunos remetem para o Taylorismo e para o Fordismo, o que pode querer dizer que estavam a confundir as condições do século XIX, com o que aprenderam no 9.º ano de escolaridade sobre o século XX.

Percebe-se ainda, através da análise do gráfico 14, que praticamente todos os alunos que responderam conseguiram referir mais do que um aspeto dos três solicitados.

Gráfico 15: Ideias tácitas dos estudantes sobre o papel da mulher nas fábricas do século XIX.



Fonte: Elaboração própria.

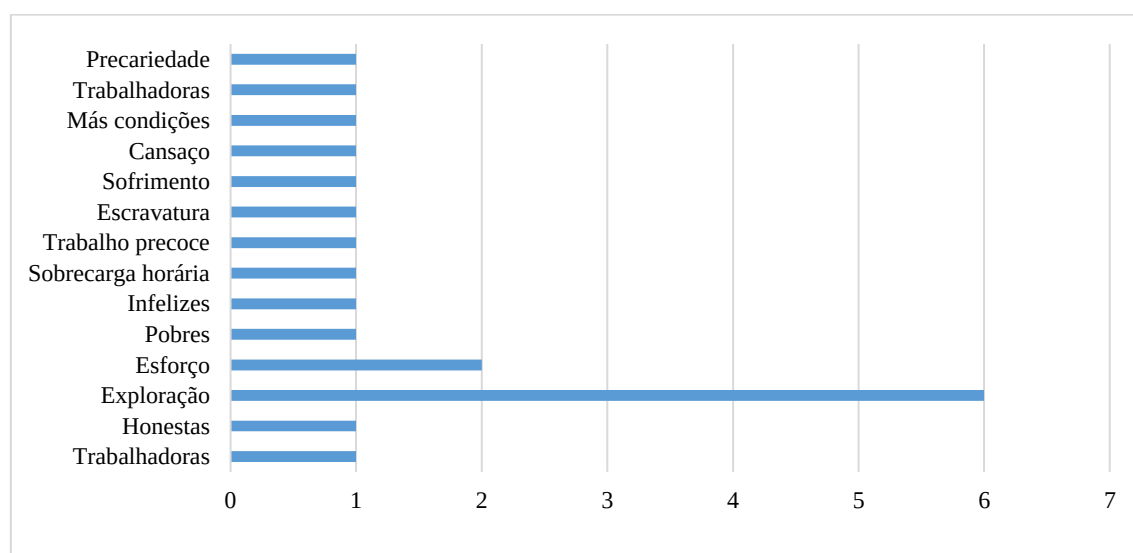
Relativamente às ideias tácitas que os estudantes apresentam sobre o papel da mulher nas fábricas, a primeira conclusão que retiramos através da análise do gráfico 15 é que foram referidas poucas características, o que foi agravado pelo elevado número de alunos que não responderam (seis alunos).

A palavra que os alunos mais associam à condição da mulher é “exploração” (três alunos) e “esforço” (dois alunos). Também foram indicadas, em uma ocasião, as palavras “dolorosas”, “baixo salário”, “escritório”, “papelada”, “rebaixada”, “precariedade”, “exigente” e “sobrevalorizado”.

Algumas palavras vão, efetivamente, ao encontro das condições das mulheres, no entanto algumas ideias dos estudantes desviam-se do pretendido, como estar relacionada com o “escritório” e a “papelada”. Para além disto, um aluno referiu “sobrevalorizado”, mas acredito que tenha confundido com subvalorizado.

No que diz respeito à condição feminina, as ideias tácitas dos estudantes são menores em quantidade, o que demonstra que os alunos não tinham grandes conhecimentos sobre o tema, apesar de recorrerem ao senso comum para referir algumas palavras intemporais.

Gráfico 16: Ideias tácitas dos estudantes sobre as crianças operárias do século XIX.



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às crianças operárias, a maioria dos alunos da turma Y conseguiu referir duas palavras, sendo que a taxa de abstenção de resposta recaiu sobre apenas três alunos. A palavra mais associada às condições das crianças foi “exploração” (seis alunos). Para além desta, mencionaram “esforço” (dois alunos), “precariedade”, “trabalhadoras”, “más condições”, “cansaço”, “sofrimento”, “escravatura”, “trabalho precoce”, “sobrecarga horária”, “infelizes”, “pobres”, “honestas” e “trabalhadoras”.

Fazendo uma apreciação global das ideias dos estudantes, percebe-se que apresentam solidariedade, empatia e consciência histórica sobre o trabalho infantil. Demonstraram compreender que a exploração infantil é algo condenável e que as condições não eram nada favoráveis, daí realçarem a exploração. Deste modo, pode afirmar-se que as ideias tácitas dos estudantes são apropriadas e relacionadas, na sua maioria, com aspetos históricos reais.

Quadro 12: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de associativismo.

Y1	-
Y2	“Reúne um grupo de pessoas com o mesmo objetivo de ultrapassar dificuldades de todo o tipo, económicas e sociais por exemplo.”
Y3	“É um movimento partidário da criação de associações, para a defesa de interesses ou para obtenção de objetivos comuns.”
Y4	“Penso que seja algo que envolve a participação, união e cooperação entre várias pessoas para fazer alguma coisa que estes apoiem.”
Y5	“O associativismo caracteriza-se por ser um conjunto de grupos/pessoas, que se juntam para trabalhar ou organizar algum movimento.”
Y6	“Reunião de pessoas, com ou sem um júri, para a realização de um objetivo em comum”
Y7	-
Y8	-
Y9	“Ativismo social?”
Y10	“Não tenho muita ideia, mas penso que esteja ligada à associação de atividades”

Y11	“O associativismo são as características que uma associação deve ter”
Y12	-
Y13	-
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao conceito de associativismo, através do quadro 12, podemos constatar que seis alunos não possuem ideias tácitas suficientes para tentar elaborar uma definição. Mais uma vez, **o facto de ter sido realizado este questionário em formato *online***, devido ao contexto de pandemia, evidencia que alguns alunos procuraram o significado do conceito na *internet* e se limitaram a copiar a informação disponível, como se torna evidente na resposta do aluno Y6. Os alunos Y2 e Y4 têm ideias mais ou menos próximas do que é o associativismo. Já os restantes alunos apresentam ideias parcialmente ou totalmente erradas.

Assim, torna-se evidente que os estudantes não estão familiarizados com o conceito de associativismo, não obstante a sua existência atualmente.

Quadro 13: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de sindicalismo.

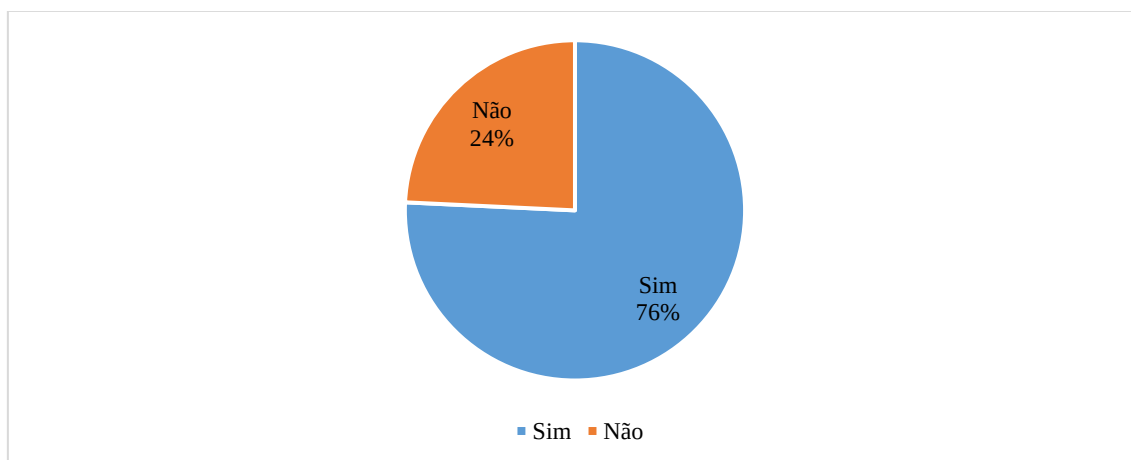
Y1	-
Y2	“É um movimento de trabalhadores que tem o objetivo de defender os seus interesses tanto sociais como económicos.”
Y3	“É um movimento de organização dos trabalhadores em sindicatos, para defesa dos seus interesses económicos e sociais.”
Y4	“Sindicalismo é um movimento gerido pelos trabalhadores assalariados que pretendem mostrar o seu ponto de vista a outras pessoas.”
Y5	“O sindicalismo é um conjunto de vários sindicatos que eram organizações que tinham como principal objetivo defender os direitos e deveres dos trabalhadores de um determinado setor.”
Y6	“É um movimento social de trabalhadores, para protegerem os seus interesses, como por exemplo o seu papel na sociedade.”
Y7	“Organização que defende os trabalhadores.”
Y8	-

Y9	“O sindicato é como uma associação de trabalhadores que defendem o que acreditam com greves e manifestações por isso sindicalismo deve ser a mesma coisa, mas com mais pessoas.”
Y10	“O que eu entendo por sindicalismo é por exemplo o que se costuma dizer a uma pessoa que é do sindicato é uma pessoa que defende muito o direito dos trabalhadores.”
Y11	“O sindicalismo é um conjunto de trabalhadores que se juntaram em prol dos seus interesses tanto a nível social como económico.”
Y12	-
Y13	“Sindicatos, defender os trabalhadores.”
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Já no que concerne ao conceito de sindicalismo, os estudantes demonstram ter ideias próximas do seu significado. A maioria dos estudantes que tentaram definir a palavra conseguiu associar aos sindicatos, aos trabalhadores e à sua ação reivindicativa. Apenas três alunos não responderam e os que demonstraram mais dificuldades conseguiram, pelo menos, associar aos direitos dos trabalhadores. Apesar de usarem terminologia simples, considero que tinham boas ideias tácitas sobre o assunto, o que talvez possa ser justificado pela constante referência que é feita ao papel dos sindicatos nos meios de comunicação social.

Gráfico 17: Ideias tácitas dos estudantes sobre o movimento operário.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14: Ideias tácitas dos estudantes sobre o movimento operário: “O que entendes por movimento operário?”.

Y2	“Tal como o sindicalismo e o associativismo é uma associação de trabalhadores que pretendem através da realização de leis próprias de trabalho melhorar as suas condições no mesmo.”
Y3	“É um termo que se refere à organização coletiva de trabalhadores para a defesa de seus próprios interesses.”
Y5	“Movimento operário é um movimento onde o proletariado se manifesta normalmente reivindicando os seus direitos.”
Y6	“Quando operários se revoltam para defenderem os seus interesses, através de leis específicas.”
Y7	“Uma organização coletiva que defendia os seus próprios interesses no trabalho.”
Y8	“Já ouvi falar, mas não sei o que significa.”
Y9	“É um movimento ou uma luta por parte da classe operária.”
Y10	“Movimento operário é quando os operários se unem para protestar algo que eles não concordem.”
Y11	“O movimento operário consiste numa espécie de revolução dos trabalhadores, onde eles defendem os seus interesses a vários níveis.”
Y13	“O movimento que eles faziam sucessivamente e consecutivamente no seu trabalho dependendo da sua função.”

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre já terem ouvido falar de movimento operários, 75% dos alunos do 11.º Y responderam que sim e apenas 24% responderam que não. Os alunos que responderam afirmativamente tiveram de explicar o conceito. Repetiu-se a utilização da informação disponível na *internet* por um estudante (Y6), enquanto outros mostraram ter ideias tácitas totalmente erradas, como por exemplo o Y13. A maioria dos alunos, quer tenham recorrido à *internet* ou não, mostraram ter ideias básicas essenciais do que significou o movimento operário, como a organização dos trabalhadores e a reivindicação de direitos. O aluno Y8 afirmou ter ouvido falar do conceito, embora desconhecesse o significado.

Quadro 15: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de socialismo.

Y1	“Para mim é socializar com pessoas.”
Y2	“É um sistema político e económico baseado na igualdade.”
Y3	“É uma das teorias de organização económica que advogam a administração e propriedade pública e ou coletiva dos meios de produção e distribuição de bens.”
Y4	“Um movimento que defende uma sociedade igual a nível social, político e económico.”
Y5	“O socialismo é uma ideologia que é caracterizada por ser o meio termo, nada de extremismos.”
Y6	“É uma sociedade de igualdade, que permite as mesmas oportunidades e meios para todos.”
Y7	-
Y8	“Sistema político e económico.”
Y9	“Socialismo, é como temos os lados extremos direita e esquerda e o Socialismo não esta entre os dois, mas está quase.”
Y10	“Eu penso que o socialismo é tipo as pessoas que defendem a igualdade de oportunidades e direitos do género.”
Y11	“O socialismo defende a igualdade da sociedade.”
Y12	“Na minha opinião socialismo é uma forma de socializar com as pessoas.”
Y13	-
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o conceito de socialismo, podemos dividir as respostas dos estudantes do 11.º Y em vários grupos. O primeiro, composto por dois alunos, associa socialismo a socializar, o que demonstra não conhecerem verdadeiramente o conceito tendo em conta o contexto da matéria; os alunos que compreendem que é um sistema político e económico – não referindo ser também social – que se rege pelos valores de igualdade e mesmas oportunidades para todos, que foi a opção mais referida entre os estudantes (Y2, Y3, Y4, Y6, Y10); e o grupo que associou ao espectro político do sistema

português atual e afirmou corresponder a uma ideologia de centro, afastada de extremismos (Y5 e Y9). No entanto, mais uma vez uma das respostas foi integralmente retirada da *internet* (Y3), sendo prejudicial para a análise sobre a evolução do conhecimento do aluno. Regra geral, os alunos que responderam mostraram algumas ideias gerais corretas relacionadas com o conceito, apesar de superficiais. Por outro lado, outros alunos demonstraram uma restrição do conceito a um partido político e, por isso, a necessidade de ampliar os horizontes do conceito. Por fim, falta referir que três alunos não conseguiram associar o conceito a nada.

Quadro 16: Ideias tácitas dos estudantes: “Indica dois princípios defendidos pelo socialismo.

Y2, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11	“Igualdade.”
Y2, Y4, Y6, Y11	“Liberdade.”
Y3	“Reformulação da sociedade capitalista.”
Y3	“Sociedade justa e igualitária.”
Y5	“Direito à propriedade.”
Y10	“Oportunidade.”

Fonte: Elaboração própria.

Para a melhor visualização das principais ideias apontadas sobre os princípios que os alunos associavam ao socialismo, atente-se no quadro 16. É possível verificar que sete alunos associam, corretamente, à palavra “igualdade”, quatro alunos associam a “liberdade”, um aluno associa a “reformulação da sociedade capitalista”, um aluno associa a “sociedade justa e igualitária” (Y3), outro aluno ao “direito à propriedade” e, por fim, um outro aluno associa a “oportunidade”. Os alunos que referiram “igualdade”, “reformulação da sociedade capitalista”, “sociedade justa” e “oportunidade” foram ao encontro dos valores do socialismo. Relativamente aos restantes, nomeadamente a palavra “liberdade”, creio que os alunos associam a democracia; e “direito à propriedade” considere ser uma resposta que necessitava de mais contexto e explicação para compreender o pensamento do aluno.

Quadro 17: Ideias tácitas dos estudantes sobre personalidades ligadas ao socialismo.

Y3, Y4, Y5, Y10	“António Costa.”
Y3	“Manuel Pizarro.”
Y3	“José Luís Carneiro.”
Y4	“Mário Soares.”
Y6	“Pierre Leroux.”
Y6	“Owen.”
Y6	“Marie Rouch.”

Fonte: Elaboração própria.

Passando para as personalidades que os estudantes associam ao socialismo, referiram António Costa (quatro alunos), Manuel Pizarro, vereador do Partido Socialista na Câmara Municipal do Porto (um aluno), José Luís Carneiro, deputado do partido socialista português (um aluno), Mário Soares (um aluno), Pierre Leroux, criador do termo socialismo (um aluno), Owen, que deduzo que seja Robert Owen (um aluno) e Marie Rouch (um aluno), uma personalidade cuja relação com o socialismo tive de investigar e não consegui apurar. Através do quadro 17, verificamos que alguns estudantes conhecem algumas personalidades do panorama político português da atualidade, bem como algumas personalidades históricas. Contudo, o aluno Y6 voltou a consultar a *internet*, tendo mencionado nomes bastante complexos que não vão ao encontro dos conhecimentos que demonstrou noutras questões. Nove alunos não referiram nenhuma personalidade, o que demonstra, ao contrário do que referi anteriormente, isolamento dos assuntos sobre o socialismo diariamente mencionados nos meios de comunicação, na *internet*, nos jornais e na televisão.

Quadro 18: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de capitalismo.

Y1	-
Y2	“Baseia-se no direito à propriedade privada, bem como no direito à livre concorrência.”
Y3	“É um sistema económico baseado na propriedade privada dos meios de produção e a sua operação com fins de lucrativos.”

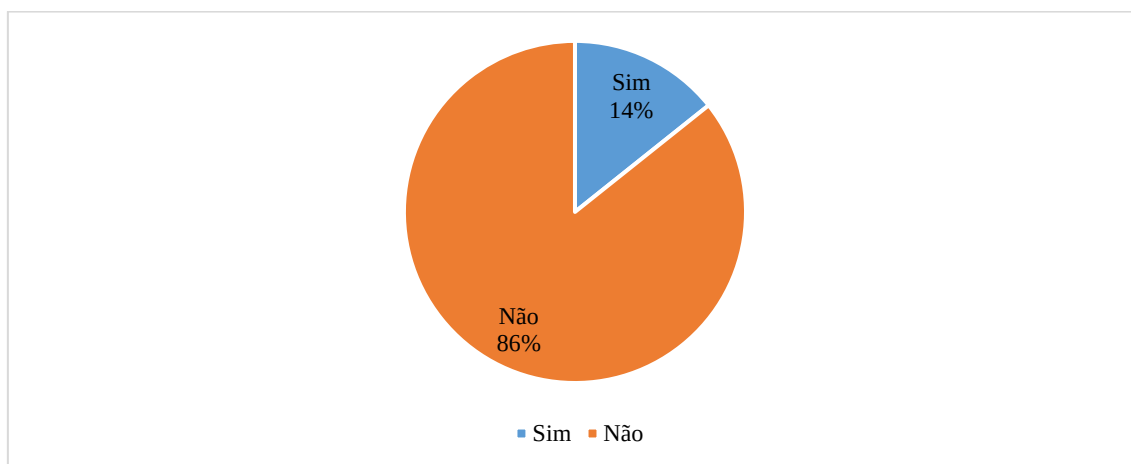
Y4	“Penso que seja um movimento se baseia na propriedade privada de cada pessoa e na acumulação de dinheiro.”
Y5	“Capitalismo é uma ideologia que tem como principal pilar a propriedade privada, são muito ligados e ambiciosos quanto ao dinheiro.”
Y6	“É baseado na propriedade privada dos meios de produção e a sua operação para fins lucrativos.”
Y7	“Regime económico caracterizado pela propriedade privada.”
Y8	“Acumulação de capital.”
Y9	“Capitalismo é como, um telemóvel de marca super cara que toda a gente compra capitalismo, toda a gente gastar dinheiro em coisas desnecessárias que fazem com que os donos das coisas acumulem muito dinheiro.”
Y10	“Capitalismo penso que pode ter diferentes conceitos pois podemos estar a falar em relação ao capitalismo como se fosse o poder estar todo concentrado na capital como pode estar associado a dinheiro.”
Y11	-
Y12	-
Y13	“Capitalismo tanto entendo pela capital no que toca a dinheiro; como capitalismo da capital do país, os mais altos poderes e cargos estão situados na capital, o poder está sobretudo na capital.”
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao conceito de capitalismo, quatro alunos não responderam, alguns demonstraram ideias tácitas erradas ou confusas (Y10 e Y13) e outros copiaram definições integrais da *internet* (Y3). Os que não se enquadram nos aspetos que referi anteriormente associaram capitalismo a um “sistema económico”, a uma “ideologia” ou a um “regime económico”. Para além disso, relacionaram com os princípios do direito à propriedade privada, à livre concorrência e acumulação de capital. Inclusive, um aluno associou capitalismo a “ambição”, o que é uma relação válida. Curiosamente, os alunos que Y10 e Y13, respetivamente, demonstraram não compreenderem que capital e

dinheiro são sinónimos e que capital, base da palavra “capitalismo”, não está relacionado com a capital de um país.

Gráfico 18: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar em socialismo utópico?”.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de socialismo utópico.

Y3	“O socialismo utópico defende a criação de uma sociedade que permita a aplicação generalizada das tecnologias modernas de racionalização.”
Y6	“(Acho) Visões futuras para incentivar ideias às pessoas para seguirem nessa direção.”

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre o socialismo, importa agora averiguar as ideias tácitas dos estudantes sobre socialismo utópico. Através da análise do gráfico 18 e do quadro 19, verificamos que 86% dos estudantes afirma nunca ter ouvido falar de socialismo utópico. Dos 14% que referiram conhecer o termo, que corresponde a dois alunos, o Y3 copiou, mais uma vez, a definição integral da *internet* e o Y6 apontou um pensamento completamente errado.

Neste sentido, efetivamente nenhum dos alunos da turma tinha ideias tácitas corretas sobre socialismo utópico. O facto de o aluno Y3 ter baseado praticamente todo o seu questionário na *internet* invalida, de certa forma, a análise dos seus conhecimentos.

Quadro 20: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de comunismo

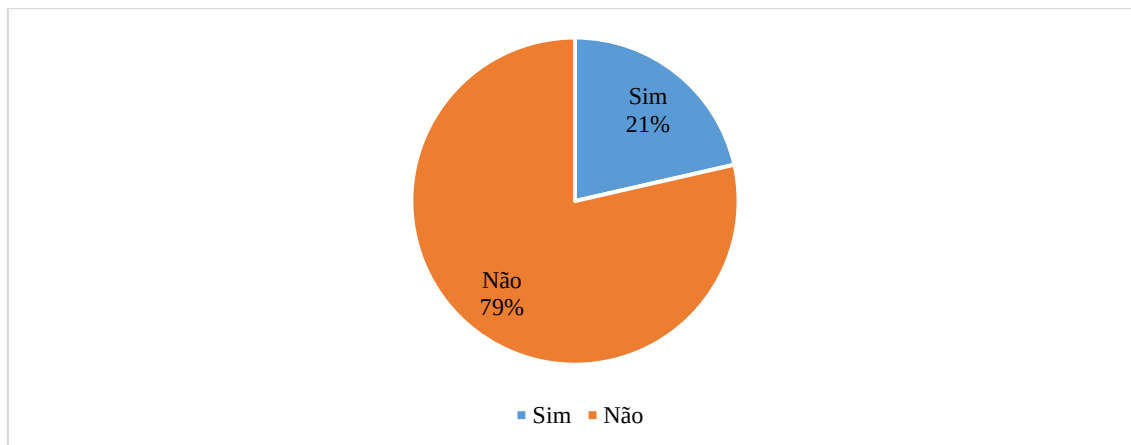
Y1	“Para mim tem a ver com a comunidade.”
Y2	“É o oposto do capitalismo, ou seja, uma sociedade em que não há propriedade privada e que não tem nem classes sociais nem a necessidade de um Estado.”
Y3	“É uma ideologia política e socioeconómica, que pretende promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária, sem classes sociais.”
Y4	“É um movimento que pretende que não existam classes sociais, ou seja, que seja uma sociedade igualitária.”
Y5	“O comunismo é um movimento que defende os mais carenciados, que toda a gente deve ter oportunidades e condições de vida (mais à esquerda).”
Y6	“Promove uma sociedade igual, sem a necessidade de outras classes, promove a propriedade comum dos meios de produção.”
Y7	“Ideologia política.”
Y8	-
Y9	“Comunismo é um ideal político de igualdade.”
Y10	“Comunismo para mim é um modo partidário que defende que todas as riquezas devem pertencer ao estado e nenhuma pessoa deve viver na miséria, mas sim sermos todos praticamente iguais.”
Y11	“O comunismo defende uma sociedade sem classes.”
Y12	“Comunismo no meu ponto de vista tem haver com a comunidade.”
Y13	“Comunismo é um estilo de governação na qual o governador detém todos os poderes, tem regras muito duras, as pessoas não têm tanta liberdade, mais controlo e são mais radicalistas.”
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao conceito de comunismo, os estudantes revelaram várias ideias. Dois alunos relacionam com “comunidade”; o aluno Y2 refere que é algo que se opõe ao capitalismo, que defende uma “sociedade sem propriedade privada”, “sem classes” e, eventualmente, “sem Estado”, o que são ideias efetivamente corretas da ideologia comunista. Alguns alunos tiveram em comum identificarem o comunismo como uma “ideologia política”, referirem a defesa de uma sociedade igualitária, sem classes e um outro aluno acrescentou a estes princípios a propriedade comum dos meios de produção. Um aluno associou também à defesa dos mais carenciados e igualdade de oportunidades e melhores condições de vida. O aluno Y3 copiou novamente as informações da *internet*.

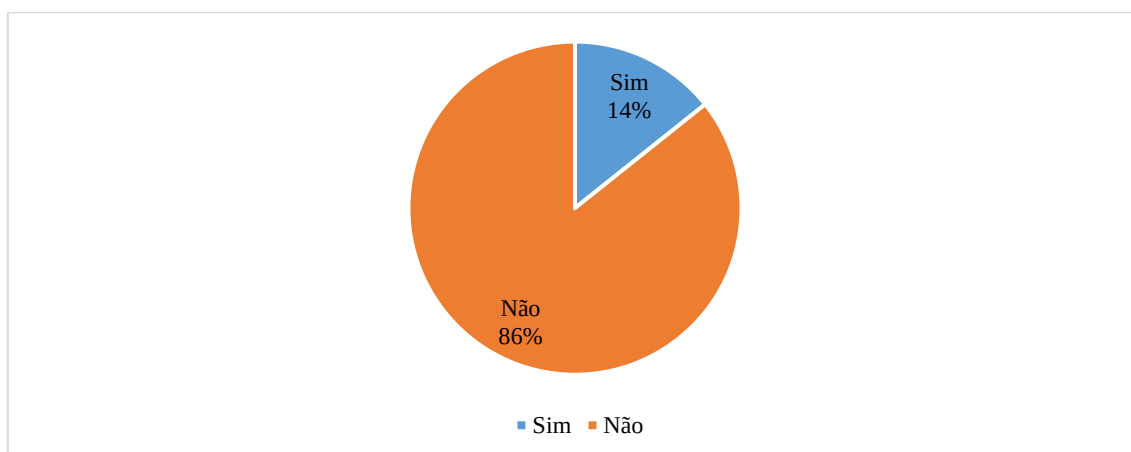
Dois alunos referiram, corretamente, que o comunismo é um partido de esquerda, sendo que um dos estudantes acrescenta que na sua opinião pessoal é um modo partidário que pretende nacionalizar a riqueza e acabar com a miséria, de forma a existir uma sociedade igualitária. Por fim, um aluno (Y13) associa comunismo a um regime autoritário.

Gráfico 19: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar em Karl Marx?”.



Fonte: Elaboração própria.

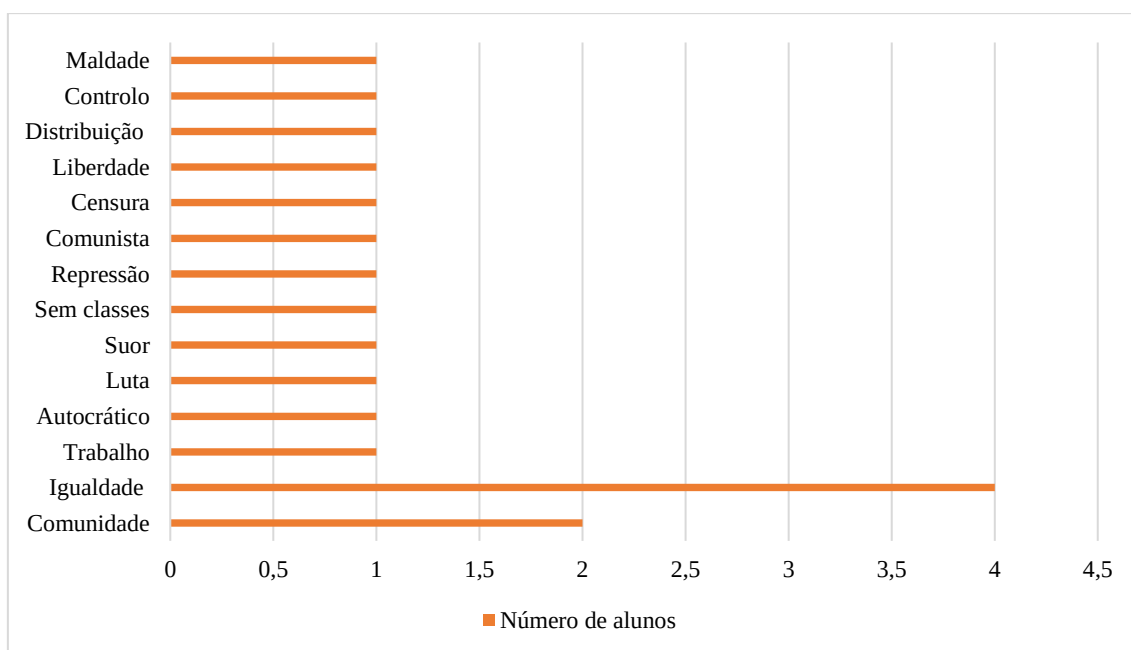
Gráfico 20: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar em Friedrich Engels?”.



Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre conhecerem as personalidades teorizadoras do comunismo, 79% dos estudantes afirmaram não conhecer Karl Marx e 85% não conhecia Friedrich Engels.

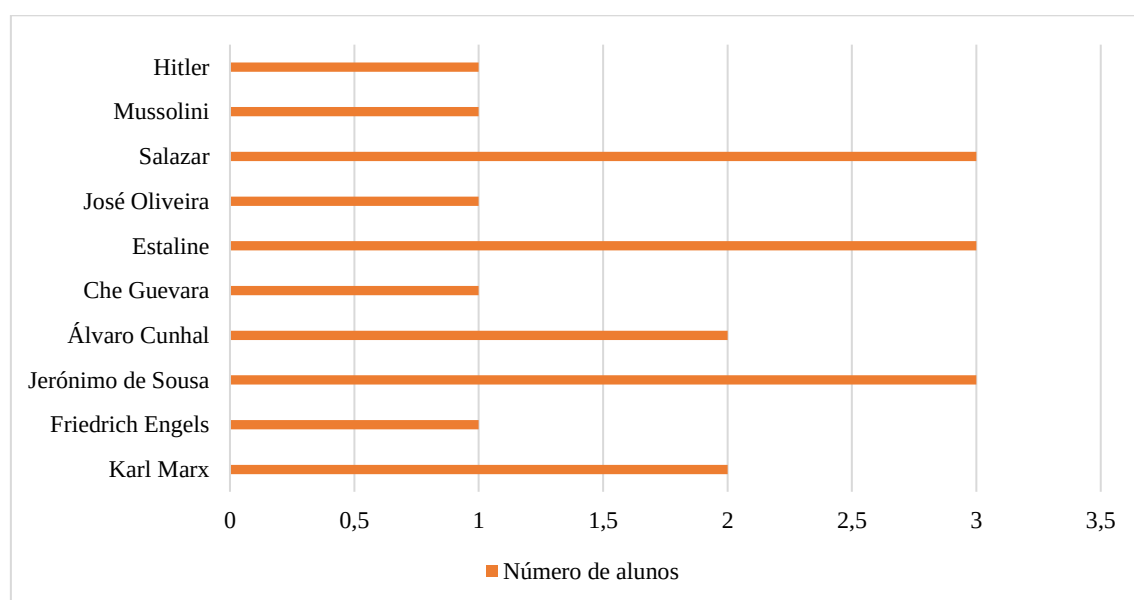
Gráfico 21: Ideias tácitas dos estudantes: palavras que associam a comunismo.



Fonte: Elaboração própria.

De forma a apurar os pré-conceitos que os estudantes tinham associados ao comunismo, pedi que enumerassem duas palavras que associassem ao termo. A palavra mais referida foi “igualdade” (quatro alunos), logo seguida por “comunidade” (dois alunos). As restantes palavras foram referidas apenas uma vez: “maldade”, “controlo”, “distribuição”, “liberdade”, “censura”, “comunista”, “repressão”, “sem classes”, “suor”, “luta”, “autocrático” e “trabalho”. Existe evidentemente dois grupos opostos, os que associam a aspetos, no meu entender, positivos – como “liberdade” (Y9), “suor” (Y5), “luta” (Y5), “igualdade” (Y2, Y6, Y9, Y10, Y11) e trabalho (Y3) – e os que associam a aspetos com conotação negativa – como “maldade” (Y13), “controlo” (Y13), “repressão” (Y7) e “autocracia” (Y3).

Gráfico 22: Ideias tácitas dos estudantes: personalidades que associam ao comunismo.

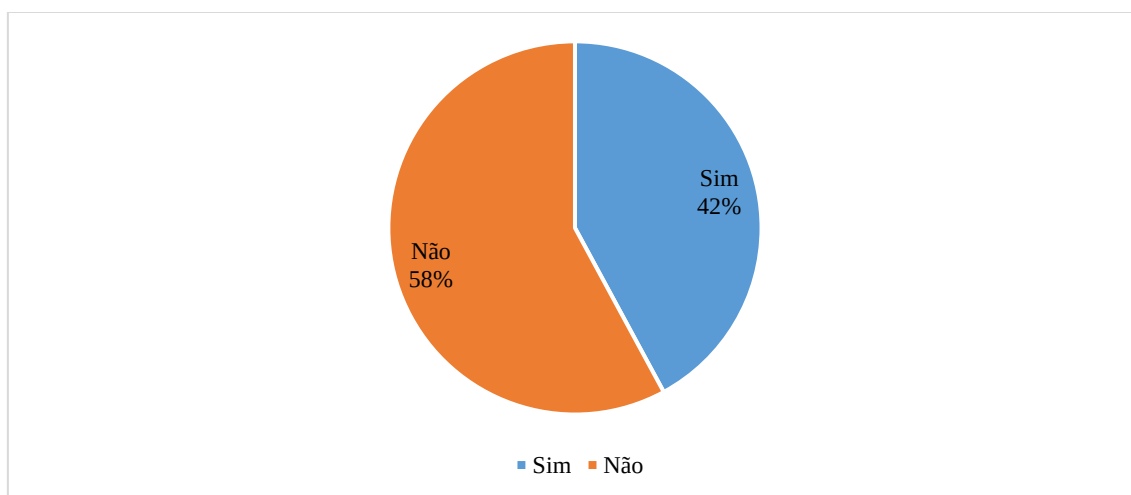


Fonte: Elaboração própria.

Passando para as personalidades que os alunos conhecem que estejam relacionadas com o comunismo, dividi as respostas dos alunos em quatro categorias. A primeira diz respeito ao facto de alguns estudantes associarem ditadores (neste caso de direita) ao comunismo, o que me leva a deduzir que confundem comunismo com ditadura. Um outro grupo é composto pelas personalidades internacionais universalmente conhecidas, como Che Guevara, Marx e Engels. Num terceiro grupo enquadrei um aluno que mencionou José Oliveira, um nome que não é tão conhecido apesar de ser comum e

estar associado à História do Partido Comunista. E, por fim, uma categoria em que um dos alunos refere Álvaro Cunhal, uma personalidade incontornável do comunismo português. Quatro alunos não foram capazes de dizer nenhuma das duas personalidades solicitadas.

Gráfico 23: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar no Manifesto do Partido Comunista?”



Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre o conhecimento do Manifesto do Partido Comunista, documento basilar fundador do comunismo, cerca de 42% afirmam já ter ouvido falar e a maioria da turma, cerca de 58%, afirma nunca ter ouvido.

Quadro 21: Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de luta de classes.

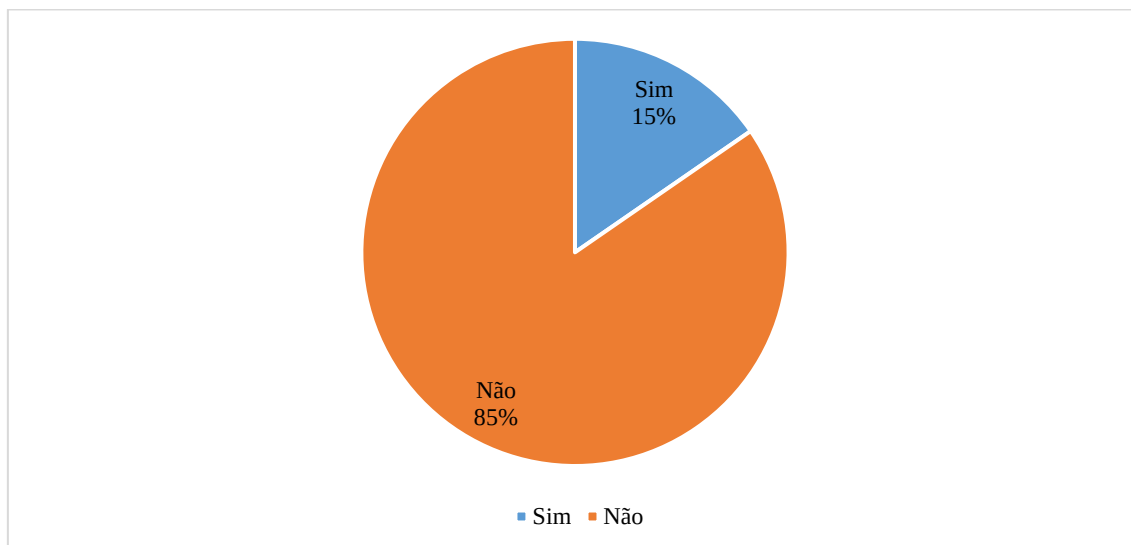
Y1	“É quando as diferentes classes se confrontam.”
Y2	“Entendo que devido às desigualdades das diferentes classes que eram bem visíveis, acabavam por haver confrontos entre elas de forma as classes mais baixas como a burguesia e o povo conseguissem melhores condições de vida.”
Y3	“Eram conflitos entre classes sociais com interesses económicos e outros. Era um conceito central na análise marxista, a luta de classes é específica das sociedades com classes, nas quais o acesso à propriedade, à riqueza, ao poder e a outros recursos é desigual.”

Y4	“Luta de classes é uma competitividade entre classes devido a todas as diferenças sociais que havia entre as mesmas, por exemplo, o facto de o clero e a nobreza terem mais benefícios não agradava ao povo, pois estes não tinham benefícios nenhuns.”
Y5	“Luta de classes era um movimento que os menos privilegiados aderiam para poderem ter os mesmos direitos que as outras classes.”
Y6	“Quando usam o poder financeiro para subir nas classes, assim sendo quanto mais poder se tem mais se vai subindo, acabando por ser uma luta pelo poder.”
Y7	“É a luta pela igualdade na classe trabalhadora.”
Y8	-
Y9	“Luta de classes é a luta que cada classe faz para ter os seus direitos.”
Y10	“Luta de classes na minha opinião é a luta que as classes têm para usufruir dos seus direitos.”
Y11	“Luta de classes designa-se por uma 'luta' para uma classe subir e ficar igual às outras ou até mesmo o contrário.”
Y12	“Na minha opinião é quando diferentes povos ou classes se confrontam.”
Y13	“Luta das classes pela igualdade dos direitos políticos, pelos direitos e cargos.”
Y14	-

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao conceito de luta de classes, os alunos do 11.º Y mostraram algumas ideias distintas. Por um lado, encontramos os alunos que conseguem perceber que se refere a um confronto entre classes, pela busca de igualdade de direitos e pelo poder. Por outro lado, outros alunos demonstraram não compreender que o contexto histórico em estudo era a sociedade de classes e, por isso, referem-se a esta luta entre ordens (Y2 e Y4). Alguns alunos demonstraram ideias parcialmente ou totalmente erradas e confusas como “confrontos entre povos” (Y12), “igualdade na classe trabalhadora” (não associando à luta entre classes). De forma global, os alunos demonstraram ideias tácitas pouco corretas.

Gráfico 24: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar nas Internacionais Operárias?”



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, a última questão relacionada com as ideias tácitas dos estudantes pretendia apurar o seu conhecimento sobre as Internacionais Operárias, sendo que apenas 15% respondeu ter ouvido falar, o que evidencia uma grande lacuna de conhecimentos nesta área.

3.2.3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?

Após o levantamento das ideias tácitas através do questionário diagnóstico, procedo agora à análise da evolução do conhecimento histórico dos estudantes, averiguado através de um questionário final, após o leccionamento das aulas sobre a temática e da realização de algumas estratégias e recursos fundamentais.

Quadro 22: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de proletariado.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“É uma pessoa que usa a sua força de trabalho, no seu meio de trabalho para sobreviver.”	“São trabalhadores que fazem um trabalho braçal para receber um salário.”

Y2	-	“É um operário/funcionário que trabalha na indústria, e em troca de mão de obra recebe um salário precário.”
Y3	“Na minha opinião, o proletariado é tem a haver com a classe dos trabalhadores.”	“É uma pessoa que, por exemplo, só tem o sustento do trabalho para poder sobreviver.”
Y4	“Para mim, o proletariado eram os operários que trabalhavam nas fábricas no século XIX e que eram bastantes pobres, para além disso, o seu trabalho baseava-se na mão de obra.”	“O proletariado é a classe operária que trabalha e vive em más condições, e trabalha apenas para receber um salário.”
Y5	“Proletariado é o grupo social que se distingue por ser o grupo mais pobre, que trabalha em fábricas(operários), campo e que no Antigo Regime se denominava como 3º estado ou povo.”	“O proletariado era a parte da população que tinha que usar o trabalho e suor do corpo para ter um salário precário.”
Y6	“São aqueles opostos ao capitalismo, que usam a sua força como meio de trabalho, para viver.”	“Classe mais baixa que vivia em péssimas condições de trabalho e de vida.”
Y7	“É uma classe mais pobre em que faz mais o trabalho burocrático em vez de industrial.”	“Classe baixa e trabalhadora.”
Y8	“Proletariado é o trabalhador que não tem nada na vida, a não ser que se esforce a trabalhar.”	“São os trabalhadores mais pobres.”
Y9	“O proletariado é a classe social que trabalha e não é suficientemente remunerado,	“Proletariado é a classe trabalhadora.”

	trabalha imenso só para pôr comida na mesa.”	
Y10	“Para mim proletariado era os homens do povo que faziam o trabalho pesado.”	“Proletariado era a parte do povo que trabalhava.”
Y11	“Proletariado é como são designados os trabalhadores/operários.”	“O proletariado é a classe operária, ou seja, os trabalhadores, que vendiam o seu esforço em troca de um salário.”
Y12	“Proletariado é a "função " de alguém que trabalha para se conseguir sustentar.”	“Trabalhadores pobre que vendiam a sua força de trabalho em troca de um salário.”
Y13	“Proletariado é classe mais pobre, que tem os trabalhos mais duros e que são mais explorados. Pessoas do povo.”	“Proletariado é o grupo social menos favorecido e o mais precário. Não tinham meios de produção então entregavam a força do seu poder físico em troca de salário.”
Y14	-	“Era um grupo de classe baixa da sociedade de classes em que eles utilizavam a sua mão de obra para o trabalho e que recebem em troca um salário.”

Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para a análise da evolução dos conhecimentos dos estudantes do 11.º Y e começando pela comparação entre as ideias tácitas e o questionário final, o quadro 22 mostra-nos que os estudantes passaram a utilizar, regra geral, terminologia da disciplina, a usar definições que vão ao encontro da ideologia marxista que estudamos em sala de aula, através de fontes da época. Referiram aspetos relacionados com o conceito dizendo que correspondia à classe dos trabalhadores, aos operários, que vendiam o seu trabalho em troca de um salário, ou seja, eram assalariados, referiram as condições de vida e de trabalho, que viviam essencialmente na pobreza devido à exploração, não

dominando os meios de produção. Alguns alunos demonstraram ideias superficiais, mas todas foram, mais ou menos, corretas.

Uma vez que **este questionário foi realizado presencialmente**, as respostas foram mais fidedignas e demonstraram que, efetivamente, os alunos compreenderam o conceito. Para a compreensão deste termo, foram analisados documentos escritos, tendo-se realizado exercícios de empatia histórica, de humanismo e de multiperspetiva. Apesar de nenhum aluno ter referido a perspetiva dos grandes burgueses que detinham os meios de produção, todos os alunos demonstraram compreender o contexto em que o capitalismo se desenvolveu no século XIX e as fundamentações dos padrões e dos trabalhadores, fazendo um paralelo com a atualidade.

Quadro 23: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as condições de trabalho dos operários do século XIX.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Más condições, muitas horas de trabalho e sem condições de segurança.”
Y2	“Extremo, com isto quero dizer muitas horas de trabalho, poucas folgas, um trabalho muito exigente e repetitivo por muitas das vezes.”	“Trabalham entre 14 a 16 horas, sem direito a folgas, a fins de semana, e feriados, não têm horários de almoço, recebem um salário precário, não tendo também condições sanitárias nem trocas de vestuário apropriado.”
Y3	“Condições precárias para trabalhar, exploração.”	“Miséria, pobreza, fome.”
Y4	“Más condições de trabalho, baixo salário e bastantes horas de trabalho.”	“Falta de segurança, falta de higiene e má iluminação.”
Y5	“As três características que associo às condições de trabalho dos operários são: o elevado número de horas de trabalho por	“Precárias Falta de condições de higiene. Má iluminação.”

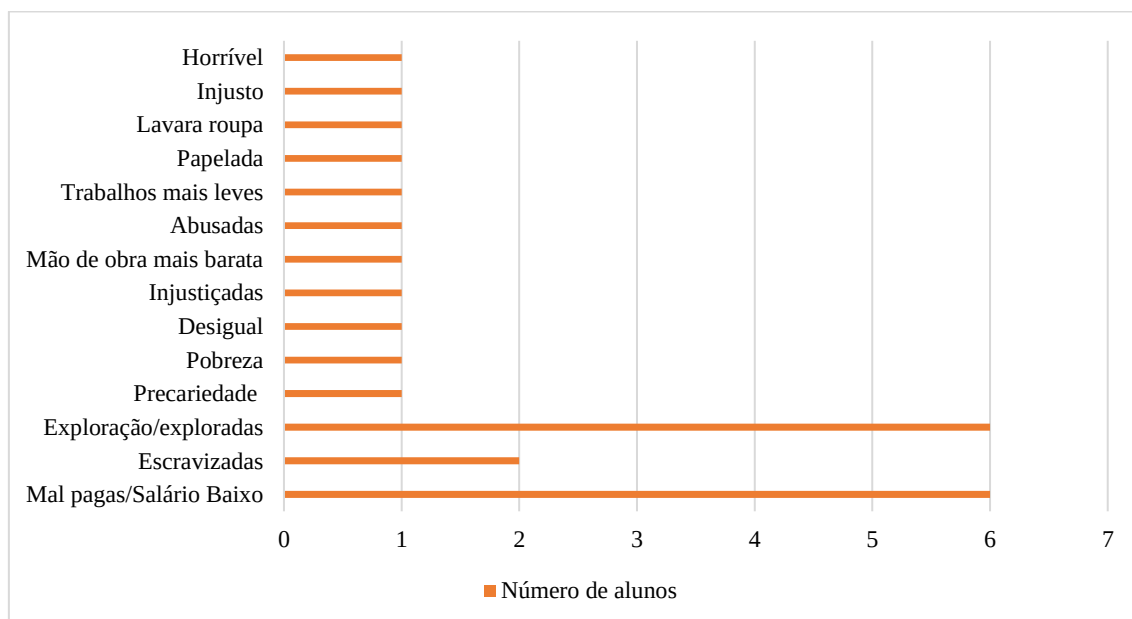
	dia, a falta de condições básicas e o reduzido salário e privilégios.”	
Y6	“Rigorous e longas horas de trabalho.”	“16 horas de trabalho, Salário variava dependente do seu patrão, sem dia de descanso semanal.”
Y7	“Cada um tinha a sua função salários baixos tendo em conta ao horário de trabalho.”	“Trabalho de sol a sol, local de trabalho sem condições muitas vezes sem almoço.”
Y8	-	“Sem seguro, mal pagos e sem condições de higiene.”
Y9	“Forçado quer em termos de esforço físico como de trabalharem muitas horas seguidas.”	“Sem condições quer a nível de salário, horários e trabalhos pesados.”
Y10	“As 3 características são: organização pois aquilo tinha de ser organizado devido à nova maquinaria para uma produção maior outra característica é a exploração devido à quantidade de horas que muitas vezes trabalhavam, e uniformização do trabalho.”	“Miséria, escuridão e sombrio.”
Y11	“Três características associadas às condições de trabalho dos operários no século XIX são as longas horas de trabalho, o árduo trabalho que era feito e o baixo salário que era recebido.”	“Baixo salário, muitas horas de trabalho seguidas e poucas horas/tempo de descanso.”
Y12		“Má iluminação, salário miserável e risco de acidentes.”

Y13	“Cada um fazia um único só trabalho, sempre o mesmo movimento e tarefa, eram explorados, salários baixos tendo em conta o que trabalhavam.”	“Precário, desumano, pobreza.”
Y14	-	“Recebiam salários horríveis, havia falta de luminosidade e de arejamento no local de trabalho, e trabalhavam 12-16 horas e sem descanso.”

Fonte: Elaboração própria.

Mais uma vez os estudantes da turma Y do 11.º ano recorreram a características que foram trabalhadas em sala de aula. Todos os alunos referiram duas ou mais características e todos os aspetos referidos, por mais pormenorizados que pareçam, foram mencionados em sala de aula quer através de fontes escritas, quer através de documentos iconográficos. Os alunos destacaram as fracas condições de segurança, as longas horas de trabalho, o salário precário, as condições sanitárias deploráveis, a miséria, a pobreza e a fome, que era uma realidade de alguns operários do século XIX, as más condições do local de trabalho (má iluminação e insalubridade), a falta de apoios como seguros de trabalho e a realização de trabalhos pesados. Apesar de os alunos terem demonstrado ideias tácitas relativamente corretas, notou-se uma evolução mais profunda e segura dos seus conhecimentos, através do aprofundamento dos pormenores relativos ao tema.

Gráfico 25: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o papel da mulher nas fábricas do século XIX.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 24: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o papel das mulheres nas fábricas.

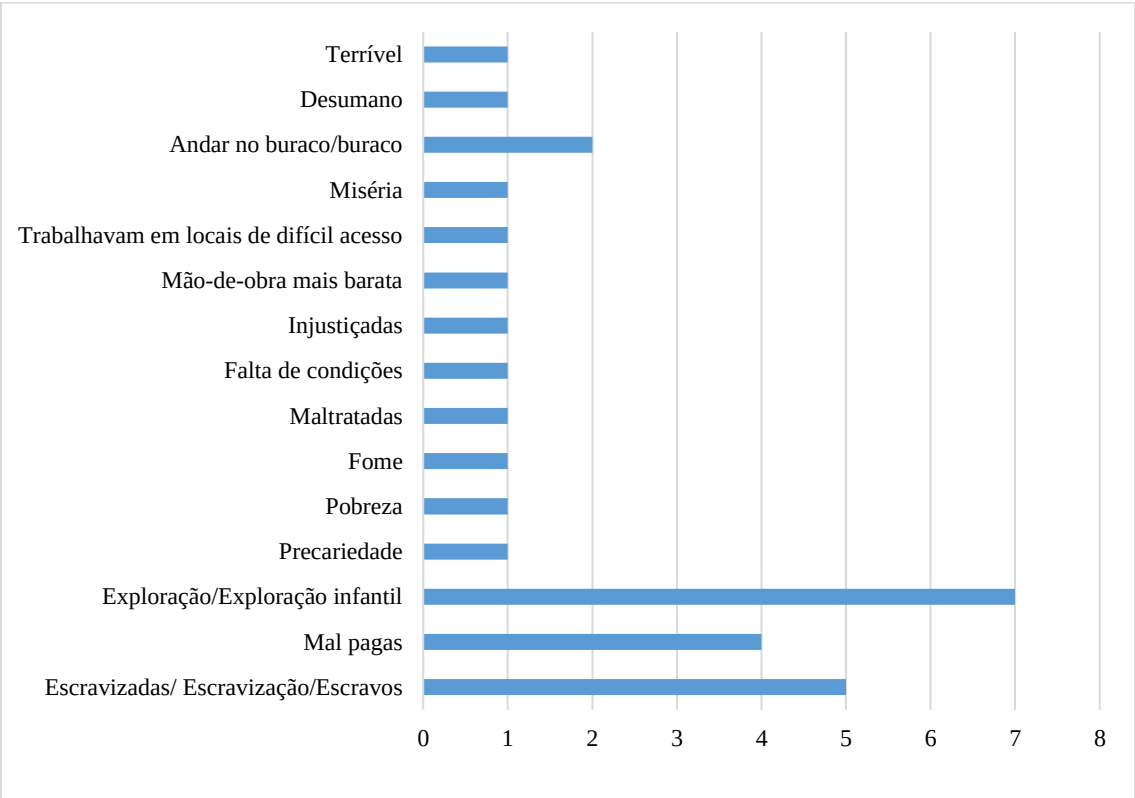
	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“Esforço.”	“Mal pagas e escravizadas.”
Y2	“Sobrevalorizado e exigente.”	“Exploração e precariedade.”
Y3	“Exploração e precariedade.”	“Exploração, pobreza.”
Y4	-	“Desigual e salário baixo.”
Y5	“Tinham as funções que naquela altura a sociedade achava que essas não eram dignas de os homens as fazerem.”	“Exploração e salário baixo.”
Y6	“Exploradas e rebaixadas face ao homem.”	“Exploradas e injustiçadas.”
Y7	-	“Mão de obra mais barata exploradas.”
Y8	-	“Abusadas e mal pagas.”

Y9	-	“Trabalhos mais leves, mas escravizadas.”
Y10	“Papelada e escritório.”	“Papelada.”
Y11	“Baixo salário e muito exploradas.”	“Exploração e baixo salário.”
Y12	“Doloroso e esforço.”	“Mal pagas e escravizadas.”
Y13	-	“Lavar roupa.”
Y14	-	“Injusto, horrível.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à evolução do conhecimento dos estudantes face ao papel da mulher nas fábricas do século XIX, através da análise do gráfico 25 e do quadro 24, todos os alunos foram capazes de referir pelo menos um aspeto que caracterizava, na sua opinião, o papel da mulher. Decidi dividir as respostas dos alunos entre os que referiram palavras relacionadas com os aspetos mais humanistas associados a emoções, como “escravizadas”, “horrível”, “injusto”, “abusadas e injustiçadas”; e os alunos que se focaram mais em aspetos relacionados diretamente com o trabalho e o tipo de trabalho, como “lavar roupa”, “mão de obra barata”, a realização de “trabalhos mais leves”, “desigualdade”, “precariedade”, “exploração”, “salários baixos” e, ainda, “papelada”, um aspeto que o aluno Y10 referiu apesar de não termos falado em aula e não estar ligado ao tema pedido. Depois de trabalhado o tema em sala de aula, os alunos demonstraram conhecer alguns aspetos fundamentais ligados ao papel da mulher.

Gráfico 26: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as crianças operárias do século XIX.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 25: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as crianças operárias do século XIX.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“Trabalhadoras, honestas.”	“Escravizadas, mal pagas.”
Y2	“Exploração e esforçoso.”	“Exploração, precariedade.”
Y3	“Exploração infantil e precariedade.”	“Exploração, pobreza e fome.”
Y4	-	“Escravizadas e maltratadas.”
Y5	“Pobres e infelizes.”	“Exploração e falta de condições.”
Y6	“Sobrecarga horária e exploradas.”	“Exploradas e injustiçadas.”

Y7	“Trabalhar cedo.”	“Mão de obra mais barata trabalhavam em lugares de difícil acesso.”
Y8	“Exploração e escravidão.”	“Exploração e mal pagas.”
Y9	“Sofrimento e cansaço.”	“Exploração infantil, buracos.”
Y10	“Exploração e esforço.”	“Escravidão e miséria.”
Y11	“Exploração e más condições.”	“Exploração e baixo salário.”
Y12	“Trabalhadoras.”	“Mal pagas e escravizadas.”
Y13	-	“Escravos, andar no buraco.”
Y14	-	“Desumano e terrível.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às crianças operárias, a palavra mais vezes referida foi “exploração/exploração infantil” (oito alunos), de seguida foi “escravizadas/escravização/ escravos” (cinco alunos) e, em terceiro lugar, “mal pagas” (quatro alunos). Mais uma vez decidi dividir o tipo de resposta que os estudantes registaram. Por um lado, temos os alunos que se focam em aspetos de cariz humanista e emocional, referindo as palavras “terrível”, “desumano”, “miséria”, “injustiçadas”, “maltratadas”, “exploração” e “escravizadas”. Os alunos que escreveram “andar no buraco” e “buraco”, “trabalhos em locais de difícil acesso” e “maltratadas”, utilizando estas palavras baseando-se nos documentos escritos e iconográficos que analisamos em sala de aula. Outros alunos optaram por referir as condições de vida em que as crianças viviam, como “pobreza”, “miséria” e “fome”. Todos os alunos foram capazes de referir as duas palavras solicitadas, sendo que vão ao encontro dos objetivos propostos. Verificou-se uma evolução consistente do conhecimento histórico.

Quadro 26: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de associativismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“É uma associação em que cada pessoa pagava uma quota e em caso de desemprego ou acidente eles ajudavam essa pessoa.”

Y2	“Reúne um grupo de pessoas com o mesmo objetivo de ultrapassar dificuldades de todo o tipo, económicas e sociais, por exemplo.”	“São associações de socorros mútuas que ajudam os operários em casos de doenças e ferimentos.”
Y3	“É um movimento partidário da criação de associações, para a defesa de interesses ou para obtenção de objetivos comuns.	“É uma organização com o intuito de realizar um objetivo em comum.”
Y4	“Penso que seja algo que envolve a participação, união e cooperação entre várias pessoas para fazer alguma coisa que estes apoiem.”	“Associativismo são associações de socorro mútuo que apoiavam os operários em casos de doenças, desemprego ou acidente. No entanto, isso só acontecia se as pessoas pagassem uma quota.”
Y5	“O associativismo caracteriza-se por ser um conjunto de grupos/pessoas, que se juntam para trabalhar ou organizar algum movimento.”	“Associações que tem como objetivo auxiliar os operários no caso de doença, desemprego e acidentes consoante uma quota.”
Y6	“Reunião de pessoas, com ou sem um júri, para a realização de um objetivo em comum.”	“Criação de associações de socorros mútuos, para ajudar as pessoas em caso de doença, morte, desemprego etc... onde pagavam uma quota para fazer parte dessas associações.”
Y7	-	“Associação que lutam por melhores salários e qualidade de trabalho.”
Y8	-	“As associações repartem o dinheiro para as empresas.”
Y9	“Ativismo social?”	“Associativismo eram associações de socorros mútuos.”

Y10	“Não tenho muita ideia, mas penso que esteja ligada à associação de atividades.”	“Associativismo era as associações que defendiam os direitos dos trabalhadores.”
Y11	“O associativismo são as características que uma associação deve ter.”	“O associativismo eram associações que ajudavam os trabalhadores quando estes mais precisavam, tendo eles que pagar uma quota para usufruírem desses direitos.”
Y12	-	“Associação que apoiavam os operários em caso de doença, desemprego onde para terem o apoio desta associação tinham que pagar uma quota.”
Y13	-	“Defender os operadores no que toca a saúde e acidentes em troca de uma quota.”
Y14	-	“Era um grupo de socorros mútuos que tinha como objetivo de ajudar a pessoas em caso de necessidade (acidentes, desemprego e doença) e o pagamento de uma determinada quota.”

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do quadro 26, podemos compreender a evolução dos conhecimentos dos estudantes sobre o conceito de associativismo. Por um lado, praticamente todos os alunos responderam no segundo questionário à questão relacionada com o associativismo, referindo, habitualmente, o facto de ser um grupo ou organização, no qual os membros teriam de pagar uma quota, sendo que alguns alunos demonstram compreender o conceito (Y11), ao contrário do aluno Y8, que apresentou uma ideia totalmente errada, e os alunos Y7 e Y10 que confundiram associativismo com sindicalismo. Ao longo das aulas, e como sugere a didática da História, procurei partir de ideias que fizessem sentido para os alunos, com exemplos da sociedade atual, para

contextualizar o aparecimento do associativismo e do sindicalismo, contudo parece não ter sido suficiente, apesar de durante a avaliação formativa, os estudantes revelarem compreender os conceitos. Destaco ainda os alunos que relacionaram associativismo com as associações de socorros mútuos, tantas vezes referidas em sala de aula.

Quadro 27: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de sindicalismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Era nos sindicatos que os operários faziam greves e manifestações para conseguirem obter os seus direitos e melhores condições.”
Y2	“É um movimento de trabalhadores que tem o objetivo de defender os seus interesses tanto sociais como económicos.”	-
Y3	“É um movimento de organização dos trabalhadores em sindicatos, para defesa dos seus interesses económicos e sociais.”	“O sindicalismo, é um movimento de uma associação de trabalhadores que zela pelos interesses das pessoas inseridas lá.”
Y4	“Sindicalismo é um movimento gerido pelos trabalhadores assalariados que pretendem mostrar o seu ponto de vista a outras pessoas.”	“Sindicalismo é um movimento dos trabalhadores assalariados, que pretende proteger os seus interesses e as suas condições de trabalho.”
Y5	“O sindicalismo é um conjunto de vários sindicatos que eram organizações que tinham como principal objetivo defender os direitos e deveres dos	“Organizações que tinham como principal objetivo a reivindicação dos direitos profissionais dos operários.”

	trabalhadores de um determinado setor.”	
Y6	“É um movimento social de trabalhadores, para protegerem os seus interesses, como por exemplo o seu papel na sociedade.”	“É um grupo que tinha como prioridade os interesses dos trabalhadores de um determinado ramo profissional, lutando pelos seus interesses.”
Y7	“Organização que defende os trabalhadores.”	“Sindicalismo é um movimento social de associação de trabalhadores assalariados em sindicatos visando a proteção dos seus direitos.”
Y8	-	“Luta pelos direitos do trabalhador (manifestações, motins populares).”
Y9	“O sindicato é como uma associação de trabalhadores que defendem o que acreditam com greves e manifestações por isso sindicalismo deve ser a mesma coisa, mas com mais pessoas.”	“Sindicalismo é movimento social de trabalhadores assalariados.”
Y10	“O que eu entendo por sindicalismo é por exemplo o que se costuma dizer a uma pessoa que é do sindicato é uma pessoa que defende muito o direito dos trabalhadores.”	S2indicalismo é uma associação que defende os direitos dos trabalhadores.”
Y11	“O sindicalismo é um conjunto de trabalhadores que se juntaram em prol dos seus interesses tanto a nível social como económico.”	“O sindicalismo era um conjunto de operários que formavam um sindicato, que através de uma forma revolucionária reivindicavam os seus direitos.”
Y12	-	“Associação onde os principais meios eram as manifestações e as greves.”

Y13	“Sindicatos, defender os trabalhadores.”	“Defender os direitos dos trabalhadores, greves e revoltas.”
Y14	-	“É o movimento dos operários trabalhadores em que utilizavam as greves e manifestações para conseguirem ter melhores condições no trabalho e nos salários.”

Fonte: Elaboração própria.

Ao contrário do conceito de associativismo, os alunos do 11.º Y demonstraram conseguir identificar a função dos sindicatos e os meios utilizados para alcançar essas reivindicações, como bem o demonstraram em sala de aula. Graças ao facto de os estudantes terem desde logo boas ideias tácitas sobre o assunto, esse foi o ponto de partida para introduzir o conceito aos colegas, o que acabou por ser, efetivamente, bem-sucedido.

Quadro 28: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de movimento operário.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“É um movimento operário através de associações de entre ajuda que pretendiam a defesa dos seus interesses.”
Y2	“Tal como o sindicalismo e o associativismo é uma associação de trabalhadores que pretendem através da realização de leis próprias de trabalho melhorar as suas condições no mesmo.”	“Movimento que levou os operários a se revoltarem pelos seus direitos, através de greves, manifestações.”
Y3	“É um termo que se refere à organização coletiva de trabalhadores para a defesa de seus próprios interesses.”	“O movimento operário é um movimento organizado por trabalhadores com o intuito de

		defender os interesses profissionais de cada um.”
Y4	-	“O movimento operário é o conjunto de ações levadas a cabo pelos operários para que os seus interesses sejam ouvidos e realizados.”
Y5	“Movimento operário é um movimento onde o proletariado se manifesta normalmente reivindicando os seus direitos.”	“Manifestações do proletariado mais precisamente dos operários que pretendiam reivindicar os seus direitos e ter uma vida melhor.”
Y6	“Quando operários se revoltam para defenderem os seus interesses, através de leis específicas.”	“O movimento operário foi a revolta dos operários face às suas péssimas condições de trabalho, onde os operários se juntaram internacionalmente para obterem os seus direitos.”
Y7	“Uma organização coletiva que defendia os seus próprios interesses no trabalho.”	“Movimento Operário é um termo que se refere à organização coletiva de trabalhadores para a defesa de seus próprios interesses.”
Y8	“Já ouvi falar, mas não sei o que significa.”	-
Y9	“É um movimento ou uma luta por parte da classe operária.”	Resposta inválida
Y10	“Movimento operário é quando os operários se unem para protestar algo que eles não concordem.”	“Movimento operário é o associativismo e o sindicalismo.”
Y11	“O movimento operário consiste numa espécie de revolução dos trabalhadores, onde eles	“O movimento operário consistia numa revolução feita pela classe proletária de forma a lutarem pelos

	defendem os seus interesses a vários níveis.”	seus direitos através de greves e manifestações.”
Y12	-	“É um movimento organizado através de manifestações, greves e movimentos sindicalistas.”
Y13	“O movimento que eles faziam sucessivamente e consecutivamente no seu trabalho dependendo da sua função.”	“Revoltas de todos os trabalhadores.”
Y14	-	“Era um conjunto de ações levadas a cabo pelos trabalhadores assalariados para concretização das suas reivindicações.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao movimento operário, os estudantes revelaram algumas dificuldades, com algumas ideias mais ou menos corretas, outras confusas e incompletas e, por isso, foi um conceito que ficou vago na ideia dos estudantes, em geral, no meu ponto de vista. O facto de os alunos terem conseguido responder de forma mais completa no inquérito diagnóstico, pode querer indicar que se haviam inspirado nas ideias retiradas da *internet*, ou que consideraram o conceito complexo e se confundiram no momento de o explicar. Para além disto, um aluno absteve-se de responder e outro aluno teve a resposta invalidada porque respondeu a outra questão, ao invés do pedido.

Quadro 29: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de socialismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“Para mim é socializar com pessoas.”	“É uma doutrina política que critica o capitalismo e o liberalismo pelas condições que forneciam aos trabalhadores.”

Y2	“É um sistema político e económico baseado na igualdade.”	-
Y3	“É uma das teorias de organização económica que advogam a administração e propriedade pública e ou coletiva dos meios de produção e distribuição de bens.”	“É uma doutrina que defende a igualdade social e a repartição da riqueza por todos.”
Y4	“Um movimento que defende uma sociedade igual a nível social, político e económico.”	“É uma ideologia política que criticava o capitalismo e o capitalismo e apoiava a abolição das classes e a coletivização.”
Y5	“O socialismo é uma ideologia que é caracterizada por ser o meio termo, nada de extremismos.”	“Sistema político que se baseava na criação de uma sociedade igualitária.”
Y6	“É uma sociedade de igualdade, que permite as mesmas oportunidades e meios para todos.”	-
Y7	-	“Organização económica administração e propriedade pública ou coletiva dos meios de produção e distribuição de bens.”
Y8	“Sistema político e económico.”	-
Y9	“Socialismo, é como temos os lados extremos direita e esquerda e o Socialismo não está entre os dois, mas está quase.”	“Socialismo é a doutrina política que defendia a abolição da propriedade privada.”
Y10	“Eu penso que o socialismo é tipo as pessoas que defendem a igualdade de oportunidades e direitos do género.”	“Socialismo era uma ideia política em que pretendiam que as pessoas vivessem todas de maneira igual e tudo pertencesse ao estado.”

Y11	“O socialismo defende a igualdade da sociedade.”	“O socialismo era uma política que defendia a igualdade da sociedade e uma melhor qualidade de vida.”
Y12	“Na minha opinião socialismo é uma forma de socializar com as pessoas.”	“Ideologia política que criticava o capitalismo e o liberalismo pelas condições que forneciam aos trabalhadores.”
Y13	-	-
Y14	-	“Era uma teoria que defendia a supressão das diferenças entre classes sociais.”

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne ao conceito de socialismo, parece ter ficado bastante confuso, uma vez que alguns alunos não responderam (quatro alunos), confundiram com ideais do comunismo e mostraram ideias pouco claras. Na minha opinião, a grande quantidade de conceitos que a matéria requeria fez com que os alunos complexificassem alguns termos. Para além disto, as aulas sobre a temática foram um pouco barulhentas, os alunos estavam distraídos e, por vezes, sem interesse. Neste sentido, considero que, apesar das várias estratégias, os alunos tiveram dificuldades em definir o conceito tal como o fizeram com os restantes. Tendo em conta que no primeiro questionário alguns alunos recorreram à *internet*, através da análise comparativa do quadro 83 parece que o conhecimento dos estudantes se alterou negativamente.

Quadro 30: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre os princípios defendidos pelo socialismo.

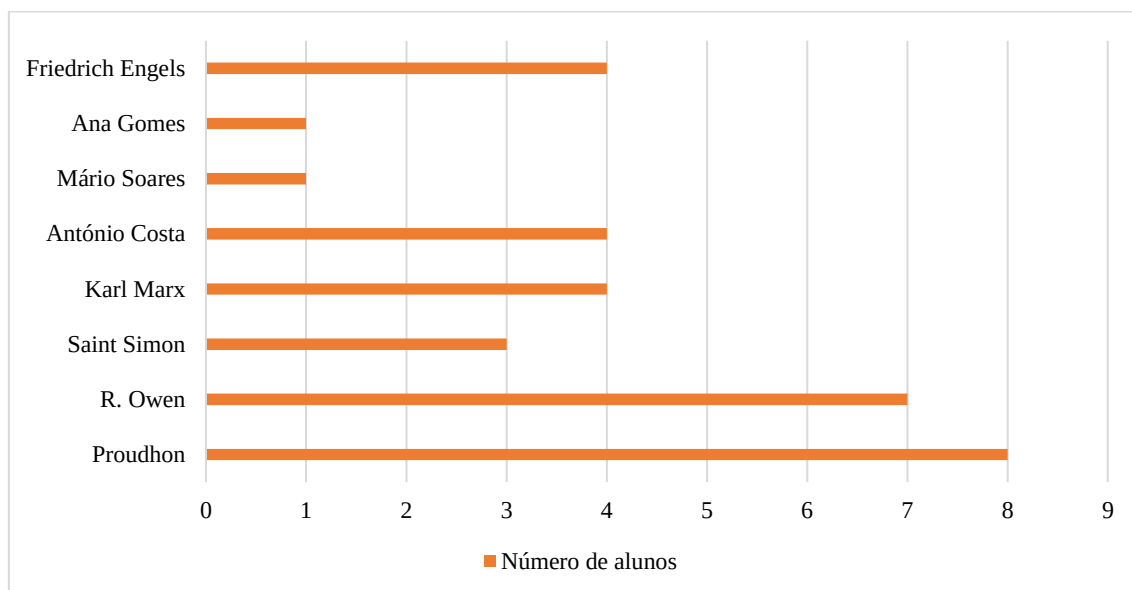
	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Sociedade igualitária e erradicação da miséria operária.”
Y2	“Igualdade e liberdade.”	“Política que defendia a existência de uma sociedade igualitária, abolição da burguesia entregando os seus lucros ao estado.”

Y3	“Reformulação da sociedade capitalista, transformando-a numa sociedade justa e igualitária.”	“Igualdade e repartição da riqueza.”
Y4	“Igualdade e liberdade.”	“Erradicação da miséria operária e abolição das classes.”
Y5	“Igualdade e o direito à propriedade.”	“Igualdade e abolição da propriedade privada.”
Y6	“Igualdade e liberdade.”	“Direitos de trabalhadores e a abolição das diferenças de classes.”
Y7	-	“Igualdade”
Y8	“Igualdade.”	-
Y9	-	-
Y10	“Igualdade e oportunidade.”	“Igualdade e unificação.”
Y11	“Igualdade e liberdade.”	“Igualdade e melhor qualidade de vida.”
Y12	-	“Abolição de classes e uma sociedade mais justa e igualitária.”
Y13	-	-
Y14	-	“Abolição das propriedades privadas e do Estado e a conquista do poder através da revolução.”

Fonte: Elaboração própria.

Corroborando o que referi anteriormente, questionados sobre os princípios do socialismo, os alunos referiram corretamente unicamente a procura de uma sociedade mais igualitária e a eliminação da miséria operária. Alguns alunos confundiram novamente alguns aspetos específicos do comunismo com o socialismo. Apesar de as ideias tácitas terem sido superficiais, os alunos demonstraram não ter consolidado o seu conhecimento sobre os princípios comuns do socialismo, tendo alguns alunos referido ideias vagas e erradas.

Gráfico 27: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as personalidades que relacionam com o socialismo.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 31: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as personalidades que relacionam com o socialismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Proudhon, R. Owen, Saint Simon.”
Y2	-	“Proudhon, R. Owen, Marx.”
Y3	“António da Costa, Manuel Pizarro e José Luís Carneiro.”	“Proudhon, Robert Owen e António Costa.”
Y4	“António Costa, e Mário Soares.”	“António Costa, Proudhon e Owen.”
Y5	“Mário Soares e António Costa.”	“António Costa, Mário Soares, Ana Gomes.”
Y6	“Pierre Leroux, Robert Owen, Marie Rouch.”	“Robert Owen, Friedrich Engels e Karl Marx.”
Y7	-	“F. Engels e Saint Simon.”
Y8	-	-
Y9	-	“Friedrich Engels.”

Y10	“António Costa.”	“J.P. Proudhon, António costa, Karl Marx.”
Y11	-	“Proudhon, Karl Marx e Friedrich Engels.”
Y12	-	“Proudhon e R. Owen, Saint Simon.”
Y13	-	-
Y14	-	“Proudhon e Robert Owen.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às personalidades que os estudantes passaram a associar ao socialismo, destaco que a mais referida foi Proudhon (oito alunos) e de seguida Robert Owen (sete alunos). Em terceiro lugar, quatro alunos referiram Karl Marx, Friedrich Engels e António Costa. Foram ainda referidos por um aluno, respetivamente, Saint-Simon, Mário Soares e Ana Gomes. Posto isto, posso constatar que os estudantes referiram corretamente pessoas relacionadas com o socialismo, quer fossem personalidades históricas ligadas ao socialismo utópico, quer fossem personalidades ligadas ao socialismo científico, quer fossem personalidade da História recente de Portugal. Apenas um aluno não referiu nenhuma personalidade. Regra geral, considero que os alunos conseguiram acrescentar conhecimentos importantes através das atividades realizadas em sala de aula, estabelecendo um paralelo passado-presente e História mundial-História portuguesa.

Quadro 32: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de capitalismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Sistema económico que apoia a propriedade privada.”
Y2	“Baseia-se no direito à propriedade privada, bem como no direito à livre concorrência.”	-
Y3	“É um sistema económica baseado na propriedade privada	“É uma ideologia política que se baseia na propriedade privada dos

	dos meios de produção e a sua operação com fins de lucrativos.”	meios de produção e a sua operação com fins lucrativos.”
Y4	“Penso que seja um movimento se baseia nas propriedades privadas de cada pessoa e na acumulação de dinheiro.”	“O capitalismo é um sistema económico que se baseia na propriedade privada dos meios de produção.”
Y5	“Capitalismo é uma ideologia que tem como principal pilar a propriedade privada, são muito ligados e ambiciosos quanto ao dinheiro.”	“Sistema económico que tem por base a riqueza e grande produção e a propriedade privada.”
Y6	“É baseado na propriedade privada dos meios de produção e a sua operação para fins lucrativos.”	“Direito sobre a propriedade privada, governada pela alta burguesia.”
Y7	“Regime económico caracterizado pela propriedade privada.”	“Movimento organizado através de greve para defesa dos profissionais.”
Y8	“Acumulação de capital.”	-
Y9	“Capitalismo é como, um telemóvel de marca supercara que toda a gente compra capitalismo, toda a gente gastar dinheiro em coisas desnecessárias que fazem com que os donos das coisas acumulem muito dinheiro.”	“Sistema económico que põe o lucro acima da vida humana.”
Y10	“Capitalismo penso que pode ter diferentes conceitos pois podemos estar a falar em relação ao capitalismo como se fosse o poder estar todo concentrado na	“Capitalismo era uma ideia política que interessava apenas o dinheiro.”

	capital como pode estar associado a dinheiro.”	
Y11	-	“Direitos sobre a propriedade privada.”
Y12	-	-
Y13	“Capitalismo tanto entendo pela capital no que toca a dinheiro; como capitalismo da capital do país, os mais altos poderes e cargos estão situados na capital, o poder está sobretudo na capital.”	“Ideia política que só interessava o dinheiro.”
Y14	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao que os estudantes entendem por capitalismo, eles demonstraram dificuldades em explicar o conceito. Alguns alunos associaram a “propriedade privada”, a “lucro”, a “riqueza” e a “produção”, no entanto alguns referem-se ao termo como uma “ideologia política”, erradamente, demonstraram não associar não só à sociedade da época, mas também à atualidade. Alguns alunos apresentaram ideias exatamente iguais, e tendo em conta que estavam erradas, deduzo que tenham trocado informações aquando da realização do inquérito. Neste sentido, regra geral, os estudantes demonstraram ideias superficiais, confusas, parcial ou totalmente erradas. Para além disto, quatro alunos não responderam. Do meu ponto de vista, apesar de todas as estratégias, das relações entre o passado-presente, o desinteresse dos alunos sobre o tema levou à falta de atenção e consequente dispersão, juntamente com falta de estudo. Um aluno acabou por dar a sua opinião pessoal sobre o capitalismo, afirmando ser um sistema económico que põe o lucro acima da vida humana, o que vai ao encontro da ideologia marxista. Ao longo das aulas, foi possível debater sobre as diversas perspetivas do conceito de capitalismo, que pareciam ter sido produtivas para a reflexão e espírito crítico dos alunos.

Quadro 33: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de socialismo utópico.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Queria uma sociedade mais igualitária e que os trabalhadores tivessem o poder da revolução.”
Y2	-	“Utópico, ou seja, ideal impossível de alcançar, onde tinham como objetivo a distribuição igualitária entre a população, abolindo a propriedade privada.”
Y3	“O socialismo utópico defende a criação de uma sociedade que permita a aplicação generalizada das tecnologias modernas de racionalização.”	-
Y4	-	“Socialismo utópico é um socialismo ideal, considerado perfeito, que era contra a violência e defendia que tudo se deveria resolver com as palavras.”
Y5	-	“Socialismo utópico era o socialismo que defendia que iriam alcançar uma sociedade perfeita e igualitária através do diálogo recusavam a violência.”
Y6	“(Acho) Visões futuras para incentivar ideias às pessoas para seguirem nessa direção”	“Tomada dos meios de produção, abolição das diferentes classes, recusavam a violência, era um socialismo Não alcançável.”
Y7	-	“Utilizavam a violência.”
Y8	-	-
Y9	-	“Socialismo ideal.”

Y10	-	“Socialismo ideal.”
Y11	-	“O socialismo utópico era uma doutrina política que consistia num ideal impossível de alcançar, onde defendia o direito dos operários e a distribuição da propriedade.”
Y12	-	“Defendia uma sociedade mais igualitária e queria que os trabalhadores ficassem com o poder da revolução.”
Y13	-	“Uma sociedade perfeita, igualitária e justa.”
Y14	-	“É a mesma teoria socialista só que esta distingue-se pelas suas propostas de reforma económica e social, também a não utilização da violência.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao socialismo utópico, os alunos mostraram, de forma geral, confundir o conceito com alguns princípios comunistas, sendo que alguns alunos apresentaram ideias totalmente erradas. Através da análise do quadro 33, verificamos que as ideias corretas que alguns alunos apresentam deveriam ser mais aprofundadas para estarem totalmente corretas, bem como utilizarem uma linguagem mais específica da disciplina. Curiosamente o aluno Y3, apesar de ter dado uma boa definição no primeiro questionário, no questionário final não respondeu, o que confirma a teoria inicial de que o estudante recorreu à *internet* aquando do levantamento de ideias tácitas.

Por outro lado, alguns alunos foram capazes de referir aspetos característicos do socialismo utópico, como a recusa da violência e a perspetiva utópica segundo a visão marxista.

Quadro 34: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de comunismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“Para mim tem haver com a comunidade.”	“É uma ideologia política e socioeconómica que pretende uma sociedade igualitária.”
Y2	“É o oposto do capitalismo, ou seja, uma sociedade em que não há propriedade privada e que não tem nem classes sociais nem a necessidade de um Estado.”	-
Y3	“É uma ideologia política e socioeconómica, que pretende promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária, sem classes sociais.”	“É uma doutrina que pretende promover uma sociedade igualitária sem classes sociais.”
Y4	“É um movimento que pretende que não existam classes sociais, ou seja, que seja uma sociedade igualitária.”	“É uma doutrina social, política e económica que defende uma sociedade igualitária, sem classes. É contra o capitalismo.”
Y5	“O comunismo é um movimento que defende os mais carenciados, que toda a gente deve ter oportunidades e condições de vida (mais à esquerda).”	“Doutrina política que defendia a igualdade e a abolição da propriedade privada.”
Y6	“Promove uma sociedade igual, sem a necessidade de outras classes, promove a propriedade comum dos meios de produção.”	-
Y7	“Ideologia política.”	“Comunismo é uma ideologia política e socioeconômica, que pretende

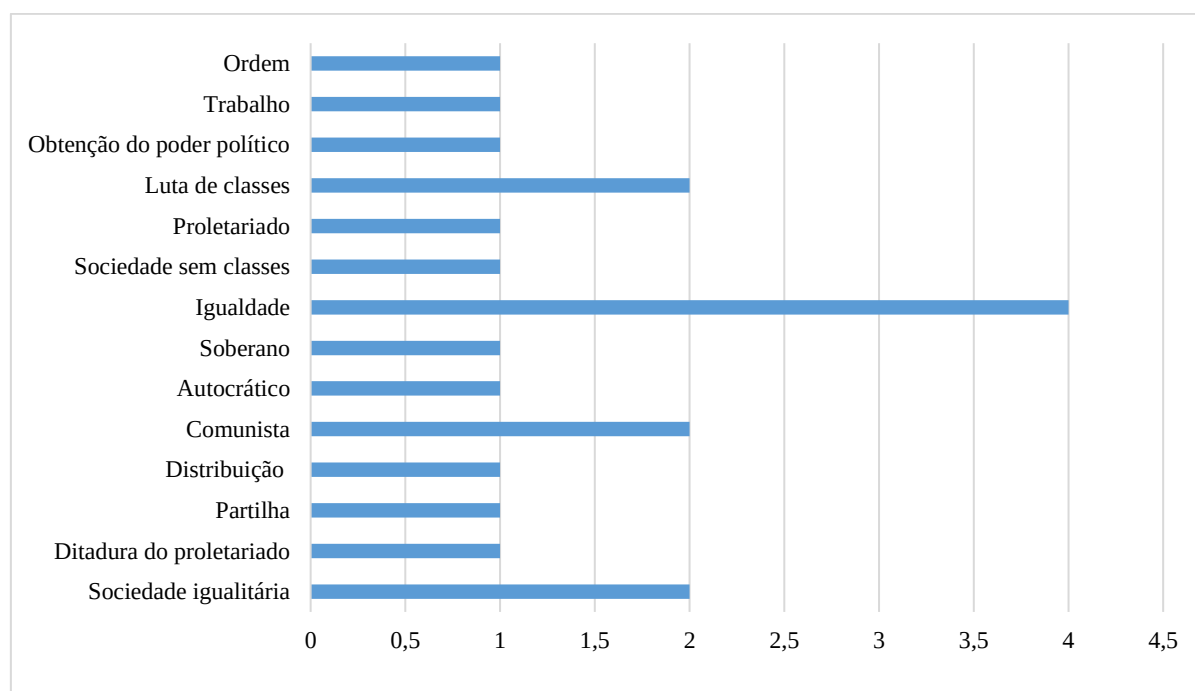
		promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária.”
Y8	-	-
Y9	“Comunismo é um ideal político de igualdade.”	“Comunismo é uma doutrina política que defende a abolição das classes.”
Y10	“Comunismo para mim é um modo partidário que defende que todas as riquezas devem pertencer ao estado e nenhuma pessoa deve viver na miséria, mas sim sermos todos praticamente iguais.”	“Comunismo é a sequência do socialismo que defendia a abolição do Estado.”
Y11	“O comunismo defende uma sociedade sem classes.”	“O comunismo é a forma de socialismo criado por Karl Marx em conjunto com Friedrich Engels que defendia a luta de classes ao longo da história e apoiava que a forma de obter os direitos era através da revolução.”
Y12	“Comunismo no meu ponto de vista tem haver com a comunidade.”	“Ideologia política e economia que pretende uma sociedade igualitária.”
Y13	“Comunismo é um estilo de governação na qual o governador detém todos os poderes, tem regras muito duras, as pessoas não têm tanta liberdade, mais controlo e são mais radicalistas.”	“Acabar com a propriedade privada, passarem a ser todos iguais e tudo do estado, mundo justo e igual para todos.”
Y14	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Analisando agora o conceito de comunismo, os estudantes da turma Y do 11.º ano conseguiram compreender que se trata de uma ideologia política, económica e social.

Os alunos apresentaram ideias mais ou menos corretas tendo destacado aspetos fundamentais, como a procura de uma sociedade igualitária e a abolição das classes sociais através da revolução. Apesar de não terem sido abordados todos os aspetos estudados, observou-se ao longo das aulas e através do gráfico 28 que os alunos (des)construíram algumas ideias que não apresentaram no questionário inicial. Os alunos passaram a conhecer os fundamentos básicos da doutrina, desde a sua fundação até à atualidade, tornando-se assim cidadãos mais conscientes, críticos e ativos na sociedade.

Gráfico 28: Construção do conhecimento histórico dos estudantes: palavras que associam ao conceito de comunismo.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 35: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as palavras que associam a comunismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“Comunidade.”	“Sociedade igualitária e ditadura do proletariado.”

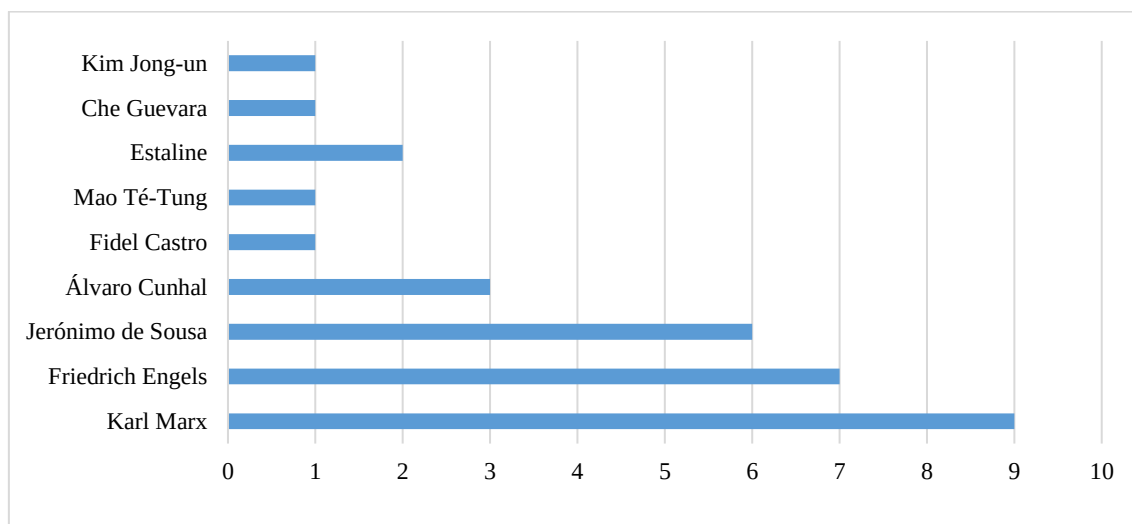
Y2	“Igualdade social.”	“Partilha, distribuição.”
Y3	“Trabalho, autocrático.”	“Comunista, Autocrático e Soberano.”
Y4	-	“Igualdade e sem classes.”
Y5	“Luta e Suor.”	“Proletariado e igualdade.”
Y6	“Sociedade igual e sem classes.”	“Luta de classes e obtenção do poder político.”
Y7	“Repressão.”	“Trabalho e ordem.”
Y8	“Comunista e censura.”	“Comunistas.”
Y9	“Liberdade e igualdade.”	“Liberdade e igualdade.”
Y10	“Igualdade, porque eles querem basicamente todas as pessoas com o mesmo modo de vida, mas acho que o conceito de igualdade se encaixa melhor quando falamos acerca dos direitos das pessoas.”	“Igualdade e povo.”
Y11	“Igualdade e distribuição.”	“Luta de classes e abolição da propriedade privada.”
Y12	“Comunidade.”	“Sociedade igualitária.”
Y13	“Controlo e maldade.”	“Marxismo e controlo.”
Y14	-	“Liberdade e conquistar.”

Fonte: Elaboração própria.

Novamente questionados sobre quais as palavras que os estudantes associam a comunismo, a turma Y do 11.º ano destacou a palavra “igualdade” (quatro alunos), em segundo lugar, as palavras mais referidas foram “luta de classes”, “comunista” e “sociedade igualitária”. Ao contrário do que se verificou no primeiro questionário, já não existiu uma divisão tão marcada entre palavras com conotação negativa ou positiva. No quadro 35 verificamos que os alunos referiram palavras relacionadas, efetivamente, com a doutrina marxista, tais como “ditadura do proletariado”, “partilha”, “distribuição”, “sociedade sem classes”, “poder político”, “trabalho” e “ordem”. O aluno Y3, que anteriormente havia referido a palavra “autocrático” voltou a utilizar o

termo, o que não é uma ideia errada tendo em conta os regimes que estudou no 9.º ano de escolaridade

Gráfico 29: Evolução do conhecimento dos estudantes: personalidades que associam ao comunismo.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 36: Evolução do conhecimento dos estudantes: personalidades que associam ao comunismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	-	“Karl Marx, Friedrich, Engels e Jerónimo de Sousa.”
Y2	-	“Jerónimo de Sousa, Álvaro Cunhal e Fidel Castro.”
Y3	“Jerónimo de Sousa e Estaline”	“Mao Tsé-Tung, Estaline e o Jerónimo de Sousa.”
Y4	“Jerónimo de Sousa e Álvaro Cunhal.”	“Karl Marx, Friedrich Engels e Jerónimo de Sousa.”
Y5	“Estaline e Karl Marx.”	“Karl Marx, Jerónimo de Sousa e Friedrich Engels.”

Y6	“Karl Marx, Friedrich Engels e José oliveira.”	“Karl Marx e Friedrich Engels.”
Y7	“Salazar.”	Resposta inválida
Y8	“Salazar, Estaline e Mussolini”	-
Y9	“Che Guevara, Álvaro Cunhal.”	“Karl Marx, Che Guevara e Álvaro Cunhal.”
Y10	“Hitler.”	“Kim Jong-un, Karl Marx, Friedrich Engels.”
Y11	“Jerónimo de Sousa.”	“Karl Marx, Friedrich Engels e Jerónimo de Sousa.”
Y12	-	-
Y13	“Salazar.”	“Karl Marx, Friedrich Engels, Álvaro Cunhal.”
Y14	-	“Karl Marx, Friedrich Engels, Estaline.”

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do gráfico 29 e do quadro 36, conseguimos perceber a evolução do conhecimento histórico dos estudantes relativamente a personalidades que associam a comunismo. No primeiro questionário, alguns alunos não conseguiram referir nenhuma personalidade, ou referiram uma que não provinha de ideias tácitas erradas. No segundo inquérito por questionário, excetuando dois alunos que não responderam e um que apresentou uma resposta inválida, a maioria dos alunos conseguiu referir três personalidades. A mais referida foi Karl Marx (nove alunos), de seguida Friedrich Engels (sete alunos) e, em terceiro lugar, Jerónimo de Sousa. Mais uma vez, os estudantes conseguiram associar a personalidades conhecidas internacionalmente, nomeadamente Che Guevara, Estaline, Mao Tsé-Tung, Kim Jong-un, e Fidel Castro, e a uma personalidade da História de Portugal, Álvaro Cunhal. Considero que o jogo “adivinha o comunista” foi fundamental, não só para cativar a atenção dos estudantes, mas também para lhes introduzir conhecimentos históricos importantes. Atente-se no aluno Y3, que anteriormente referiu a palavra autoritarismo e nesta pergunta associou a Estaline, o que vai ao encontro da minha suposição anterior.

Quadro 37: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de luta de classes.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Y1	“É quando as diferentes classes se confrontam.”	“Luta social que se caracteriza pela reivindicação dos direitos e privilégios.”
Y2	“Entendo que devido às desigualdades das diferentes classes que eram bem visíveis, acabavam por haver confrontos entre elas de forma as classes mais baixas como a burguesia e o povo conseguissem melhores condições de vida.”	“Através da revolução, reivindicar os direitos iguais.”
Y3	“Eram conflitos entre classes sociais com interesses económicos e outros. Era um conceito central na análise marxista, a luta de classes é específica das sociedades com classes, nas quais o acesso à propriedade, à riqueza, ao poder e a outros recursos é desigual.”	Resposta inválida
Y4	“Luta de classes é uma competitividade entre classes devido a todas as diferenças sociais que havia entre as mesmas, por exemplo, o facto de o clero e a nobreza terem mais benefícios não agradava ao povo, pois estes não tinham benefícios nenhuns.”	“Luta de classes é a luta entre a burguesia e o proletariado, pois a burguesia tinha bastantes condições de vida e tinha riqueza, e o proletariado vivia na miséria, então revoltava-se para poder subir socialmente e ter os mesmos direitos.”

Y5	“Luta de classes era um movimento que os menos privilegiados aderiam para poderem ter os mesmos direitos que as outras classes.”	“Luta social em que cada classe social pretendia alcançar a melhor posição social e a elevar os seus privilégios.”
Y6	“Quando usam o poder financeiro para subir nas classes, assim sendo quanto mais poder se tem mais se vai subindo, acabando por ser uma luta pelo poder	“Luta entre a classe menos favorecida face à alta burguesia pelas suas atitudes desumanas.”
Y7	e a luta pela igualdade na classe trabalhadora.”	“A luta de classes é uma luta que os operários lutam para deixar de haver classes e serem todos iguais.”
Y8	-	Luta pelos privilégios.”
Y9	“Luta de classes é a luta que cada classe faz para ter os seus direitos.”	“Luta de classes é a luta de um grupo social.”
Y10	“Luta de classes na minha opinião é a luta que as classes têm para usufruir dos seus direitos.”	“Luta de classes era a luta pelo fim da exploração dos trabalhadores.”
Y11	“Luta de classes designa-se por uma 'luta' para uma classe subir e ficar igual às outras ou até mesmo o contrário.”	“A luta de classes consistia na luta pelos direitos de cada classe.”
Y12	“Na minha opinião é quando diferentes povos ou classes se confrontam.”	“Reivindicação dos direitos de cada classe social.”
Y13	“Luta das classes pela igualdade dos direitos políticos, pelos direitos e cargos.”	“Luta das classes pela igualdade, pelos direitos.”

Y14	-	“Era a luta entre as classes sociais diferentes para conseguirem ganhar a igualdade entre todos.”
-----	---	---

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao conceito de luta de classes, os alunos mostraram alguma dificuldade em associar diretamente ao conceito marxista de luta entre opressores e oprimidos. Contudo, alguns alunos referiram aspetos determinantes como a revolução, a supressão das classes, o fim da exploração e a luta protagonizada pelo proletariado. Regra geral, e através do que fui observando nas aulas, os estudantes compreenderam bem o conceito, contextualizando-o devidamente na teoria marxista.

Quadro 38: Construção do conhecimento histórico: “O que entendes por Internacionais Operárias?”.

Y1	“Associações de trabalhadores que agrega as organizações espalhadas pelo mundo com o objetivo de derrubar o capitalismo.”
Y2	-
Y3	“É um organismo onde estão representadas várias associações de trabalhadores com o intuito de unir todas as outras associações de todo o resto do mundo.”
Y4	“São organismos onde estão representadas as associações dos trabalhadores de vários países do mundo.”
Y5	“Organismo onde estavam representadas as várias associações do mundo para juntas derrubarem o capitalismo.”
Y6	“Junção de todos os operários, para tomar os seus direitos.”
Y7	“Associações de trabalhadores ou organizações espalhadas pelo mundo com o objetivo de derrubar o capitalismo.”
Y8	“Local onde se discutem as condições dos trabalhadores, de todos os países.”
Y9	“Internacionais operárias foram associações internacionais de luta para o proletariado ter melhores condições.”
Y10	-

Y11	-
Y12	-
Y13	“Associações internacionais de trabalhadores”
Y14	“Era um organismo onde estavam representadas as associações dos trabalhadores e que tinham como vista a coordenação das suas atividades.”

Fonte: Elaboração própria.

No questionário final, foi ainda perguntado aos estudantes o que entendiam por Internacionais Operárias, sendo que quatro alunos não conseguiram responder, o que indica que ficaram com dúvidas nos conteúdos históricos lecionados. Apesar disto, a maioria dos alunos conseguiu identificar o cariz internacional, cooperativo entre os trabalhadores e o principal objetivo das internacionais: a oposição ao sistema capitalista.

3.2.4. A (im)parcialidade na aula de História

Quadro 39: Opinião dos estudantes sobre a (im)parcialidade da professora durante as aulas sobre o Estado Novo.

Y1	“Sim.”
Y2	“Completamente.”
Y3	“Na minha modesta opinião, acho que a professora fez um excelente trabalho, apesar de eu não ter entendido algumas partes da matéria, acho que ela sabe explicar a matéria direitinho.”
Y4	“Sim, pois nunca disse, nem insinuou que não devíamos apoiar ou o comunismo, ou o socialismo ou o capitalismo e nunca se mostrou a favor de nenhuma destas doutrinas políticas.”
Y5	“Foi muito imparcial pois mostrou diferentes perspetivas nunca defendendo mais uma que outra.”
Y6	Resposta inválida
Y7	“Sim.”
Y8	“Foi imparcial, porque foi profissional.”
Y9	“Sim.”
Y10	“Sim porque não determinou um lado que defendia.”

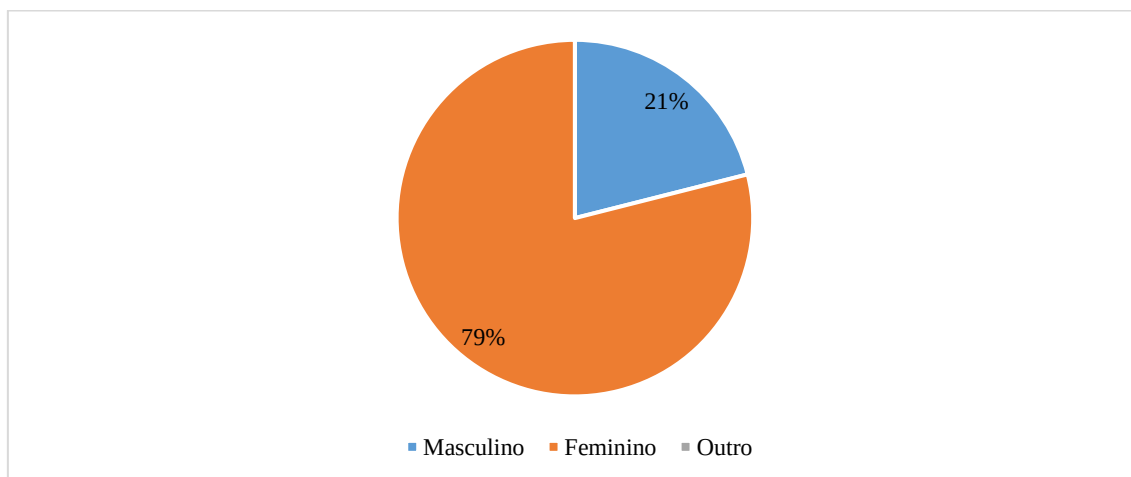
Y11	“Sim, porque nunca nos indicou a defender mais uma política do que outra.”
Y12	“Sim a professora foi imparcial.”
Y13	“Foi imparcial sim senhora.”
Y14	“Sim, porque a professora não nos influenciou a escolher um partido qualquer.”

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre a (im)parcialidade que possa, ou não, ter transmitido nas aulas, os alunos do 11.º Y foram unânimes em considerar que fui imparcial, apesar de não fundamentarem, na maioria dos casos, a afirmação que fizeram. Os alunos Y4, Y5 e Y14 referiram que durante as aulas não tomei posições e fui apresentando diferentes perspetivas.

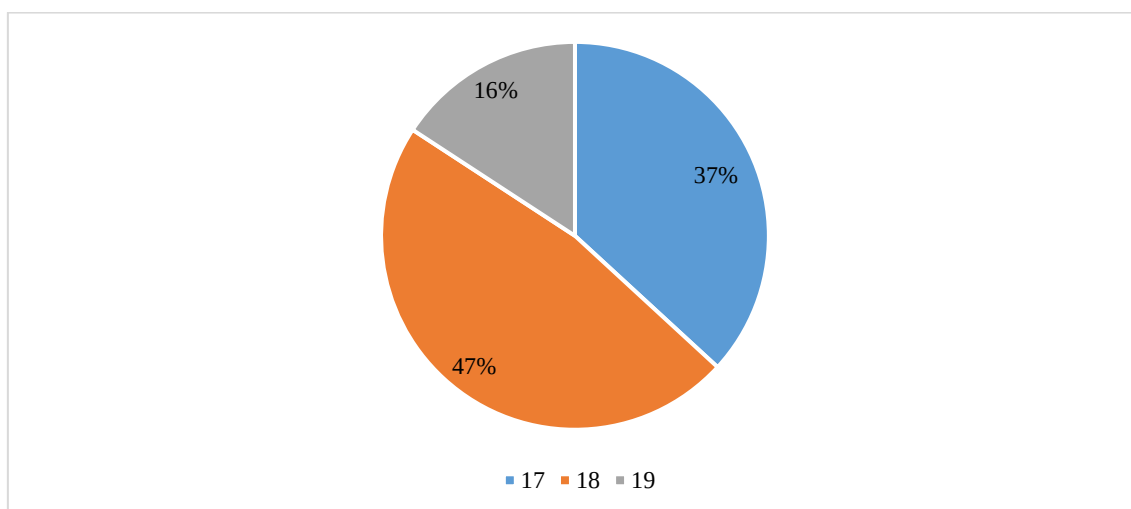
3.3. O 12.º Z

Gráfico 30: Género dos alunos que responderam aos questionários no 12.ºZ.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 31: Idade dos estudantes do 12.º Z ⁸⁴.



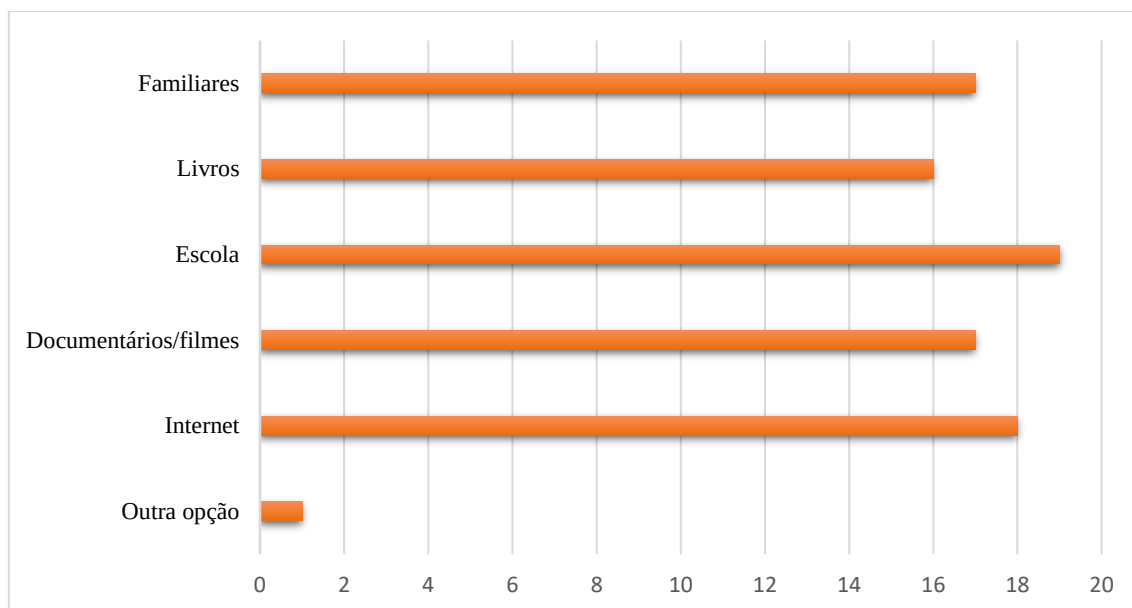
Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para a análise dos dados referentes ao 12.º Z, começo por definir a amostra em estudo. Uma vez que expliquei, num dos capítulos anteriores, os aspetos caracterizantes da turma, neste campo destaco apenas a idade e o género dos alunos que responderam a ambos os questionários e que serão analisados nas próximas páginas. No que diz respeito ao género dos estudantes, através do gráfico 30, é possível perceber que 79% dos estudantes que participaram no inquérito pertencem ao género feminino e apenas 21% correspondem ao género masculino. Já no gráfico 31 pode verificar-se uma predominância dos estudantes com 18 anos ou mais (63%).

⁸⁴ Levantamento da informação durante o questionário final.

3.3.1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?

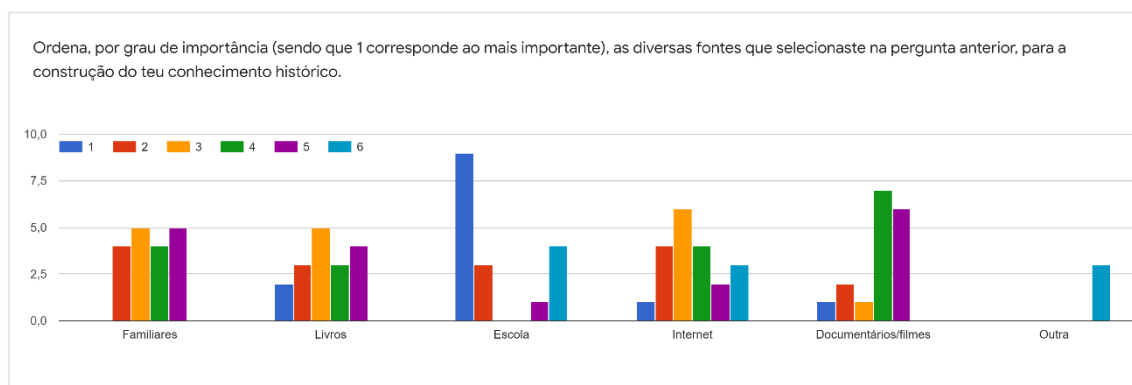
Gráfico 32: Fontes que contribuem para o conhecimento histórico dos estudantes.



Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do gráfico 32 é possível perceber que a amostra apresenta uma grande diversidade do tipo de fontes que consideram contribuir para o seu conhecimento histórico. De entre as opções apresentadas no questionário, a “escola” foi a opção mais selecionada pelos estudantes (dezanove alunos), ou seja, 100% da amostra reconhece a escola como uma fonte para o seu conhecimento histórico. Logo de seguida, a opção mais elegida foi a “internet” (dezoito alunos), o que, na minha opinião, se explica pelo facto de estarmos a analisar estudantes da geração Z, em que a *internet* é uma das ferramentas mais banais, práticas, acessíveis e indispensáveis do seu dia-a-dia. Em terceiro lugar, cerca de dezassete alunos selecionaram os “familiares” e os “documentários/filmes”. Este aspeto é bastante importante, uma vez que uma maioria dos estudantes reconhece o papel da influência familiar e dos *media* no seu conhecimento histórico. A opção menos selecionada, das apresentadas no questionário foi a opção “livros”, com cerca de 16 estudantes, o que pode ser explicado pelo facto de os alunos não possuírem hábitos de leitura. Para além das fontes apresentadas no questionário, um estudante (Z4) selecionou “outra opção” para referir as visitas a “museus” e as “viagens”. Indo ao encontro da teoria de Vygotsky, os estudantes corroboram a importância cultural na aprendizagem.

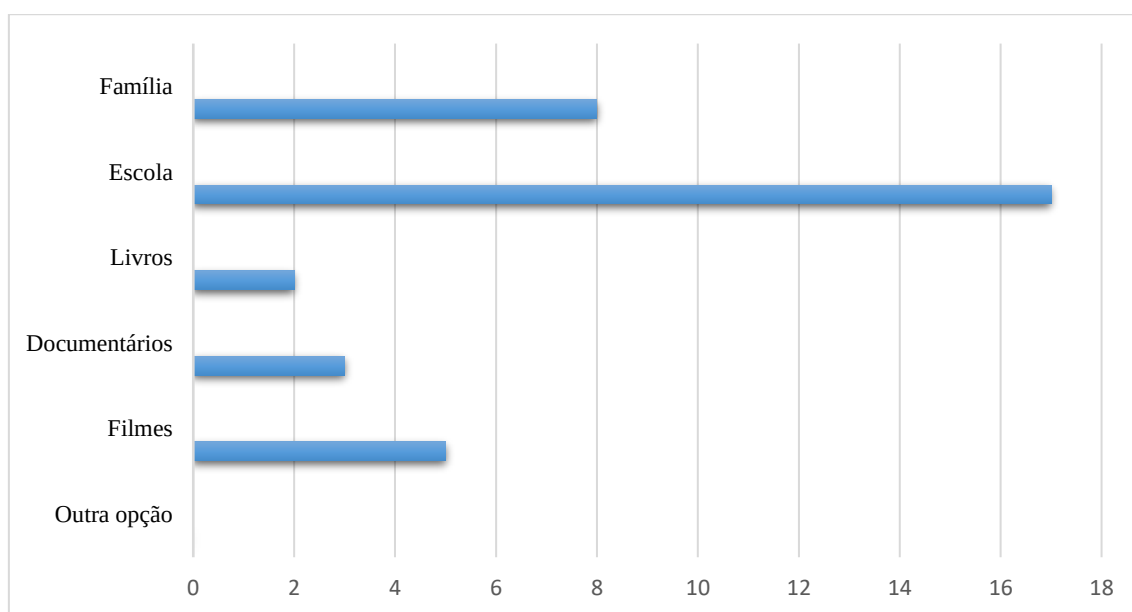
Gráfico 33: Ordem crescente do grau de importância que os estudantes atribuem às fontes.



Fonte: Gráfico exportado do *GoogleForms*.

Após o levantamento das fontes que os estudantes consideram que contribuem para a construção do seu conhecimento histórico, seguir-se-ia a compreensão do grau de importância que atribuem a cada uma delas. No entanto, a realização deste exercício não foi bem-sucedida – apesar de ter explicado o que pretendia e ter tirado todas as dúvidas que surgiam no momento –, uma vez que alguns estudantes mostraram confusão e incoerências nas respostas no momento de organizar o grau de importância das fontes devido às características do *GoogleForms*, tornou-se bastante difícil seleccionar as respostas que correspondem verdadeiramente à opinião dos alunos o que acaba por invalidar a pergunta. A título de exemplo, vários alunos seleccionaram fontes que não tinham referido na questão anterior que eram relevantes para o seu conhecimento e, inclusive, apontaram a opção “outro” sem dizerem qual. Apesar disto, e após uma análise atenta, é possível tirar uma conclusão óbvia: os alunos destacaram a escola como a fonte mais importante, o que corrobora os estudos de Isabel Barca nos quais afirma, como citei no enquadramento teórico, que “a escola é o local onde a identidade social se aprofunda e se re(orienta) na apropriação que cada aluno faz da sua aprendizagem sistémica” (Barca, 2007, p.116).

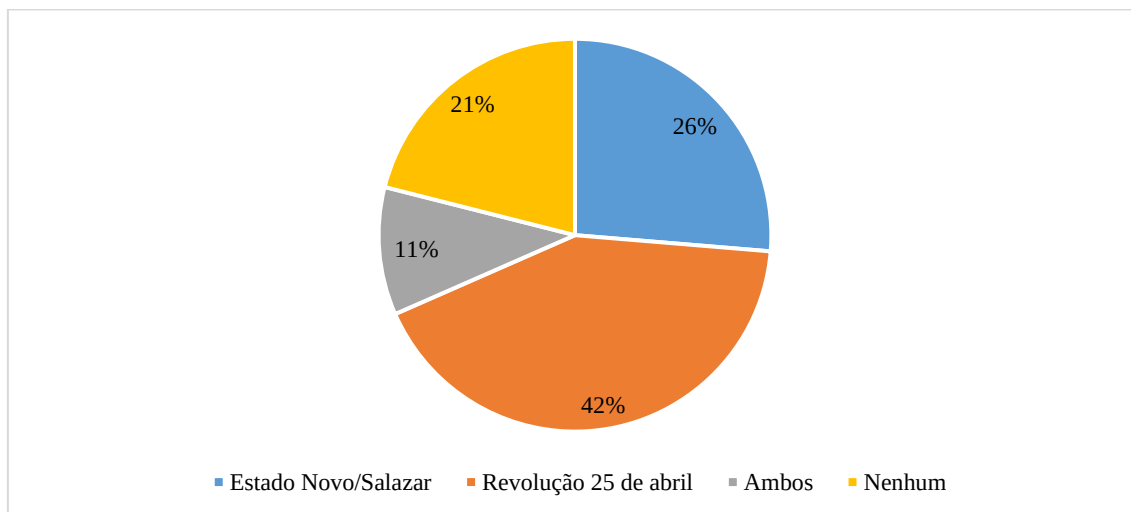
Gráfico 34: Origem do conhecimento dos estudantes sobre o Estado Novo.



Fonte: Elaboração própria.

Uma das perguntas do questionário diagnóstico estava relacionada, novamente, com a origem do conhecimento dos estudantes, mas, em específico, do tema a abordar: o Estado Novo. O gráfico 34 demonstra que, mais uma vez, a escola é o local onde a maior parte dos estudantes adquire o conhecimento (dezassete alunos), no entanto, oito alunos tiveram também influências da família, cinco tiveram influência de filmes, três de documentários e dois de livros. Algo a realçar é o facto de, apesar de os estudantes terem lecionado este período histórico no 9.º ano de escolaridade, dois alunos não selecionaram a opção “escola”, apesar de um deles ter considerado a escola, no gráfico 33 o meio mais importante para o seu conhecimento histórico. Mais uma vez, e corroborando o que afirmaram no gráfico 32, não só a escola e a família, mas também a cultura influencia o conhecimento dos estudantes, neste caso sobre o Estado Novo.

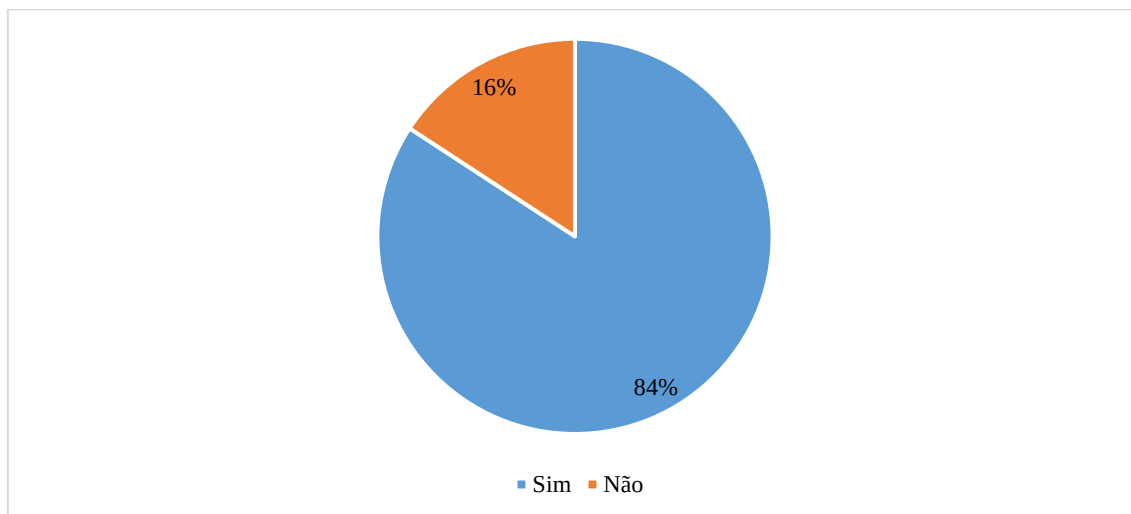
Gráfico 35: Temas mais falados em família: Estado Novo/Salazar VS Revolução 25 de abril.



Fonte: Elaboração própria.

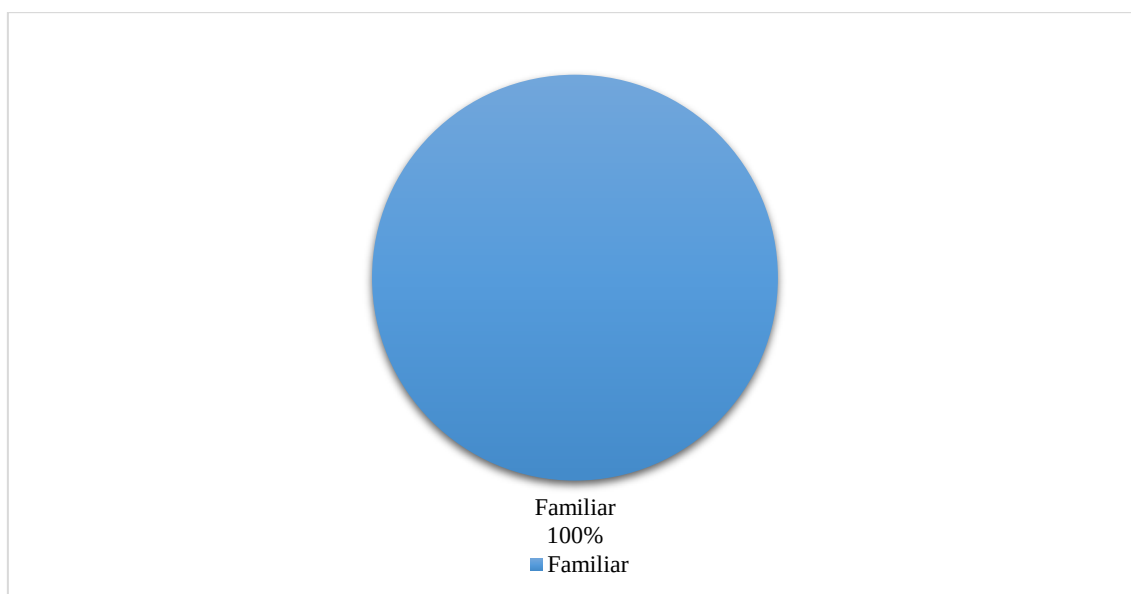
Tendo em conta os estudos que demonstram a influência da família e as próprias evidências corroboradas pelos alunos nos gráficos anteriores, procurei aprofundar mais a relação dos estudantes com a família, no âmbito da abordagem do tema histórico em estudo. Questionados sobre qual dos temas os familiares falavam mais com os estudantes – Estado Novo/Salazar ou Revolução 25 de abril (gráfico 35) –, 42% dos inquiridos responderam “Revolução 25 de abril”, 26% responderam “Estado Novo/Salazar”, 11% responderam “Ambos” e 21% afirmaram não falar destes temas no meio familiar. A recolha dos dados do questionário permitiu perceber que, dos 8 estudantes que indicaram que parte do seu conhecimento sobre o Estado Novo provinha da família, três responderam que o tema mais falado foi o 25 de abril, um escolheu a opção “nenhum”, ou seja, mostrou uma certa incoerência relativamente à questão anterior, dois responderam Estado Novo e os restantes dois escolheram a opção “ambos”.

Gráfico 36: Contactos que os estudantes tiveram com testemunhos vivos do período do Estado Novo.



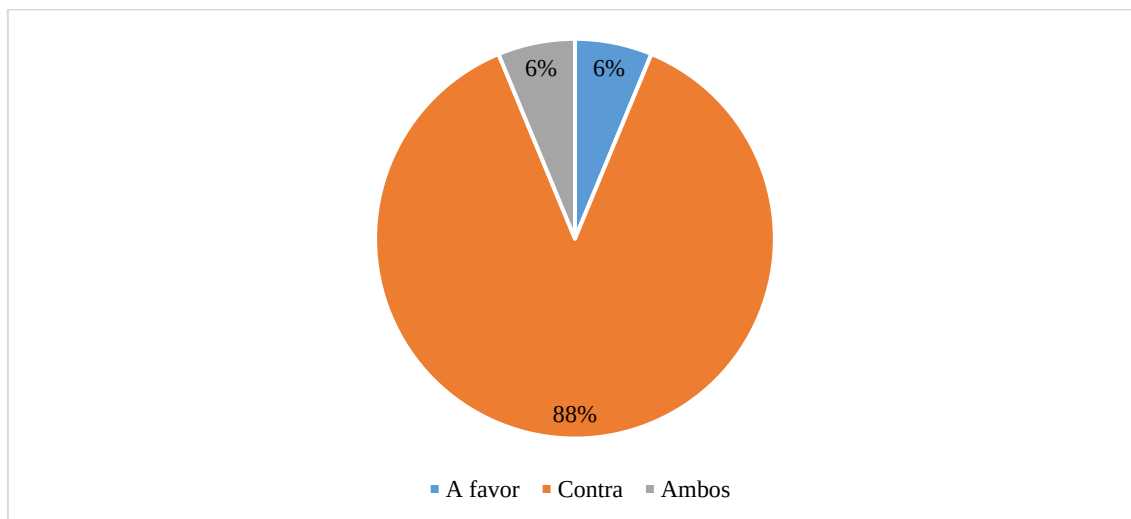
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 37: Relação do testemunho que viveu no Estado Novo com o aluno.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 38: Posicionamento político do testemunho que viveu no Estado Novo e partilhou a sua perspectiva com o estudante.

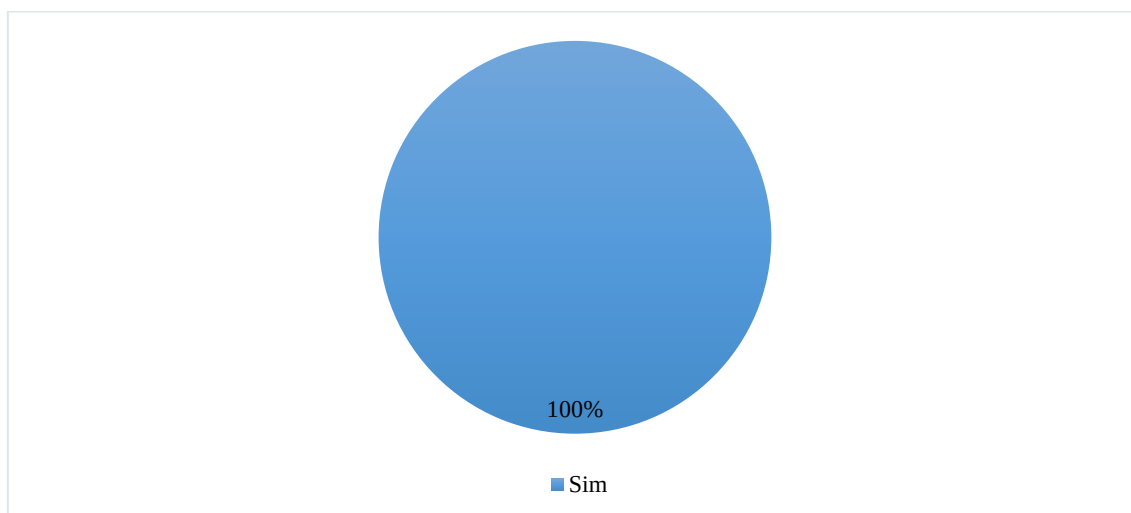


Fonte: Elaboração própria.

Tendo em conta a curta distância temporal que separa o período do Estado Novo e a atualidade, consideramos interessante compreender de que forma, caso os estudantes tivessem contactado com alguém que tivesse, efetivamente, vivido este período da História, poderia influenciar o seu conhecimento histórico. Neste sentido, perguntamos se já tiveram contacto com algum testemunho do regime. Como seria de esperar, o gráfico 38 mostra que a grande maioria dos estudantes, cerca de 84%, confirmaram as expectativas de terem tido algum tipo de relação direta com fontes primárias sobre o tema. Desses 84%, a totalidade dos alunos afirma que o testemunho era um membro da família (gráfico 37). Com o intuito de aprofundar ainda mais a possível influência nos estudantes, foram questionados sobre o posicionamento político da fonte. Como se verifica no gráfico 38, 88% dos familiares dos alunos posicionaram-se contra o regime do Estado Novo, 6% (um aluno) a favor e outros 6% (um aluno) selecionou as duas opções, o que, na minha interpretação, indica que se encontra dividido, no sentido em que via aspetos negativos e positivos. Em suma, praticamente todos os estudantes têm influências de familiares que viveram o Estado Novo, tendo partilhado a sua opinião com os estudantes, sendo que a esmagadora maioria é contra o regime. O facto de os familiares terem demonstrado ser contra o regime (gráfico 38) e cerca de 42% terem mencionado, anteriormente (gráfico 37), que o assunto mais falado em família é o 25 de

abril, demonstra que os alunos têm contacto, por parte do meio familiar, com os valores de humanismo, direitos humanos, democracia e de consciência histórica.

Gráfico 39: “Para ti, o testemunho de alguém que tenha vivido durante um período histórico é importante?”.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 40: Argumentos utilizados pelos alunos para justificar a importância do testemunho histórico.

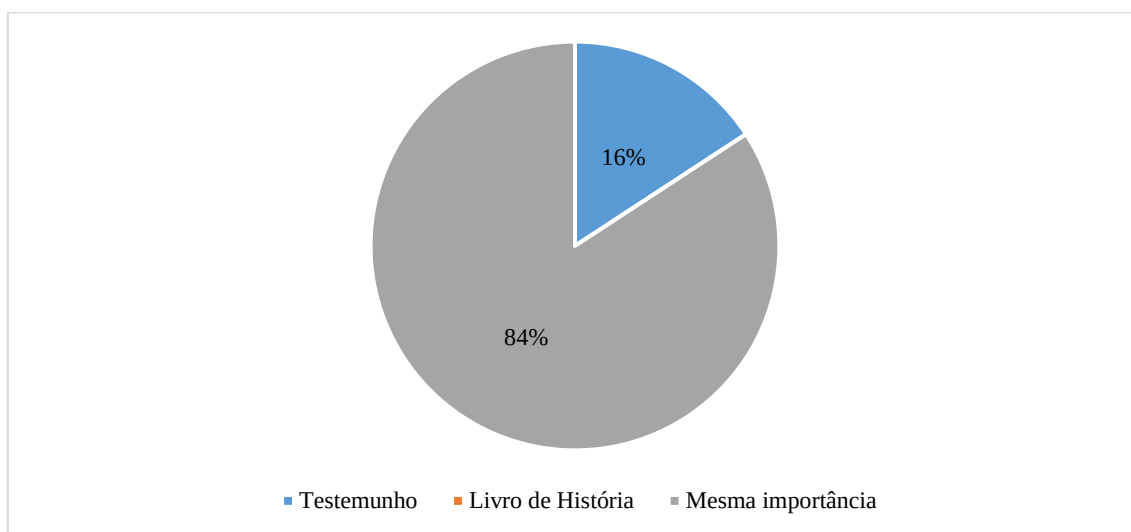
Z4	“Sim, pois vai contando a História do seu ponto de vista e é alguém que pode contar como aquilo realmente era.”
Z5	“Sim, tratava-se de uma descrição que é impossível de ser mais exata, de um tempo com uma realidade tão diferente da nossa.”
Z6	“Claro, eles têm contacto com aquele momento da História.”
Z8	“Sim, pois permite a transmissão de conhecimentos daquela época.”
Z9	“Sim, para nos ajudar a perceber como realmente era naquele tempo, pois é sempre diferente ouvir a partir de alguém que vivenciou, torna a História mais realista.”
Z10	“Na minha opinião sim, é importante porque dá para obter vários perspetivas e opiniões.”
Z11	“Sim, ajuda a compreender melhor o que se vivia na altura.”

Z12	“Sim, especialmente daqueles que foram vítimas do regime, de modo a que estas vivências não sejam esquecidas pelas gerações mais novas.”
Z13	“Sim, pois dá-nos uma perspetiva da realidade de outras pessoas que viveram naquela época relativamente à realidade de agora.”
Z14	“Sim, pois viveu um período histórico bastante importante para Portugal.”
Z15	“Sim, pois é sempre bom ouvir testemunhos de pessoas que viveram aquele período.”
Z16	“Sim, porque mostra-nos uma realidade mais aproximada do que se passou.”
Z17	“Sim, pois mostra o seu ponto de vista.”
Z18	“Sim, porque podemos comparar e pensar a “sorte” que temos no nosso tempo.”
Z19	“Sim, pois se precisarem, esse alguém pode me dizer o que acontecia nesses tempos.”

Fonte: Elaboração própria.

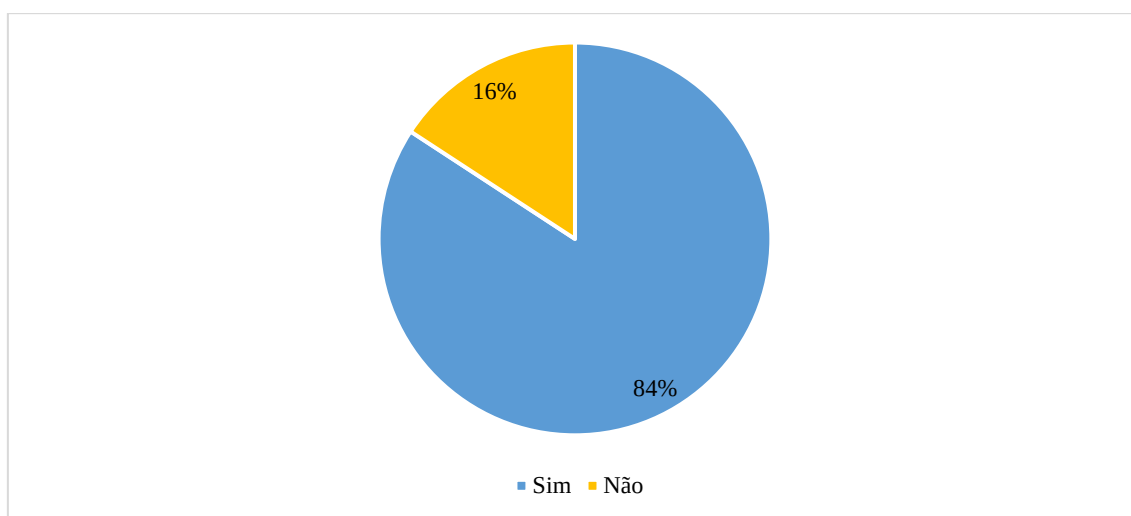
Importa agora compreender, do ponto de vista dos estudantes, qual a importância que os testemunhos de um acontecimento/período histórico representa. Neste sentido, questionados sobre a relevância dos testemunhos (fontes primárias), 100% dos estudantes respondem ser importante (gráfico 39), embora só alguns terem sido capazes de justificar a afirmação. A partir do quadro 40 é possível averiguar os argumentos dos estudantes sobre a sua importância. Tendo em conta os contributos dos alunos, realço o reconhecimento da multiperspetiva (Z10 e Z17); o argumento da credibilidade do testemunho (Z4, Z5, Z16, Z19), o que demonstra que os estudantes não reconhecem a necessidade de tratamento das fontes, do seu questionamento, e da própria multiperspetiva, o que acabou por ser confirmado no gráfico seguinte (gráfico 40); o facto de ser importante para não se esquecerem dos “erros do passado” (Z12), ou seja, a consciência de um passado doloroso; e, por fim, por considerarem cativante o relato do testemunho (Z15).

Gráfico 40: Grau de importância que os estudantes atribuem às fontes históricas.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 41: Reconhecimento da multiperspectiva sobre um mesmo acontecimento histórico.



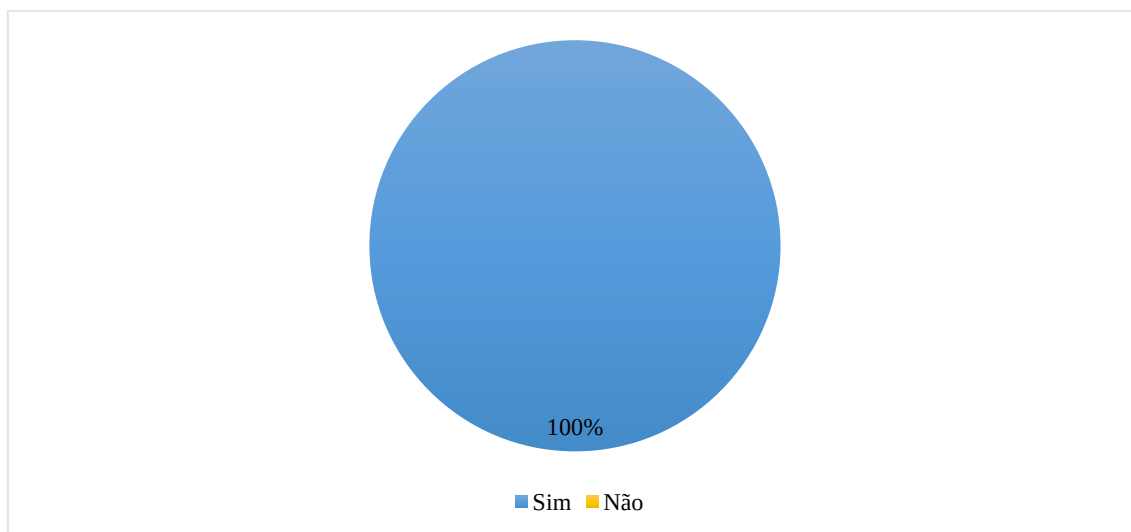
Fonte: Elaboração própria.

Relacionando a informação presente nos gráficos 39, 40 e 41, é possível perceber que 84% dos alunos atribuem a mesma importância às fontes primária e secundária, não reconhecendo, mais uma vez, a importância do papel do historiador, do tratamento das fontes, nem do rigor histórico. Para além disto, 16% considerou mais importante o testemunho, ou seja, a fonte primária. A acrescentar a esta informação, nenhum aluno considera mais importante “o livro de história”, o que corrobora a constatação anterior.

Tendo em conta estes resultados, durante as aulas tive especial cuidado em explicar aos estudantes a função da historiografia, do rigor histórico e da multiperspetiva, no sentido de orientar melhor o seu espírito crítico na análise das fontes.

Tanto no questionário diagnóstico como no final, os estudantes foram questionados sobre o reconhecimento da multiperspetiva em História. No primeiro questionário, cerca de 84% dos alunos diziam compreender a existência de vários pontos de vista e 16%, o que corresponde a três alunos, afirmaram não reconhecer. Apenas um dos alunos que demonstrou anteriormente (quadro 40) não compreender a multiperspetiva (Z19) o confirmou nesta pergunta. Ou seja, inconscientemente, ao contrário do que referiram no gráfico 41, mais do que 16% têm dificuldades em reconhecer a multiperspetiva nesta primeira fase de levantamento das ideias tácitas dos estudantes.

Gráfico 42: “Consideras importante o contexto histórico dos acontecimentos para a sua compreensão?”.



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, consideramos importante averiguar se os estudantes compreendem a importância do contexto histórico, ou seja, se são capazes de se distanciarem dos acontecimentos do passado e, de forma indireta, se são capazes de desenvolverem a empatia, uma vez que é um dos aspetos primordiais para desenvolver esta competência tão crucial para a construção do conhecimento histórico. Os resultados do gráfico 42 demonstram que 100% dos estudantes compreendem que o contexto é importante para compreender o período histórico.

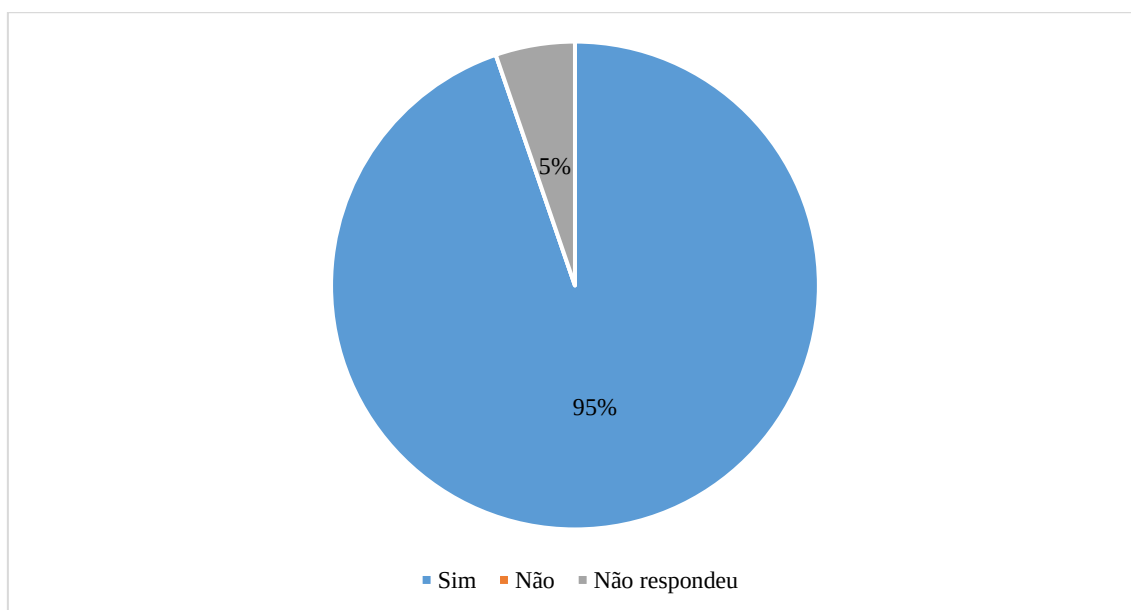
Em forma de conclusão, mais uma vez, e em conformidade com outros estudos sobre a origem do conhecimento, e ainda seguindo a teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky, é possível constatar que as ideias tácitas dos estudantes do 12.º Z nascem da soma das experiências escolares, quotidianas fora da formação escolar, no contexto social em que estão inseridos e através da cultura.

3.3.2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?

Como referi anteriormente, as elaborações do questionário diagnóstico, aplicado às diversas turmas, tinham, entre outros aspetos, o objetivo de efetuar uma “radiografia” inicial dos conhecimentos dos estudantes. Ou seja, conhecer as ideias tácitas que os alunos tinham sobre o tema que abordariam nas aulas seguintes.

Neste sentido, foram feitas algumas perguntas essenciais para averiguar as ideias tácitas dos estudantes sobre o Estado Novo, dirigidos para aspetos políticos, económicos e sociais do regime, permitindo uma visão geral do tema sobre os conceitos estruturantes. O objetivo é compreender quais são as ideias tácitas, se essas ideias são mais ou menos elaboradas, mais ou menos coerentes, e mais ou menos pertinentes. Inspirada pelo pensamento de Mariana Miras do enquadramento teórico, procurei delinear critérios lógicos de seleção sobre as ideias tácitas que pretendia analisar dos estudantes. Neste sentido, seguindo o seu pensamento, baseei-me nos dois critérios apontados pela autora: “os conteúdos básicos sobre o qual há que centrar o processo de ensino e aprendizagem”, ou seja, os conceitos estruturantes do tema em estudo (Miras, 2001, p. 63) e “os objetivos concretos que pretendemos alcançar” (Miras, 2001, p. 64), uma vez que nos permite selecionar de forma mais rigorosa as informações a serem trabalhadas e a forma como as trabalhar.

Gráfico 43: Ideias tácitas: “O Estado Novo foi um regime fascista?”.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 41: Ideias tácitas dos alunos sobre o caráter fascista do Estado Novo.

Z1	“Na minha opinião sim, pois, Salazar foi um ditador.”
Z2	“Sim.”
Z3	“Sim! O Estado Novo, mas mais precisamente Salazar, uma vez que utilizava a PIDE.”
Z4	“Sim, porque existia a PVDE, PIDE que tirava a liberdade à população portuguesa.”
Z5	“Sim, tratava-se de um regime ditatorial que, tal como os outros regimes semelhantes, era autoritário e opressivo.”
Z6	“Sim.”
Z7	“Sim, porque as pessoas que tinham uma opinião contrária ao presidente eram perseguidas.”
Z8	“Sim, porque era um regime que não permitia a liberdade de expressão, não permitia o voto e promovia o culto ao chefe.”
Z9	“Sim, porque as pessoas não eram livres, o poder concentrava-se todo no Salazar.”

Z10	“A meu ver sim, por razões óbvias como falta de liberdade de expressão, liberdade e opressão.”
Z11	“Sim, uma vez que existia medidas opressivas e focava-se na recuperação económica de Portugal.”
Z12	“O Estado Novo foi claramente um regime fascista devido ao seu carácter opressivo, antidemocrático e imperialista.”
Z13	“Sim, tendo em conta a desigualdade que existia na altura.”
Z14	Sim, “pois não havia liberdade de expressão, existia ditadura e a censura, além da polícia política.”
Z15	“Sim.”
Z16	“Sim.”
Z17	“Sim.”
Z18	“Sim.”
Z19	-

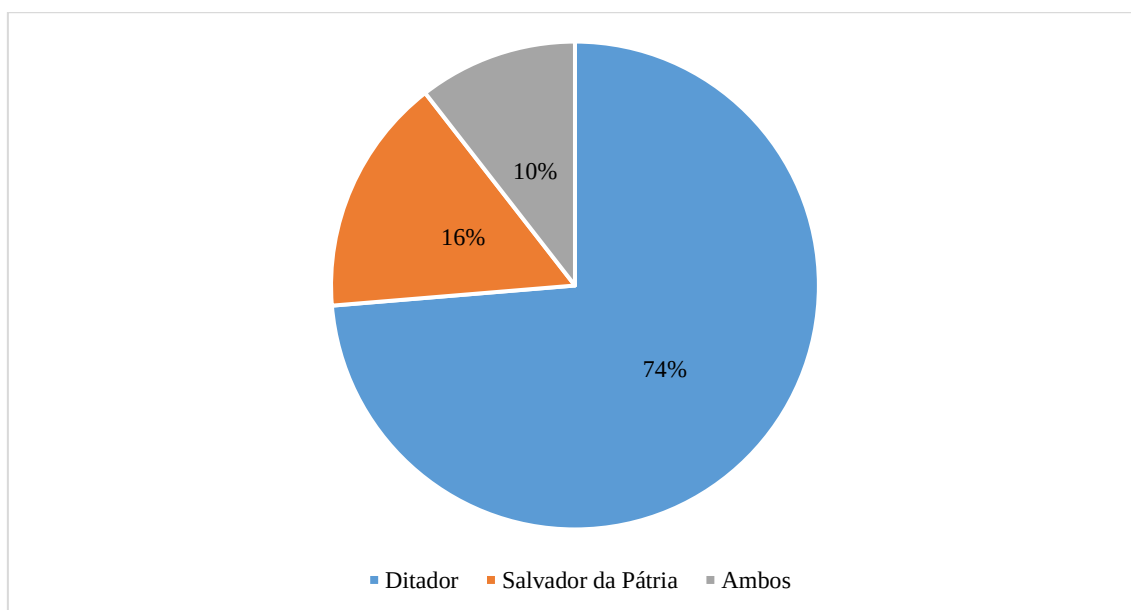
Fonte: Elaboração própria.

Um dos primeiros conceitos sobre o qual pretendi conhecer as ideias tácitas dos estudantes foi o de fascismo. Tendo em conta que os estudantes já tinham estudado os regimes fascistas da Europa, comecei por questionar sobre o aspeto fascista, ou não, do Estado Novo. Apesar de ser um conteúdo controverso entre a historiografia portuguesa, pretendi, ao longo das minhas aulas, promover nos estudantes o sentido de reflexão e espírito crítico. Para isso, recorri, como expliquei anteriormente, a várias estratégias de multiperspetiva, através da análise de variadas fontes. No questionário diagnóstico, como podemos ver no gráfico 43, 95% dos estudantes consideraram o Estado Novo um regime fascista e, para fundamentar esta afirmação, como podemos ver no quadro 41, referiram aspetos como o facto de considerarem Salazar um ditador (Z1, Z7, Z9), a supressão das liberdades, ou seja, por causa do seu carácter opressivo (Z4, Z5, Z8, Z10, Z11, Z12, Z14), por ter semelhanças com regimes autoritários da Europa (Z8) e por utilizar a polícia política – PIDE, PIDE/DGS –, e a censura (Z3, Z4, Z7 Z14). O aspeto mais referido foi, sem dúvida, a questão da opressão, ou seja, um dos aspetos mais condenáveis do regime. Isto pode estar relacionado com o facto de anteriormente terem referido que os familiares eram contra o regime e, por isso, terem recebido mais informações sobre o aspeto repressivo do período.

Neste levantamento de ideias tácitas é possível perceber que alguns conhecimentos dos alunos se enquadram na categoria alternativos/subjetivos de Ferreira, A., Dinis, C., E & Chaves, F., como é o caso do aluno Z13. Por outro lado, outros alunos argumentaram coerentemente, o que nos permite enquadrar na categoria históricos/científicos, segundo a categorização dos diferentes tipos de ideias dos autores supramencionados, por exemplo, o aluno Z12, que apontou aspetos históricos científicos ao afirmar que “O Estado Novo foi claramente um regime fascista devido ao seu caráter opressivo, antidemocrático e imperialista”. Analisando a informação do questionário diagnóstico, realço ainda o facto de seis alunos não conseguirem apontar nenhum argumento para afirmarem que o Estado Novo foi um regime fascista e que um aluno não respondeu a nenhuma das duas questões em análise (Z19), o que pode ser interpretado como terem sido influenciados, quer no meio familiar, quer no meio cultural, sem terem pensado criticamente sobre o motivo para tal afirmação, e por isso terem cedido aos ideais que os rodeiam sem recorrerem ao pensamento crítico. Não ter respondido e ter deixado a resposta em branco leva-me a constatar que não tem uma opinião formada sobre o assunto e que o seu conhecimento histórico não é suficiente para se posicionar coerentemente.

Os alunos que relacionaram o facto de o regime ser fascista por considerarem Salazar ditador mostra que os alunos associam a totalidade do período histórico à figura do presidente do Conselho de Ministros. Este aspeto já tinha percebido aquando da realização do questionário em sala de aula, visto que alguns alunos me questionaram “O que é o Estado Novo” e alguns colegas responderam “É o período em que o Salazar governou até à sua morte depois de cair da cadeira”.

Gráfico 44: Ideias tácitas: “Salazar, ditador ou salvador da pátria?”.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 42: Ideias tácitas: “Salazar, ditador ou salvador da pátria” justificação.

Z1	“Ditador, ele tirou a liberdade ao seu povo.”
Z2	“Ditador.”
Z3	“Salvador da Pátria. Ajudou Portugal em vários aspetos, um deles foi o auxílio na economia.”
Z4	“Salvador da Pátria, pois apesar da pouca liberdade que se tinha em Portugal a nível de expressão, Salazar ajudou muito na economia Portuguesa.”
Z5	“Ditador. Elabora um regime ditatorial e opressivo, foca-se na economia e sacrifica grande parte da população.”
Z6	“Ditador.”
Z7	Ditador “porque as pessoas não podiam expressar as suas opiniões, era opressor.”
Z8	“Ambas. Salazar recuperou uma economia debilitada, mas no processo retirou muitas liberdades ao povo, mostrando assim o seu perfil ditador.”

Z9	“Ditador, pois ele era quem controlava tudo e se alguém julgava era preso ou aprendido de alguma forma.”
Z10	“Ditador.”
Z11	“Definitivamente ditador, a única coisa que estava boa em Portugal eram as finanças, mas a nível social estava horrível.”
Z12	“Ditador, pois Salazar não devia ser uma figura a venerar, mas sim devia ser lembrado pela opressão que o regime político impôs em Portugal.”
Z13	Ditador, “pois para ele o poder estava centrado unicamente nele próprio e só a opinião dele importava.”
Z14	“Ditador. Embora Salazar tenha desenvolvido bastante a economia e por isso seja considerado por alguns um salvador da pátria, na minha opinião ele foi um ditador. Isto, pois, no seu regime havia censura e não existia liberdade de expressão sendo, portanto repressivo.”
Z15	“Ditador.”
Z16	Ditador “na minha opinião apesar de Salazar ter sido bom na economia, no resto foi muito extremista nas suas ações e tudo se resumia a ele.”
Z17	“Foi um ditador, mas também foi um salvador da pátria pois fez com que Portugal tivesse uma boa economia.”
Z18	“Ditador, porque não deixou terem a liberdade e oprimiu as opiniões dos outros que não eram iguais à dele.”
Z19	“Salvador da Pátria.”

Fonte: Elaboração própria.

Quando confrontados com a questão “Salazar: ditador ou salvador da pátria?”, como se constata através da análise do gráfico 44, 74% dos estudantes afirmam ter sido um ditador, 16% (três alunos) um salvador da pátria e 10% (dois alunos) responderam “ambos”. Foi pedido aos estudantes, mais uma vez, para fundamentarem a sua resposta. Cinco estudantes não fundamentaram a sua opção, sendo que um deles foi o que selecionou “Salvador da pátria” (Z19).

Analisando a fundamentação dos estudantes (quadro 42), podemos enumerar alguns aspetos comuns aos estudantes que selecionaram “ditador”. Um dos aspetos referidos foi o seu carácter “opressor” (Z1, Z5, Z9, Z12, Z19), a “censura” (Z9, Z14) e o “culto ao chefe” (Z13, Z16). Apesar de bastantes alunos considerarem Salazar ditador, vários foram os que mencionaram a economia como um aspeto a valorizar na sua ação (Z5, Z11, Z14, Z16). Os alunos que responderam “ambos” usaram como argumentos o sistema repressivo, como aspeto negativo, e as suas competências ao nível da economia, como aspeto positivo (Z8 e Z17). Os dois estudantes que selecionaram “salvador da pátria” (Z3 e Z4) referiram, mais uma vez, o aspeto económico como argumento decisivo.

Posto isto, é possível perceber que, apesar de a maioria dos estudantes assumirem que António de Oliveira Salazar foi um ditador, tinham consciência de alguns aspetos relacionados com a economia e que marcaram a sua reputação. Para além disto, é possível constatar que os dois estudantes que o consideraram salvador da pátria usando apenas o argumento económico sobrevalorizaram o seu contributo para a economia, em detrimento de características relacionadas com os direitos humanos, como a liberdade (Z4). Por outro lado, o aluno Z14, tendo consciência do desenvolvimento de alguns aspetos económicos, optou por considerar o ministro como um ditador graças ao regime repressivo que liderou.

Fazendo uma apreciação global dos conhecimentos tácitos dos estudantes relativamente a esta questão, segundo o esquema 1, considero que alguns alunos se posicionaram na categoria alternativos/senso comum, histórico/aproximados.

Quadro 43: Ideias tácitas dos alunos sobre aspetos económicos Estado Novo.

Z1, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z15, Z16, Z17, Z18	“Estável.”
Z2, Z4, Z17, Z18	“Boa.”
Z3	“Vivia-se mal.”
Z14	“Prosperava com o trabalho do povo.”
Z8	“O poder económico era concentrado nos ricos enquanto que o povo trabalhava

	muito e recebia um salário pequeno, mostrando uma divisão na economia.”
Z5, Z6	“A economia, a nível nacional melhorou, mas as situações de pobreza já existentes agravaram-se”; “Estável a nível interno, porém a pobreza agrava-se.”

Fonte: Elaboração própria.

Indo ao encontro das ideias que os estudantes referiram no quadro 42, quando questionados sobre a situação económica de Portugal durante o Estado Novo, catorze alunos caracterizaram a economia como estando “boa” e “estável”. Ou seja, demonstraram ideias muito vagas e pouco fundamentadas que focavam apenas numa ideia global de positivismo económico. Um outro aluno referiu o facto de considerar que “prosperava”, mas fez questão de realçar que isso acontecia graças “ao trabalho do povo”, o que poderia indicar que atribui unicamente a prosperidade ao povo. Todavia, tal não se verificou, comparando a informação do quadro 42 com o quadro 43, pois o aluno Z14 associa esta prosperidade também a Salazar. Para além disto, o aluno Z8 mencionou as disparidades na sociedade ao referir uma certa dicotomia entre “ricos” e “pobres”, o que demonstra ter um conhecimento mais aprofundado e consciência de uma multiperspetiva da realidade portuguesa. Por outro lado, dois alunos consideraram que a economia interna do país melhorou durante o regime, apesar de terem consciência que, para determinado grupo de pessoas, a situação de pobreza agravou-se. Apesar de um aluno ter referido “vivia-se mal” (Z3), anteriormente referiu que Salazar foi um Salvador da Pátria por ter ajudado Portugal na economia (Z3, quadro 42), o que demonstra uma certa contrariedade no pensamento histórico.

Simultaneamente, considero importante referir que quase nenhum estudante foi capaz de referir mais do que uma característica e dois alunos, inclusive, não responderam. Para além destes, um outro estudante (Z19) atribuiu uma resposta inválida.

Fazendo uma apreciação global das respostas sobre a economia, o conhecimento dos estudantes revelou-se, segundo o esquema 1, essencialmente alternativo/senso comum e, numa minoria, históricos/aproximados.

Quadro 44: Ideias tácitas dos alunos sobre aspetos sociais do Estado Novo.

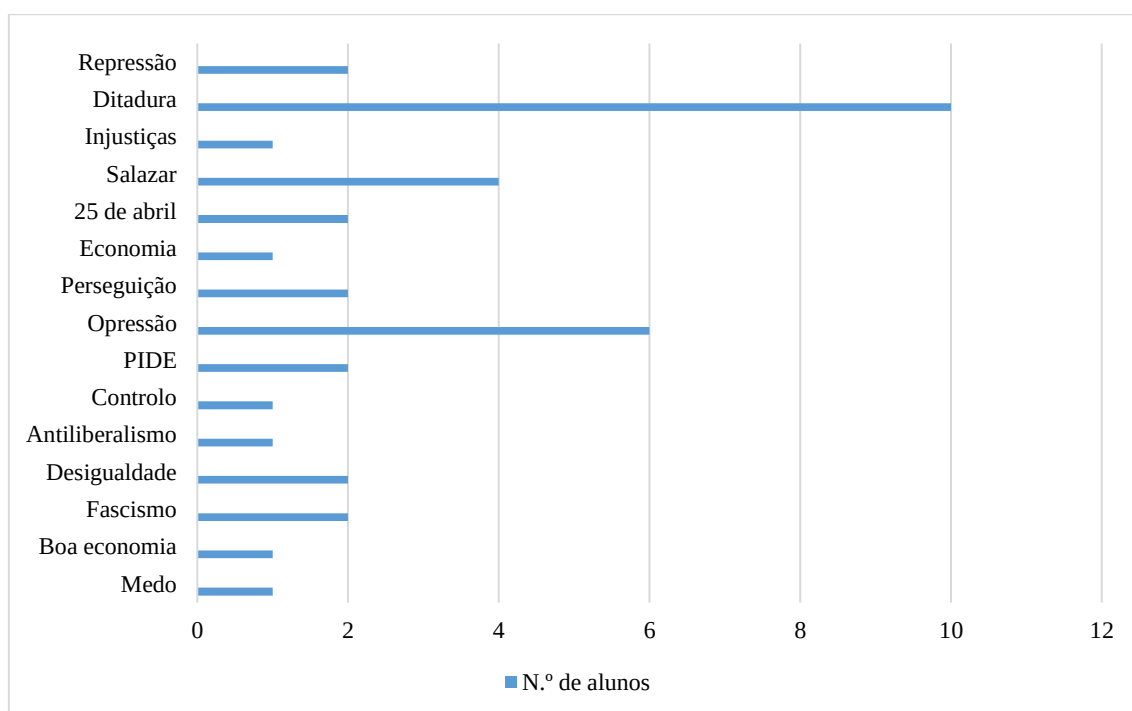
Z1, Z4, Z5	“As pessoas não tinham liberdade”; “Era má pois não havia liberdade de expressão.”
Z5	“A população tinha os estudos básicos.”
Z6	“Aparentemente estável, porém controlada.”
Z7	“Má.”
Z14	“Havia um clima de desconfiança e repressão.”
Z10, Z11, 12	“Desigualdade social.”
Z11	“Medo.”
Z12	“Instável.”
Z18, Z19	“Revolta por parte das classes mais baixas”; “Revoltados”.

Fonte: Elaboração própria.

As ideias tácitas dos estudantes sobre os aspetos sociais do Estado Novo organizam-se, fundamentalmente, em nove ideias principais. Através da análise do quadro 19, percebemos que os estudantes do 12.º Z mencionaram, principalmente, aspetos considerados negativos às suas ideias tácitas sobre a situação social. Como já haviam referido anteriormente, para justificar o que consideravam ser o carácter fascista do Estado Novo, o aspeto mais referido nesta questão relacionou-se com a falta de liberdade e a repressão. A acrescentar a isto, considero vital referir que um aluno (Z5) mencionou a questão da educação se limitar ao ensino básico, outro o “medo”, o que demonstra por um lado empatia, e três outros estudantes (Z10, Z11 e Z12) associam a “desigualdade social” entre os géneros. Cerca de cinco estudantes não foram capazes de referir nenhum aspeto que associassem à situação social e a maior parte dos restantes alunos aludiram apenas um aspeto, daí se ter traduzido num levantamento de ideias tácitas tão reduzido.

De acordo com a categorização apresentada no esquema 1, considero as ideias dos estudantes alternativas/subjetivas e alternativas/senso comum.

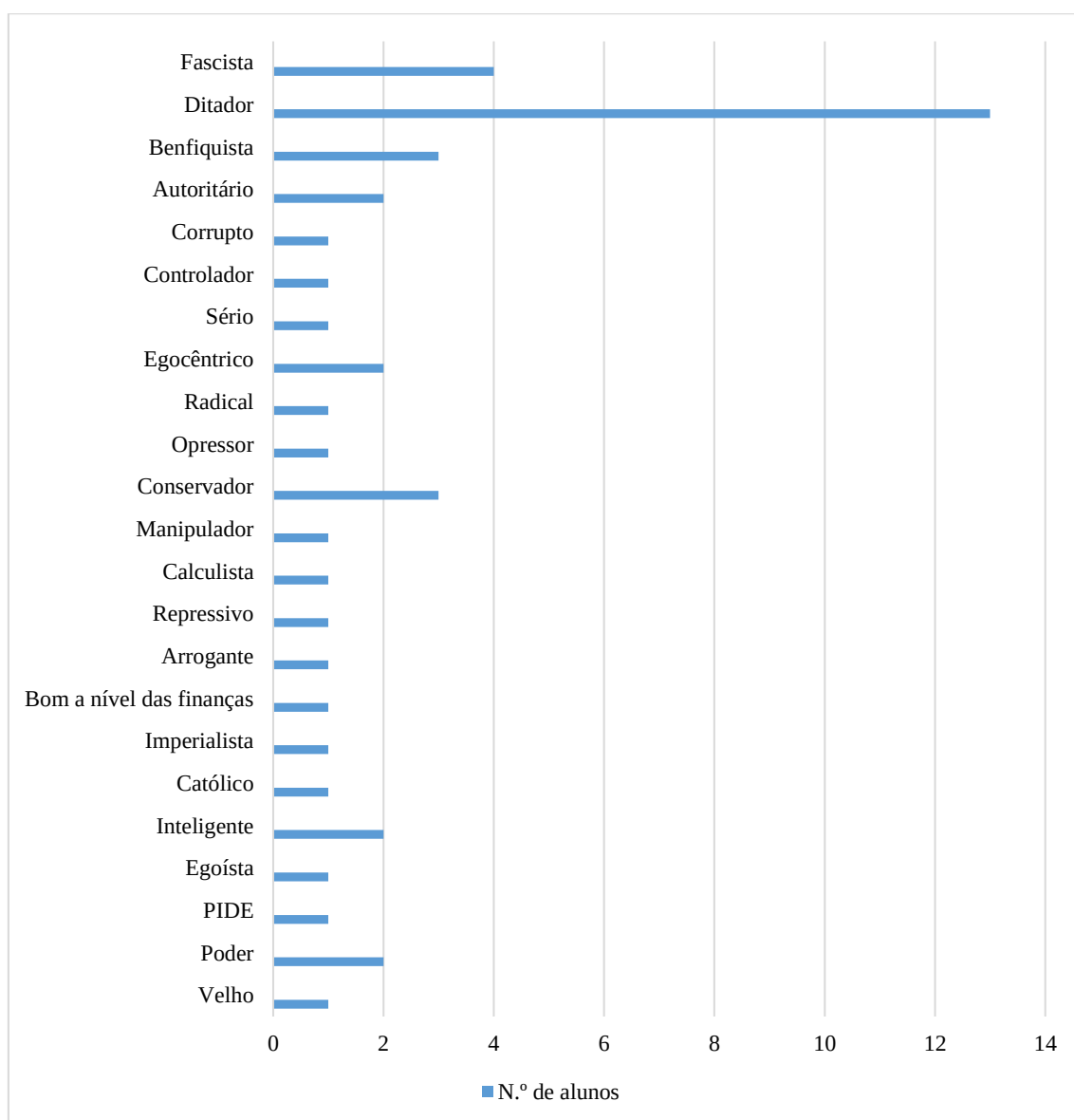
Gráfico 45: Ideias tácitas: palavras que os estudantes associam Estado Novo.



Fonte: Elaboração própria.

No sentido de compreender quais os aspetos que os alunos mais associam ao regime, solicitei que apontassem três palavras que associassem ao Estado Novo. A partir das palavras seleccionadas, elaborei o gráfico 45, que agrega todas as referidas e número de alunos que as seleccionaram. Fazendo uma apreciação geral do quadro, é possível perceber que a maioria das palavras diz respeito a aspetos negativos (repressão, ditadura, injustiças, perseguição, opressão, controlo, antiliberalismo, desigualdade, fascismo e medo). Por outro lado, o aspeto económico não foi esquecido por dois estudantes. Para além das palavras já indicadas, foram referidas também a palavra “Salazar”, o que facilmente se explica pelo facto de ser a figura principal de maior parte do regime, e “25 de abril”, que vai ao encontro, provavelmente, de os alunos, anteriormente, terem referido esse assunto como o mais falado em família. Ou seja, um aspeto marcante do Estado Novo foi o seu derrube, através da revolução de 25 de abril de 1974. A palavra referida em maior quantidade foi “ditadura”, com cerca de 10 alunos. Comparando com o quadro 42, os alunos que associaram a palavra Salazar a ser um ditador (ou pelo menos seleccionaram a opção ambos) foram ao encontro do que disseram anteriormente. Quatro alunos não referiram qualquer palavra, o que demonstra um conhecimento vago sobre o tema.

Gráfico 46: Ideias tácitas: características que os estudantes associam a Salazar.



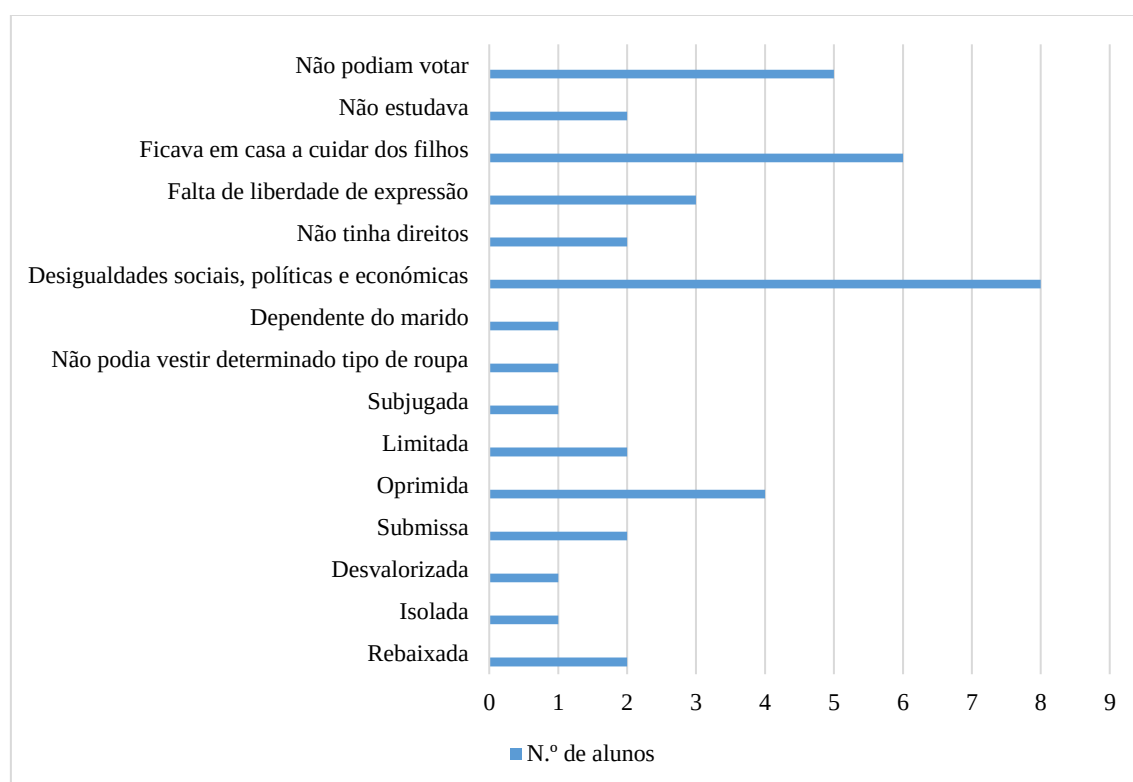
Fonte: Elaboração própria.

Ainda no sentido de compreender quais as características que os estudantes associam à figura de maior destaque do regime – Salazar – e, ainda, com o intuito de relacionar com o gráfico 44 e o quadro 42, elaborei o gráfico 46. Através da sua análise é possível apontar algumas conclusões. Em primeiro lugar, há uma grande quantidade e heterogeneidade de adjetivos atribuídos ao Presidente do Conselho de Ministros. A característica mais apontada foi “ditador”, com cerca de treze alunos, e a segunda palavra mais vezes registada foi “fascista”, com quatro alunos, o que corrobora, novamente, as ideias anteriormente mencionadas. Praticamente todas as palavras são

associadas a características depreciativas. Por outro lado, algumas palavras menos expectáveis também aparecem, nomeadamente: “benfiquista” (três alunos) e “velho” (um aluno). A somar a estes termos, outros eram evidentes juízos de valores, como, por exemplo, “corrupto”, “egoísta” e “arrogante”. Um outro dado diz respeito ao facto de um aluno não ter conseguido referir nenhuma palavra.

Quer seja de forma direta ou indireta, os alunos demonstraram conhecer um pouco mais do que apenas o estadista, ao referir, por exemplo, o facto de ser católico, o que, do meu ponto de vista, é fundamental. Tendo em conta as respostas deste exercício, surgiu aqui a inspiração da aula “Conhecer o Homem para Compreender a Obra”.

Gráfico 47: Ideias tácitas: características que atribuem à situação da mulher no Estado Novo.



Fonte: Elaboração própria.

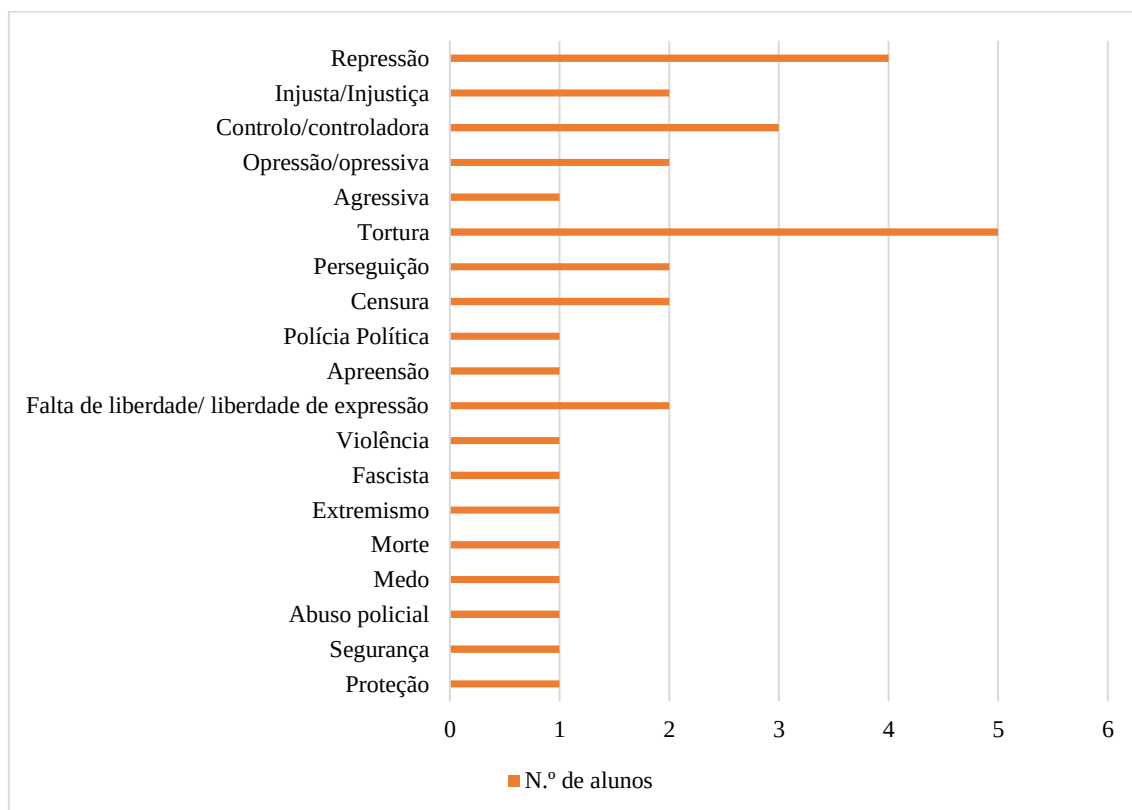
Um outro aspeto que pretendi averiguar foi as ideias que a amostra tinha sobre a situação da mulher durante o regime. Considero esta uma característica importante a ser refletida pelos estudantes, devido ao impacto que ainda considero existir na sociedade

portuguesa. Neste sentido, pedi que apontassem três características que associavam à situação da mulher no Estado Novo. Através da análise do gráfico 47 percebemos que a maioria dos alunos (oito alunos) referiu as desigualdades, quer fossem ao nível político, social ou económico. Mais concretamente, no que diz respeito ao aspeto da participação política afirmaram que as mulheres não podiam votar (cinco alunos) e não tinham direitos (dois alunos); a nível social, aludiram à falta de educação (dois alunos), seis alunos referiram o seu papel doméstico, a falta de liberdade de expressão (três alunos) e a dependência do marido. Para além disto, apontaram algumas palavras isoladas que associavam à mulher, como “subjugada”, “limitada”, “oprimida”, “submissa”, “desvalorizada”, “isolada” e “rebaixada”, o que não nos permite ter um aprofundamento das ideias dos estudantes, mas dá para relacionar com os outros aspetos mencionadas pelos outros alunos. Uma conclusão óbvia ao analisar o gráfico 47 é a noção que os estudantes têm da condição da mulher. Depois do levantamento destas ideias, decidi realizar uma atividade relacionada com o tema. Como trabalho de casa, pedi aos estudantes para visualizarem um documentário transmitido na SIC⁸⁵ e responderem a um guião de questionamento⁸⁶. Na aula seguinte, o guião foi corrigido e estivemos a refletir sobre a igualdade de género na sociedade atual.

⁸⁵ Disponível em: <https://sicnoticias.pt/especiais/40anos25abril/2014-04-25-A-conquista-da-emancipacao-feminina-em-Portugal>

⁸⁶ Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1Nbtgj_VwEKG3tb31F7BMZ6zdtJWkApt8/edit?usp=sharing&ouid=114183886630397407733&rtpof=true&sd=true

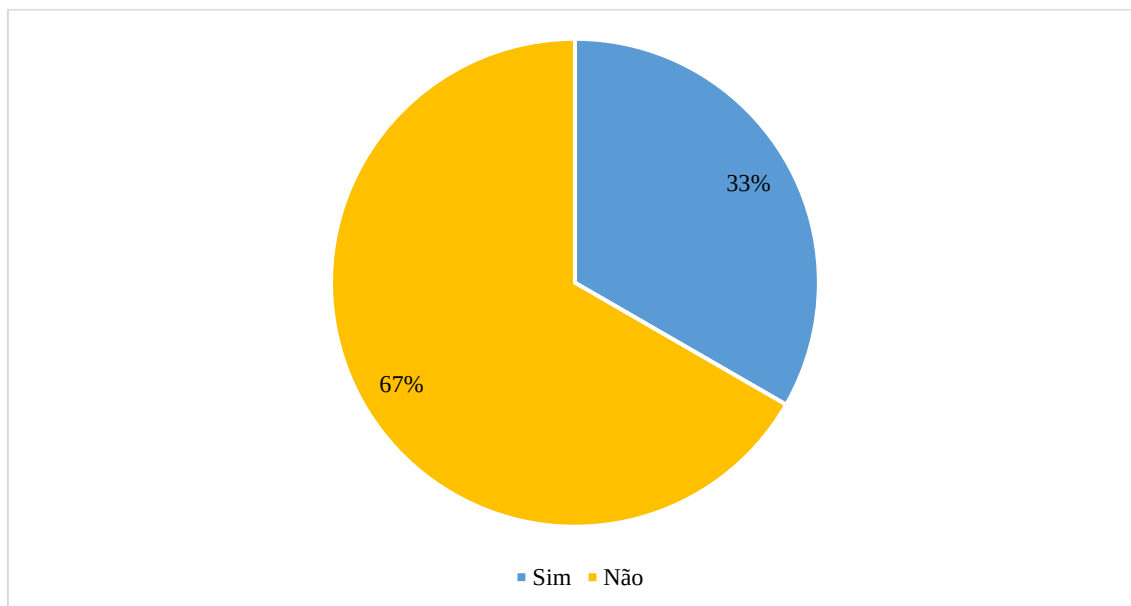
Gráfico 48: Ideias tácitas: palavras que os estudantes atribuem à PIDE/PIDE-DGS.



Fonte: Elaboração própria.

No questionário diagnóstico, foi também pedido aos alunos que referissem duas palavras que associassem a PIDE ou PIDE/DGS. Como se apura na observação do gráfico 48, existe, mais uma vez, uma grande variedade de ideias. Começo por destacar alguns aspetos: a palavra mais mencionada foi “tortura” (5 alunos), logo de seguida, com quatro estudantes, temos a palavra repressão, e, em terceiro lugar, “controlo” ou “controladora” (três alunos). Praticamente todos os estudantes apontaram aspetos depreciativos que vão contra a índole humanista e os direitos humanos, como, por exemplo, “morte”, “tortura”, perseguição; por outro lado, o aluno Z19, ao contrário dos restantes elementos da turma, associa PIDE-PIDE/DGS a “proteção” e “segurança” ao invés do carácter “opressivo e controlador”. Esta foi uma das poucas perguntas do questionário em que todos os estudantes responderam, pelo menos a uma das propostas pedidas.

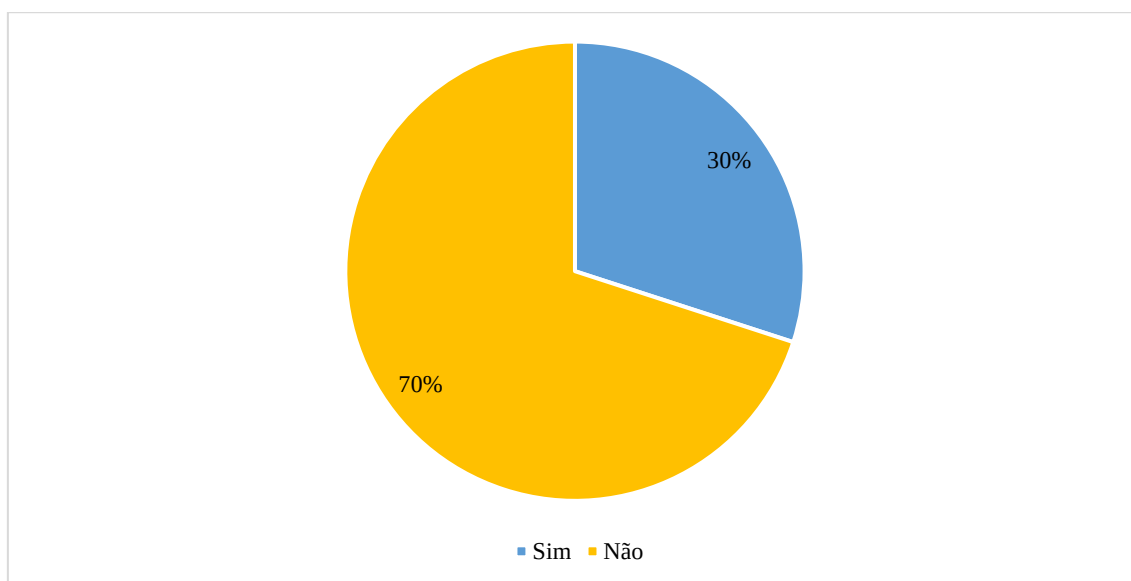
Gráfico 49: Ideias tácitas sobre a existência de campos de concentração durante o Estado Novo.



Fonte: Elaboração própria.

Ainda no âmbito do sistema repressivo do Estado Novo, questionei os estudantes sobre a possibilidade de terem existido campos de concentração durante esse período. Apesar de considerar que o Campo do Tarrafal é difundido nos meios de comunicação, através, por exemplo, dos documentários da RTP, na minha perspetiva, não é referido as vezes suficientes como um campo de concentração. Por vezes, esta informação acaba por cair no esquecimento. Tendo em consideração a importância da reflexão sobre determinados momentos da História, este é, na minha opinião, um bom exemplo para apresentar aos estudantes, de modo a desenvolver a sua empatia e consciência histórica. Através da análise do gráfico 49, constata-se que 33% dos estudantes dizem ter conhecimento sobre a criação de campos de concentração e 67% (doze alunos) afirmam considerar que não. Um aluno (Z11) absteve-se de responder, o que pode indicar não ter nenhum conhecimento sobre o assunto.

Gráfico 50: “Alguma vez ouviste falar no Campo do Tarrafal em Cabo Verde?”.

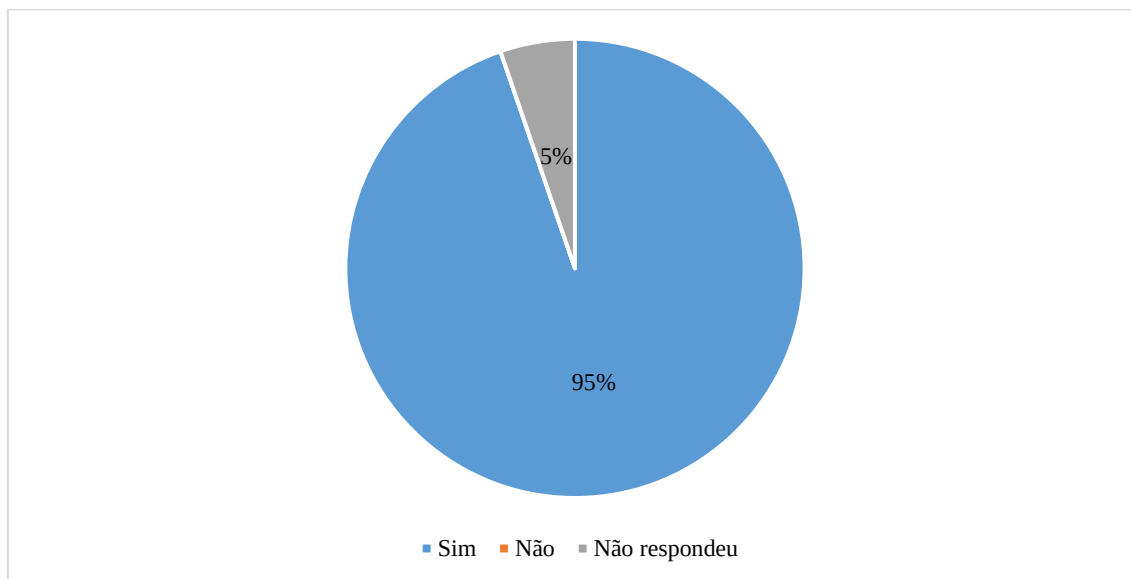


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 50 veio acentuar a necessidade de desenvolver o tema durante as aulas sobre o sistema repressivo do regime. A maioria dos estudantes, para além de não relacionarem os campos de concentração ao Estado Novo, referiram, no gráfico 50, que nunca ouviram falar do Campo do Tarrafal, um marco incontornável do carácter opressivo do Regime. Neste sentido, um dos momentos das aulas foi destinado à visualização de um pequeno documentário da RTP⁸⁷ intitulado *O Campo do Tarrafal em Cabo Verde*, onde os alunos conheceram as instalações, os métodos de tortura, o testemunho de dois sobreviventes do conhecido “campo da morte lenta” e a explicação historiográfica do historiador Fernando Rosas.

⁸⁷ Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/campo-do-tarrafal-cabo-verde/>

Gráfico 51: Ideias tácitas: “Consideras que a Guerra Colonial marcou a sociedade portuguesa?”



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 45: Ideias tácitas: opinião dos estudantes sobre a Guerra Colonial⁸⁸.

Opinião dos estudantes sobre a Guerra Colonial		Categorias
Z1	“Sim, muitos soldados portugueses ficaram traumatizados.”	Empatia
Z6	“Sim, adquiriram matérias primas que possibilitaram a produção dos produtos no reino e o escoamento de produtos para as colónias o que possibilitou a riqueza do reino.”	Inválido
Z9	“Sim, Portugal conseguiu as colónias. Deixou sequelas.”	
Z7	“Sim, porque perderam as colónias.”	Distanciamento
Z8	“Sim, através da Guerra Colonial, a sociedade portuguesa apercebeu-se da fragilidade do regime, que perdia cada vez mais as suas conquistas coloniais e perdia a sua credibilidade.”	

⁸⁸ Nove alunos não justificaram e um não respondeu nem justificou.

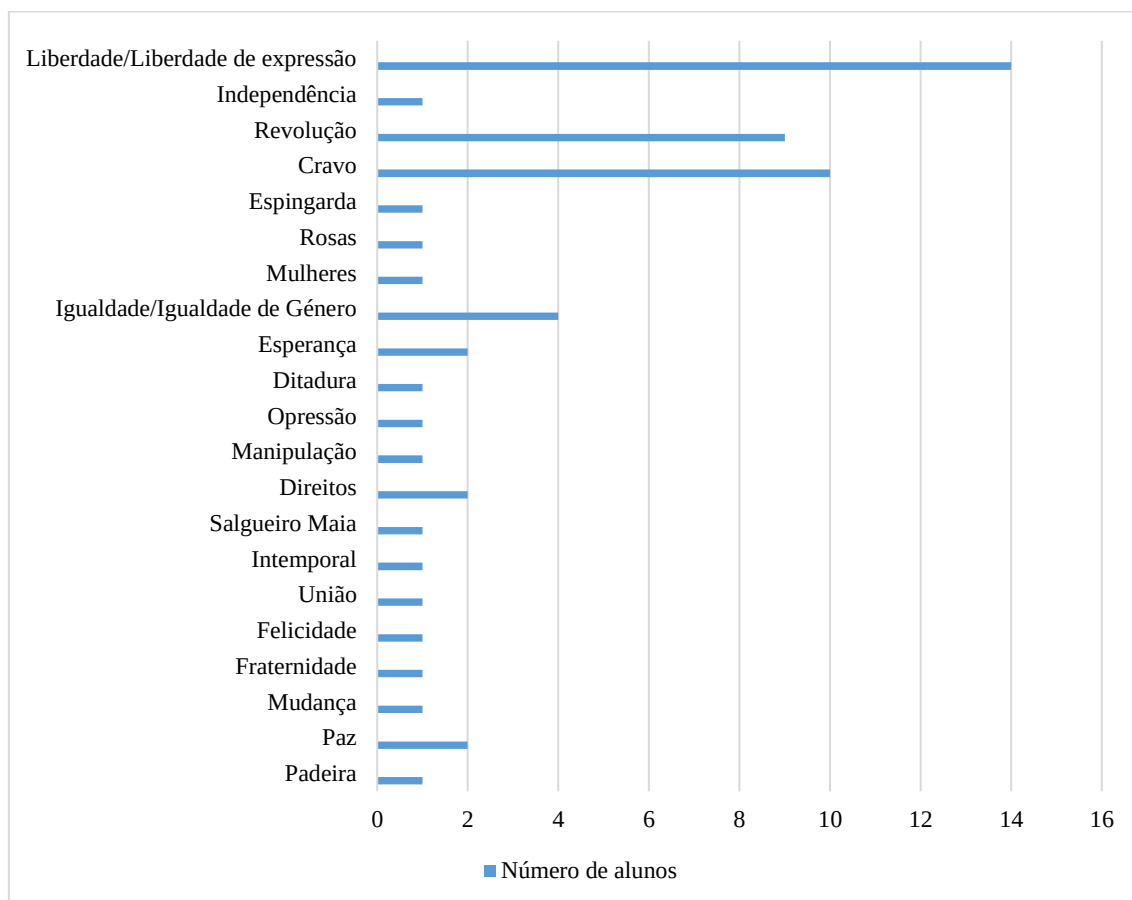
Z10	“Sim, a Guerra Colonial foi um acontecimento marcante vivido dos portugueses, deixou memórias e sequelas.”	
Z11	“Sim, acontecimento que marcou a história do nosso país, o que trouxe consequências posteriores.”	
Z12	“Sim, a Guerra Colonial suscitou nos portugueses o patriotismo extremo, assim como ideias imperialistas e de supremacia da raça branca.”	
Z14	“Sim, a população portuguesa participou (obrigada) na Guerra Colonial. Desta guerra não saiu ninguém indiferente, quer fisicamente quer psicologicamente. Esta guerra marcou então uma geração inteira.”	

Fonte: Elaboração própria.

Praticamente feito o levantamento das ideias tácitas principais dos conceitos estruturantes do Estado Novo, importa agora apurar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a um dos temas chave da temática: a Guerra Colonial. Confrontados com a questão “Consideras que a Guerra Colonial marcou a sociedade portuguesa?”, 95 % dos alunos afirmaram que sim, tendo-se um aluno absterido de responder. No que diz respeito ao tipo de fundamentação utilizada pelos estudantes, optamos por criar categorias de análise, sendo que um dos alunos (Z1) se encontra na categoria empatia ao referir os traumas de guerra, dois alunos (Z6 e Z9) utilizaram argumentos que considerei inválidos, e os sete restantes contributos, como podemos ver no quadro 45, que enquadrei na categoria “distanciamento”. Quanto ao número de alunos que não apresentaram uma justificação corresponde a uma taxa de abstenção de resposta correspondente a 10 alunos, o que é bastante significativo num total de 19.

Tendo em conta as ideias apresentadas pelos alunos Z8, Z9, Z11, Z12, Z14, percebi ser fundamental trabalhar nas aulas a multiperspetiva, a empatia e as consequências imediatas e posteriores que a Guerra Colonial representa na sociedade portuguesa.

Gráfico 52: Ideias tácitas: palavras que os estudantes associam ao 25 de abril de 1974.

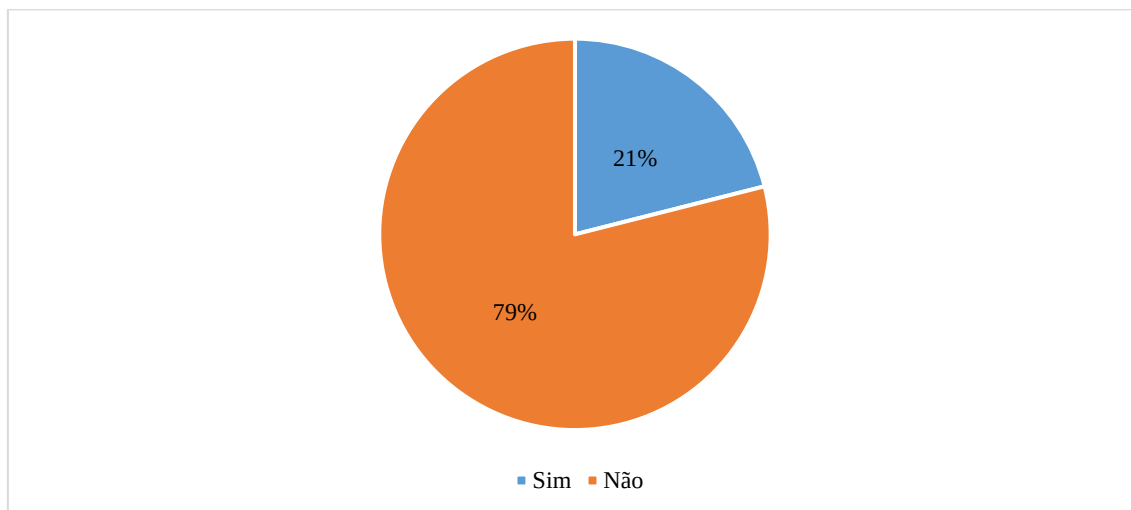


Fonte: Elaboração própria.

Por fim, em jeito de conclusão, pedi aos estudantes para indicarem três palavras que associassem ao 25 de abril de 1974. Analisando de forma geral o gráfico 52, percebemos que existe uma grande diversidade de palavras, sendo que a mais utilizada é “liberdade” (catorze estudantes), de seguida “cravo” (dez estudantes) e, em terceiro lugar, “revolução”. Duas palavras referidas pelo aluno Z19 parecem demonstrar alguma confusão do conhecimento ao referir “rosa” e “padeira”. Para além dos aspetos mencionados é interessante perceber que os estudantes associam os valores de “liberdade”, “igualdade”, “fraternidade”, “união”, “mudança”, “felicidade” e “paz”. Por outro lado, o aluno Z6 associa às palavras “ditadura”, “opressão” e “manipulação”, o que considero serem ideias relacionadas com o fim do regime.

3.3.3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?

Gráfico 53: Alunos que assistiram ao debate “Fernando Rosas VS José Hermano de Saraiva”.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 46: Importância que os estudantes atribuíram à visualização do debate⁸⁹.

Z9	“Foi bastante produtivo, uma vez que cada um tinha uma posição diferente e conseguimos perceber os argumentos de ambos.”
Z10	“Foi importante para compreender e conhecer duas opiniões distintas e adquirir mais conhecimentos e detalhes importantes.”
Z11	“Foi bastante importante, visto que nos mostra duas das perspectivas relativas ao Estado Novo. Apesar de ser necessária sempre a veracidade histórica, todos os acontecimentos serão sempre encarados de forma subjetiva, principalmente para as pessoas que viveram na época.”

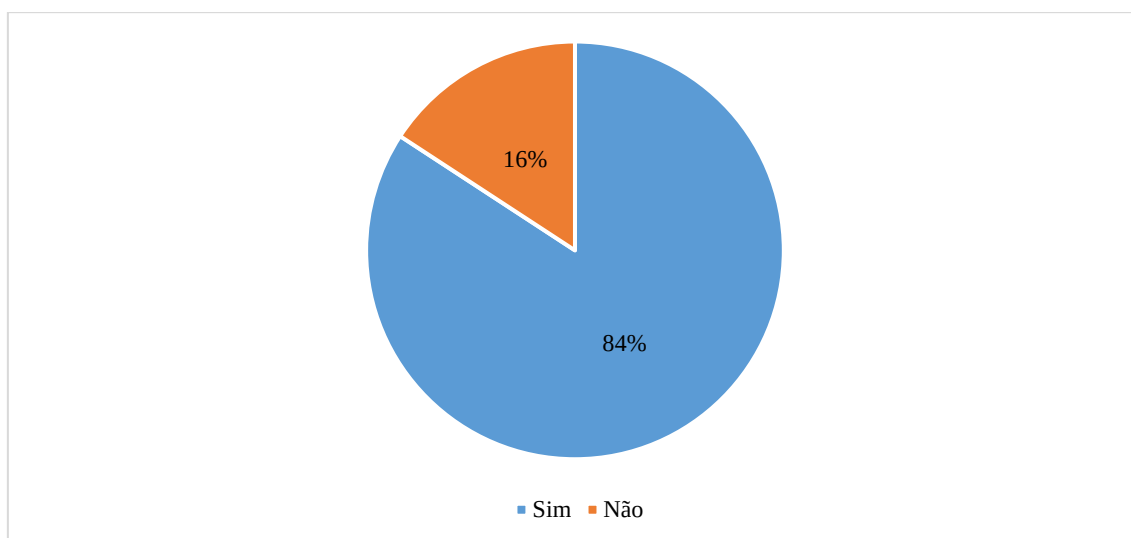
Fonte: Elaboração própria.

⁸⁹ 1 dos alunos não justificou.

Antes de partir para a análise comparativa entre o primeiro e o segundo questionário, começo por compreender a opinião dos estudantes sobre as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

A primeira está relacionada com a temática inicial de reflexão sobre o caráter fascista do regime, que expliquei no capítulo anterior. Apenas 21% dos estudantes, como se verifica na análise do gráfico 53, visualizaram o debate, no entanto, segundo o quadro 46, onde os estudantes justificam a importância que o recurso teve para o seu conhecimento, os contributos demonstraram ter sido uma estratégia pertinente e bem-sucedida. Apesar de as três justificações revelarem a capacidade de reconhecer a multiperspetiva, que foi o aspeto salientado por todos os estudantes, o Z11 demonstrou também capacidade de distanciamento, de compreensão do papel do historiador e da historiografia para a análise de fontes primárias. Como referi anteriormente, apesar de ter sido bastante reduzido o número de alunos que visualizaram o recurso, aquando da sua análise em sala de aula, tomaram conhecimento de todos os argumentos referidos e debatemos sobre o assunto. Isto acabou, indiretamente, por transmitir as ideias principais aos estudantes e, na minha opinião, contribuir para o seu conhecimento histórico de forma indireta, não através da visualização, mas da reflexão em conjunto, oralmente, com os colegas.

Gráfico 54: Percentagem de alunos que assistiram à palestra de Aurora Rodrigues.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 47: Importância que os estudantes atribuíram à palestra. ⁹⁰

Importância que os estudantes atribuíram à palestra		Categorias
Z1	“Foi muito importante, para perceber um pouco mais da história.”	Aprofundamento do conhecimento
Z2	“É sempre importante ouvir o testemunho de quem viveu nesse tempo.”	Cativante
Z5	“Achei bastante enriquecedora a perspectiva da doutora Aurora Rodrigues. Considero que o testemunho de alguém em palavras tem um peso bastante importante sendo que existe uma expressividade difícil de transmitir por escrito que, neste caso, me permitiu compreender melhor o Estado Novo e os sentimentos que este despoletava nas pessoas.”	Empatia
Z6	“Foi importante ouvi-la pois tivemos um relato na primeira pessoa.”	Contacto direto com a fonte
Z7	“Para percebermos o quão mau foi, para não voltarmos a cometer os mesmos erros do passado.”	Consciência histórica
Z8	“O testemunho permitiu ter uma visão mais aprofundada daquela época e daquele assunto.”	Aprofundamento do conhecimento
Z9	“Como foi uma pessoa que viveu na época, tem a capacidade de nos transmitir melhor o que sentiu e por tudo o que passou e isso ajuda bastante a entender melhor a matéria.”	Empatia
Z10	“Conhecer uma perspectiva de uma pessoa que presenciou e viveu a situação ajuda imenso a perceber a situação do país na altura e o regime que atravessara.”	Multiperspetiva

⁹⁰ 1 Aluno não justificou

Z11	“Eu achei incrível o testemunho e de bastante importância. Ajudou-nos a compreender melhor o período do Estado Novo, contado por alguém que sentiu na pele os métodos de censura impostos pelo regime. Faz-nos compreender como o Estado Novo queria eliminar qualquer tipo de oposição e a qualquer custo.”	Aprofundamento do conhecimento
Z13	“Acho que ouvir um testemunho de alguém da época é importante para compreender tudo aquilo que se passava na época tendo uma visão mais próxima de tudo.”	Dificuldade em reconhecer a multiperspetiva
Z14	“O testemunho da doutora Aurora proporcionou-me uma perspetiva mais detalhada sobre o regime repressivo vivido durante o Estado Novo, ajudando-me a criar empatia histórica que é fundamental, na minha opinião, para compreender estes períodos da história.”	Multiperspetiva e empatia histórica
Z16	“Super importante.”	-
Z17	“Ver o lado das pessoas que eram presas sem motivo.”	Multiperspetiva
Z18	“É interessante e assustador saber o que uma mulher portuguesa sofreu sem ter feito nada”.	Empatia
Z19	“Fiquei a saber o que aconteceu naquele ano.”	-

Fonte: Elaboração própria.

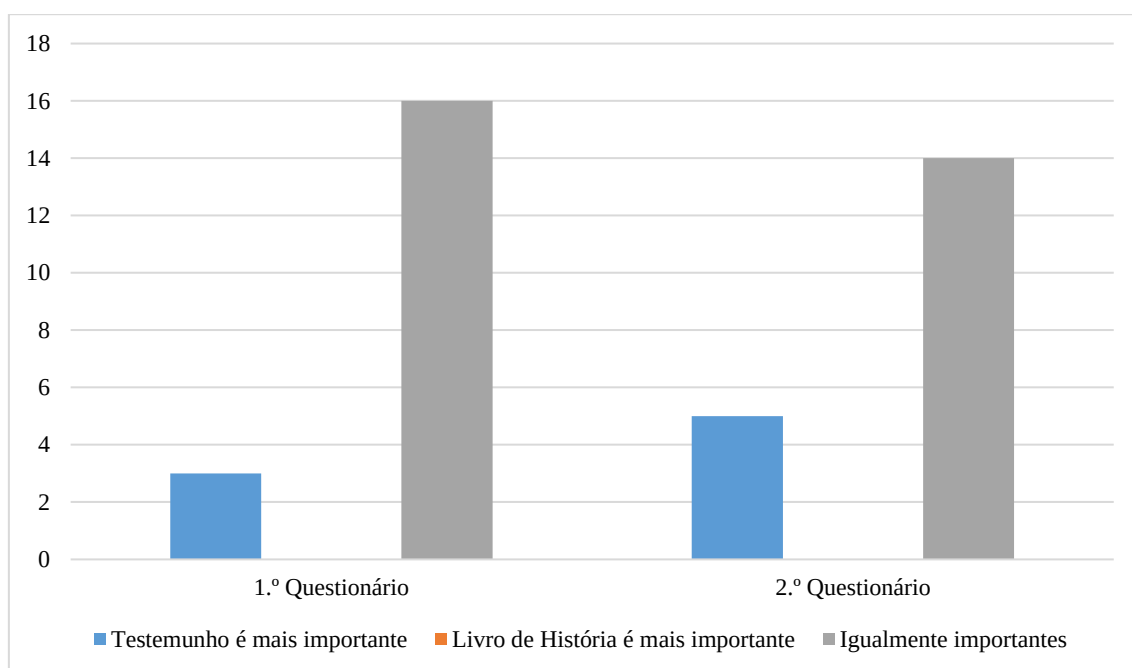
Relativamente à palestra de Aurora Rodrigues, um testemunho vivo do sistema repressivo do Estado Novo, uma vez que foi presa e torturada pela PIDE, o gráfico 54 permite observar que 84% dos alunos do 12.º Z estiveram presentes. Quando questionados sobre a importância que esse testemunho teve para o seu conhecimento, realça-se a opinião de que foi “muito importante” (Z1), “enriquecedor” (Z5) e “incrível” (Z11). Sendo possível criar categorias de análise para averiguar a opinião dos alunos, destaco o reconhecimento da multiperspetiva, da empatia histórica, da consciência histórica, do aprofundamento e do facto de considerarem cativante ter contacto com

uma testemunha/fonte primária. Um dos alunos não explicou a importância (Z16) e outro mostrou não ter prestado atenção à palestra, uma vez que Aurora Rodrigues fez uma palestra biográfica e não se focou unicamente num ano (Z19).

Apesar de todas as justificações dos estudantes terem sido importantes, realço o aluno Z14, que afirma que a palestra o ajudou a “criar empatia histórica” que, na sua opinião, “é fundamental” para “compreender estes períodos da história”, o que demonstra uma extraordinária consciência sobre o conceito.

A conclusão principal da palestra é que foi extremamente bem-sucedida, os alunos conseguiram desenvolver e reconhecer algumas competências históricas fundamentais e sentiram-se cativados com a atividade.

Gráfico 55: Comparação entre o primeiro e segundo questionário na questão: “Que importância atribuis a um testemunho que tenha vivido durante o Estado Novo comparativamente a um livro de História sobre a temática”.



Fonte: Elaboração própria.

Após a palestra, durante o segundo questionário (final), os estudantes foram novamente inquiridos sobre a importância que atribuíam a um testemunho que tenha vivido durante o Estado Novo, comparativamente a um livro historiográfico sobre a temática. Apesar de ter consciência que ao longo das aulas fui alertando para a necessidade de “trabalhar”

as fontes, analisar, avaliar e criticar, valorizando sempre o trabalho do historiador e da historiografia, os alunos voltaram a mostrar que não reconhecem o processo historiográfico. E, através da análise do gráfico 55, podemos ver que depois de todo o ano letivo, o número de alunos que consideraram o testemunho (fonte primária) mais importante aumentaram de três para cinco, não tendo nenhum aluno apontado o livro historiográfico como mais importante. Considero que o aumento de estudantes a valorizar mais o testemunho está relacionado com o impacto que a palestra e Aurora Rodrigues teve na vida dos estudantes. De certo modo, considero também que, talvez, os resultados do gráfico advenham do facto de os estudantes não terem refletido o suficiente sobre a questão ou não a terem compreendido, uma vez que ao longo das aulas foram demonstrando outra opinião.

Quadro 48: Opinião dos estudantes sobre o sistema de repressão do Estado Novo (questionário final).

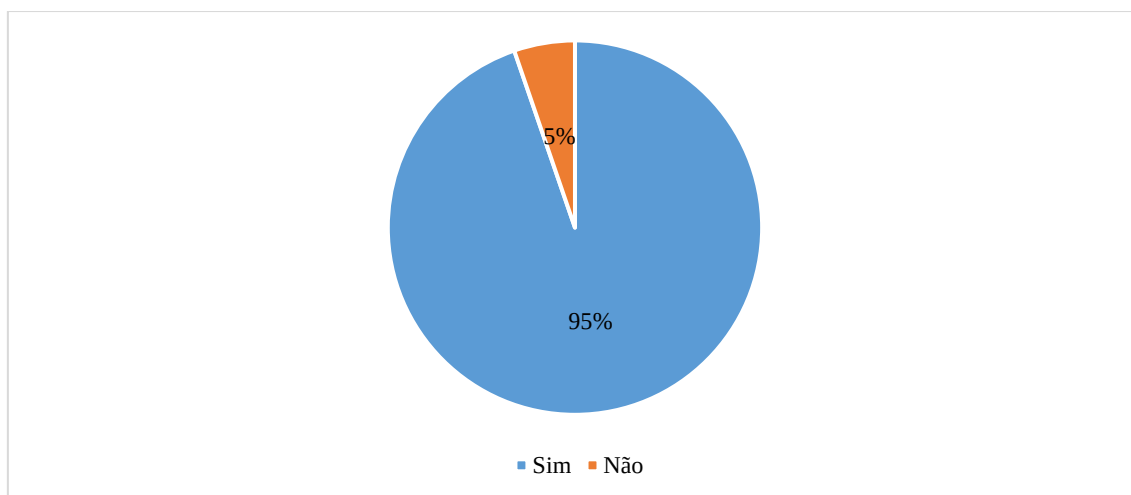
Opinião dos estudantes sobre o sistema de repressão do Estado Novo		Categorias
Z1	“O sistema de repressão foi horrível e muito injusto.”	Solidariedade
Z4	“Desnecessário; as pessoas eram basicamente manipuladas e deixavam-nas com medo para as mesmas não se oporem.”	Solidariedade
Z5	“Foi um sistema que teve por base controlar a sociedade portuguesa ao máximo. Controlando os meios de informação e oprimindo as pessoas, não dando espaço à liberdade de expressão.”	Distanciamento
Z6	“Muito bruto e agressivo.”	Solidariedade
Z7	“Acho que é algo que nunca deve repetido.”	Consciência histórica
Z8	“O sistema de repressão do Estado Novo era extremamente opressivo para com os seus alvos, através de instituições governamentais como a PIDE que impunham limitações à vida quotidiana dos cidadãos.”	Distanciamento

Z9	“Não concordo, pois, não havia liberdade nenhuma.”	Solidariedade
Z10	“Na minha opinião, o sistema de repressão era muito violento e não necessário daquela forma.”	Solidariedade
Z11	“Considero totalmente condenável. Na minha opinião, a liberdade de expressão é essencial na sociedade. Todos devemos ter o direito de decidir o caminho que iremos seguir (contando sempre que respeitemos a liberdade do próximo).”	Humanismo
Z12	“O sistema de repressão terá sido um dos piores aspetos do período do Estado Novo e considero que, nos dias de hoje, este é muitas vezes menosprezado e os seus danos minimizados apenas porque apresenta uma escala inferior comparativamente aos sistemas de repressão de outros países que se apresentavam sob regimes autoritários fascistas.”	Consciência histórica
Z13	“Acho injusto porque tirava a liberdade ao povo português.”	Solidariedade
Z14	“O sistema repressivo do Estado Novo foi extremamente exagerado dado que prendiam e torturavam pessoas inocentes, bem como não lhes eram dignificados direitos humanos como acesso a comida ou um banho. Além disso, espalhavam o medo e o terror pela população de maneira a que esta não se manifestasse e seguisse a doutrina do regime.”	Distanciamento, consciência histórica, humanismo.
Z15	“Opressivo não respeitava os direitos humanos.”	Humanismo
Z16	“Contra, todos nós devíamos de ter o nosso direito de expressão e nada devia de ser tão mau ao ponto de incluir a tristeza de alguém.”	Humanismo
Z17	“Não sou a favor.”	-
Z18	“Exagerado oprimir alguém.”	Humanismo
Z19	“Não era preciso haver tanta repressão.”	Humanismo

Fonte: Elaboração própria.

Ainda relacionando com o testemunho de Aurora Rodrigues e o seu impacto, no questionário final perguntei aos estudantes qual a sua opinião sobre o sistema de repressão do Estado Novo (quadro 48). Optei novamente por uma categorização das respostas, sendo que destaco as características humanistas referidas pelos alunos Z11, Z14, Z15, Z16, Z18 e Z19. Todos os alunos se mostraram contra o sistema repressivo, fundamentando, em alguns casos, com aspetos históricos e demonstrando clareza na opinião. Por outro lado, alguns alunos apontaram ideias superficiais (Z18, Z19). Para além do humanismo, é possível identificar um certo distanciamento histórico, solidariedade e consciência histórica.

Gráfico 56: Número de alunos que consideram o Estado Novo um regime fascista (segundo questionário).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 49: Principais ideias dos estudantes sobre o carácter fascista do Estado Novo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Na minha opinião sim, pois, Salazar foi um ditador.”	“Sim, pois oprimia as pessoas.”
Z2	“Sim.”	“sim, tinha afinidades com outros governos fascistas da Europa, defendia ideias semelhantes.”

Z3	“Sim! O Estado Novo, mas mais precisamente Salazar, uma vez que utilizava a PIDE”.	“O fascismo era uma força revolucionária, idolatrava as máquinas e o desenvolvimento que elas traziam, pensando no futuro das economias com base na indústria e Salazar era exatamente o contrário.”
Z4	“Sim, porque existia a PVDE, PIDE que tirava a liberdade à população portuguesa.”	“Sim, Salazar baseava-se muito no que Estaline e Hitler faziam sem contar que as pessoas viviam num regime muito opressivo.”
Z5	“Sim, tratava-se de um regime ditatorial que, tal como os outros regimes semelhantes, era autoritário e opressivo.”	“Sim, dado que tinha um caráter ditatorial e opressivo, existia um grande controlo dos <i>media</i> e não permitiam a existência de uma oposição política.”
Z6	“Sim.”	“Sim, reprimia as pessoas”
Z7	“Sim, porque as pessoas que tinham uma opinião contrária ao presidente eram perseguidas.”	“Sim, porque tinha ideias semelhantes a outros líderes fascistas como Hitler e Estaline, tinha polícia política e tinham discursos muito parecidos.”
Z8	“Sim, porque era um regime que não permitia a liberdade de expressão, não permitia o voto e promovia o culto ao chefe.”	“Sim, pois certos direitos como a liberdade de expressão foram retirados e houve uma enorme perseguição política.”
Z9	“Sim, porque as pessoas não eram livres, o poder concentrava-se todo no Salazar.”	“Sim, pois, era um estado repressivo e as pessoas não tinham liberdade de expressão. Havia medo por parte da população, uma vez que existia a PIDE (polícia política) e também a censura prévia (lápiz azul) etc.”
Z10	“A meu ver sim, por razões óbvias como falta de liberdade	“Sim, visto que era um regime opressivo.”

	de expressão, liberdade e opressão.”	
Z11	“Sim, uma vez que existia medidas opressivas e focava-se na recuperação económica de Portugal.”	“Sim, uma vez que foi instaurada uma ditadura! Era claro o apoio de ideais fascistas que já haviam sido instaurados em outros países da Europa bem como a admiração por outros ditadores europeus.”
Z12	“O Estado Novo foi claramente um regime fascista devido ao seu carácter opressivo, antidemocrático e imperialista.”	“O regime do Estado Novo foi um regime fascista devido à repressão vivenciada naquela época, tendo em conta, também, que este regime se baseava em ideais de extrema direita, semelhante a outros regimes fascistas que existiram nessa altura, nomeadamente o caso alemão e italiano.”
Z13	“Sim, tendo em conta a desigualdade que existia na altura.”	“Sim, por ser um regime ditatorial que reprime os opositores que estão contra ele e, por vezes, não respeita as necessidades e a liberdade dos cidadãos.”
Z14	Sim, “pois não havia liberdade de expressão, existi ditadura e a censura, além da polícia política.”	“Considero que o Estado Novo foi um regime fascista uma vez que o poder se encontrava centrado numa pessoa, os ideais eram difundidos por propaganda e existia uma polícia política, bem como a censura.”
Z15	“Sim.”	“Sim, porque foi um regime de extrema direita marcado pelo falta de liberdade

		da população, um regime de opressão e censura.”
Z16	“Sim.”	“Sim, estava tudo concentrado no governo e Salazar tinha muitas particularidades que outros governos fascistas também tinham, Hitler, Mussolini...”
Z17	“Sim.”	“A partir do momento que não podemos ter opinião própria é um regime fascista.”
Z18	“Sim.”	“Sim, porque houve grande opressão.”
Z19	-	“Sim.”

Fonte: Elaboração própria.

Com o intuito de compreender melhor a (des)construção do conhecimento histórico dos alunos ao longo as minhas aulas, nas próximas páginas será possível analisar quer as respostas completas do questionário diagnóstico, tratadas anteriormente, quer as respostas do questionário final.

Começando pela questão “O Estado Novo era um regime fascista?”, cerca de 95% dos estudantes afirmaram que sim, ou seja, apenas um não considera o regime fascista. Ao consultar o quadro 49, percebemos que o aluno Z3, alterou a sua opinião. Após alguma reflexão sobre o argumento apontando pelo estudante, ocorreu-me que o questionário final se realizou *online*, o que permitiria aos alunos efetuar uma pesquisa rápida na *internet* e o resultado foi óbvio: o estudante retirou a justificação de um artigo de opinião disponível no jornal *Observador*⁹¹. Neste sentido, é possível perceber que o estudante construiu o seu conhecimento histórico não com base nos materiais/estratégias de multiperspetiva utilizadas em sala de aula, mas através dos *media*, o que é bastante interessante no sentido em que, mais uma vez, este estudo mostra que o conhecimento dos estudantes não tem origem exclusivamente no meio

⁹¹ Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/fascismo-e-salazarismo/>.

escolar, mas através do contexto social e cultural, neste caso, através dos media (jornal *online*).

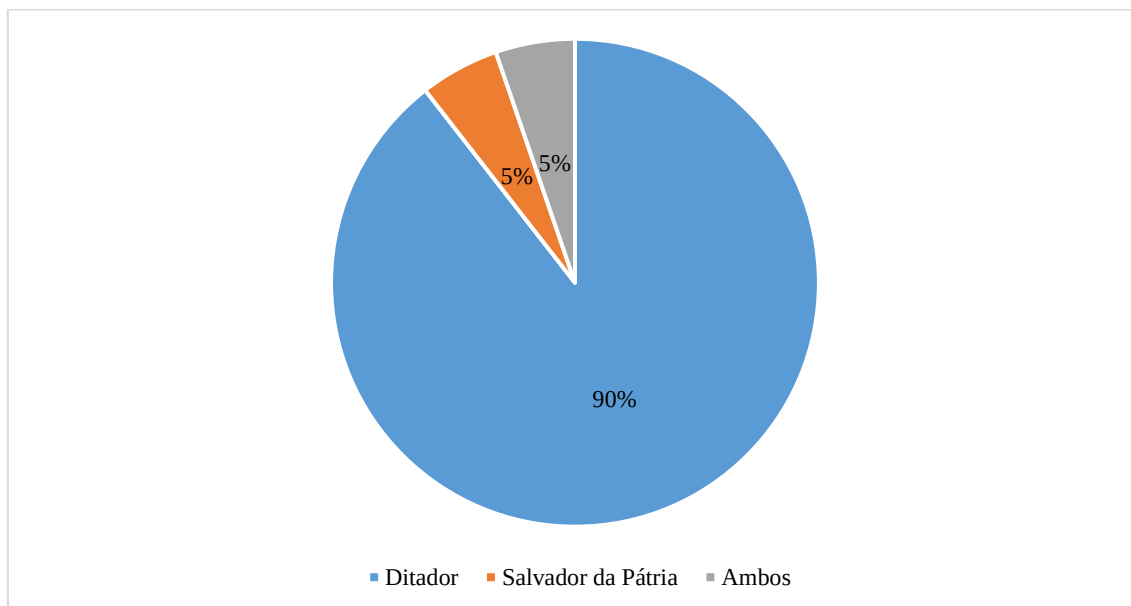
Analisando de forma global a evolução do conhecimento dos estudantes entre a coluna da esquerda e a da direita do quadro 49, é possível perceber que os alunos conseguiram fundamentar de forma mais completa a sua justificação para considerarem o Estado Novo um regime fascista.

O questionário final demonstrou que a maior parte dos estudantes fundamenta a sua afirmação recorrendo ao argumento das semelhanças com os outros regimes fascistas europeus que já conheciam e as suas particularidades como a polícia política, a censura, a repressão, a perseguição de opositores ao regime, a propaganda e o culto ao chefe. Referiram também que Salazar admirava os ditadores fascistas europeus. Na minha opinião, a origem desta afirmação provém do documentário que transmiti em sala de aula, na qual mostrava que Salazar tinha uma imagem de Mussolini na sua secretária. Apesar de os alunos recorrerem a este recurso, saliento que nessa aula foram mostradas várias perspetivas sobre o possível carácter fascista, ou não, do regime.

Uma conclusão que também retirei da tabela 49 foi o facto de alguns estudantes considerarem que todos os regimes ditatoriais são fascistas. A prova desta afirmação encontra-se no estudante Z4 e Z7, pois referiram que Estaline era fascista. Deste modo, a sua fundamentação apresenta incorreções históricas. O aluno Z17 mostrou um pensamento vago e o Z19, apesar de ter respondido que sim, e no questionário anterior se ter absterido, não justificou a sua resposta,

Regra-geral, os estudantes utilizaram argumentos devidamente fundamentados, que demonstram uma evolução positiva na construção do seu conhecimento histórico.

Gráfico 57: Número de alunos que consideram Salazar um ditador ou um salvador da pátria (2.º questionário).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 50: “Salazar, ditador ou salvador da pátria” justificação.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Ditador, ele tirou a liberdade ao seu povo.”	“Salazar o ditador, seguia só os seus princípios, não havia liberdade de expressão e controlava as pessoas com a PIDE.”
Z2	“Ditador.”	“Ditador.”
Z3	“Salvador da Pátria. Ajudou Portugal em vários aspetos, um deles foi o auxílio na economia.”	“Salazar foi considerado salvador da pátria, uma vez que reduziu os impostos, reduziu as despesas públicas, eliminando o défice financeiro.”
Z4	“Salvador da Pátria, pois apesar da pouca liberdade que se tinha em Portugal a nível de expressão, Salazar	“Ditador.”

	ajudou muito na economia Portuguesa.”	
Z5	“Ditador. Elabora um regime ditatorial e opressivo, foca-se na economia e sacrifica grande parte da população.”	“Considero Salazar como um ditador e não como um salvador da pátria pois era possível observar um clima de medo e receio constantes na sociedade devido às represálias do regime. Na minha opinião não devemos de classificar alguém que impõe o medo aos outros como "salvador da pátria."
Z6	“Ditador.”	“Ditador, pois tirava as liberdades individuais.”
Z7	Ditador “porque as pessoas não podiam expressar as suas opiniões, era opressor.”	“Ditador, porque as pessoas não tinham liberdade de expressão, e só podia haver um partido político.”
Z8	“Ambas. Salazar recuperou uma economia debilitada, mas no processo retirou muitas liberdades ao povo, mostrando assim o seu perfil ditador.”	“Salazar foi um ditador que oprimia o seu povo e explorava outros povos, nomeadamente os povos das colónias aos quais recusava conceder a independência, mas também ajudou Portugal enquanto ministro das finanças ajudando a estabilizar a economia nacional, apesar de que o que fez de bem é ultrapassado pelo que fez mal.”
Z9	“Ditador, pois ele era quem controlava tudo e se alguém julgava era preso ou apreendido de alguma forma.”	“Sem dúvida, ditador. Apesar de ter ajudado Portugal economicamente, Salazar era um ditador que estava à frente de um regime fascista.”
Z10	“Ditador.”	“Na minha opinião Salazar foi um ditador tendo em conta o seu regime e a sua forma de governar o país.”

Z11	“Definitivamente ditador, a única coisa que estava boa em Portugal eram as finanças, mas a nível social estava horrível.”	“Eu considero que Salazar foi, sim, um ditador. Salazar instaurou um regime de censura e opressão. No entanto, também considero que este foi uma mais-valia para a economia portuguesa.”
Z12	“Ditador, pois Salazar não devia ser uma figura a venerar, mas sim devia ser lembrado pela opressão que o regime político impôs em Portugal.”	“Ditador, sendo que este impôs os seus ideais, não deixando lugar para a oposição ou para a liberdade de expressão.”
Z13	“Ditador, pois para ele o poder estava centrado unicamente nele próprio e só a opinião dele importava.”	“Ditador, pois muitas vezes punha as suas ordens sem se preocupar com o que o povo quer.”
Z14	“Ditador. Embora Salazar tenha desenvolvido bastante a economia e por isso seja considerado por alguns um salvador da pátria, na minha opinião ele foi um ditador. Isto, pois, no seu regime havia censura e não existia liberdade de expressão sendo, portanto repressivo.”	“Ditador, dado que Salazar teve uma grande relevância no regime fascista vivido em Portugal. Embora tenha melhorado ligeiramente a economia do país, conseguiu-o às custas da falta de liberdade e expressão, da pobreza e da exploração de grande parte da população.”
Z15	“Ditador.”	“Ditador, porque instaurou um regime não democrático as eleições não eram livres e a população não tinha liberdade política.”
Z16	“Ditador, na minha opinião apesar de Salazar ter sido bom na economia, no resto	“Salazar na parte económica conseguiu salvar Portugal de muitas dívidas e meter um país minimamente estável

	foi muito extremista nas suas ações e tudo se resumia a ele.”	economicamente ao longo do tempo o que para muita gente é bastante agradável e essencial, mas de resto era um ditador. Era demasiado exigente e mexeu muito com a parte militar do país usando a censura, a prisão e mesmo a morte.”
Z17	“Foi um ditador, mas também foi um salvador da pátria pois fez com que Portugal tivesse uma boa economia.”	“Apesar de ter melhorado o país em termos de economia, etc... era um ditador.”
Z18	“Ditador, porque não deixou terem a liberdade e oprimiu as opiniões dos outros que não eram iguais à dele.”	“Ditador, porque nenhum salvador iria fazer "mal" ao seu povo, mas sim ajudá-lo.”
Z19	“Salvador da Pátria.”	“Ditador.”

Fonte: Elaboração própria.

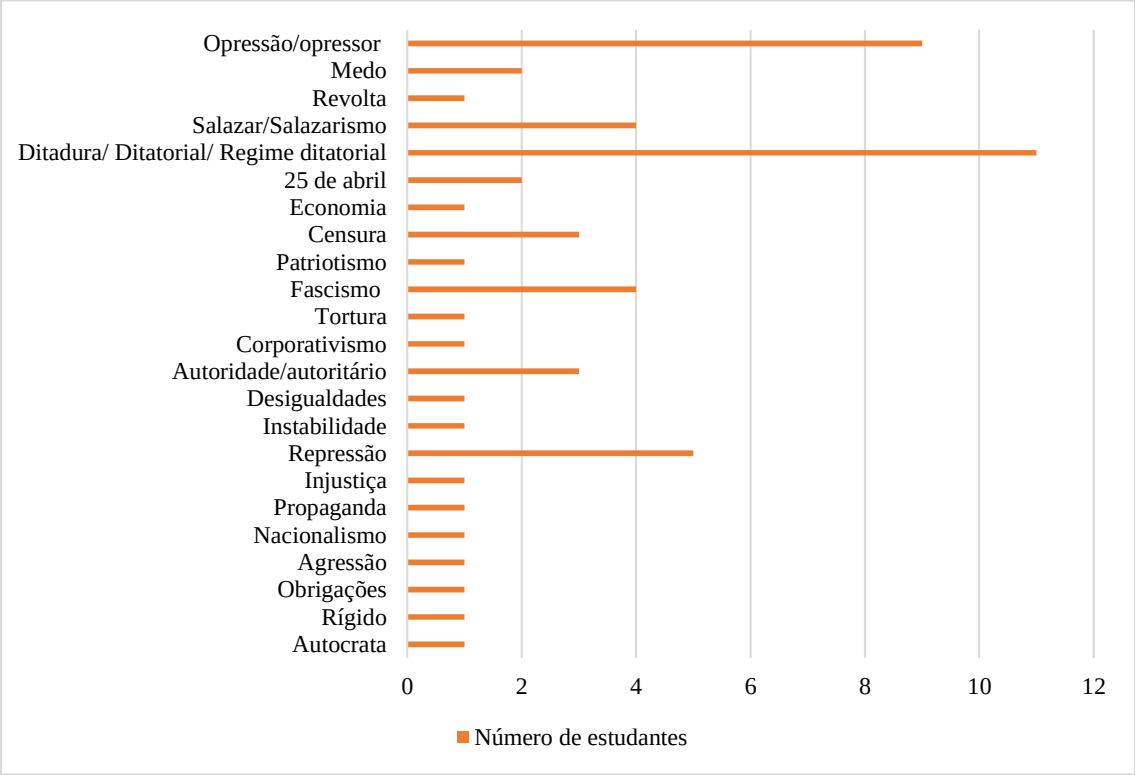
De seguida, passamos para a questão “Salazar, ditador ou salvador da pátria?”, possível de analisar através do gráfico 57 e do quadro 50. Enquanto no gráfico 44 74% dos estudantes selecionarem a opção ditador, no gráfico 57 o número de alunos aumentou para 90%, tendo passado a selecionar a opção salvador da pátria ou ambas as opções apenas um aluno cada (5%). Curiosamente, apenas o aluno Z3 manteve a sua opinião, apesar de ter justificado com evidências históricas erradas (“reduziu os impostos”). O aluno Z4 alterou a sua opinião de salvador da pátria para ditador, no entanto não justificou a alteração de ponto de vista. O estudante Z8 também alterou a sua opinião inicial. Enquanto primeiramente selecionou a opção “ambos”, desta feita passou a considerar “ditador”, argumentando por meio de aspetos relacionados com a opressão e a exploração do império colonial. Porém, não se esqueceu de referir, novamente, os aspetos económico-financeiros. Simultaneamente, afirmou que, na sua opinião, o que Salazar “fez de bem é ultrapassado pelo que fez mal”. Por outro lado, o aluno Z16 alterou a sua posição de “ditador” para “ambos”, associando as características de salvador à questão económica, referindo uma certa estabilidade ao nível da economia,

um aspeto essencial, para muita gente, como afirma o estudante, mas acaba por acrescentar as questões da censura, da repressão e da morte.

Para os alunos que consideraram Salazar ditador, destaca-se, mais uma vez, os aspetos da supressão das liberdades, da utilização da polícia política, do partido único, da pobreza, da exploração da população, regime antidemocrático. Três alunos não foram capazes de justificar a sua posição.

Em suma, o conhecimento dos estudantes alterou-se e tornou-se bastante mais fundamentado e coerente, relativamente às ideias tácitas iniciais.

Gráfico 58: Palavras que os estudantes associam ao Estado Novo (evolução do conhecimento).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 51: Comparação entre as palavras associadas ao Estado Novo (Evolução do conhecimento).

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
--	----------------	--------------------------

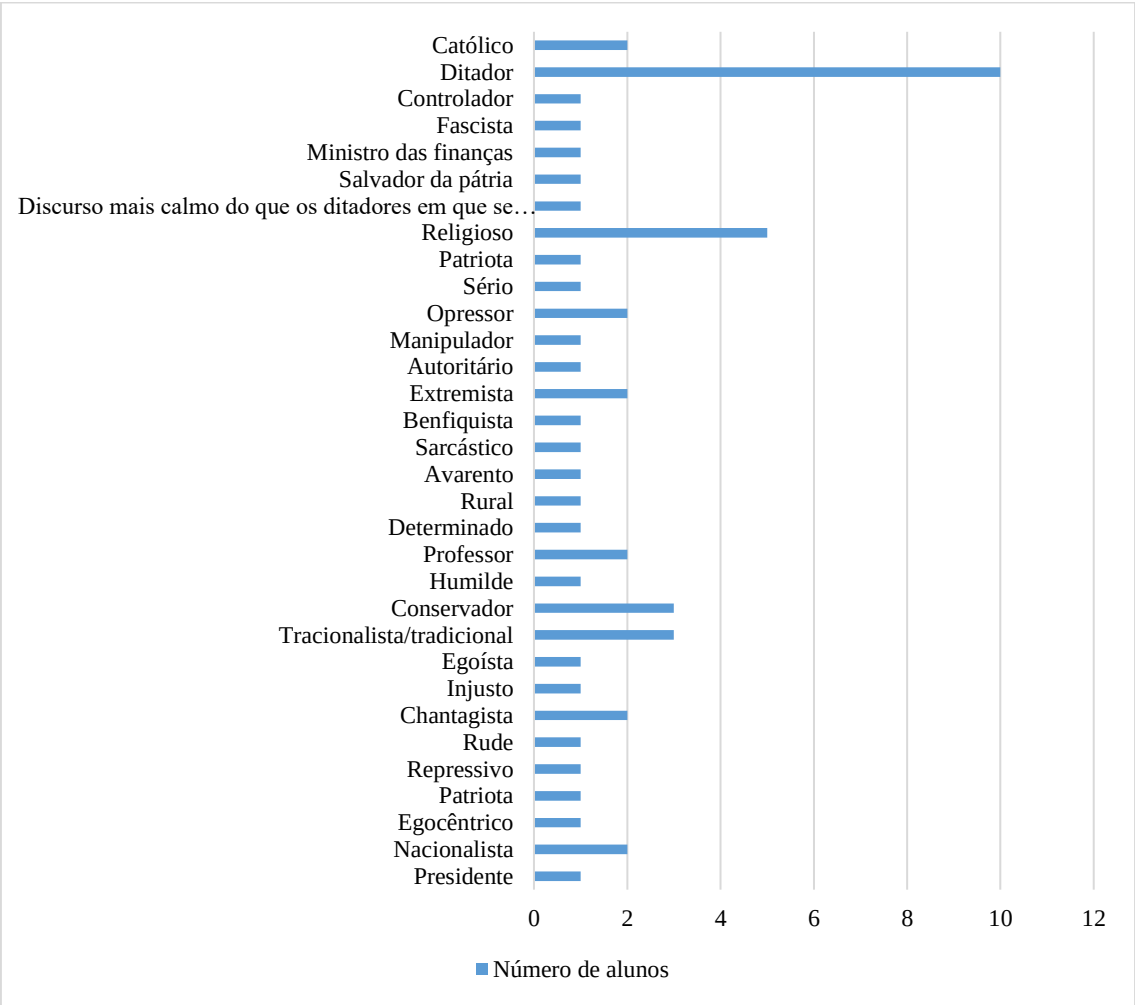
Z1	“Repressão, ditadura e injustiças.”	“Opressão, medo, revolta.”
Z2	-	“Salazar, ditadura, 25 de abril.”
Z3	“Salazar, 25 de abril e economia.”	“Salazar, 25 de Abril de 1974, economia.”
Z4	“25 de abril, economia e Salazar.”	Opressão, censura, patriotismo.
Z5	“Ditadura, opressão e perseguição.”	“Opressão, medo, ditadura.”
Z6	-	“Ditadura, opressão e fascismo.”
Z7	“Opressão, PIDE, perseguição.”	“Ditadura, fascismo, autoritário.”
Z8	“Ditadura, supressão e controle.”	“Ditadura, opressão e tortura.”
Z9	“Ditadura, Salazar, antiliberalismo.”	“Repressão, ditadura e fascismo.”
Z10	“Opressão, fascismo, ditadura.”	“Fascismo, corporativismo e autoridade.”
Z11	“Opressão, ditadura, desigualdade.”	“Ditadura, opressão e desigualdade.”
Z12	“Opressão.”	“Instabilidade, repressão, injustiça.”
Z13	“Ditadura, Desigualdade.”	“Opressor, autoritário e ditatorial.”
Z14	“Censura, ditadura, repressão.”	“Repressão, propaganda e nacionalismo.”
Z15	“Ditadura, PIDE, opressão.”	“Opressão, censura, ditadura.”
Z16	-	“Repressão, salazarismo, censura.”
Z17	“Fascismo, ditadura, Salazar.”	“Ditadura, Salazar, repressão.”
Z18	“Boa economia e medo.”	“Opressão, regime ditatorial, agressão.”
Z19	-	“Obrigações, rígido e autocrata.”

Fonte: Elaboração própria.

Através do gráfico 58 é possível observar as palavras que os estudantes atribuíram ao Estado Novo no questionário final. Tal como no gráfico 45, a palavra mais vezes atribuída foi “ditadura”, que decidi agrupar com os estudantes que disseram “ditatorial” e “regime ditatorial”. O número de alunos que referiu esta palavra é praticamente o mesmo do primeiro levantamento (onze estudantes). A segunda palavra mais referida foi, mais uma vez, a mesma do primeiro questionário: “opressão/opressor”, mencionada por nove alunos, mais três do que no questionário anterior. A terceira palavra deixou de ser “Salazar” e foi substituída por “repressão”. Comparativamente ao gráfico do inquérito diagnóstico, verifica-se uma maior diversidade de palavras, tendo algumas permanecido, tal como “opressão/opressor”, “medo”, “Salazar/salazarismo”, “ditadura/ditatorial/regime ditatorial”, “25 de abril”, “economia”, “fascismo”, “tortura”, “corporativismo”, “desigualdade”, “repressão” e introduzido as palavras “revolta”, “censura”, “patriotismo”, “autoridade/autoritário”, “instabilidade”, “injustiça”, “propaganda”, “nacionalismo”, “agressão”, “obrigações”, “rígido” e “autocrata”.

Algumas considerações sobre a evolução do conhecimento: todos os alunos foram capazes de associar três palavras ao Estado Novo, o que anteriormente não se verificou; as novas palavras introduzidas vão ao encontro dos temas abordados na aula e demonstram maior maturidade e fundamentação histórica; os novos aspetos introduzidos referem-se ao Estado Novo com palavras mais relacionadas com a repressão.

Gráfico 59: Características que os estudantes atribuem a Salazar (evolução do conhecimento histórico).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 52: Comparação entre as características associadas ao Salazar (evolução do conhecimento).

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Fascista, ditador e benfiquista.”	“Católico, ditador e controlador.”
Z2	“Ditador, autoritário e corrupto.”	“Ditador, fascista.”
Z3	“Ditador, controlador e fascista.”	“Ditador, Ministro das Finanças, Salvador da Pátria.”

Z4	“Ditador controlar e fascista.”	“Discurso mais calmo que os ditadores em que se baseava muitas vezes, religioso, patriotista.”
Z5	“Sério, radical e autoritário.”	“Religioso, sério.”
Z6	“Ditador, opressor e conservador.”	“Ditador, opressor e manipulador.”
Z7	-	“Ditador, autoritário, extremista.”
Z8	“Manipulador, ditador e calculista.”	“Ditador, benfiquista e sarcástico.”
Z9	“Ditador, repressivo e benfiquista.”	“Extremista, avarento e rural.”
Z10	“Arrogante, benfiquista, ditador.”	“Ditador, professor e humilde.”
Z11	“Ditador, bom a nível de finanças e conservador.”	“Religioso, determinado e ditador.”
Z12	“Conservador, imperialista e católico.”	“Conservador, católico, tradicionalista.”
Z13	“Ditador.”	“Opressor, egoísta e injusto.”
Z14	“Ditador, inteligente e egoísta.”	“Conservador, tradicionalista e religioso.”
Z15	“Ditador e fascista.”	“Ditador, religioso, conservador.”
Z16	“Inteligente e egocêntrico.”	“Nacionalista, chantagista, rude.”
Z17	“Ditador, PIDE e poder.”	“Repressivo, patriota, ditador.”
Z18	“Egocêntrico, “quer ter muito poder.”	“Egocêntrico, nacionalista, tradicional.”
Z19	“Velho.”	“Professor, presidente.”

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 59 e o quadro 52 permitem conhecer as características que os estudantes passaram a associar a Salazar. Em primeiro lugar, destaco o aumento significativo do número de palavras apontadas pelos alunos. No questionário diagnóstico foram referidas vinte e três características e no questionário final trinta e duas. Tendo em conta as estratégias utilizadas na atividade “Conhecer o Homem para Compreender a Obra”.

Mantiveram-se as seguintes características: “católico”, “ditador”, “controlador”, “fascista”, “sério”, “opressor”, “manipulador”, “autoritário”, “benfiquista”, “conservador”, “egoísta”, “repressivo”, “egocêntrico”. As novas características referidas pelos estudantes do 12.º Z foram: “ministro das finanças”, “salvador da pátria” (Z3), “discurso mais calmo do que os ditadores em que se baseava”, “religioso”, “patriota”, “extremista”, “sarcástico”, “avarento”, “rural”, “determinado”, “professor”, “humilde”, “tradicional/tradicionalista”, “injusto”, “chantagista”, “rude”, “patriota”, “nacionalista”, “presidente”.

A característica que os estudantes mais referiram foi “ditador” (dez estudantes), em segundo lugar, “religioso” e, em terceiro lugar, “conservador” e “tradicionalista/tradicional”. O aluno Z3, que referiu a expressão “salvador da pátria”, foi o mesmo que anteriormente atribuiu essas palavras ao Presidente do Conselho de Ministros.

Mais uma vez verificou-se uma (des)construção do conhecimento mais sólido e fundamentado. Tendo em conta as características mencionadas, considero que as estratégias utilizadas foram bem-sucedidas. Todos os alunos foram capazes de referir, pelo menos, duas das três características solicitadas. Algumas características estão mais relacionadas com aspetos da vida pública, outros com aspetos da privada, outras com a sua personalidade, e outras, tal como questionário diagnóstico, são juízos de valores e adjetivos vagos.

Quadro 53: Duas características que os estudantes atribuem à situação económica de Portugal durante o Estado Novo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Estável.”	“Estável.”
Z2	“Boa e controlada.”	“Boa e Estável.”
Z3	“Vivia-se mal.”	“Predominantemente rural e a agricultura continuava a evidenciar os naturais sinais de subdesenvolvimento.”
Z4	“Boa.”	“A economia portuguesa era muito focada na agricultura, mais tarde

		perceberam que basear a economia só na agricultura não iria levar o país para a frente e mais tarde apostaram em máquinas e mais na zona industrial.”
Z5	“A economia, a nível nacional melhorou, mas as situações de pobreza já existentes agravaram-se.”	“O estado acumulou bastante riqueza; a vertente pobre do país ficou com piores condições de vida.”
Z6	“Estável a nível interno, porém a pobreza agrava-se.”	“Dependência das colónias e sem desenvolvimento.”
Z7	-	“A situação económica do Estado Novo teve muitos altos e baixos.”
Z8	“O poder económico era concentrado nos ricos enquanto que o povo trabalhava muito e recebia um salário pequeno, mostrando uma divisão na economia.”	“Durante o Estado Novo, Portugal apresentava um período de prosperidade económica, devido ao papel de Salazar em reduzir os custos e a encher os cofres com ouro proveniente das províncias ultramarinas.”
Z9	“Estável.”	“Inflação e corporativismo.”
Z10	“Estável.”	“Estável e positiva.”
Z11	“Estável.”	“Situação económica mais favorável e em crescimento.”
Z12	“De certa forma estabilizada, supremacia das classes mais privilegiadas.”	“Apesar de dar a ilusão de uma situação económica estável e favorecida, sendo que ainda é assim que esta é referida hoje em dia, grande parte do povo encontrava-se em condições de pobreza, por vezes extrema; Lacuna significativa entre as classes mais favorecidas e as classes menos favorecidas.”
Z13	-	“Frac e destabilizada.”

Z14	“Prosperava com o trabalho do povo.”	“Portugal viveu um regime de austeridade durante o Estado Novo, de modo a estabilizar a economia. Uma vez que Salazar defendia a ruralidade, houve uma grande aposta no cultivo do trigo.”
Z15	“Estável.”	“Em crescimento, estável.”
Z16	“Recuperada e estável.”	“Imenso desemprego e crise devido à primeira guerra mundial.”
Z17	“Boa e estável.”	“Portugal estava numa boa situação económica.”
Z18	“Boa e estável.”	“Boa e estável.”
Z19	“Elevada.”	“Tinham uma boa economia e estavam razoáveis.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao campo económico, através do quadro 53, conseguimos perceber que a capacidade argumentativa dos estudantes, em alguns casos, evoluiu positivamente, destacando o contributo de Z3, Z12 e Z14. No entanto, o aluno Z3 tinha, anteriormente, insistido no facto de Salazar ser um salvador da pátria por ter melhorado o país a nível económico, apesar disso reconhece as fragilidades económicas do país.

Analisando globalmente o quadro 53, constatamos que o conhecimento dos estudantes, em determinados casos, se complexificou, no entanto, noutros, as respostas demonstram ideias superficiais e vagas, como por exemplo os estudantes que voltaram a indicar apenas palavras como “estável”, “boa” e “positiva” traduzindo-se numa generalização da economia portuguesa. Neste sentido, considero que as ideias tácitas dos estudantes não se alteraram de forma significativa na maioria dos casos devido ao facto de não compreenderem as várias perspetivas resultantes dos aspetos económicos e por não compreenderem o facto de existirem oscilações e uniformidades nos aspetos relacionados com a economia. No entanto, realço que os alunos destacaram alguns aspetos fundamentais caracterizadores da economia portuguesa, como a valorização da

ruralidade, da agricultura, o corporativismo, a acumulação de riqueza nos cofres do Estado, discrepâncias entre ricos e pobres, a austeridade e as campanhas do trigo. Por outro lado, os alunos Z8 e Z16 apresentaram respostas que considerei nulas, por apresentarem erros históricos.

Um aluno (Z12) fez uma reflexão sobre como a sociedade caracteriza a economia do Estado Novo e completou com a opinião que construiu ao longo das aulas, o que demonstra, mais uma vez, a sua consciência histórica.

Quadro 54: Duas características sobre a situação social de Portugal durante o Estado Novo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“As pessoas não tinham liberdade e eram repreendidas caso não concordassem.”	“Controlados e reprimidos.”
Z2	-	“Existia muita repressão.”
Z3	-	“Falta de liberdade de expressão.”
Z4	“Era má pois não havia liberdade de expressão, e as mulheres eram vistas só como donas de casa.”	“As pessoas viviam sob um período de opressão, censura e acabavam por ser manipuladas a nível de telecomunicações por Salazar, as mulheres eram vistas apenas como donas de casa.”
Z5	“Não existia liberdade de expressão e a população tinha os estudos básicos.”	“Clima de medo devido à opressão por parte do Estado (PIDE).”
Z6	“Aparentemente estável, porém controlada.”	“Isolado do mundo e em guerra com as colónias.”
Z7	“Má.”	“Portugal era um país pobre, com uma alta taxa de alfabetismo e metade da população vivia da agricultura.”

Z8	-	“Em termos sociais podem observar algumas limitações já referidas, onde a liberdade política era restringida e muitos direitos humanos eram ignorados em prol das políticas do regime.”
Z9	“Não havia a reforma” “não havia o fundo de desemprego.”	“Alfabetismo e pobreza.”
Z10	“Desigualdade social.”	“Opressão e desigualdade.”
Z11	“Desigualdade social medo generalizado”	“Opressiva e existia bastante desigualdade social.”
Z12	“Instável e desigual”	“Situação social instável e desigual, marcada pela repressão causada pela censura e as perseguições.”
Z13	“O povo estava descontente com a desigualdade e a pobreza.”	“Instável.”
Z14	“Havia um clima de desconfiança e repressão.”	“A população portuguesa durante o Estado Novo revelava passar situações de extrema pobreza e descontentamento social, devido à censura e à polícia política existente.”
Z15	“Desigualdades sociais.”	“Desigualdades, opressão.”
Z16	-	“Uma sociedade analfabeta.”
Z17	“Revolta por parte das classes mais baixas.”	“Angústia e medo.”
Z18	“Revoltados.”	“Mau ambiente, pessoas assustadas.”
Z19	-	“Escassez.”

Fonte: Elaboração própria.

Ao nível social, apesar de ser possível constatar no quadro 54 que todos os alunos responderam à questão, alguns só conseguiram apontar uma característica das duas pedidas (Z2, Z3, Z5, Z13, Z16, Z19). Um dos aspetos que acredito que pode justificar

esta realidade é o facto de os estudantes atribuírem essa opinião à generalidade do conceito de sociedade. A resposta do aluno Z9 parece-me bastante difícil de descodificar, uma vez que parece incompleta e, por isso, considere inválida.

Os principais aspetos mencionados no questionário final recaem sobre a falta de liberdade, a repressão, a censura, a manipulação dos meios de comunicação, o papel das mulheres relegado ao espaço doméstico, o medo, o analfabetismo, o isolamento internacional face à situação das colónias, a Guerra Colonial, o desrespeito pelos direitos humanos, a pobreza, a desigualdade e o descontentamento da população.

Posto isto, e fazendo uma comparação global da evolução do conhecimento, é possível compreender que o seu pensamento se complexificou, não apresentando nenhum tipo de erros históricos graves, as suas fundamentações são mais completas e que os números de ideias sobre os aspetos sociais se tornaram mais heterogéneas e numerosas.

Quadro 55: Características que os estudantes atribuem à situação da mulher no Estado Novo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Não podia votar, ficava em casa a tratar dos filhos, não se podia expressar.”	“Dona de casa, cuidar dos filhos, submissa ao homem.”
Z2	-	“Dona de casa, mãe e esposa.”
Z3	“Sem liberdade de expressão e direitos.”	“Inferiorizada, submetidas aos homens e direitos limitados.”
Z4	“Não tinha liberdade de expressão, sem direitos.”	“Oprimida, trabalhadora, dona de casa.”
Z5	“Tinha a função de “dona de casa”. Não tinham os mesmos direitos que os homens. Não podia frequentar espaços de lazer a não ser que estivessem na companhia do marido.”	“Adquire, numa fase tardia, o direito ao voto. Viviam, ainda, de modo submisso. A mulher tinha o dever de governar o espaço doméstico.”
Z6	“Não estudava, não votava.” Não eram iguais aos homens, não tinham os mesmos direitos.”	“Sem direitos, donas de casa e sem voz.”

Z7	“A mulher era “obrigada” a ficar em casa a cuidar dos filhos e da casa. Não podia votar e não podia vestir certos tipos de roupa.”	“A mulher, durante o Estado Novo, era vista como dona de casa, submissa do seu marido e não tinham direito a votar.”
Z8	“Subjugada, limitada e oprimida.”	“Durante o Estado Novo a mulher era oprimida, controlada e limitada a seguir os padrões impostos naquela época pela sociedade.”
Z9	“Minoria (em termos de importância) Serviam para cuidar apenas da casa, do homem dos filhos, etc. Não tinha direitos como votar e estudar.”	“Inferiorizada, doméstica e submissa.”
Z10	“Mulher diminuída e reduzida ao trabalho doméstico. Desigualdade comparativamente aos homens.”	“Trabalhadora e dona de casa.”
Z11	“Não tinha direito ao voto Desigualdade Mulher era destinada a dona de casa.”	“A mulher deveria seguir os modelos tradicionais e conservadores: ser uma boa esposa que apoiava o seu marido; ser uma mãe exemplar que educasse os seus filhos através dos ideais do Estado Novo e ser religiosa, apoiando os valores da Igreja Católica.”
Z12	“Em submissão ao homem Obrigada a seguir ideais conservadores Desigualdade.”	“Submissa, silenciada, dependente.”
Z13	“Desigualdade social, política e salarial.”	“Injusta, frustrante e desigual.”
Z14	“Desvalorizada, isolada e submissa.”	“Submissa, fechada em casa e realizava todas as tarefas domésticas.”
Z15	-	“Dona de casa e mãe.”
Z16	-	“Dona de casa, mãe dedicada, sem qualquer poder político.”
Z17	“Era oprimida, rebaixada e usada.”	“Dona de casa e mãe a tempo inteiro.”
Z18	“Rebaixada, usada, oprimida.”	“Oprimida, dona de casa, sem poder.”

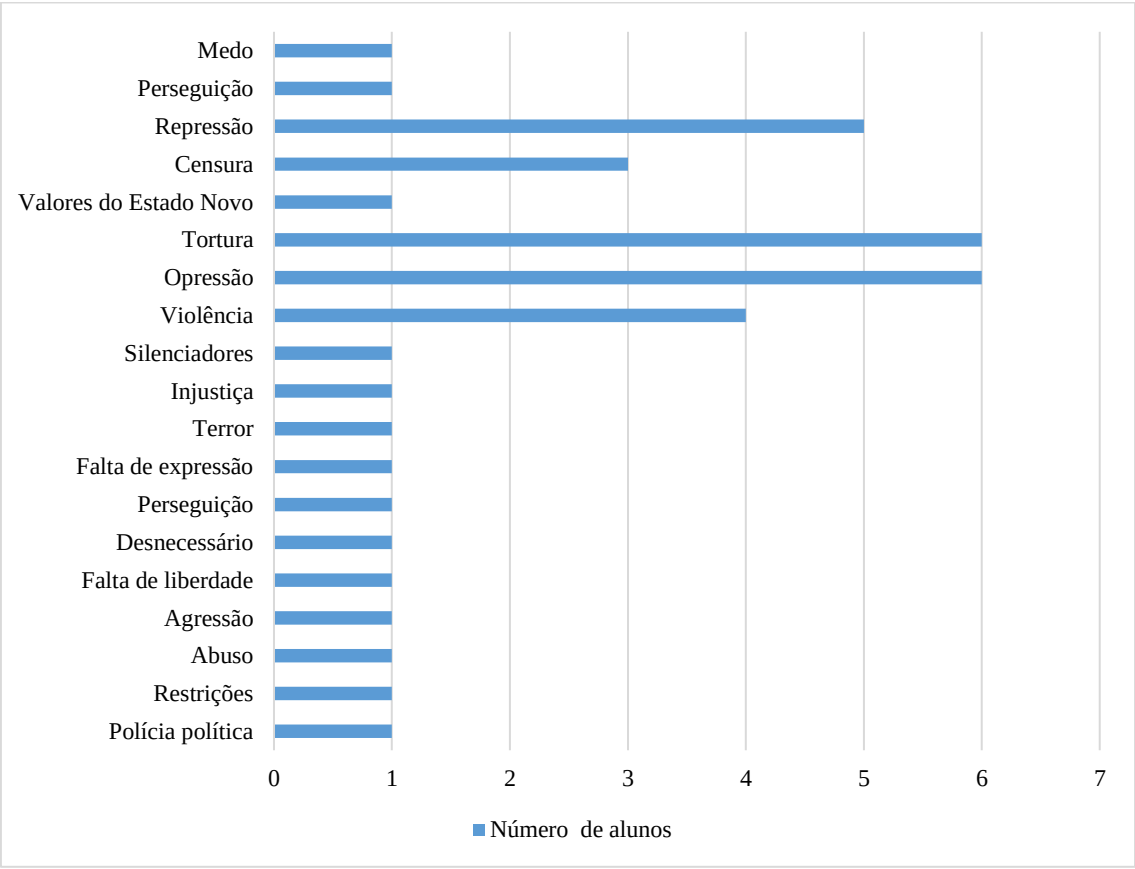
Z19	“Má, proibidas de fazer certas coisas, pouco salário.”	“Restringida, pouca liberdade e habilitadas a fazer o que era lei.”
-----	--	---

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à situação da mulher, visível no quadro 55, os estudantes apontaram, principalmente, as seguintes características: “dona de casa”, “cuidar dos filhos”, “submissa ao homem”, “inferiorizada”, com “direitos limitados”, “oprimida”, “trabalhadora”, “sem direitos”, “sem voz” e “dependente”. Destaco o contributo do aluno Z11, que apresentou uma resposta bastante completa e fundamentada.

Não existiram grandes discrepâncias na alteração depois da (des)construção do conhecimento, uma vez que as ideias tácitas dos estudantes sobre o assunto já se demonstravam pertinentes. Considero que as atividades propostas sobre a situação da mulher durante o regime foram fundamentais para consolidar o conhecimento já existente dos alunos, tendo ocorrido apenas ligeiras alterações. Os três alunos que inicialmente não foram capazes de referir nenhuma característica, passaram a conseguir fazê-lo.

Gráfico 60: Palavras que os estudantes associam a PIDE-PIDE/DGS (evolução do conhecimento histórico).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 56: Comparação entre as palavras que os estudantes associam a PIDE-PIDE/DGS (evolução do conhecimento histórico).

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Repreensão e injustiça”	“Medo, perseguição”
Z2	“Polícia”	“Repressão e censura”
Z3	“Controladora e opressiva.”	“Valores do Estado Novo, censura.”
Z4	“Controladora, agressiva e tortura.”	“Tortura e opressão.”
Z5	“Tortura e perseguição.”	“Violência, opressão.”
Z6	“Repressiva e Censura.”	“Silenciadores e opressores.”
Z7	“Polícia política.”	“Injustiça.”

Z8	“Tortura e controlo.”	“Tortura e terror.”
Z9	“Repressão e censura.”	“Repressão e tortura.”
Z10	“Opressão e tortura.”	“Repressão e falta de expressão.”
Z11	“Apreensão e falta de liberdade.”	“Opressão e tortura.”
Z12	“Violência e perseguição.”	“Opressão, violência.”
Z13	“Súbdito e fascista.”	“Perseguição e violência.”
Z14	“Repressão e violência.”	“Violência e repressão.”
Z15	“Tortura.”	“Opressão, tortura, censura.”
Z16	“Injustiça e extremismo.”	“Desnecessário. Tortura.”
Z17	“Morte e proibição da liberdade de expressão.”	“Repressão e falta de liberdade.”
Z18	“Medo e abuso do uso policial.”	“Agressão, abuso.”
Z19	“Segurança e proteção.”	“Restrições e uma polícia política.”

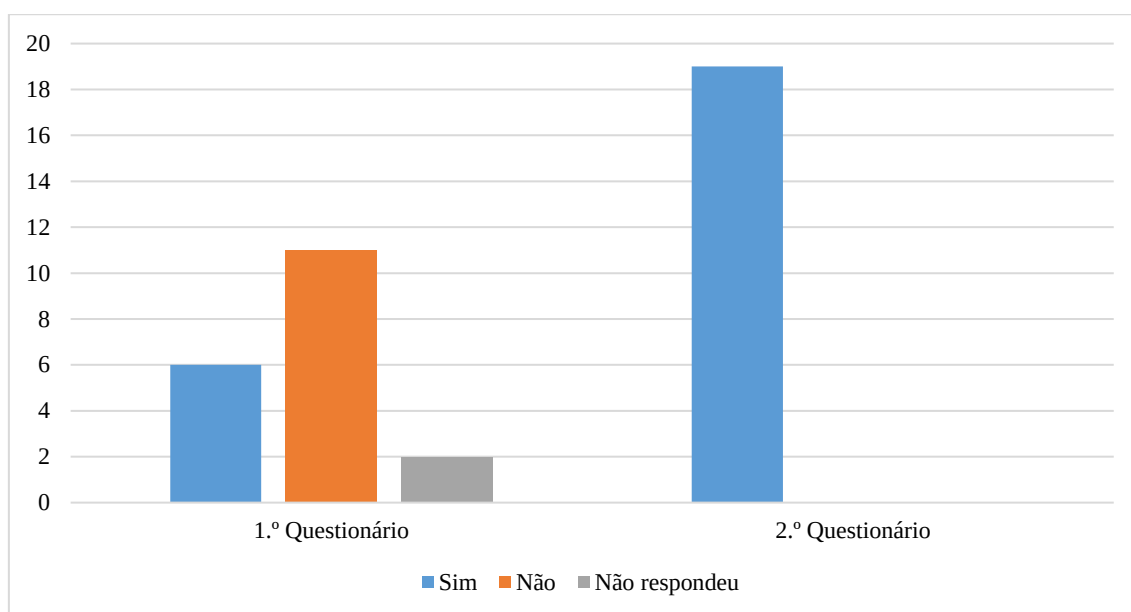
Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às palavras que os estudantes passaram a associar a PIDE-PIDE/DGS, curiosamente, através da análise do gráfico 48 e do gráfico 68, verifica-se que se mantiveram o mesmo número de palavras (dezanove).

No segundo questionário, em primeiro lugar encontram-se as palavras “tortura” e “opressão” (seis alunos), em segundo lugar “repressão” (cinco alunos) e na terceira posição “violência”. Mantiveram-se as palavras “medo”, “perseguição”, “repressão”, “censura”, “tortura”, “opressão”, “violência”, “perseguição”, “polícia política” e foram introduzidas as palavras “silenciadores”, “injustiça”, “terror”, “falta de expressão”, “desnecessário”, “falta de liberdade”, “agressão”, “abuso”, “restrições”, e “valores do Estado Novo”.

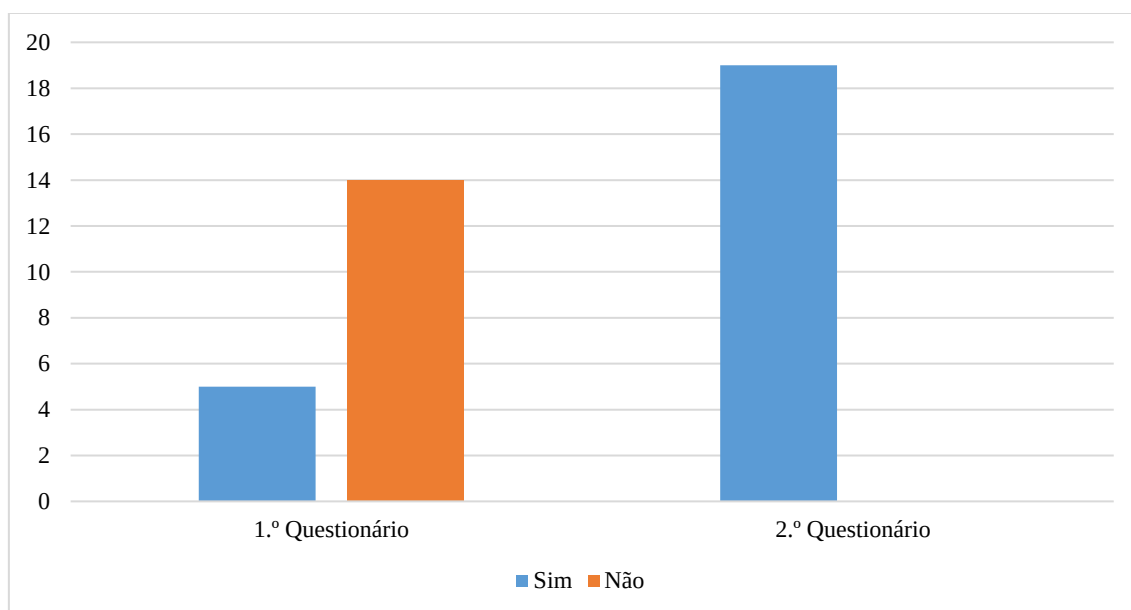
As palavras mencionadas no questionário final foram coerentes e mostraram que os estudantes compreenderam os objetivos da polícia política. Considero que o contributo de Aurora Rodrigues levou um dos alunos (Z7) a considerar a palavra “injustiça”.

Gráfico 61: “Durante o Estado Novo foram criados campos de concentração?”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 62: “Alguma vez ouviste falar no Campo do Tarrafal em Cabo Verde?”.



Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para a análise dos gráficos 62 e 63, podemos constatar que todos os alunos passaram a saber da existência de campos de concentração no Estado Novo, bem como passaram a conhecer o Campo do Tarrafal em Cabo Verde. Relacionando os

gráficos 62 e 63 com as novas informações, percebe-se que os alunos passaram a identificar sem dificuldades o desrespeito pelos direitos e pela dignidade humana.

Quadro 57: Comparação entre a opinião dos estudantes sobre o facto de a Guerra Colonial ter marcado, ou não, a sociedade portuguesa.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Sim, muitos soldados portugueses ficaram traumatizados.”	“Sim, foi injusta.”
Z2	“Sim.”	“Sim.”
Z3	“Sim.”	“Sim, primeiramente a Guerra Colonial foi um dos principais problemas de Portugal, onde a primeira vaga de descolonização teve uma importante repercussão na política colonial do Estado Novo. A partir desse momento a ONU reconheceu o direito à autodeterminação dos povos e as grandes potências coloniais começaram a negociar a independência das suas terras ultramarinas. Deste modo, torna-se difícil para o nosso Governo manter a política colonial instituída com a publicação do Ato Colonial, em 1930.”
Z4	“Sim.”	“A Guerra Colonial foi algo desnecessário se Portugal desde a Carta da ONU tivesse respeitado os parâmetros pedidos, acabou por afetar muito Portugal, isolando-o. Mesmo que quisessem passar uma imagem de amizade entre pessoas de várias etnias.”

Z5	“Sim.”	“Sim, considero que foi uma guerra imposta aos soldados portugueses por um regime que queria controlar um território ao qual não tinha direito.”
Z6	“Sim, adquiriram matérias primas que possibilitaram a produção dos produtos no reino e o escoamento de produtos para as colónias o que possibilitou a riqueza do reino.”	“Sim, foi destrutiva para as colónias, mas também, em parte, para Portugal.”
Z7	“Sim, porque perderam as colónias.”	“Sim, acho que foi algo que poderia ser evitado se Salazar tivesse feito logo o que foi sugerido pela ONU.”
Z8	“Sim, através da Guerra Colonial, a sociedade portuguesa apercebeu-se da fragilidade do regime, que perdia cada vez mais as suas conquistas coloniais e perdia a sua credibilidade.”	“Sim, a Guerra Colonial foi uma decisão errada por parte do regime, pois Portugal não conseguiria vencer esta guerra, como também a perda de vidas de um modo despropositado deveria ter sido evitada a tudo e custo. Em vez disso devia se ter optado por uma maneira mais pacífica de resolver este problema.”
Z9	“Sim, Portugal conseguiu as colónias. Deixou sequelas.”	“Sim, Não sou a favor dessa fase, uma vez que, exploramos outros países e esses não tinham liberdade nenhuma.”
Z10	“Sim, a Guerra Colonial foi um acontecimento marcante vivido dos portugueses, deixou memórias e sequelas.”	“Sim. Não concordo de todo, principalmente com as atitudes de Salazar em relação à situação, queria superiorizar a todo o custo.”
Z11	“Sim, acontecimento que marcou a história do nosso	“Para mim, a Guerra Colonial marcou fortemente a sociedade portuguesa,

	país, o que trouxe consequências posteriores.”	fazendo com que existam várias consequências desse período nos dias de hoje. O Estado recusara-se a dar a independência às colónias. Isso resultou em revolta e sangue. A guerra durou anos, custando a vida a quem lutava pela independência, bem como a quem foi obrigado a servir Portugal (como acontecia em grande parte dos casos). A Guerra Colonial foi trágica.”
Z12	“Sim, a Guerra Colonial suscitou nos portugueses o patriotismo extremo, assim como ideias imperialistas e de supremacia da raça branca.”	“Sim, A Guerra Colonial foi um acontecimento bárbaro e de terror que poderia ter sido evitado, resultando na morte de inúmeros civis, assim como soldados, tudo isto na defesa de uma causa imoral.”
Z13	“Sim.”	“Sim, acho que apesar de Portugal querer expandir o seu território, não concordo com várias invasões que aconteceram a esses países e as consequências disso.”
Z14	“Sim, a população portuguesa participou (obrigada) na Guerra Colonial. Desta guerra não saiu ninguém indiferente, quer fisicamente quer psicologicamente. Esta guerra marcou então uma geração inteira.”	“Sim, por um lado, penso que a Guerra Colonial poderia ter sido evitada, se como os outros países Portugal tivesse chegado a um acordo na ONU de modo a libertar as colónias. Poupar-se-iam milhares de vidas e dinheiro perdidos na Guerra e o país teria oportunidade de se desenvolver mais cedo. Por outro lado, se a Guerra Colonial não tivesse acontecido, se calhar não sairíamos do regime ditatorial tão cedo, uma vez que

		foi a revolta e impaciência das Forças Armadas que despoletaram a revolução do 25 de abril.”
Z15	“Sim.”	“Sim, foi desnecessário pois os países tinham o direito de ter a sua liberdade e serem independentes de outros países e Portugal não devia der recusado a dar a independência e ter começado uma guerra que trouxe muitos gastos económicos e sociais dos portugueses.”
Z16	“Sim.”	“Sim, Não sou a favor de nenhuma guerra, mas é essencial para Portugal deixar de ser burro e querer tudo da pior maneira possível para ele. Significado de liberdade apesar de muito sangue derramado.”
Z17	“Sim.”	“Sim.”
Z18	“Sim.”	“Sim, foi importante.”
Z19	-	“Sim, A guerra colonial foi algo, que aconteceu para deitar o Estado Novo abaixo.”

Fonte: Elaboração própria.

Novamente inquiridos sobre se a Guerra Colonial marcou, na sua opinião, a sociedade portuguesa, os alunos do 12.º Z consideraram todos que sim. No primeiro questionário, relembro que só nove alunos conseguiram justificar a sua afirmação. No questionário final foi solicitado aos alunos para partilharem a sua opinião, sendo que apenas dois alunos não o fizeram (Z2, Z17).

Através da análise global das respostas, a opinião dos estudantes sobre não concordarem com a guerra estavam relacionadas, fundamentalmente, com o facto de ser evitável aos seus olhos, para impedir o isolamento internacional, por causa do impacto económico e social que teve nos territórios em confronto, deveríamos ter respeitado as indicações da

ONU, por serem contra a exploração e falta de liberdade dos territórios africanos, deveríamos ter seguido a onda de descolonização e por ser uma causa “imoral”, pelas vidas perdidas.

É particularmente interessante o contributo do Z14 que aponta vários pontos fundamentais e referiu ainda o impacto que a guerra colonial teve na revolução 25 de abril que derrubou o regime. O aluno Z16 demonstrou ser contra qualquer guerra, seja ela qual for. Os alunos Z13 e Z16 mostraram um pensamento confuso.

Na opinião pessoal dos alunos, a ação portuguesa deveria ter sido pacífica. Apesar de ao longo das aulas terem mostrado compreender o contexto da Guerra Colonial, nenhum dos estudantes referiu compreender a ação do regime em preservar os territórios que consideravam partes integrantes de Portugal, o que não invalida a sua compreensão, mas dá mais destaque aos princípios humanistas e à solidariedade dos alunos quer pelos soldados, que consideram terem sido obrigados, quer pelos habitantes dos territórios coloniais, que apenas lutavam pela libertação. Os alunos mostraram empatia, solidariedade, humanismo, distanciamento, consciência histórica e uma evolução significativa do seu conhecimento histórico.

Quadro 58: Resposta dos alunos à proposta de redação de uma notícia sobre a morte de Marcelino da Mata.

Z1	“No dia 11 de fevereiro, morre o membro fundador da frente de libertação de Moçambique, Marcelino da Mata.”
Z2	-
Z3	“A 11 de Fevereiro de 2021, faleceu o militar mais condecorado do Exército, Marcelino da Mata. Marcelino da Mata, natural da Guiné-Bissau, foi um dos fundadores dos comandos, tropa de elite na qual serviu desde o início da Guerra Colonial, em 1961, e na qual foi progredindo de soldado até oficial, tendo sido promovido em 2018 a major, estando graduado em tenente-coronel. Acabou por falecer aos 80 anos, o tenente-coronel Marcelino da Mata, um dos militares da Guerra Colonial mais condecorados. Segundo fonte

	oficial do Exército, o militar morreu no Hospital Fernando Fonseca (Amadora-Sintra), vítima de covid-19.”
Z4	“Marcelino da Mata, um tenente do exército português, foi dos militares mais condecorados. Atualmente após a sua morte, está em mesa se o militar merece ou não ser consagrado pois para uns ele foi um traidor à pátria e para outros foi um verdadeiro herói.”
Z5	“Morreu Marcelino da Mata! O Militar português mais condecorado de sempre que participou na Guerra Colonial morre vítima de COVID-19!”
Z6	“Morreu Marcelino da Mata o soldado português mais condecorado.”
Z7	“Faleceu, ex-combatente luso-guineense no dia 11 de fevereiro de 2021.”
Z8	“Faleceu neste Dia Marcelino da Mata o militar ficou conhecido como o mais condecorado de sempre do exército, e um dos mais bravos combatentes lusos, tendo participado em mais de duas mil missões de combate na Guerra do Ultramar.”
Z9	“O dia de hoje é marcado pela morte do célebre Marcelino da Mata. Faleceu na Amadora, vítima de Covid-19. Este homem foi um dos fundadores e principais operacionais dos Comandos, participou em inúmeras operações militares na Guerra Colonial. Marcelino foi o militar mais condecorado da história do exército português e ainda foi considerado um herói pelos portugueses e um traidor no seu país de origem (Guiné-Bissau).”
Z10	“Marcelino da Mata, Tenente-Coronel Comando do Exército Português, morre esta manhã aos 80 anos de idade, era o militar português mais condecorado de sempre.”
Z11	“Hoje, dia 11 de fevereiro de 2021, faleceu o militar português Marcelino da Mata. Apesar de ser o militar português mais condecorado de sempre, as opiniões sobre Marcelino da Mata sempre foram bastante controversas. Há quem acredite que este havia sido um herói e, por outro lado, há quem afirme que este não passava de um criminoso e assassino. Afinal quem terá razão? Será Marcelino da Mata merecedor de todo o ódio ou todo o respeito?”

Z12	“Militar mais condecorado do Exército Português, sendo reconhecido pelos seus esforços na defesa das colónias sob a doutrina imperial do Estado Novo, morre dia 11 de fevereiro de 2021.”
Z13	-
Z14	“Morreu Marcelino da Mata, um dos mais relevantes militares da Guerra Colonial. Marcelino nasceu na Guiné-Bissau, no entanto, sempre se considerou português e lutou justamente por Portugal na Guerra Colonial, mesmo contra o país em que nasceu.”
Z15	“Morreu hoje dia 11 de fevereiro de 2021 o militar português mais condecorado aos 80 anos vítima da pandemia de covid19 que esta atualmente a afetar o mundo inteiro. Marcelino da Mata foi também um importante militar durante a Guerra Colonial.”
Z16	“Faleceu uma das mais importantes figuras da Guerra Colonial. Marcelino da Mata era militar mais condecorado oficial português, dizem este não ser nem herói nem mártir. Acusado de vários crimes embora nunca provados, duvidam se realmente é digno de tantos prémios.”
Z17	“Militar mais condecorado do exército português faleceu.”
Z18	“Morreu militar importante, condecorado.”
Z19	-

Fonte: Elaboração própria.

No âmbito das atividades relacionadas com Marcelino da Mata, pedimos aos estudantes que criassem uma notícia sobre a sua morte. Três alunos não responderam à questão, o Z1 confundiu Marcelino da Mata com outra personalidade e, por isso, considerei a resposta inválida, tal como a resposta do aluno Z3 que retirou excertos de uma notícia *online*.

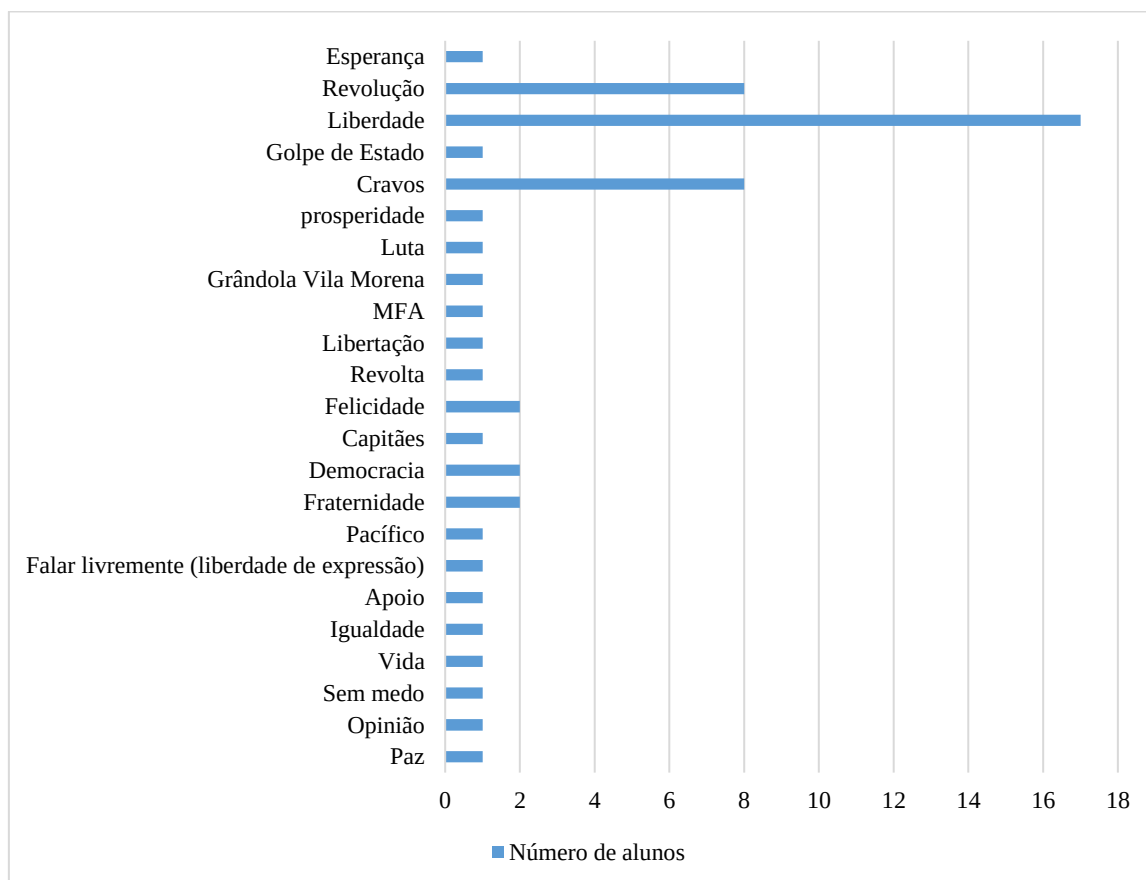
Existiram 3 tipos de grupos de alunos: os que se limitaram a anunciar a morte do militar, os que fizeram questão de referir que foi o militar português mais condecorado de sempre e os que mencionaram o debate que assombrava a sociedade portuguesa relativamente à sua personalidade e ao seu papel na guerra (Z4 e Z11). Realço especialmente o estudante Z11, que faz uma reflexão mais completa sobre a figura do

militar, mostrando distanciamento e capacidade de reconhecer a multiperspetiva. Recorrendo aos apontamentos da aula que lecionei sobre o tema, recordo que o aluno Z11 foi um dos que mais interagiu/participou no debate sobre o tema.

O aluno Z8 refere-se a Marcelino como “um dos mais bravos combatentes lusos”. Apesar de ser uma perspetiva válida, tendo em conta a posição que os estudantes demonstraram nas aulas, rapidamente percebi que o estudante retirou as suas palavras de um artigo do *Diário de Notícias* disponível *online*. O aluno Z14 posicionou-se em relação à ação de Marcelino da Mata como justa, apesar de compreender que o fez “contra o país em que nasceu”, o que demonstra que o estudante foi capaz de refletir sobre as várias perspetivas e concluir que foi uma atitude contextualizada, como discutimos nas aulas.

Considero que esta questão, apesar de ter sido interessante para perceber que alguns estudantes reconhecem a multiperspetiva e são capazes de se distanciarem, como o inquérito por questionário foi realizado *online*, alguns alunos limitaram-se a copiar algumas notícias já existentes, o que distorceu os dados, por um lado, ou por outro, pode querer dizer que concordam efetivamente com a opinião das notícias partilhadas sobre o assunto. Considero genuinamente que debater o tema da questão de Marcelino da Mata enriqueceu os estudantes, na medida em que se viram confrontados com várias perspetivas históricas e puderam desenvolver o seu espírito crítico e posicionarem-se socialmente sobre o assunto.

Gráfico 63: Palavras que os estudantes associam ao 25 de abril (evolução do conhecimento).



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 59: Comparação entre as palavras que os estudantes associam ao 25 de abril (evolução do conhecimento).

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
Z1	“Liberdade, Independência, Revolução, Cravos.”	“Esperança, revolução, liberdade.”
Z2	“Cravos, espingardas e rosas.”	“Revolução, golpe de estado, cravos.”
Z3	“Liberdade expressão, mulheres, igualdade de género.”	“Cravos, liberdade, Grândola Vila Morena.”
Z4	“Liberdade e igualdade.”	“Liberdade, prosperidade, luta.”
Z5	“Revolução, liberdade e esperança.”	“Revolução, liberdade, MFA.”

Z6	“Ditadura, Opressão, Manipulação.”	“Libertação, revolta e revolução.”
Z7	“Liberdade, Igualdade e direitos.”	“Liberdade, felicidade, revolução.”
Z8	“Revolução, Salgueiro Mais, Cravos.”	“Liberdade, cravos, capitães.”
Z9	“Liberdade, direitos, cravo.”	“Liberdade, revolução e cravos.”
Z10	“Liberdade, cravos, revolução.”	“Cravos, Liberdade, Democracia.”
Z11	“Cravos, liberdade e revolução.”	“Liberdade, Revolução e Fraternidade.”
Z12	“Liberdade, igualdade e intemporal.”	“Liberdade, democracia, pacífico.”
Z13	“Liberdade, esperança e união.”	“Liberdade, reconhecimento e apoio.”
Z14	“Liberdade, revolução e felicidade.”	“Liberdade, revolução e cravos.”
Z15	“Liberdade, fraternidade e cravos.”	“Liberdade, fraternidade, igualdade.”
Z16	“Liberdade, revolução e mudança.”	“Vida, liberdade, felicidade.”
Z17	“Cravos, liberdade e revolução.”	“Liberdade, falar livremente, não há medo.”
Z18	“Cravos, revolução e paz.”	“Liberdade, cravos, opinião.”
Z19	“Cravos, padeira, paz.”	“Liberdade, cravos e paz.”

Fonte: Elaboração própria.

Para concluir a secção “evolução do conhecimento histórico”, falta observar a evolução das palavras que os estudantes associam ao 25 de abril, através da análise do gráfico 53 e do quadro 59.

No questionário final, os estudantes elegeram mais vezes as palavras “liberdade” (dezassete alunos), e de seguida, “cravo” e “revolução” (oito alunos). Curiosamente as mesmas três palavras do gráfico 52. O número de palavras aumentou ligeiramente e mantiveram-se as seguintes: “esperança”, “revolução”, “liberdade”, “cravos”, “prosperidade”, “felicidade”, “fraternidade”, “liberdade de expressão”, “igualdade”, “vida” e “paz”; e tendo acrescentado: “golpe de estado”, “luta”, “Grândola vila

morena”, “MFA”, “libertação”, “revolta”, “capitães”, “democracia”, “pacífico”, “apoio”, “sem medo” e “opinião”.

Comparando com o primeiro questionário, é possível verificar que os estudantes que inicialmente tiveram dificuldades em nomear palavras coerentes passaram a corrigir o seu pensamento, ou seja, houve alteração do seu conhecimento anterior, como é o caso do aluno Z19.

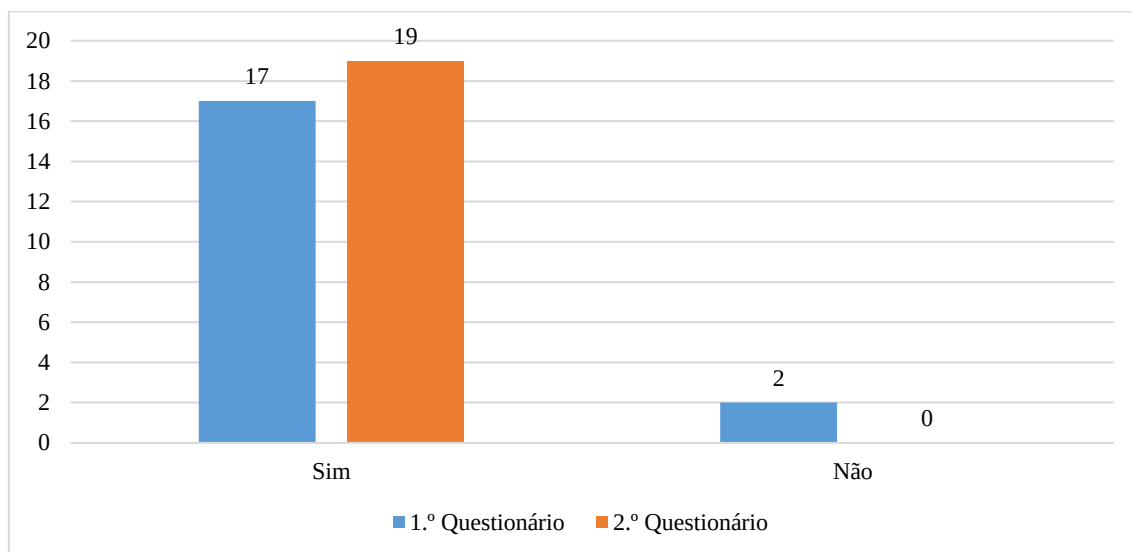
Ainda sobre o tema da revolução 25 de abril, gostaria de referir que, apesar do período de pandemia, o núcleo de estágio desenvolveu várias atividades com os estudantes que lhes permitiu refletir um pouco sobre o tema, como a comemoração do 25 de abril através da elaboração de cartazes de intervenção, da transmissão de músicas de intervenção nos intervalos das aulas na escola, da afixação das fotografias de algumas personalidades fundamentais trazidas pelos estudantes e pela plantação de cravos no jardim da escola. Algumas das atividades encontram-se registadas e disponíveis no site que criamos para os estudantes⁹².

Em forma de conclusão geral, como vimos ao longo das respostas dos alunos, o questionário final demonstrou que, como podemos ver no gráfico 64, todos os estudantes passaram a referir que reconhecem a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento histórico.

⁹² Disponível no seguinte link:

<https://up201606849.wixsite.com/trabalhoscomhistoria/comemora%C3%A7%C3%B5es-25-de-abril>

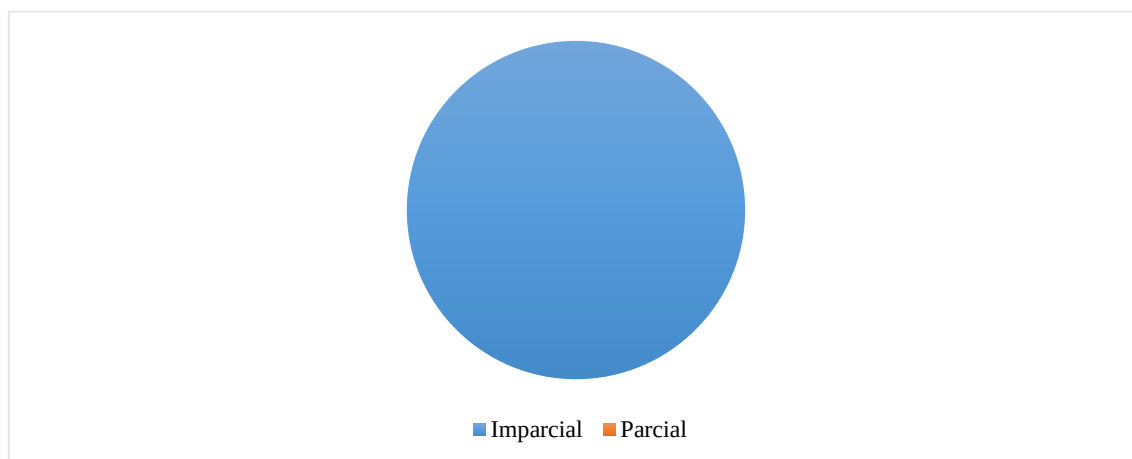
Gráfico 64: Comparação entre os dois questionários: “Reconheces a existência de várias perspectivas sobre um mesmo acontecimento histórico?”.



Fonte: Elaboração própria.

3.3.4. A (im)parcialidade na aula de História.

Gráfico 65: Opinião dos estudantes sobre a (im)parcialidade da professora durante as aulas sobre o Estado Novo.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 60: Opinião dos estudantes sobre a (im)parcialidade da professora durante as aulas sobre o Estado Novo.

Z1	“Foi imparcial e soube sempre explicar todas as perspetivas.”
Z2	“Sim, não defendeu nenhum conceito.”
Z3	“Na minha opinião, a professora abordou muito bem os temas, motivando-nos sempre com coisas novas, acabando por fazer uma contextualização através de fotografias, documentários, músicas, entre outros.”
Z4	“Acho que sim, a professora acabou por ser muito dinâmica e ao mostrar-nos um debate que mostrava os dois lados acabou por nos fazer ver o que cada lado pensava.”
Z5	“Sim, teve o cuidado de salientar as diferentes perspetivas e de tentar fazer compreender que muitas das vezes as opiniões não existiam por capricho ou por maldade, mas porque existia uma grande influência no modo como as pessoas pensavam.”
Z8	“Sim, a professora explicou de um modo fácil e engraçado temáticas que pareciam ser difíceis, mas que após a explicação tornaram-se fáceis de compreender.”
Z9	“Sim, abordou a matéria sem expor a sua opinião pessoal e dando-nos a conhecer diferentes pontos de vista sobre a mesma.”
Z10	“Sim, a professora foi totalmente imparcial, não demonstrando nem tomando qualquer partido, apenas lecionando os conteúdos.”
Z11	“Eu considero que a professora foi, sim, imparcial na abordagem das temáticas. Nunca nos tentou "impingir" qualquer tipo de opinião e lecionou os conteúdos de forma criativa e interessante.”
Z12	“A professora, ao lecionar estes conteúdos, abordou estas temáticas de uma forma imparcial, tendo em conta que procurou fazer entender a realidade do regime do Estado Novo, sem tomar algum partido.”
Z13	“Sim, acho que a professora conseguiu explicar tudo sem alterar a nossa visão de ver as coisas e soube fazê-lo de uma maneira em que

	nós pudéssemos formar uma opinião de acordo com os contextos históricos.”
Z14	“Na minha opinião, a professora proporcionou-nos todos os pontos de vista possíveis nas matérias que lecionou, tendo não apenas enriquecido o nosso conhecimento histórico, como também a nossa cultura geral. Assim, afirmo com toda a certeza que a professora foi imparcial na abordagem das temáticas.”
Z16	“Sem dúvida. Bastante profissional e além de explicar bem sabe como nos incluir dentro destes acontecimentos como se os tivéssemos vivido.”
Z17	“Sim, nunca defendeu uma ideologia em concreto mesmo que não fosse a sua opinião explicava o lado de cada pessoa.”

Fonte: Elaboração própria.

Mais uma vez, tendo em conta as reflexões que fiz no final do meu enquadramento teórico sobre a questão da (im)parcialidade na sala de aula de História, resolvi questionar os estudantes sobre a sua opinião relativamente à minha prestação. Através do gráfico 65 verifica-se que 100% dos alunos considera que fui imparcial e, através do quadro 60, podemos perceber quais os seus argumentos para seleccionar essa opção.

Os estudantes do 12.º Z referiram o facto de eu ter procurando ao longo das minhas aulas mostrar e analisar os diversos pontos de vistas e perspectivas. Por exemplo, o aluno Z3 indicou a preocupação que demonstrei ao contextualizar devidamente os acontecimentos históricos recorrendo a diferentes fontes, que acabaram por motivar os alunos. O aluno Z4 destacou o momento em que transmiti um debate, que deduzo ser o relacionado com Marcelino da Mata. Os alunos Z5 e Z13 mencionam que consegui que os alunos percebessem que os contextos/pensamento da época não deve ser julgado aos olhos da atualidade. Outros estudantes referiram que consegui não expor a minha opinião pessoal nem tentei influenciar a turma a seguir determinada opinião.

O aluno Z14 considera que, para além de ter proporcionado vários pontos de vista nas matérias que lecionei, enriqueci os seus conhecimentos históricos e a sua cultura geral, pelas estratégias que utilizei. Por fim, o aluno Z16 refere que considera que os consegui

incluir dentro desses acontecimentos como se os tivessem vivido, o que demonstra o desenvolvimento da empatia histórica nos estudantes.

Reflexões Finais

De forma a concluir este relatório de estágio, procedo agora à elaboração de algumas considerações finais deste estudo.

Antes de refletir sobre as principais conclusões do estudo, gostaria, em primeiro lugar, de destacar o importante papel que este relatório desempenhou tanto na minha vida, enquanto ser humano, como futura professora de História. Como refiro na introdução deste trabalho, este tema foi ao encontro de algumas características que considero serem fundamentais para os professores do século XXI. Ao longo deste percurso fui percebendo a importância da abordagem que adotava nas minhas aulas e no *feedback* que os alunos davam. Este trabalho ajudou-me a perceber o quão fundamental é o cuidado que os professores devem ter no desenvolvimento de competências nos alunos.

Considero, genuinamente, que ao aplicar este relatório de estágio nas turmas X, Y e Z fiz a diferença na vida destes alunos, quer na assimilação de novos conceitos relacionados com a didática da História, quer no desenvolvimento da consciência histórica.

Indo ao encontro do trabalho de António Barbosa, de Isabel Barca e de Melo, também este estudo demonstrou que os estudantes possuem ideias “contaminadas” pelo meio sociocultural, pelos media, pela escola e pela família.

Segundo Melo, e relacionando com a análise do contributo dos estudantes através dos questionários, cada vez mais os alunos recorrem a uma grande variedade de fontes de informação relacionadas com História.

Sem dúvida alguma, este estudo demonstrou que o conhecimento dos estudantes se forma através não só do meio escolar, como também de influências externas à escola, como o contexto social em que se inserem, os familiares, os amigos, os meios de comunicação social, os media, e a internet, por exemplo.

Corroborando o ponto de vista de Mariana Miras, mais uma vez ficou explícita a importância da “radiografia” inicial, no sentido de um planeamento das estratégias a aplicar durante as aulas mais consciente. Como exemplo para esta afirmação recorro às estratégias em torno de Salazar e do tema “Conhecer o Homem para compreender a Obra”. A estratégia, na minha perspetiva, foi fundamental para a (des)construção do

conhecimento dos estudantes e ajudou a contextualizar aspetos históricos cruciais. Uma outra estratégia que vai ao encontro desta ideia foi a atividade “adivinha o comunista”, que, caso não tivesse recolhido inicialmente as ideias que os estudantes tinham sobre as personalidades do tema em estudo, nunca teria abordado, por suspeitar erradamente que teriam esse tipo de conhecimentos.

Efetivamente, como referi no enquadramento teórico, o aluno constrói os seus significados baseando-se em significados que já possui. As ideias prévias demonstraram-se essenciais na construção de novos significados, tendo, através da análise de resultados, constatado que houve, efetivamente, uma transformação das ideias prévias dos estudantes em conhecimento histórico.

Tal como no estudo de Ferreira, Dinis, Leite e Chaves, intitulado *O Conceito de Renascimento: Uma Experiência Educativa com alunos do 8.º ano*, também neste relatório se conclui que as ideias dos alunos no levantamento dos conhecimentos prévios se enquadraram, maioritariamente, na categoria *Subjetiva e Senso Comum*, quer nas turmas do 11.º ano como no 12.º ano. Por esta razão, a maioria dos alunos demonstraram um grau de conhecimento incipiente do ponto de vista histórico. No final, também neste estudo se verificou que a maioria dos estudantes foi capaz de construir o seu conhecimento histórico ao longo das aulas e se tornaram conscientes dessa evolução.

Recorrendo ao quadro elaborado por Maria do Céu Melo, no qual existe uma comparação entre o conhecimento tácito substantivo histórico e o conhecimento histórico, através deste estudo conclui-se que efetivamente os estudantes foram capazes de construir conhecimento histórico.

Uma das grandes conquistas que este relatório trouxe para a vida de alguns estudantes foi a perceção de que tanto na sala de aula como na vida quotidiana, o mundo gira à volta de várias perspetivas.

Este relatório permitiu aos alunos, como foi possível aferir nos questionários, compreender e aplicar conceitos como empatia histórica e multiperspetiva. Passaram a reconhecer a importância do contexto histórico e a valorizar o seu contributo para a construção do conhecimento. O facto de termos trabalhado temas históricos que são considerados fraturantes na sociedade atual, como o caso de Marcelino da Mata,

valorizou, aos olhos dos alunos, o papel que a História representa nas suas vidas e na importância que o seu pensamento crítico tem como cidadãos ativos que devem ser na sociedade. No que diz respeito à empatia histórica, uma grande percentagem de alunos passaram a enquadrar-se na categoria *Empatiam histórica contextualizada*, segundo a categorização do estudo *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*.

No que diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido com os alunos no âmbito da (im)parcialidade, constato que, apesar de ter abordado temas relacionados com aspetos fraturantes da sociedade portuguesa, todos os estudantes consideram que fui totalmente imparcial. Indo ao encontro da teoria de Oldimar Cardoso, através de uma multiperspetiva, da apresentação de várias interpretações, e de uma análise rigorosa das fontes, é possível transmitir as ideias de imparcialidade, tendo sempre em consideração que todos os seres humanos são seres ideológicos. Recordo que a justificação para a maioria dos estudantes considerarem a minha prestação imparcial foi através da análise de várias fontes, de várias perspetivas, da promoção de debates que permitiam as trocas de opiniões e a fomentação do pensamento crítico sustentado.

Tendo em conta que o objetivo máximo da disciplina de História é desenvolver a consciência histórica, considero que todo o trabalho desenvolvido com os estudantes teve sempre como plano de fundo este conceito, bem com a valorização das ideias humanistas, que foram trabalhadas de diferentes formas ao longo das aulas dos dois temas selecionados.

Por fim, deixo algumas sugestões de estudos para eventualmente se realizarem no futuro.

Um dos aspetos que fui constatando ao longo das minhas pesquisas bibliográficas está relacionado com o facto de maior parte dos trabalhos relacionados com este tema serem realizados com alunos do 2.º ou 3.º ciclos. Parece-me pertinente haver mais estudos neste âmbito em alunos do ensino secundário, uma vez que o seu conhecimento tácito substantivo histórico é mais complexo, devido à maior formulação de esquemas de conhecimento que tiveram oportunidade de elaborar ao longo dos anos.

Uma outra proposta consiste em elaborar um estudo longitudinal, começando com estudantes do ensino básico até ao ensino secundário, no sentido de confrontar com as

pesquisas desenvolvidas por Wertsch & Polman que sustentam que os estudantes acabam por se acomodar com a História popular, ou seja, os alunos, eventualmente, valorizam mais a História popular do que a História formal.

Para finalizar, seria interessante realizar um estudo não só com estudantes mas também com os familiares, no sentido de aprofundar a origem do conhecimento histórico, uma vez que promoveria também a aproximação e integração dos encarregados de educação na comunidade escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. S. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Alves, L. A., Oliveira, C. S., Moreira, R., & Castro, L. (Agosto-Dezembro de 2012). Em tempos de História. *Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso: a Guerra Colonial Portuguesa*(21), pp. 7-31.
- Alves, R. C. (2007). Representações sociais e a construção da consciência histórica. Em M. A. Schmidt, & T. M. Garcia, *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 140-150). Paraná: Editora Lastro.
- Barbosa, A. F. (2006). *O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico sobre o Encontro entre Povos e Culturas na época dos Descobrimentos: um estudo com alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar História: Um estudo com alunos do 6º Ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.14(N.º1), 239-261.
- Barca, I., & Gago, M. (Janeiro de 2001). *Revista Portuguesa de Educação. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*, pp. 239-261.
- Betim, F. (19 de maio de 2019). *El País Brasil*. Obtido em 2020, de El País: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html
- Cardoso, O. (2019). O professor mais ideológico é aquele que diz não tem ideologia. (R. Trevisan, Entrevistador) Obtido de Nova Escola: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/90/o-professor-mais-ideologico-e-aquele-que-diz-que-nao-tem-ideologia--avalia-especialista>

- Carvalho, J. A. (2013). *O funcionalismo e o socioconstrutivismo no ensino da História e da Geografia: dois modelos em análise*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Chaomsky, N. (2003). *A manipulação dos media: os efeitos extraordinários da propaganda*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Asa.
- Connerton, P. (2012). *How Societies Remember*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Costeira, M. C. (2012). *Concepções de História e de aprendizagem da História: A consciência Histórica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Dias, D. V., & França, V. H. (agosto-dezembro de 2020). Trilhas da História. *Construção do conhecimento histórico e a consciência histórica: um debate epistemológico*, 10(19), pp. 209-220.
- Fonseca, S. G., & Júnior, D. G. (2011). *Perspetivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Gago, M. (1 e 2 de março de 2016). Entrevista - Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, Vol.5(n.º9), p.159-170.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leão, D. M. (julho de 1999). Cadernos de Pesquisa. *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista*, pp. 187- 206.
- Machado, R. M. (2010). *O construtivismo no ensino da História e da Geografia - o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa.
- Melo, M. d. (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. *Perspectivas em Educação Histórica : actas das Jornadas*

- Internacionais em Educação Histórica* (pp. 45-53). Braga: Centro de Estudos em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Moreira, R. C. (2020). *A multiperspetiva em História- um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente*. Minho: Universidade do Minho Intstituto de Educação.
- Neves, R. d., & Damiani, M. F. (abril de 2006). *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*, vol. 1(n.º 2), pp. 1-10.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 12-149). Porto: Edições ASA.
- Ponce Gea, A. I., & Alves, L. A. (2020). La Construcción del Conocimiento Histórico según el futuro profesorado de educación secundaria . *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía: aportaciones desde la educación: Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, (pp. 269-282). Barcelona.
- Reis, A. S. (junho de 2020). Ensino da História: teorias e metodologias. *A teoria de Rüsen e o ensino de História: possibilidades de pesquisa a partir da consciência histórica*, pp. 75-82.
- Ribeiro, C. P., Alves, L. A., & Henriques, R. P. (2018). *Manuais Escolares: Presenças e Ausências*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Rüsen, J. (2021). Os princípios da aprendizagem: a Filosofia da História na didática da História. Em L. A. Marques Alves, & M. Gago, *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (pp. 11-20). Porto: CITCEM: Centro de investigação transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

- Santos, S. R. (2017). *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia*. Minho: Universidade do Minho.
- Schmidt, M. A. (outubro de 2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, Vol. 3(N.º 2), 60-76. Obtido de <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>
- Seixo, J. A. (2019). *Ó 'stor, isso são fake news! - A literacia mediática e a construção do conhecimento histórico através de textos jornalísticos*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, M. V. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, P. N. (2019). 30º Simpósio Nacional de História. *História, uma disciplina sob suspeita: objetividade e imparcialidade em tempos de escola sem partido e outros tempos*. Recife: ANPUH.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1: A turma do 11.ºX

Caracterização da turma

A turma do 11.º X tem a particularidade de ser uma turma mista que agrega alunos do curso de Ciências e Tecnologias e apenas cinco alunos de Ciências Línguas e Humanidades. Ao nível do comportamento e postura em sala de aula, é uma turma bem-comportada, satisfatoriamente trabalhadora, que demonstra algum empenho e esforço. Devido ao reduzido número de alunos, por vezes, a participação torna-se forçada, o que provoca a diminuição do ritmo e da dinâmica da aula. Quanto ao aproveitamento, é uma turma com resultados satisfatórios. Destes 5 alunos, três são do género feminino e dois do género masculino.

Metodologia utilizada na turma X

Num primeiro momento, realizou-se um questionário “misto”, em que algumas perguntas mais pessoais foram respondidas em formato *GoogleForms* e as restantes perguntas foram respondidas de forma oral, através de uma entrevista em grande grupo. O questionário final foi respondido integralmente de forma oral, mais uma vez através de uma entrevista em contexto de turma (grande grupo). Apesar de esta metodologia apresentar um elevado grau de subjetividade, por se realizar em grande grupo, todos os alunos tiveram, efetivamente, a possibilidade de intervir e, em alguns casos, foram completando as afirmações feitas pelos colegas. Ou seja, acabou por verificar-se que cada um teve oportunidade de emitir opinião que queria e promoveu uma interação com as respostas dos colegas.

O 11.º X começou por realizar o inquérito por questionário em formato *GoogleForms* com 19 perguntas (Anexo 2. Cf. Anexo) no dia 13 de abril de 2021. Nesta primeira etapa, os estudantes responderam às questões mais pessoais e às questões cujo tipo de resposta eram em forma de escala, de listagem, de categoria e de espaço a preencher. Em termos de comparação elaborei o seguinte quadro de correspondência entre os questionários escritos das duas turmas. Ou seja, podemos ver a qual questão da turma Y correspondia no questionário da turma X.

Quadro 61: Itens do questionário da turma Y que foram respondidos de forma escrita na turma X.

11.ºY	1	2	3	5	6	7	10	12	13	15	17	18	19	20	21	23	24	25	26
11.ºX	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Fonte: Elaboração própria.

Posto isto, é possível perceber que os itens 4, 8, 9, 11, 14, 16 e 22 (do questionário do 11.ºY) foram questionados em forma de entrevista aos alunos da turma X, num segundo momento. O item 10 e o item 15 do questionário do 11.º Y tinham a particularidade de os alunos terem de explicar o que entendiam sobre o conceito solicitado caso respondessem afirmativamente. Neste sentido, uma vez que alguns alunos responderam que “sim”, explicaram-me oralmente o que pretendiam dizer. O guião da entrevista aplicado ao 11.º X era constituído pelas restantes 7 questões obrigatórias⁹³.

No inquérito realizado através do *GoogleForms*⁹⁴, comecei, novamente, pela solicitação do *email*, nome, idade e género. O item 1 tinha como objetivo compreender o grau de importância que os estudantes atribuíam à disciplina de História. O item 2 pretendia aferir as principais fontes que os alunos consideravam que contribuíam para a construção do seu conhecimento histórico. O item 3 tinha como função identificar a origem dos conhecimentos dos alunos relativamente à temática em estudo sendo, mais uma vez, possível acrescentar mais opções do que as sugeridas pelo método de resposta por listagem.

Os itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 pretendiam aferir as ideias tácitas dos estudantes. Os itens 17 e 18 tinham como objetivo identificar as influências familiares, ou não, que os estudantes tinham, relacionadas com o tema. Por fim, a questão 19 pretendia apurar se os alunos compreendiam a multiperspetiva nas aulas de História.

No seguinte quadro é possível analisar o formato de questão e os tipos de resposta aplicados no inquérito - questionário diagnóstico - da turma X.

⁹³ Não contabilizei a sequência de resposta do item 7 e 10.

⁹⁴ Disponível em: <https://forms.gle/bUgRx9eWaZecDUDR9>.

Quadro 62A: Caracterização do inquérito - questionário diagnóstico escrito - aplicado ao 11.º X.

Item	Formatos de questão	Tipos de resposta
Item 1	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Escala
Item 2	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 3	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 4, 5,6,8	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 7,10,11,12,15,16	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta-chave;	Categoria
Item 9,13,14	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;	Espaço a preencher
Item 17	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Listagem
Item 18	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria
Item 19	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;	Categoria

Fonte: Elaboração própria segundo as indicações da obra de Tuckman (p. 308-320).

Numa segunda fase, dia 10 de maio de 2021, realizei somente entrevista oral, com 21 questões obrigatórias, aos alunos do 11.º X, exatamente iguais às perguntas apresentadas ao inquérito por questionário elaborado em *GoogleForms* ao 11.º Y.

Quadro 63A: Caracterização das perguntas do questionário final/entrevista oral aplicado ao 11.º X de forma oral.

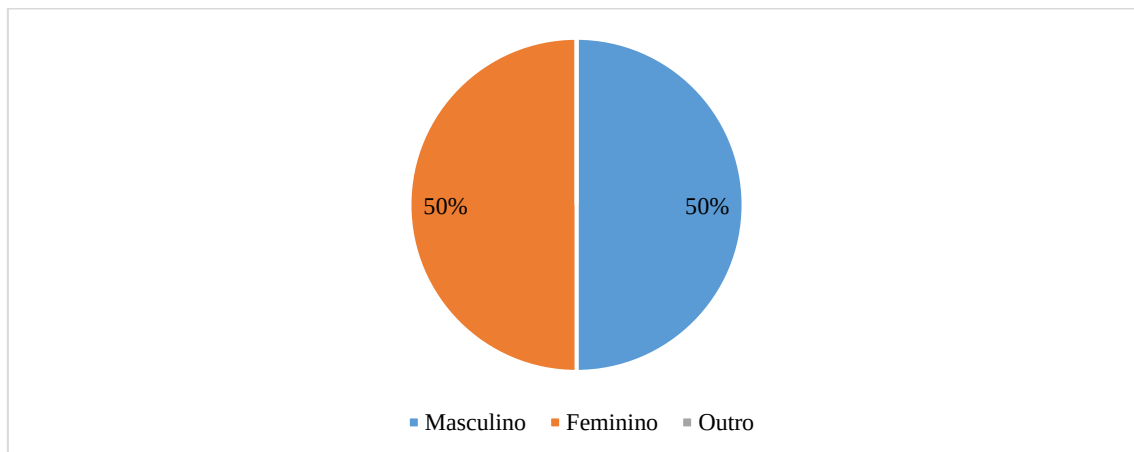
Item	Formatos de questão
Item 1, 9, 18	Direta; específica; factual; em forma de questão; resposta pré-determinada;

Item 2,3,4,5,11,15,20	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;
Item 6,7,8,10,14,19	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta pré-determinada;
Item 12	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;
Item 13	Direta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-pré-determinada;
Item 16	Indireta; específica; opinião; em forma de questão; resposta-chave;
Item 17	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;
Item 21	Direta; específica; opinião; em forma de afirmação; resposta pré-determinada;

Fonte: Elaboração própria segundo as indicações da obra de Tuckman (p. 308-320)

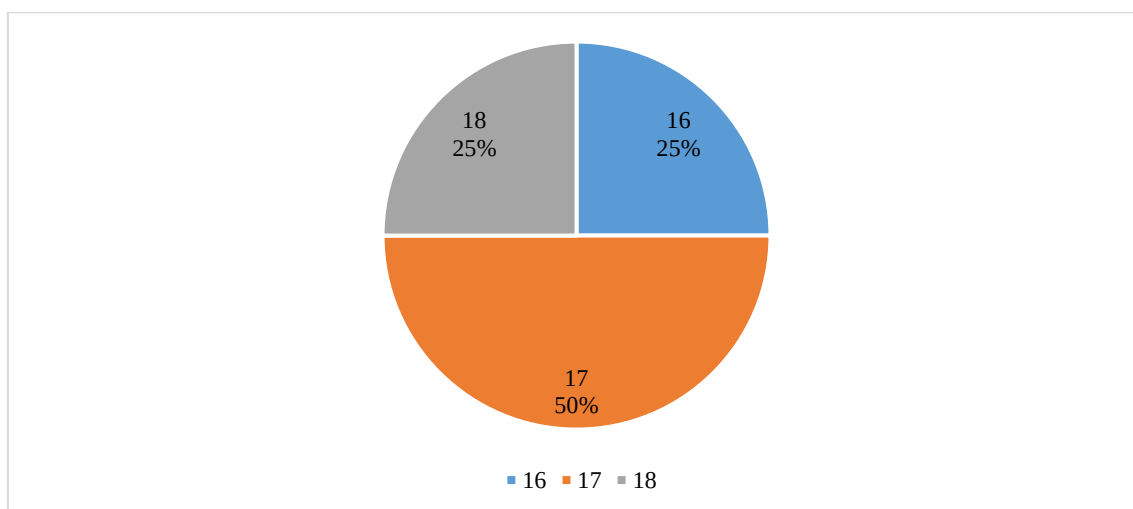
Caracterização da amostra

Gráfico 66: Género dos alunos do 11.ºX que responderam aos questionários.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 67:: Idade dos estudantes do 11.ºX.

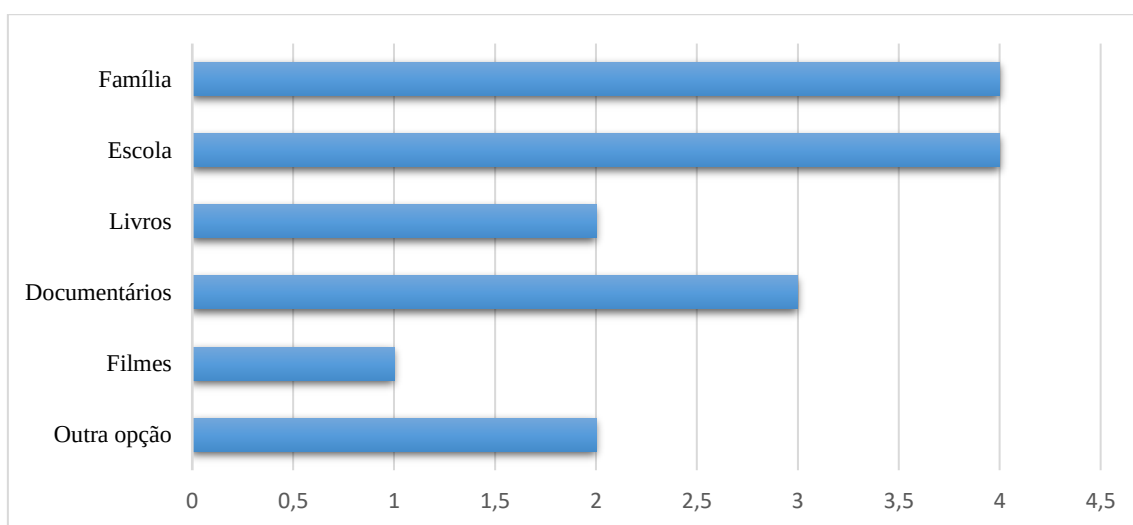


Fonte: Elaboração própria.

Partindo de uma análise da amostra da turma do 11.º X, ela divide-se em metade pelo género feminino (duas alunas) e a outra metade no masculino (dois alunos), sendo que a participação se limitou a quatro estudantes de um total de cinco que compõe a turma. As idades encontram-se entre os 16 e os 18 anos, sendo que metade dos alunos tem 17 anos.

1. Qual a origem das ideias tácitas dos estudantes?

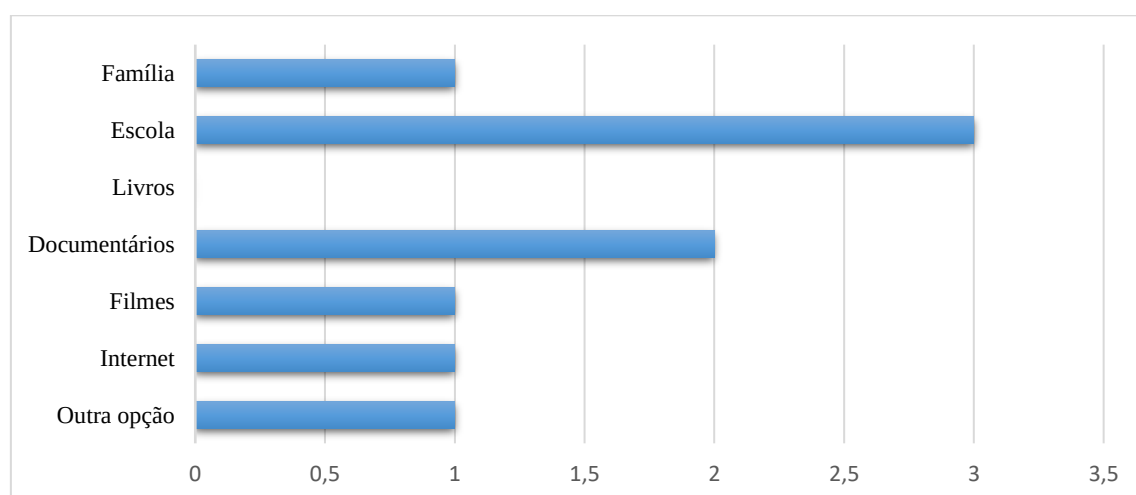
Gráfico 68: Fontes que contribuem para o conhecimento histórico dos estudantes do 11.ºX.



Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre as fontes que, na sua opinião, contribuem para o seu conhecimento histórico, todos os estudantes selecionaram a opção família e escola, três selecionaram os documentários, dois alunos escolheram os livros e outras opções que corresponderam ao *Youtube* e à *Internet*. Por fim, apenas um aluno selecionou a opção filmes. Através da análise do gráfico 3A, percebemos que todos os alunos consideram a família uma fonte de conhecimento e influência, bem com os *media*. Mais uma vez, o facto de dois estudantes terem selecionado aquelas outras opções em específico, remete às novas realidades da sociedade, uma vez que vivemos na geração da *internet* e das aplicações como o *Youtube*, que são autênticas fontes de informação, desde que os alunos tenham em consideração a possível (des)informação.

Gráfico 69: Origem dos conhecimentos dos estudantes do 11.ºX sobre o socialismo e o comunismo.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 64A: Origem do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o socialismo e o comunismo.

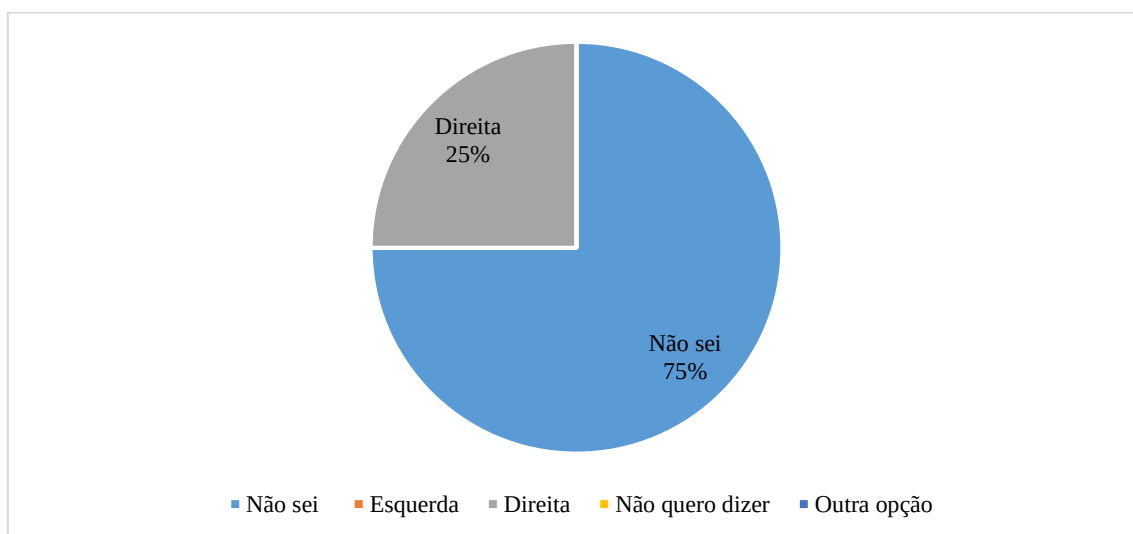
X1	“Escola.”
X2	“Família, escola, <i>internet</i> .”
X3	“Documentários e <i>Youtube</i> .”
X4	“Escola, documentários e filmes.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às fontes dos seus conhecimentos sobre a matéria que iriam estudar, através da análise do gráfico 4A, três alunos mencionaram a escola, dois alunos mencionaram documentários e foram ainda referidos a *internet*, os filmes e o *Youtube*. O aluno X1 selecionou apenas a escola, o aluno X2 selecionou a família, a escola e a *internet*, o aluno X3 selecionou unicamente os documentários e o *Youtube* e o aluno X4 escolheu a escola, os documentários e os filmes. Os livros não foram referidos por nenhum aluno.

Surpreendentemente, a família só foi referida por um aluno bem como a *internet*. Para além disto, nenhum aluno referiu, por exemplo, a televisão, que, apesar de não estar nas opções, poderia ser referida em “outra opção”, uma vez que os telejornais referem várias vezes estes temas.

Gráfico 70: Orientações políticas dos familiares mais próximos dos estudantes do 11.ºX.

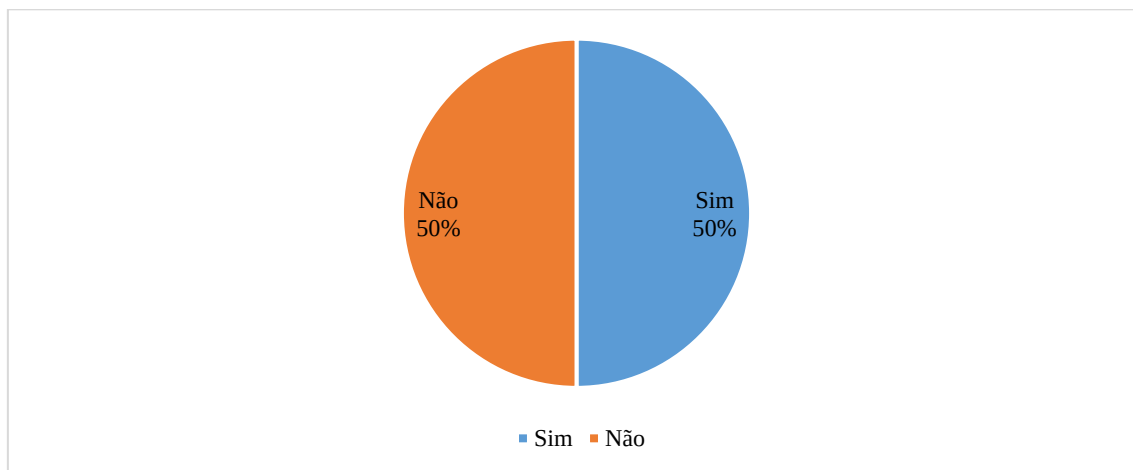


Fonte: Elaboração própria.

Tendo em conta que o tema abordado tinha um cunho político óbvio, e na expectativa de que a família fosse uma das fontes para o conhecimento dos estudantes, o que não se verificou tendo em conta que apenas um aluno o referiu, questionei-os sobre as orientações políticas dos familiares mais próximos, respeitando a privacidade dos estudantes. Através do gráfico 5A, compreendemos que apenas um aluno sabe a orientação política dos seus familiares, o que justifica, em parte, não terem selecionado a

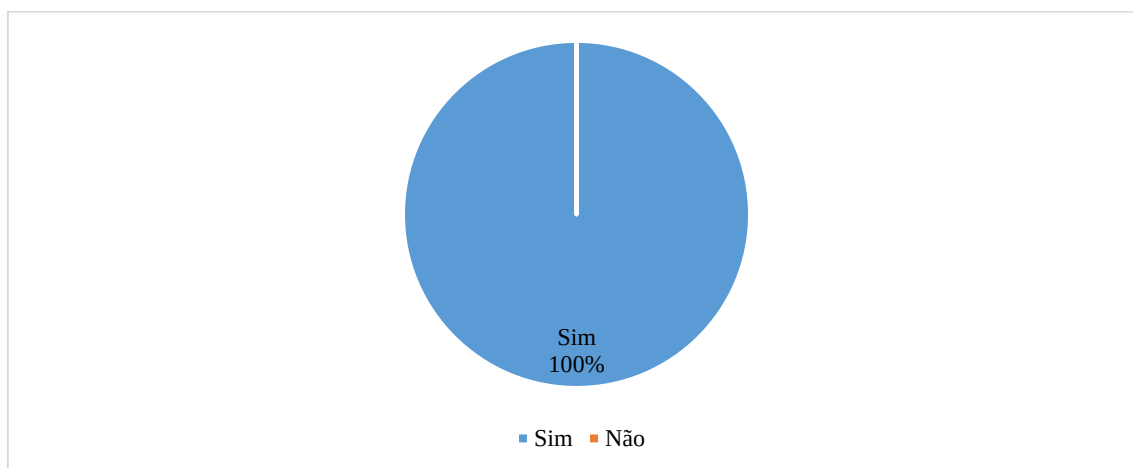
família como fonte de conhecimento. O gráfico 6A corrobora parte da suspeita ao confirmar que apenas metade da turma fala sobre política em família

Gráfico 71: “Em família falas de política?”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 72 “Reconheces a multiperspetiva nas aulas de História?”.



Fonte: Elaboração própria.

Antes de conferirmos as ideias tácitas dos estudantes, questionei-os sobre o facto de, ainda no âmbito das fontes, reconhecerem a multiperspetiva, mais concretamente, nas aulas de História. Os quatro alunos responderam afirmativamente, o que é um aspeto positivo, visto ser fundamental para o conhecimento efetivo da História.

2. Quais são as ideias tácitas dos estudantes?

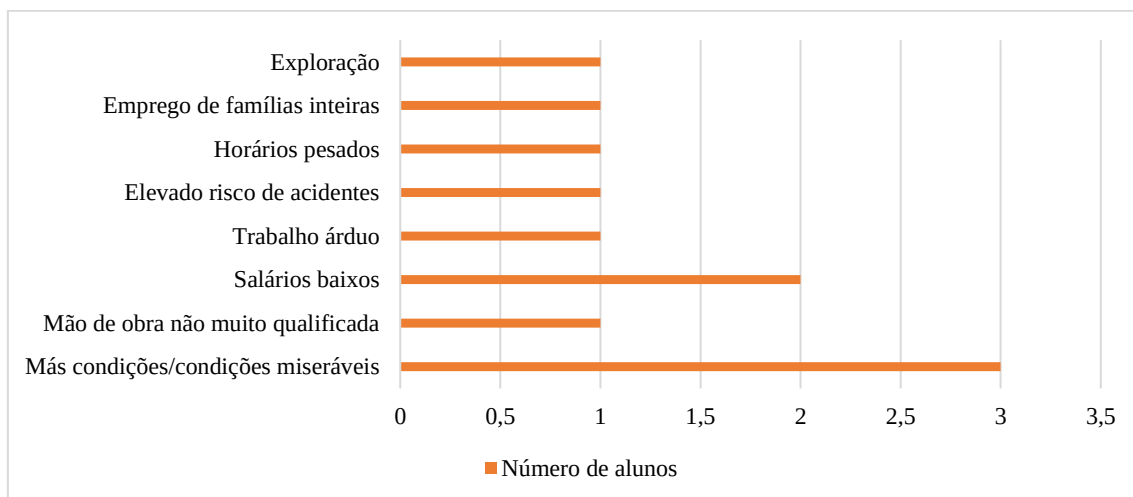
Quadro 65: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de proletariado.

X1	“Classe social baixa, que vive em condições miseráveis e que tem de se esforçar para obter os rendimentos possíveis para sobreviver.”
X2	“Classe social baixa com más condições de vida.”
X3	“São as pessoas que vivem à prol do seu trabalho manual.”
X4	“Classe social baixa que tem de trabalhar para se sustentar a si mesma.”

Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para as ideias tácitas dos estudantes sobre o tema, comecei por averiguar o que entendiam pelo conceito de proletariado. A maioria dos estudantes conseguiram identificar o facto de ser uma classe social, exceto o aluno X3, tendo dois alunos referido, ainda, as más condições de vida. A somar a isto, três alunos referiram o facto de associarem o conceito a trabalho. De forma geral, considero que os conhecimentos dos estudantes se enquadram, segundo o esquema 1, na categoria alternativos/senso comum e históricos/aproximados.

Gráfico 73: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre as condições de trabalho dos operários no século XIX.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 66: Ideias tácitas dos estudantes sobre as condições de trabalho dos operários, do papel das mulheres nas fábricas e das crianças operárias no século XIX.

	Ideias tácitas dos estudantes sobre as condições de trabalho dos operários no século XIX	Ideias tácitas dos estudantes sobre o papel da mulher nas fábricas do século XIX	Ideias tácitas dos estudantes sobre as crianças operárias do século XIX
X1	“Condições miseráveis.”	-	“Maltratadas.”
X2	“Más condições de trabalho; mão de obra não muito qualificada; salários baixos.”	“Maltratadas.”	“Baixos salários.”
X3	“Trabalho árduo, elevado risco de acidentes e baixos salários.”	-	“Abuso.”
X4	“Más condições com horários pesados, emprego de famílias inteiras e exploração laboral.”	“Abusiva e Desumana.”	“Desumano e trabalho infantil.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às ideias tácitas sobre as condições de trabalho dos operários, todos os estudantes conseguiram identificar as más condições de trabalho, tendo alguns conseguido identificar a mão de obra pouco qualificada, os elevados riscos de acidente, os salários baixos, as longas horas de trabalho e a exploração laboral. Neste sentido, as ideias tácitas dos alunos sobre as condições do trabalho operário no século XIX podem-se enquadrar na categoria Históricos/aproximados ou Históricos/científicos. Realça-se que três alunos foram capazes de referir as três características pedidas.

No que diz respeito às ideias tácitas dos estudantes sobre o papel das mulheres nas fábricas, foi pedido aos alunos para referirem duas palavras a esse respeito. Dois alunos não responderam (X1 e X3), outro referiu apenas uma palavra – “maltratadas” –, e o aluno X4 referiu “abusiva” e “desumana”. Para além disto, acrescento que, aquando da realização dos questionários, o aluno X1 disse que não fazia ideia que as mulheres

trabalhavam nas fábricas. Posto isto, as ideias tácitas dos estudantes a este respeito são bastante superficiais.

Por fim, ainda analisando o quadro 6A, conseguimos perceber quais as ideias tácitas dos alunos sobre o trabalho das crianças operárias no século XIX. Mais uma vez foram solicitadas duas palavras e apenas um dos quatro alunos foi capaz de as referir. Apesar disso, as palavras mencionadas iam ao encontro das características vividas no período histórico em estudo.

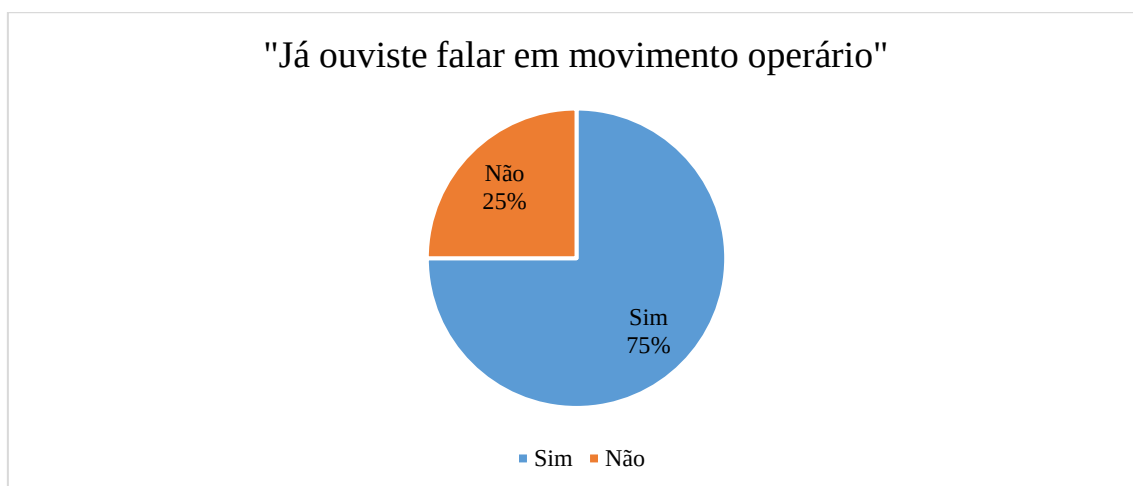
Quadro 67: Ideias tácitas dos estudantes do 11.º X sobre o conceito de associativismo e de sindicalismo.

	Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de associativismo.	Ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de sindicalismo.
X1	-	-
X2	-	-
X3	-	“Doutrina política que gera à volta dos sindicatos.”
X4	“Não sei explicar direito, políticas sobre liberdade.”	“Tem a ver com a associação de sindicatos.”

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do quadro 7A percebemos que as ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de associativismo são nulas ou erradas e que, no que diz respeito ao conceito de sindicalismo, só dois estudantes foram capazes de relacionar com os sindicatos.

Gráfico 74: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o movimento operário.



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 68A: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o movimento operário:
“O que entendes por movimento operário?”

X1	-
X2	-
X3	-
X4	-

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre o conceito de movimento operário (gráfico 8A), 75% dos alunos responderam que já ouviram falar, mas, no quadro 8A, afirmam não saberem o que quer dizer, ou seja, não tinham conhecimentos tácitos a respeito do assunto.

Quadro 69: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de socialismo.

X1	-
X2	-
X3	“Igualdade social e Igualdade económica.”
X4	“Abolir a hierarquização da sociedade e Igualdade na distribuição de propriedade.”

Fonte: Elaboração própria.

As ideias tácitas dos estudantes sobre o conceito de socialismo recaem sobre a definição de igualdade, quer económica, quer social, quer na distribuição da propriedade. Estas ideias provieram apenas de dois estudantes (X3 e X4), tendo os restantes dois não respondido à questão. As ideias apresentadas poderiam enquadrar-se, segundo o esquema 1, em conhecimentos alternativos/senso comum e históricos/aproximados.

Quadro 70A: Ideias tácitas dos estudantes 11.ºX sobre o conceito de capitalismo.

X1	“Ouvir falar sim, mas explicar...”
X2	-
X3	“Livre mercado.”
X4	“Já ouvi falar, tem a ver com a parte económica, meios de produção.”

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o conceito de capitalismo, os alunos X1 e X2 não responderam, mais uma vez, e o X3 apontou uma ideia consistente e o aluno X4 apresentou uma ideia superficial, que vai, efetivamente, ao encontro do conceito.

Gráfico 75: Ideias tácitas dos estudantes do 11.º X: “Já ouviste falar em socialismo utópico?”.



Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do gráfico 10A vemos que os estudantes afirmaram não terem ouvido falar do socialismo utópico e um aluno não respondeu.

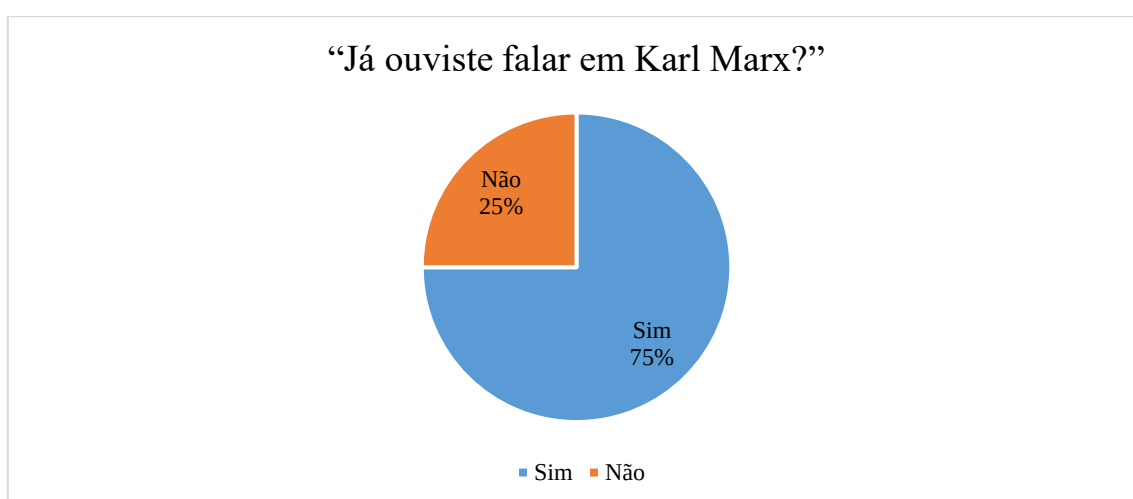
Quadro 71A: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de comunismo.

X1	“Não sei explicar. Já ouvi, mas não associo a nada. Não era aquela coisa dos partidos comunistas?”
X2	“Igualdade.”
X3	“É mais ou menos como o socialismo, mas de uma forma mais aplicável. Aplica-se na vida real de forma mais prática.”
X4	“Representa uma revolta da classe trabalhador, das condições deles”

Fonte: Elaboração própria.

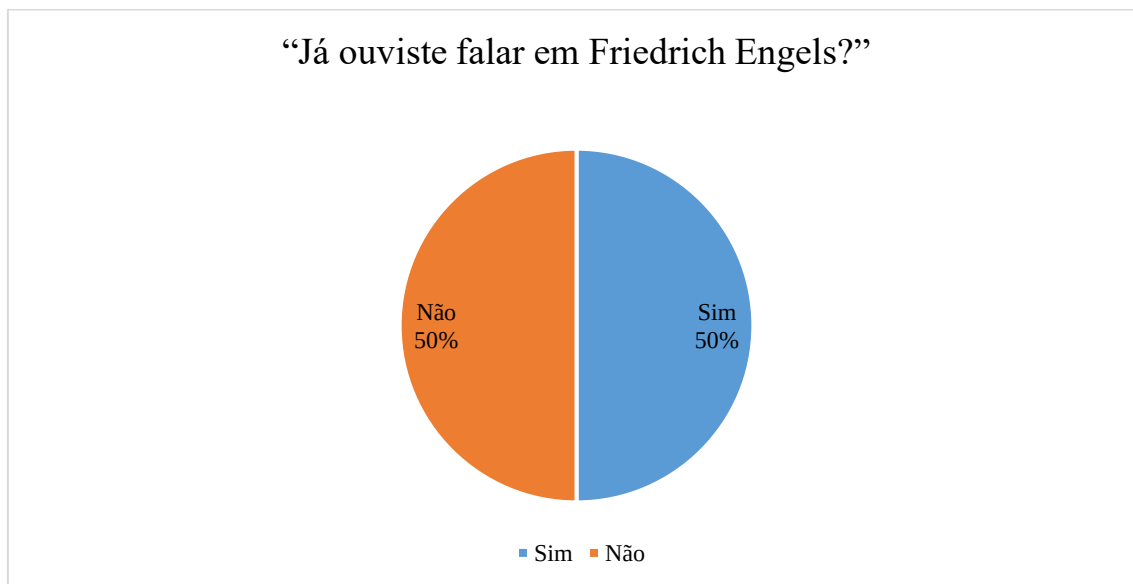
Passando agora para as ideias tácitas relacionadas com o comunismo, o aluno X1 só conseguiu relacionar com o facto de existirem partidos comunistas, o aluno X2 refere a palavra “igualdade”, o aluno X3 reconhece que existe uma ligação entre o socialismo e o comunismo e que considera que o comunismo é “mais aplicável”. Para o aluno X4, o comunismo é uma revolta da classe dos trabalhadores motivada pelas condições de trabalho. As ideias dos estudantes são, mais uma vez, superficiais e incipientes.

Gráfico 76: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX: “Já ouviste falar em Karl Marx?”.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 77: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX: “Já ouviste falar em Friedrich Engels?”.



Fonte: Elaboração própria.

Através da análise dos gráficos 11A e 12A é possível averiguar que três estudantes do 11.º X já tinham ouvido falar de Karl Marx e apenas dois de Friedrich Engels.

Quadro 72:: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX: palavras que associam a comunismo.

X1	-
X2	“Igualdade humana.”
X3	“Revolução operária.”
X4	“Marxismo e Democracia.”

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre as palavras que associam a comunismo, os alunos referiram algumas palavras pertinentes. O aluno X1 não conseguiu mencionar nenhuma palavra, dois estudantes referiram apenas uma e o aluno X4 referiu duas. Associaram comunismo a “igualdade”, “revolução”, “operários”, “marxismo” e a “democracia”, conhecimentos relacionados, efetivamente, com o tema.

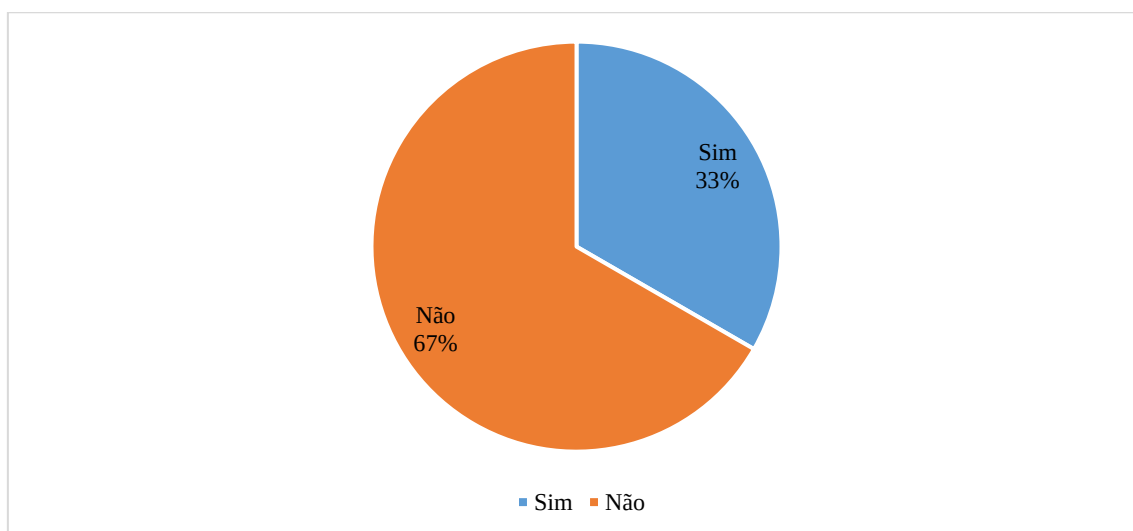
Quadro 73: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre personalidades ligadas ao comunismo.

X3, X4	“Estaline”
X3, X4	“Lenine”
X3	“Trotsky”
X4	“Marx”

Fonte: Elaboração própria.

Quando deparados com o item “refere o nome de três personalidades que conheças ligadas ao comunismo”, é possível perceber, através de quadro 13A, que mais uma vez, apenas os alunos X3 e X4 foram capazes de referir algumas personalidades, sendo que três delas se relacionam com a História da Rússia. Apesar de anteriormente três alunos terem dito que conheciam Karl Marx, apenas um o associou nesta questão, o que quer dizer que apenas conheciam o nome, mas não conheciam a obra. Realce-se também o facto de ninguém ter associado a personalidades portuguesas, nem históricas nem atuais, o que demonstra que os alunos têm, efetivamente, conhecimentos muito vagos sobre o tema e não assistem, por exemplo, a notícias televisivas

Gráfico 78: Ideias tácitas dos estudantes: “Já ouviste falar no Manifesto do Partido Comunista?”.



Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do gráfico 13A podemos ainda perceber que apenas um aluno tinha ouvido falar do Manifesto do Partido Comunista, o que corrobora a ideia de que os conhecimentos tácitos dos estudantes desta turma são bastante incipientes.

Quadro 74A: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de luta de classes.

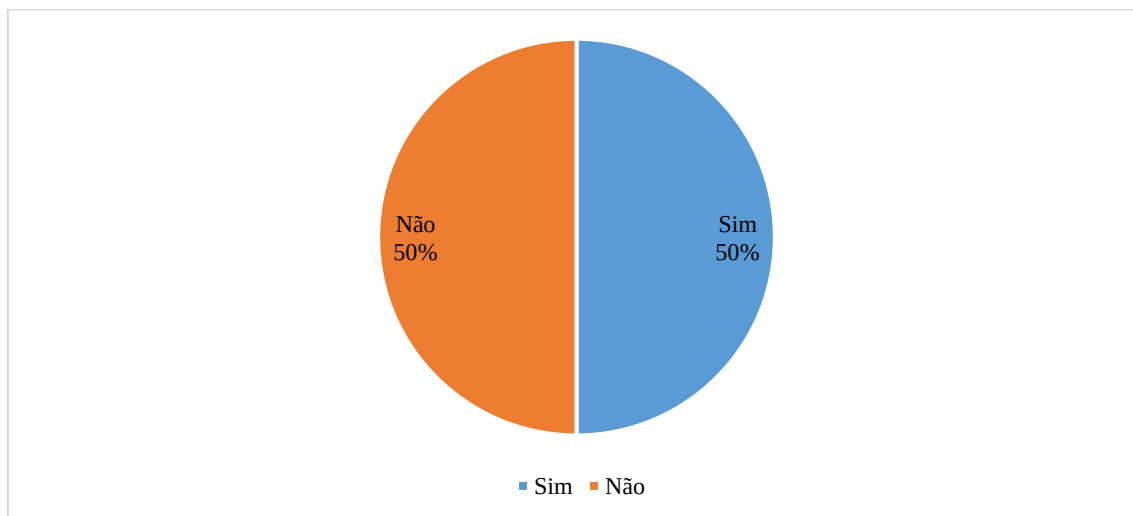
X1	“Cada classe lutar pelos seus interesses e, por exemplo, os interesses do proletariado é ter melhores condições, mas as classes médias lutam para manter as suas condições económicas e evoluir sempre enquanto o proletariado luta mais do que os outros. Tem vários significados dependendo da classe que se está a referir que têm de zelar pelos seus interesses.”
X2	“Concordo com os meus colegas.”
X3	“Que cada classe luta para melhorar o seu bem-estar económico na sociedade e tentar dominar uma à outra.”
X4	“A sociedade tenta ganhar mais importância e coopera entre si para subirem e se a sociedade ganhar mais importância toda a gente ganha mais importância. É zelar pelos interesses como o X1 referiu”.

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em conta que a professora orientadora Sónia Guimarães tinha lecionado nas aulas anteriores o conceito de sociedade de classes e a burguesia no século XIX, decidi perguntar aos estudantes o que entendiam por “luta de classes”. Em conjunto, a turma chegou às conclusões visíveis no quadro 14A. Através de um pensamento lógico, os estudantes perceberam que estava relacionado com a luta entre a burguesia e o proletariado, o que acabou por ser um bom ponto de partida no momento de lecionar a temática em sala de aula.

Por fim, os alunos foram inquiridos sobre se conheciam, ou não, as Internacionais Operárias. Através do gráfico 58 podemos ver que a turma se encontra dividida. 50% tinha ouvido falar e os restantes 50% não.

Gráfico 79: Ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX: “Já ouviste falar nas Internacionais Operárias?”



Fonte: Elaboração própria

Fazendo uma apreciação global dos resultados relativos às ideias tácitas dos estudantes da turma X do 11.º ano, pode concluir-se que possuíam ideias prévias bastante superficiais, que não foram capazes de identificar algumas ideias básicas sobre o tema, que não demonstraram ter cultura geral sobre o tema. Os esquemas de pensamento da turma X demonstraram ser confusos, desorganizados e, por vezes, errados. Nota-se, por isso, um contraste face à turma analisada anteriormente (12.º Z), pois possuía algumas ideias chave fundamentais.

3. De que forma evoluiu o conhecimento histórico dos estudantes?

Quadro 75: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de proletariado.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	“Classe social baixa, que vive em condições miseráveis e que tem de se esforçar para obter os rendimentos possíveis para sobreviver.”	“Espécie de classe social mais inferior, que passa mais necessidades, que está mais condicionada a nível de higiene.”

X2	“Classe social baixa com más condições de vida.”	“Classe social baixa, com poucos recursos.”
X3	“São as pessoas que vivem à prol do seu trabalho manual.”	“São os que vendem o trabalho físico, para produzir, trabalham nas fábricas e são a classe inferior em rendimentos.”
X4	“Classe social baixa que tem de trabalhar para se sustentar a si mesma.”	“Classe social com os recursos mais baixos possíveis e sustentam a sociedade com o seu trabalho.”

Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para a análise da evolução dos conhecimentos dos estudantes da turma X, começo por comparar a alteração do seu conhecimento sobre o conceito de proletariado. O aluno X1 demonstrou dificuldades em caracterizar o conceito, recorrendo a uma linguagem simples para alunos do 11.º ano. O aluno X2 referiu apenas o facto de ser uma classe mais pobre. O aluno X3 mencionou o facto de corresponder aos trabalhadores das fábricas e de serem a classe que aufera os rendimentos mais baixos. Por fim, o aluno X4 refere que é uma classe social que sustenta a sociedade através do seu trabalho.

Quadro 76: Evolução do conhecimento dos estudantes sobre as condições de trabalho dos operários do século XIX.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	“Condições miseráveis.”	“Desumanas, trabalho árduo, escravatura infantil.”
X2	“Mas condições de trabalho; mão de obra não muito qualificada; salários baixos.”	“Salário baixo, condições desumanas, espaço de trabalho não limpo.”
X3	“Trabalho arduo elevado risco de acidentes baixos salários.”	“Precárias, grandes horários de trabalho, locais de trabalhos sujos.”
X4	“Más condições com horários pesados, emprego de famílias inteiras e exploração laboral.”	“Não havia seguro em caso de doenças e eram despedidos, exploração infantil, sem descanso semanal.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às condições de trabalho dos operários, os alunos demonstraram conseguir indicar três aspetos. Realço o carácter humanista que alguns alunos demonstraram ao referir que eram “desumanas”. Referiram, ainda, alguns aspetos fundamentais como os salários baixos, as condições de higiene, longas horas de trabalho, a exploração e a falta de direitos como seguros e descanso semanal. Mostraram um desenvolvimento bastante positivo do seu conhecimento histórico.

Quadro 77:: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o papel da mulher nas fábricas do século XIX.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	“Desnecessário, injusto.”
X2	“Maltratadas.”	“Desnecessário e desumanos.”
X3	-	-
X4	“Abusiva e Desumana.”	“Desumano, incompreensível.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao papel das mulheres nas fábricas do século XIX, um dos alunos não respondeu e os restantes cingiram-se às palavras “desnecessário”, o que demonstra não compreensão do contexto da época, “desumano”, o que revela valores humanistas, e “incompreensível”, demonstrando uma análise histórica aos olhos da atualidade.

Quadro 78: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre as crianças operárias do século XIX.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	“Ridículo, injusto.”
X2	“Maltratadas.”	“Disciplina.”
X3	“Baixos salários.”	“Horível e desumano.”
X4	“Abuso, desumano do trabalho infantil”.	“Desumano e irracional.”

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às crianças operárias, o quadro 18A mostra que a maioria dos alunos passou a conseguir referir duas palavras, sendo que a palavra mais referida foi “desumano”. Também referiram “horrível”, “irracional” e “injusto”, o que demonstra humanismo e empatia histórica. Um aluno (X2) limitou-se a dizer disciplina, o que pode estar relacionado com as tarefas entregues às crianças.

Quadro 79: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de associativismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	-	“Quando os trabalhadores se ajudavam uns aos outros.”
X4	“Não sei explicar direito, políticas sobre liberdade.”	“Associação de trabalhadores que compartilham os lucros do seu trabalho entre si.”

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 80: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de sindicalismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	Resposta inválida
X2	-	-
X3	“Doutrina política que gera à volta dos sindicatos.”	“Representar os interesses dos trabalhadores, lutar pelos direitos.”
X4	“Tem que ver com a associação de sindicatos.”	“São sindicatos que apoiam os trabalhadores com o que eles não têm. Espécie, por exemplo, de seguros em caso de doença”.

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo das aulas foram bastante trabalhados os conceitos de associativismo e sindicalismo, através da tentativa de elaboração de esquemas de pensamentos que fossem ao encontro dos conhecimentos comuns dos alunos, como referi na teoria.

Apesar disso, através da análise dos quadros 19A e 20A, verificamos que os estudantes não foram capazes de construir de forma sólida e fundamentada o seu pensamento. Dois alunos (X1 e X2) que demonstram não ter qualquer ideia do que consideravam ser o associativismo mostraram não conseguir explicar novamente o conceito. O aluno X3 elaborou uma explicação demasiado superficial. O aluno X4 mostrou um pensamento confuso e vago.

No que diz respeito ao conceito de sindicalismo, mais uma vez os alunos Z1 e X2 não conseguiram explicar o que entendiam do conceito, ao contrário do aluno X3 que, apesar de apresentar uma definição curta e simples, conseguiu mencionar a ideia principal dos sindicatos. O aluno X4 misturou os conceitos, demonstrando não compreender realmente o que cada um significa. Neste sentido, torna-se claro que a construção do conhecimento dos estudantes sobre o tema não foi bem conseguida, tendo demonstrado várias incoerências e pensamentos históricos errados.

Quadro 81: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de movimento operário.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	“Já ouvi, mas não sei o que é.”	“Espécie de revolta para impor algumas condições que eles acham necessárias.”
X2	-	-
X3	-	“Operários a mobilizarem-se pelos direitos, é a ação do sindicato, basicamente. É os sindicatos tomarem ação.”
X4	“Já ouvi, mas não sei o que é.”	“É o começo do comunismo.”

Fonte: Elaboração própria.

Passando agora para o conceito de movimento operário, apesar de todos os alunos anteriormente terem demonstrado não conhecerem as palavras, no questionário final mostraram dificuldades e ideias confusas. Embora ao longo das aulas os estudantes tenham demonstrado compreender completamente os conceitos abordados, no

questionário final mostraram grandes dificuldades em demonstrar que tinham conseguido construir esse conhecimento.

Quadro 82: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de socialismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	“Maior distribuição dos recursos económicos pela população de forma mais igualitária.”	“Igualdade, distribuição da riqueza, abolição da propriedade privada, nacionalização dos bens.”
X4	“Forma de distribuir melhor a propriedade e os bens financeiros pela população e igualdade pela população. Não há classes privilegiadas.”	“Sem divisões da sociedade, igualdade, sem estado.”

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do quadro 22A, conseguimos perceber que, novamente, os alunos X1 e X2 não conseguiram responder à questão “o que entendes por socialismo?”. Por outro lado, os alunos X3 e X4 conseguiram referir algumas ideias defendidas pelo socialismo, apesar de não ser propriamente o pedido na questão. Para além disso, referiram outras palavras que considero terem confundido com comunismo. Observa-se, novamente, dificuldades em definir este conceito.

Quadro 83: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre os princípios defendidos pelo socialismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	“Igualdade social, igualdade económica.”	“Igualdade Social e igualdade na riqueza.”

X4	“Abolir a hierarquização da sociedade e igualdade na distribuição de propriedade.”	“Igualdade social, distribuição da riqueza.”

Fonte: Elaboração própria.

Quando pedido para apontarem dois princípios do socialismo, os alunos X3 e X4 referiram exatamente os mesmos – a busca de uma igualdade social e a distribuição da riqueza, princípios básicos, mas corretos sobre o conceito. Os alunos X1 e X2 não conseguiram, mais uma vez, explicar o conceito. Ao longo das aulas, depois de contextualizadas as condições de vida e de trabalho da classe operária, não mostraram dúvidas em compreender a origem do socialismo nem da sua permanência nas ideologias atuais. Foram realizados exercícios de empatia em que os alunos demonstraram compreender e explicar as ações dos homens do passado através de evidências históricas criteriosas, aceitando as diferentes perspectivas da época.

Quadro 84: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre as personalidades que relacionam com o socialismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	-	Proudhon, Marx e Engels
X4	-	.

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise do quadro 24A, verificamos que três dos quatro alunos da turma X não conseguiram referir nenhum nome associado ao socialismo. Tendo em conta todas as estratégias e recursos que trabalhamos em sala de aula, parece-me curioso como não conseguiram, nem através da cultura, nem da família, nem dos *media*, nem da escola associar nenhuma personalidade. Isto pode ser explicado pela falta de interesse no tema.

Quadro 85: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de capitalismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	“Livre mercado.”	“Livre mercado, propriedade privada.”
X4	“Já ouvi falar, tem a ver com a parte económica, meios de produção.”	“Lucro a qualquer custo.”

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à evolução do conhecimento histórico sobre o conceito de capitalismo, apenas os alunos X3 e X4 conseguiram transmitir algumas ideias que adquiriram. O aluno X3 relaciona capitalismo com livre mercado e propriedade privada e o aluno X4 apenas referiu “lucro a qualquer custo” o que remete para a exploração. Durante as aulas refletimos sobre vivermos numa sociedade capitalista, das consequências deste sistema económico, com o intuito de alertar os estudantes para situações desumanas que ainda continuam a ocorrer nos dias atuais em determinados locais do mundo. No decorrer das aulas, os alunos demonstraram compreender o conceito, a sua criação e o seu contexto histórico. O facto de os estudantes estarem a dar resposta vagas e superficiais faz-me pensar que está relacionado com o facto de terem considerado estes conceitos demasiado complexos, uma vez que inicialmente não detinham praticamente nenhum tipo de conhecimento sobre o assunto. Ao longo das aulas foram comentando o facto de considerarem os conceitos bastantes difíceis apesar de compreensíveis, pela quantidade e aprofundamento pedido.

Quadro 86: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de socialismo utópico.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	-	“Quem conciliar-se com a burguesia pacificamente, defendiam que umas elites de homens esclarecidos deveriam governar, irreal.”

X4	-	“Queriam harmonizar os interesses.”

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 26A verificamos que os mesmos dois alunos que têm dominado com a sua participação o questionário foram, novamente, os únicos a referir alguns aspetos relacionados com o socialismo utópico. O X3 mencionou um certo carácter pacificador entre a burguesia e o proletariado, o facto de defenderem que uma elite de homens deveria governar e relacionou com a palavra “irreal”, mostrando compreender a origem do nome utópico que foi explicado ao longo das aulas e que todos os alunos mostraram compreender. O aluno X4 referiu, também, a relação pacífica que os socialistas utópicos pretendiam estabelecer usando o termo harmonização dos interesses.

Quadro 87: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de comunismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	“Não sei explicar. Já ouvi, mas não associo a nada. Não era aquela coisa dos partidos comunistas?”	“Comunidade, pessoas juntas.”
X2	“Igualdade.”	-
X3	“É mais ou menos como o socialismo, mas de uma forma mais aplicável. Aplica-se na vida real de forma mais prática.”	“Ditadura do proletariado, povo unido.”
X4	“Representa uma revolta da classe trabalhador, das condições deles.”	“Não querem o Estado, os lucros são distribuídos igualmente, o povo/proletariado é que manda.”

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o que entendiam por comunismo, apenas um aluno se absteve de responder (X2) – o mesmo aluno que havia mencionado numa aula que tinha um amigo que era comunista e que partilhava com ele as várias ideias que defendia. O aluno X1 relacionou comunismo com uma comunidade, o que revela uma total descontextualização do tema abordado e das suas características. Este aluno, ao longo das aulas, foi referindo que não considerava

a matéria em estudo importante, que não “lhe interessava política” e que “não servia para nada”. Para além disso, disse que não lhe interessava assistir a notícias nem a noticiários porque tinha coisas mais interessantes para fazer e que não reconhecia a importância dos acontecimentos da atualidade. Ao longo das aulas sobre este tema, o aluno demonstrou bastante desinteresse e dificuldades em compreender a matéria. Apesar de eventualmente ter conseguido, na minha opinião, dar uma atenção especializada que ajudou o aluno a compreender melhor o tema em estudo, este questionário acabou por mostrar que as ideias continuam incipientes, vagas e confusas.

O aluno X3 referiu-se ao comunismo identificando algumas características defendidas pela ideologia, como a ditadura do proletariado e o povo unido contra a exploração. Já o aluno X4 referiu alguns princípios que, descontextualizados, podem parecer que o aluno se limitou às ideias de senso comum. Contudo, ao longo das aulas, os alunos X3 e X4 demonstraram compreender e explicar o conceito de comunismo e os seus princípios de forma mais ou menos complexa.

O facto de termos realizado o questionário de forma oral, na questão dos conceitos, levou, provavelmente, os alunos a dar explicações mais vagas e rápidas e pouco fundamentadas.

Realço a realização do questionário antes da ficha de avaliação sumativa, tendo os alunos demonstrado, também, pouco estudo e empenho.

Quadro 88: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX: personalidades que associam ao comunismo.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	-	-
X2	-	-
X3	“Estaline, Lenine, Leon Trotsky”	“Estaline, Kim Jong-un, Marx e Engels.”
X4	“Estaline, Lenin e Karl Marx”	“Jerónimo de Sousa, Fidel Castro, Marx.”

Fonte: Elaboração própria.

Apesar das estratégias realizadas, nomeadamente o jogo “adivinha o comunista”, que levou os alunos a conhecer várias personalidades da História mundial e portuguesa, bem como da atualidade, de ter sido uma atividade dinâmica e divertida, os alunos X1 e X2 não foram capazes de referir nenhum nome que associassem ao comunismo. Já os alunos

X3 e X4 referiram personalidades ligadas ao comunismo (História e atualidade). Ao longo das aulas fomos também desmistificando e refletindo sobre os supostos “regimes comunistas” presentes atualmente no mundo, no sentido de levar os estudantes a ter uma opinião mais crítica sobre o conceito do comunismo e da sua aplicação na atualidade.

Quadro 89: Evolução do conhecimento dos estudantes do 11.ºX sobre o conceito de luta de classes.

	Ideias tácitas	Evolução do conhecimento
X1	“Cada classe lutar pelos seus interesses e, por exemplo, os interesses do proletariado é ter melhores condições, mas as classes médias lutam para manter as suas condições económicas e evoluir sempre enquanto o proletariado luta mais do que os outros. Tem vários significados dependendo da classe que se está a referir que têm de zelar pelos seus interesses e são diferentes.”	“Forma de existir alguma igualdade e consenso, divisão da riqueza.”
X2	“Concordo com os meus colegas.”	-
X3	“Que cada classe luta para melhorar o seu bem-estar económico na sociedade e tentar dominar uma à outra.”	“Revolta do proletariado, controlo dos meios de produção.”
X4	“A sociedade tenta ganhar mais importância e coopera entre si para subirem e se a sociedade ganhar mais importância toda a gente ganha mais importância. É zelar pelos interesses como a Alexandra disse.”	“Proletariado contra as classes altas, é preciso a ditadura do proletariado, igualdade.”

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise do quadro 29A, percebemos que os alunos compreenderam, regra geral, o significado de luta de classes. O aluno X1 refere que seria uma forma de existir igualdade e, de certo modo, divisão da riqueza. O aluno X3 remete para uma revolta que deveria ser levada a cabo pelo proletariado através do controlo dos meios de produção, e o aluno X4 aborda a questão da necessidade de existir uma ditadura do proletariado, uma vez que considera que se vivia uma “ditadura da burguesia”, de modo a que o proletariado conseguisse atingir uma sociedade mais igualitária.

Quadro 90: Construção do conhecimento histórico do 11.ºX: “O que entendes por Internacionais Operárias?”.

X1	Concordou com o que os colegas disseram
X2	Concordou com o que os colegas disseram
X3	União dos proletários para coordenarem uma revolução
X4	“Os operários do mundo uniram-se, é o movimento operário que se uniu.”

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 30A podemos verificar que todos os alunos compreenderam em que consistiram as Internacionais Operárias. Os alunos X3 e X4 mais uma vez foram os que mais contribuíram, mas, desta vez, os alunos X1 e X2 demonstraram também compreender bem o significado e concordar com o que os colegas disseram.

Fazendo uma reflexão geral da análise de resultados, considero que os estudantes da turma X do 11.º ano não conseguiram demonstrar verdadeiramente a evolução dos seus conhecimentos através deste questionário. Durante a avaliação formativa, demonstraram compreender perfeitamente todos os conceitos, visível na participação bastante positiva. Considero que **este questionário pode ter falhado no facto de se ter realizado oralmente**, o que levou alguns alunos a descartar a sua participação, sempre que solicitada, afirmando não saber nem ser capaz de referir nenhum aspeto. Isto foi evidente nos alunos X1 e X2, sendo que, em relação aos outros colegas, são estudantes mais introvertidos e inseguros dos seus conhecimentos. Por outro lado, o facto de ter sido em

formato oral levou os estudantes X3 e X4 a serem mais vagos e a refletir menos sobre as respostas que apresentaram. Depois do questionário, realizamos uma aula de revisões para o teste e os alunos demonstraram dominar todas as temáticas, inclusive traduziu-se em bons resultados na ficha de avaliação sumativa.

4. A (im)parcialidade na aula de História

Quadro 91: Opinião dos estudantes do 11.ºX sobre a (im)parcialidade da professora durante as aulas sobre o Estado Novo.

X1	“Eu acho que apresentou a opinião pessoal, sem influenciar, e por isso foi imparcial. Em algumas situações deu a sua opinião pessoal sobre determinado tema, mas sem intenção de nos influenciar porque as aulas foram sempre dadas como uma espécie de debate. Quis saber a opinião dos alunos sobre os temas.”
X2	“Eu acho que o fez de forma imparcial. Explicou tudo de forma igual, não estava a puxar para irmos para nenhum dos alunos.”
X3	“Sim, não tomou lados, simplesmente apresentou a matéria.”
X4	“Sim, porque não apresentou a opinião pessoal. Foi imparcial, foi tipo um árbitro.”

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, quando questionados sobre a imparcialidade da professora estagiária em sala de aula, todos consideraram que teve uma postura imparcial. No entanto, a aluna X1 referiu que considerou que, por vezes, transpareci a minha opinião pessoal, apesar de não ter achado que seria para os influenciar. Ainda assim, referiu que considerou a conduta imparcial, pois lecionava as aulas como se fosse uma espécie de debate em que os alunos partilhavam as suas opiniões. Neste sentido, tendo em conta que os estudantes demonstravam dificuldades em compreender determinados aspetos, considero que, por vezes, enquanto realizava exercícios de empatia histórica, pude transparecer que defendia determinada ideologia, o que, na minha opinião, não aconteceu. Na realidade, considero que estive sempre a tentar que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico e pensassem mais aprofundadamente sobre os assuntos. Como referiu também o aluno X4,

fui “tipo um árbitro” mediador das ideias dos estudantes e que lhes tentou ajudar a fundamentar corretamente os seus argumentos sobre o assunto; fossem eles quais fossem.

Anexo 2: Inquérito por questionário diagnóstico escrito 11.º X

Questionário: (Des)construção do conhecimento histórico

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Este questionário realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio "(Des) construção do conhecimento histórico" e tem como objetivo identificar as ideias tácitas dos estudantes do 11.ºX da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Procura ler com atenção as questões e responder de forma concisa e sincera.

Algumas questões são de carácter obrigatório.

Obrigada pela disponibilidade.

P.S Não existem respostas certas ou erradas.

***Obrigatório**

Email *

Nome: *

Idade *

Género *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

1. Qual é o grau de importância que a disciplina de História tem para ti? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

2. Selecciona as fontes que consideras que contribuem para o teu conhecimento histórico. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Família
- ☐ Escola
- ☐ Livros
- ☐ Documentários
- ☐ Filmes
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção", indica qual.

3. Qual a origem dos teus conhecimentos sobre o socialismo e o comunismo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Família
- ☐ Escola
- ☐ Livros
- ☐ Documentários
- ☐ Filmes
- ☐ Internet
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção" indica qual.

5. Indica três características que associes às condições de trabalho dos operários no século XIX. *

6. Refere duas palavras que associes ao papel das mulheres nas fábricas do século XIX. *

7. Refere duas palavras que associes às crianças operárias do século XIX. *

10. Já ouviste falar em “movimento operário”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Indica dois princípios defendidos pelo Socialismo. *

13. Refere o nome de três personalidade que conheças ligadas ao Socialismo. *

15. Já ouviste falar no “Socialismo Utópico”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. Já ouviste falar em Karl Marx? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

18. Já ouviste falar em Friedrich Engels? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19. Indica duas palavras que associes a “Comunismo”. *

20. Refere o nome de três personalidades que conheças ligadas ao Comunismo. *

21. Já ouviste falar no “Manifesto do Partido Comunista”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Já ouviste falar nas “Internacionais Operárias”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. Quais são as orientações políticas dos teus familiares mais próximos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Direita
- ☐ Esquerda
- ☐ Não sei
- ☐ Não quero dizer
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção", indica qual.

25. Em família falas de política? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Reconheces a multiperspetiva nas aulas de História? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Anexo 3: Inquérito por questionário diagnóstico 11.º Y

Questionário: (Des)construção do conhecimento histórico

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Este questionário realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio "(Des) construção do conhecimento histórico" e tem como objetivo identificar as ideias tácitas dos estudantes do 11.º Y da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Procura ler com atenção as questões e responder de forma concisa e sincera.

Algumas questões são de carácter obrigatório.

Obrigada pela disponibilidade.

P.S Não existem respostas certas ou erradas.

***Obrigatório**

Email *

Nome: *

Idade *

Género *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

1. Qual é o grau de importância que a disciplina de História tem para ti? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

2. Selecciona as fontes que consideras que contribuem para o teu conhecimento histórico. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Família
- ☐ Escola
- ☐ Livros
- ☐ Documentários
- ☐ Filmes
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção", indica qual.

3. Qual a origem dos teus conhecimentos sobre o socialismo e o comunismo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Família
- ☐ Escola
- ☐ Livros
- ☐ Documentários
- ☐ Filmes
- ☐ Internet
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção" indica qual.

4. O que entendes por proletariado? *

5. Indica três características que associes às condições de trabalho dos operários no século XIX. *

6. Refere duas palavras que associes ao papel das mulheres nas fábricas do século XIX. *

7. Refere duas palavras que associes às crianças operárias do século XIX. *

8. O que entendes por “associativismo”? *

9. O que entendes por “sindicalismo”? *

10. Já ouviste falar em “movimento operário”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste sim na questão anterior, explica o que entendes por "movimento operário".

11. O que entendes por “Socialismo”? *

12. Indica dois princípios defendidos pelo Socialismo. *

13. Refere o nome de três personalidade que conheças ligadas ao Socialismo. *

14. O que entendes por capitalismo? *

15. Já ouviste falar no “Socialismo Utópico”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste sim na questão anterior, explica o que entendes por "Socialismo Utópico".

16. O que entendes por Comunismo? *

17. Já ouviste falar em Karl Marx? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

18. Já ouviste falar em Friedrich Engels? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19. Indica duas palavras que associes a “Comunismo”. *

20. Refere o nome de três personalidades que conheças ligadas ao Comunismo. *

21. Já ouviste falar no “Manifesto do Partido Comunista”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

22. No contexto da matéria que tens vindo a aprender nas aulas de História, o que entendes por luta de classes? *

23. Já ouviste falar nas “Internacionais Operárias”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. Quais são as orientações políticas dos teus familiares mais próximos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Direita

☐ Esquerda

☐ Não sei

☐ Não quero dizer

☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção", indica qual.

25. Em família falas de política? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

26. Reconheces a multiperspetiva nas aulas de História? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Anexo 4: Inquérito por questionário final 11.º Y

Questionário: (Des)construção do conhecimento histórico

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Este questionário realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio "(Des) construção do conhecimento histórico" e tem como objetivo compreender a evolução dos conhecimentos históricos dos estudantes do 11.º Y da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Procura ler com atenção as questões e responder de forma concisa e sincera.

Algumas questões são de carácter obrigatório.

Obrigada pela disponibilidade.

P.S Não existem respostas certas ou erradas.

***Obrigatório**

Email *

Nome: *

1. Qual a origem dos teus conhecimentos sobre o socialismo e o comunismo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Família
- ☐ Escola
- ☐ Livros
- ☐ Documentários
- ☐ Filmes
- ☐ Internet
- ☐ Outra opção

Se seleccionaste "outra opção" indica qual.

2. O que entendes por proletariado? *

3. Indica três características que associes às condições de trabalho dos operários no século XIX. *

4. Refere duas palavras que associes ao papel das mulheres nas fábricas do século XIX. *

5. Refere duas palavras que associes às crianças operárias do século XIX. *

6. O que entendes por capitalismo? *

7. O que entendes por “associativismo”? *

8. O que entendes por “sindicalismo”? *

9. O que entendes por “movimento operário”? *

10. O que entendes por “Socialismo”? *

11. Indica dois princípios defendidos pelo Socialismo. *

12. Refere o nome de três personalidade que conheças ligadas ao Socialismo. *

13. O que entendes por "Socialismo Utópico"?

14. O que entendes por Comunismo? *

15. Indica 2 palavras que associes a Karl Marx. *

16. Indica duas palavras que associes a “Comunismo”. *

17. Refere o nome de três personalidades que conheças ligadas ao Comunismo. *

18. Já ouviste falar no “Manifesto do Partido Comunista”? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

19. O que entendes por luta de classes? *

20. O que entendes por “Internacionais Operárias”? *

21. Consideras que a professora que lecionou esta matéria foi imparcial?
Justifica *

Anexo 5: Inquérito por questionário diagnóstico 12.º Z

Questionário: (Des)construção do conhecimento histórico

Este questionário realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio "(Des) construção do conhecimento histórico" e tem como objetivo identificar as ideias tácitas dos estudantes do 12.º Z da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Procura ler com atenção as questões e responder de forma concisa e sincera.

As questões de carácter obrigatório estão assinaladas com um símbolo (*).

P.S Não existem respostas certas ou erradas.

*Nome: _____

*E-mail: _____

1. Qual é o grau de importância que a disciplina de História tem para ti? *

--	--	--	--

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

2. Qual a origem dos teus conhecimentos sobre o Estado Novo? *

Família	☐
Escola	☐
Livros	☐
Documentários	☐
Filmes	☐
Outra opção	☐

Se seleccionaste "outra opção" indica qual.

3. Em família tens conversado mais sobre o Estado Novo (ou Salazar) ou sobre a revolução de 25 de abril? *

4. Para ti, o Estado Novo foi um regime fascista? Justifica. *

5. Na frase/questão: "Salazar, ditador ou salvador da pátria?" qual a tua opção? Justifica. *

6. Refere duas características sobre a situação económica de Portugal durante o Estado Novo. *

--

7. Refere duas características sobre a situação social de Portugal durante o Estado Novo. *

8. Indica três palavras que associas ao Estado Novo. *

9. Indica três características de Salazar. *

--

10. Conheces alguém (ou já conheceste) que tenha vivido durante o Estado Novo e tenha contado as suas memórias? *

☐

Sim

☐

Não

10.1 Se respondeste afirmativamente, indica quem:

Familiar

☐

Amigo

☐

Outro

☐

10.2 Se escolheste a opção "outro" indica quem.

10.3 Se respondeste sim, indica a posição da pessoa relativamente ao
Estado Novo

A favor

☐

Contra

☐

11. Para ti, o testemunho de alguém que tenha vivido esse período histórico é importante? Justifica. *

12. Que importância atribuis a um testemunho que tenha vivido durante o Estado Novo comparativamente a um livro de História sobre a temática. *

É mais importante o testemunho do que a bibliografia

☐☐

É tão importante o testemunho quanto a bibliografia

É mais importante a bibliografia do que o testemunho

☐

13. Reconheces a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento histórico? *

☐

Sim

☐

Não

14. Indica 3 características que retratem a situação da mulher no Estado Novo. *

15. Refere duas palavras que associas a PIDE ou PIDE/DGS. *

16. Durante o Estado Novo foram criados campos de concentração? *

☐

Sim

☐

Não

17. Alguma vez ouviste falar no campo do Tarrafal em Cabo Verde? *

☐

Sim

☐

Não

18. Consideras que a Guerra Colonial marcou a sociedade portuguesa? *

☐

Sim

☐

Não

Justifica! *

19. Indica 3 palavras que associas ao 25 de abril. *

Obrigada pela participação!

Anexo 6: Inquérito por questionário final 12.º Z

Questionário: (Des)construção do conhecimento histórico

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Este questionário realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio "(Des) construção do conhecimento histórico" e tem como objetivo compreender a evolução do conhecimento histórico dos estudantes do 12.º Z da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Procura ler com atenção as questões e responder de forma concisa e sincera.

Algumas questões são de carácter obrigatório.

Obrigada pela disponibilidade.

***Obrigatório**

Email *

Nome: *

Género *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

Idade *

1. Selecciona as fontes que consideras que contribuem para o teu conhecimento histórico.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Familiares
- ☐ Livros
- ☐ Escola
- ☐ Documentários/filmes
- ☐ Internet
- ☐ Outra

Se seleccionaste a opção "outra" indica qual.

2. Ordena, por grau de importância (sendo que 1 corresponde ao mais importante), as diversas fontes que seleccionaste na pergunta anterior, para a construção do teu conhecimento histórico.

Marcar tudo o que for aplicável.

	1	2	3	4	5	6
Familiares	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Livros	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escola	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Documentários/filmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outra	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Para ti, o Estado Novo foi um regime fascista? Justifica. *

4. Assististe ao debate "Fernando Rosas VS José Hermano Saraiva"? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste sim, para ti, qual foi a importância para a compreensão do Estado Novo?

5. Na frase/questão: "Salazar, ditador ou salvador da pátria" qual a tua opção? Justifica. *

6. Refere duas características sobre a situação económica de Portugal durante o Estado Novo. *

7. Refere duas características sobre a situação social de Portugal durante o Estado Novo. *

8. Indica três palavras que associas ao Estado Novo. *

9. Indica três características de Salazar. *

10. Indica 3 características que retratem a situação da mulher no Estado Novo. *

11. Refere duas palavras que associas a PIDE ou PIDE/DGS. *

12. Qual a tua opinião sobre o sistema de repressão do Estado Novo? *

13. Durante o Estado Novo foram criados campos de concentração? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Alguma vez ouviste falar no campo do Tarrafal em Cabo Verde? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. Participaste na atividade da Doutora Aurora Rodrigues? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste sim, qual foi a importância desse testemunho para a compreensão do Estado Novo?

16. Reconheces a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento histórico? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. Que importância atribuis aos testemunhos orais sobre o Estado Novo comparativamente aos livros de História sobre a temática? *

Marcar apenas uma oval.

☐ É mais importante o testemunho do que a bibliografia

☐ É tão importante o testemunho quanto a bibliografia

☐ É mais importante a bibliografia do que o testemunho

18. Consideras que a Guerra Colonial marcou a sociedade portuguesa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Sim

☐ Não

19. Com base nos teus conhecimentos, qual a tua opinião sobre a Guerra Colonial? Justifica *

20. Marcelino da Mata faleceu no dia 11 de fevereiro de 2021. Redige uma pequena notícia para um jornal. *

21. Indica 3 palavras que associas ao 25 de abril. *

22. Consideras importante o contexto histórico dos acontecimentos para a sua compreensão? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Consideras que a professora que lecionou estes conteúdos foi imparcial na abordagem das temáticas? Explica. *

Obrigada pela participação!