

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

“Conhece a minha História!”

**O ensino da História através dos testemunhos pessoais
(nas suas mais diversas formas) de quem a viveu.**

Tiago Miguel Alves Fonseca

M

2022



Tiago Miguel Alves Fonseca

“Conhece a minha História!”

**O ensino da História através dos testemunhos pessoais
(nas suas mais diversas formas) de quem a viveu.**

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Tiago Miguel Alves Fonseca

“Conhece a minha História!”

**O ensino da História através dos testemunhos pessoais
(nas suas mais diversas formas) de quem a viveu.**

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

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

Memories

of our lives,

of our works,

and our deeds

will continue in others.

Rosa Parks

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Gráficos.....	9
Introdução.....	10
1. <i>We must be guardians of stories more significant than our own</i>	13
1.1. Testemunhos pessoais e a construção da narrativa Histórica em sala de aula.....	15
1.2. Competências metodológicas da História: análise de fontes, pensamento histórico (<i>The Big Six</i>) e a sua conciliação com as Aprendizagens Essenciais.....	22
1.3. A revogação do Programa da disciplina de História: mudança dos paradigmas de lecionação dentro da sala de aula.....	26
2. “Conhece a minha História!” – ou melhor, conheçam a História deste estágio.....	30
2.1. Contextualização global do estágio.....	31
2.1.1. A escola, turmas e os alunos. Ah, e os testemunhos pessoais.	31
2.1.2. Competências e objetivos que procurámos desenvolver com os alunos ao longo do estágio	36
2.1.3. Regências/Aulas Assistidas ≠ Projeto de estágio	44
2.1.4. Metodologia e didáticas	45
2.2. “Contadores de História(s) - A construção da narrativa histórica coletiva com base nos testemunhos pessoais”	47
2.2.1. Projeto “Contadores de História(s)”.....	48
3. Análise das respostas e dos resultados obtidos nas sessões e nos momentos de avaliação.....	62
3.1. Análise das respostas ao 1.º Inquérito (1.ª sessão).....	62
3.2. Análise da recolha de informação feita na 2.ª sessão	69
3.3. Análise da atividade desenvolvida na 3.ª sessão (<i>Peddy-Paper</i>)	70
3.4. Análise das narrativas históricas construídas na 4.ª sessão e do <i>focus group</i>	72
3.5. Análise do <i>focus group</i> realizado na 5.ª sessão	80
3.6. Análise dos resultados obtidos na Tarefa de Avaliação Escrita (TAE).....	82
Conclusões.....	91
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos.....	96

Anexo 1 – Obra <i>Dada</i> (2018), de Sabrina Belouaar	96
Anexo 2 – Questionário aplicada na 1.ª Sessão do projeto de estágio “Contadores de História(s)”	97
Anexo 3 – Ficha de trabalho 2.ª Sessão: recolha de elementos historiográficos, por categoria, sobre diferentes aspetos do período do Estado Novo em Portugal.	99
Anexo 4 – Ficha de trabalho 3.ª Sessão: recolha de informações, com base na análise dos testemunhos pessoais recolhidos no <i>Peddy-paper</i>	101
Anexo 5 – Ficha de trabalho 4.ª Sessão: elaboração das memórias individuais da família Figueiredo, bem como a construção de uma narrativa histórica sobre o Estado Novo, tendo por base as memórias criadas e as informações historiograficamente factuais recolhidas na 2.ª sessão.	103
Anexo 6 – Guião da entrevista <i>focus groups</i> , realizada na 4.ª sessão	105
Anexo 7 – Mochilas com testemunhos pessoais – 3.ª Sessão	106
Anexo 8 – Lista de temas incluídos nos testemunhos pessoais disponibilizados.....	108
Anexo 9 – Estória/História da família Figueiredo	109
Anexo 10 – Guião da entrevista <i>focus group</i> , realizada na 5.ª Sessão	111
Anexo 11 – Enunciado da Tarefa de Avaliação realizada pelas turmas de 9.º ano.....	112
Anexo 12 – Inquérito final (não chegou a ser aplicado)	114

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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Quinta do Conde, 30 de setembro de 2022

Tiago Miguel Alves Fonseca

Agradecimentos

Aos meus pais: obrigado por apoiarem os meus sonhos (e as minhas loucuras) desde sempre, amando-me incondicionalmente.

Ao meu irmão: mesmo sendo o mais novo, ensinas-me tanto.

Aos meus avós maternos: pelo vosso amor, ao ponto de me ajudarem a *fabricar* fontes históricas.

Aos meus tios maternos: obrigado pelo vosso cuidado constante

Aos meus avós paternos: obrigado pelo vosso carinho e pelo vosso constante desejo de que o caminho que escolhi seja de sucesso. Sei o quão contentes estão por me verem a fazer algo que realmente gosto.

À minha “família nortenha”: Duarte, Cristina e João (um amigo que é como um irmão). Não há palavras que consigam expressar toda a gratidão que tenho para convosco.

Ao David: porque passam os anos, mas a nossa amizade permanece inalterada, assim como a tua fé de que serei um CEO milionário algum dia.

Ao Guilherme: cujas memórias da nossa amizade remontam ainda antes de guardar memórias (se é que algum sentido há nisso).

À D.: obrigado por, no fim da licenciatura em História, me teres incentivado, insistentemente, a optar por esta via, acreditando que era esta a minha vocação.

Aos meus colegas de trabalho: fossem professores ou funcionários, no Colégio Guadalupe: obrigado pela maneira como me receberam e por nunca me terem feito sentir como um “estagiário”, mas como um professor.

À Andreia e à Micaela: Sem as nossas “conversas de café” diárias, desabafos, a vossa boa disposição e amizade, este ano teria sido muito mais difícil.

Aos elementos da Direção Pedagógica do Colégio Guadalupe, particularmente à Paula e ao Paulo: obrigado por me terem permitido regressar “a casa” e aqui realizar o meu estágio.

Aos meus alunos: tanto os que foram “meus”, como os que tomei emprestados à professora Patrícia no contexto do estágio. Vocês foram, e são, incríveis. Guardar-vos-ei no meu coração, para sempre.

Termino com as pessoas que foram particularmente importantes nesta fase da minha vida:

À professora Patrícia Costa: obrigado por todos os ensinamentos, que vão muito além do conhecimento histórico e didático, mas que se alargam a verdadeiros ensinamentos de vida. Sou grato por ter, em si, mais do que uma mentora, mas uma amiga. Foi um verdadeiro prazer trabalhar diariamente consigo e sou grato por, pelo menos no próximo ano letivo, podermos continuar a trabalhar juntos. Ainda tenho tanto a aprender com a Professora!

À professora Cláudia Ribeiro: acho que acreditou em mim muito antes de eu mesmo acreditar. Obrigado por todos os ensinamentos ao longo do mestrado, havendo (pelo menos) um que diariamente me esforço por pôr em prática: *“se podemos ajudar e facilitar a vida aos outros [neste caso, os alunos], por que não o fazer?”*. A Professora vive o que prega. Obrigado por me ter orientado, fosse no relatório, no estágio ou até mesmo em períodos mais conturbados deste ano. Foi um prazer ter sido orientado por si e espero, sinceramente, poder vir a trabalhar novamente consigo.

A Deus: não tenho, de todo, uma fé constante e inabalável, e são muito mais as dúvidas do que as certezas, no entanto, acredito que a Alguém tenho de agradecer por ter uma lista tão vasta de pessoas incríveis, pelas quais sou incrivelmente grato. Ou isso, ou seria muita sorte junta: e eu não acredito na Sorte.

Resumo

História e testemunhos do passado. A primeira não existe sem a outra. Os testemunhos que nos deixaram, e que também nós deixamos, transformam-se em histórias. São eles que constroem a meta-narrativa de quem somos, de onde viemos, o que fizemos e, quem sabe, até nos ajudam a prever para onde vamos. Mas que testemunhos do passado devemos estudar? Quem decidiu que testemunhos são válidos para serem consideradas para construirmos a narrativa histórica e quais convém apagar e esquecer? Todas estas perguntas são muitas vezes esquecidas no contexto das salas de aula do ensino básico e secundário. São substituídas por um debitar da matéria, por parte do professor, e pelo decorar dos conteúdos para os momentos de avaliação, por parte dos alunos, esquecendo, num abrir e fechar de olhos o que estudaram. A valorização do pensamento crítico, das competências históricas e metodológicas inerentes à disciplina têm-se perdido e, com elas, a valorização do uso de fontes primárias no ensino da História. Nesse sentido, o presente relatório de estágio procura relatar o objeto da nossa investigação durante a Prática de Ensino Supervisionada, subordinada ao tema da utilização dos testemunhos pessoais (nas suas mais diversas formas) para a construção das memórias individuais, por sua vez utilizadas construção de narrativas históricas corretas, ao mesmo tempo que as competências históricas eram desenvolvidas com os alunos. Para a nossa investigação, o projeto que pusemos em prática subordinou-se ao tema do Estado Novo, particularmente nas décadas de 50/60 e até, inclusive, o 25 de Abril de 1974.

Palavras-chave: Testemunhos Pessoais; Memórias Individuais; Narrativa Histórica; Competências metodológicas; Estado Novo;

Abstract

History and testimonies from the past [primary sources]. The first does not exist without the former. The testimonies that our ancestors left us, and that we also leave to the ones who follow us, become histories. Those testimonies are what enable us to create the metanarrative of who we are, where we are from, what we did and, sometimes, that can even help us predict to where we are going.

But what testimonies of the past should we study? Who decided which testimonies are worthy to be considered to write an historical account, and which should be erased? All these questions are often forgotten in the classroom context of the primary and secondary education. They are replaced by a constant spill of contents by the teacher, and the students devote themselves to the memorization of those contents, forgetting, in a blink of an eye, what they had been studying. The valorization of the critical thinking, of the historical and methodological competences, that are correlated with History (as a subject), has been lost through the years and, with them, the valorization of the use of primary sources to teach History.

The following study pretends to report the conclusions to our investigation, concerning the use of personal testimonies (in their many forms) to create historical accurate narratives and, at the same time, the development of methodological and historical competences in the students. To our investigation we set in practice a project, with the main theme being the period of “Estado Novo”, with special focus on the 50’s/60’s, and all the way until the “25 de Abril de 1974”.

Key-words: Personal Testimonies; Individual Memories; Historical Narrative; Methodological Competences; Estado Novo;

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das respostas à pergunta 2.....	
Gráfico 2 – Distribuição das justificações dadas na pergunta 2, por categorias.....	
Gráfico 3 – Distribuição das respostas à pergunta 3.....	
Gráfico 4 – Distribuição das classificações obtidas na TAE (9.ºC).....	
Gráfico 5 – Distribuição das classificações obtidas na TAE (9.ºD).....	

Introdução

“A memória pode ser moldada, deturpada e desvirtualizada para ir de encontro aos interesses pessoais e individuais de cada um”. Uma ou outra palavra que possamos ter adaptado, mas o conteúdo principal era este: a memória como algo no qual não nos podemos fiar.

Acompanhávamos uma turma de 9.º e alguns alunos de 12.º à exposição *Europa Oxalá*, na Fundação Calouste Gulbenkian. Uma prece islâmica, *Insha'Allah*, “assim Alá o queira”, e que as centúrias e a língua foram aportuguesando e laicizando, para representar o nosso desejo, a nossa ânsia e talvez até desespero para que algo se concretize, é utilizada no nome da exposição para retratar exatamente aonde tantos desejam chegar: *à Europa, oxalá*.

Ora, é precisamente quando observávamos a peça de Sabrina Belouaar, *Dada* (2018), que a nossa guia nos lança este alerta. Curiosamente, a peça de Belouaar foi criada com base em testemunhos pessoais, que no seu conjunto criaram uma memória individual, utilizada pela autora para contar uma história. Mas, o que a guia não contava era que, no dia seguinte, iríamos começar a desenvolver com a turma de 9.º o nosso projeto de estágio, ou, melhor dizendo, iríamos dar início a um conjunto de sessões com o objetivo de desenvolver aquele que era o nosso principal objetivo: a percepção e valorização, por parte dos alunos, dos testemunhos pessoais, nas mais variadas tipologias, para a construção de memórias individuais, por sua vez utilizadas enquanto fontes importantes para o conhecimento histórico, desenvolvendo, também, toda uma série de competências.

Não saberia, portanto, que enquanto a escutávamos, dicotomicamente concordávamos e discordávamos das suas palavras. Se por um lado é verdade que, se os testemunhos pessoais sobre os quais criamos as memórias podem estar adulterados, seja porque motivo for, criando memórias historicamente incorretas, também é verdade que, por mais infima que seja, alguma factualidade histórica encontra-se neles inscrita.

A verdade é que, se não soubermos analisar os testemunhos pessoais e deles separar o “trigo do joio”, o que é factual do que não é, podemos entrar por caminhos perigosos que nos conduzem, enquanto historiadores, à construções de memórias individuais incorretas que, por sua vez, nos levam à criação de narrativas históricas

incorretas (já nos chegam os que, infelizmente, povoam os filmes, as séries e alguns romances ditos “históricos”). Mas, não é por este motivo que os testemunhos pessoais devem deixar de ser utilizados, e valorizados, em contexto de sala de aula.

Até porque, se a História estuda o passado humano, que melhor fonte para o estudar do que os testemunhos pessoais deixados por quem o viveu? De quem, como nós, tinha emoções. Tinha dúvidas, anseios, momentos de euforia e momentos de tristeza, e que os deixou explanados em testemunhos, nos seus mais diversos formatos, que são recordações de uma individualidade que habitou um passado, que estudamos precisamente para conseguirmos chegar a uma memória e, conseqüentemente, a uma fonte que nos permita uma aproximação à verdade factual histórica.

No entanto, assistimos, desde há muito, aos nossos alunos assumirem, sem questionarem, que o que leem é a verdade factual. Não se perguntam de onde vem, qual foi a base que alguém usou para chegar àquelas conclusões. Basta-lhes que esteja no manual e é o que importa. O conhecimento e a compreensão da História ficam limitados ao decorar momentâneo (uma vez feitas as avaliações, esse conhecimento desaparece da memória) de factos históricos que constam dos manuais ou que o professor debitou na aula, e chega. Não há um desenvolver de competências ou do simples espírito crítico. Aceita-se tudo o que é transmitido, desde que isso seja o suficiente para passar.

Este não é um problema novo nem exclusivo da realidade do ensino português. Já outros se dedicaram a estudar esta problemática, como é o caso do investigador Bruce A. VanSledright¹. Neste caso concreto, VanSledright estudou a realidade americana, procurando repensar o paradigma da educação histórica (aliás, a obra onde apresenta os seus resultados fazem referência a esse facto), chegando à conclusão de que é a partir da investigação do passado que é possível desenvolver nos alunos melhores e mais profundas competências históricas, bem como o próprio conhecimento da História².

E de que forma propõe Bruce VanSledright que o façamos? Bom, sobre isso já falaremos com maior detalhe na contextualização teórica, uma vez que voltaremos ao autor e a algumas conclusões a que chegou para sustentarmos a nossa intervenção no

¹ VANSLEDRIGHT, Bruce A. – *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0-203-84484-7.

² *Idem*, p.1.

estágio. Mas, podemos já adiantar que o autor defende que é ao incentivarmos este tipo de investigação do passado que conseguimos alterar o paradigma atual do ensino da História baseado no debravar e na memorização de matéria, para um ensino que realmente crie alunos com conhecimentos e competências históricas profundos³.

Foi precisamente isto a que nos propusemos. Trabalhar com os alunos fontes históricas, neste caso, trabalhando e valorizando os testemunhos pessoais, ensinando aos alunos a como utilizá-los, criticando-os e analisando-os, para deles conseguirem extrair informações que lhes permitissem construir memórias individuais, que mais tarde usariam para criarem uma narrativa histórica, que pudessem contrapor com as narrativas historiográficas consensualmente aceites.

Por fim, importa ressaltar a terminologia utilizada. Incidindo o nosso estágio e, conseqüentemente, este relatório, sobre a utilização de testemunhos pessoais, importa referir que os mesmos referem-se a toda e qualquer produção de uma singularidade, deixada nos mais variados registos, sejam escritos, fotográficos, materiais ou de qualquer outro tipo. Quanto ao termo “memória individual”, refere-se à narrativa de um determinado acontecimento histórico (independentemente da sua duração), criada com base em testemunhos pessoais.

³ *Ibidem.*

1. *We must be guardians of stories more significant than our own*⁴

Laura tinha acabado de encontrar vestígios da presença de alguém no sótão da casa de Ted. Alguém tinha ali estado, deixando marcas únicas. Quando questiona Ted sobre aquelas marcas, este responde-lhe que os seus avós tinham escondido, durante a Segunda Guerra Mundial, um ucraniano, fugitivo da guerra, no seu sótão e por lá o pobre coitado terá vivido durante alguns anos. Laura entusiasma-se e pergunta-lhe se sabe mais alguma coisa sobre o que aconteceu ao fugitivo depois da guerra, se terá sobrevivido. Apesar de Ted não se recordar de muito mais, Laura insiste que ele deve escrever tudo o que se lembra e deixar para as gerações futuras, ao que Ted responde: “*You’re right. We must be guardians of stories more significant than our own*”.⁵

A obra em causa é pura ficção, entrando no domínio do romance, e sobre ela nada mais temos a discorrer. Mas, a afirmação atribuída à personagem Ted ficou gravada na nossa *memória* desde que a lemos. Acaba por ser verdade incontornável e que deve estar sempre presente na nossa mente, enquanto historiadores e/ou professores de História. Foi-nos dada a missão de sermos guardiões de histórias muito mais significativas do que as nossas, de as preservarmos e transmitirmos para as gerações futuras. Cabe-nos a nós saber valorizá-las, preservando-as para que, aqueles que nos sucederem, beneficiem delas como nós beneficiámos.

Mas, a verdade é que também há que saber utilizar essas histórias. Pela nossa formação profissional, sabemos perfeitamente os riscos que corremos, e os consequentes cuidados necessários ao utilizarmos, como fontes primárias, testemunhos pessoais, que depois se materializam em memórias individuais.

Esses cuidados traduzem-se, sobretudo, naquilo que apelidamos de “competências históricas”. Todo o conjunto de ferramentas que desenvolvemos, por defeito profissional, e que fazem parte da nossa arte e ciência de historiador, e sem as quais não conseguíamos realizar o nosso trabalho com a precisão e o cuidado que requer. Competências essas que,

⁴ COUSENS, Sophie – *Just haven’t met you yet*. London: Penguin Random House, 2021. ISBN 978-1-787-46681-4. p.354.

⁵ *Ibidem*.

conseguimos facilmente reconhecer, e que transportamos connosco para os nossos quotidianos.

Seja o pensamento crítico, ou a capacidade de, intuitivamente, colocarmos uma série de questões a alguma informação, por mais corriqueira que seja, mas que nos é dada como sendo factual (quem é que disse isto? Porque motivo o estará a dizer? Quando é que isto surgiu?), tal como fazemos quando trabalhamos as nossas fontes. Ou até mesmo a nossa capacidade de investigação, de procurarmos pistas nos mais pequenos detalhes.

Ora, esta contextualização teórica tem precisamente três vertentes, ou propósitos. O primeiro propósito passa por contextualizar teoricamente a utilização de testemunhos pessoais na construção da narrativa histórica na sala de aula, considerando as suas vantagens e os seus “perigos”.

O segundo propósito vai de encontro a contextualizarmos as competências que procurámos ajudar os alunos a desenvolver. Obviamente que, sendo na disciplina de História, estão todas elas relacionadas com competências metodológicas e do pensamento histórico, existindo uma ligação direta com a teoria de Peter Seixas e Tom Morton dos *The Big Six* do pensamento histórico. Além disso, sendo um dos normativos, achámos importante contextualizar de que maneira procurámos conciliar as competências desenvolvidas no estágio/projeto de estágio com as Aprendizagens Essenciais.

Por fim, o terceiro propósito da nossa contextualização procura refletir sobre as liberdades (reais ou meramente teóricas) que a revogação do Programa da Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico trouxe (ou não) para dentro da sala de aula, no que aos conteúdos e às pedagogias, e didáticas, concerne. Além disso, acreditámos ser importante contextualizarmos e refletirmos sobre os novos paradigmas que essa liberdade pode, e deve, trazer na maneira como se ensina História nas salas de aulas das nossas escolas e que procurámos, tanto quanto nos foi possível, pôr em prática, particularmente ao implementarmos o nosso projeto de estágio.

Ainda que, porventura, não conseguíssemos concretizar os objetivos que delineámos como ponto de partida, nem conseguíssemos ajudar os alunos a desenvolverem competências metodológicas, esperávamos que eles ficassem, para sempre, “marcados” com a ideia que dá título a esta contextualização teórica: *we must be guardians of stories more significant than our own.*

1.1. Testemunhos pessoais e a construção da narrativa Histórica em sala de aula

“A história é filha da memória.”⁶

– Paul Veyne

“O que é a História?”. É esta a primeira pergunta que nos “assombra,” enquanto historiadores. Percebermos “aquilo” (para sermos o mais neutro possível neste momento) que estudamos e com que trabalhamos convém ser o primeiro ponto fulcral para um melhor sucesso.

É também a pergunta que, normalmente, os professores de História mais vezes colocam aos alunos nas salas de aula. Será uma ânsia de, a partir das suas mentes jovens, obtermos uma resposta que nos satisfaça e acalme as dúvidas de uma definição demasiado complexa ou demasiado sucinta?

E, nesse campo, a resposta costuma ser algo nas linhas do “é o passado”, “o que aconteceu há muitos anos”. A verdade é que uma definição tão simples levantaria muito menos problemáticas.

Talvez das definições mais trabalhadas e objeto de debates tem sido a proposta por E. H. Carr, na década de 60. Defende Carr de que a História é um “processo contínuo de interação entre o historiador e os seus factos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”⁷. No fundo, põe o ónus da existência e da própria definição de História na figura do historiador. É ele que faz a História. A História sem ele não existe e esse passado, que tanto se fala quando perguntamos aos alunos “o que é a História?”, se não for estudado pelo historiador, é só isso: passado, sem qualquer proveito.

Mas Carr também era demasiado “pessimista” quanto ao papel do historiador na escolha de factos, tratamento dos mesmos e escrita da História. Defendia que os historiadores não são “canais neutros através dos quais através dos quais a verdade sobre

⁶ VEYNE, Paul – *Como se escreve a História*. Coimbra: Edições 70, 2008. ISBN 978-972-44-1480-5. p.13.

⁷ CARR, E. H. – *Que é a História?* Cambridge: 1961. 23 p. Comunicação apresentada nas Conferências George Macaulay Tevelyan. p.65.

o passado é transferida dos documentos para o leitor”⁸. Para Carr, o historiador está imbuído de ideologias, crenças particulares e objetivos concretos na maneira como escreve a história e usa as fontes. Não que culpasse individualmente os historiadores. Carr defendia que o contexto e a época em que viveram/vivem influencia a produção do historiador⁹.

O resultado desta desconfiança da parte de Carr levou a uma geração de historiadores (que, aliás, se perpetua nos nossos dias) a, como escreve Richard J. Evans, “refletirem sobre as suas próprias crenças e pré-concepções, a articularem as razões pelas quais escreviam e a revelarem ao leitor os pressupostos que serviam de base ao seu trabalho. Foi um desenvolvimento oportuno, e muito útil para o leitor. (...) Carr encorajou-os [historiadores] também, no longo prazo, a fazerem da necessidade uma virtude. Um verdadeiro historiador jamais manipulará ou distorcerá os materiais que o passado nos deixou e que constituem a base do seu trabalho, mas, dentro dos limites que as fontes permitem, há muito espaço para diferentes ênfases e interpretações, e a influência de Carr permitiu que os historiadores tirassem o máximo proveito desse facto.”¹⁰

Mas, não é o propósito desta investigação, por mais interessante que seja a temática, debatermos o conceptualismo da História e as definições que devemos considerar para História, fontes, factos, entre outros.

Para efeitos deste relatório, vamos partir da definição simplista dada por Paul Veyne (“A história é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros. Nos termos desta definição, um facto deve preencher uma só condição para ter a dignidade da história: ter acontecido realmente”¹¹), aliando-a à ideia de Carr da intervenção do historiador. Assim, a definição de História que vigorou na nossa investigação pode ser resumida a: “História

⁸ CANNADINE, David (coord.) – *Que é a História hoje?*. Lisboa: Gradiva, 2006. ISBN 989-616-103-8. p.33

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Idem*, p.34

¹¹ VEYNE, Paul – *Como se escreve história*, p.20.

é a narrativa dos acontecimentos verdadeiros, isto é, de factos que realmente aconteceram, e que surge da interação contínua entre o historiador e esses **factos**".

E é precisamente sobre factos que pretendemos falar. Como é que chegamos até eles? O historiador socorre-se de fontes primárias para estabelecer uma relação de interpretação e poder estabelecer um acontecimento como factual. Ainda que, como alerta Carr, "o dever do historiador de respeitar os seus factos não termina ao verificar a exatidão deles. Deve procurar focalizar todos os factos conhecidos, ou que possam ser conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado (...)"¹².

Quanto às fontes primárias das quais se socorre o historiador, parece-nos sensato defini-las, como tantas vezes escutamos nas salas de aula de História, como "todo e qualquer vestígio humano do passado". Costuma dizer-se que, qualquer vestígio, sob o olhar certo, pode ser uma fonte histórica.

Mas, sabemos também que esses vestígios chegam-nos nas mais diferentes tipologias. Alguns são escritos; outros materiais e outros, ainda, orais. Também se levanta a questão do individual vs. coletivo: há fontes primárias que remetem para um coletivo e outras para uma individualidade.

Também se coloca a questão da notabilidade: há vestígios que interessam mais por terem sido produzidos por alguém que, por algum motivo, ficou conhecido ou notabilizado. Mas, também há tudo o resto, produzido pelos "Zé-Ninguéns" da História.

Foram precisamente os vestígios individuais, nas suas mais diversas formas/tipologias e contextos, que serviram de mote ao tema da nossa investigação. Não pretendíamos estudar as fontes primárias coletivas, nem mesmo os vestígios "individuais notáveis", mas aqueles que foram produzidos pelo "cidadão comum".

São precisamente esses vestígios, que apelidamos de testemunhos pessoais (porque são um testemunho *pessoal* da vida de alguém – não só do que fez, mas particularmente do que presenciou e *testemunhou*, fossem acontecimentos isolados, ou períodos temporais, complexos), que são a base da nossa investigação. Porque, são esses

¹² CARR, E.H. – *Que é a História?*, p.63

testemunhos pessoais que nos permitem construirmos aquilo a que Paul Veyne apelidou da mãe da História – a memória.

Sabemos que a memória individual é referida, na grande maioria das vezes, e particularmente em História, como o registo, escrito ou oral, de um acontecimento ou período, sob o ponto de vista de alguém que o viveu. Mas, esses casos levantam problemáticas e receios aos historiadores - “Sabemos muito pouco sobre a memória individual, exceto que é geralmente má”¹³.

Os historiadores, e a grande maioria das ciências sociais, têm uma relação dicotómica com as memórias individuais: se, por um lado, há uma dependência das memórias coletivas em relação às individuais, por outro, também há uma constante desconfiança quanto à fiabilidade das mesmas, uma vez que a “memória tende naturalmente para distorção”¹⁴.

Na nossa investigação, ainda que tenhamos trabalhado com este conceito de memória individual, procurámos trabalhar com um outro conceito: **a construção, complexa, de uma memória pessoal com base nos testemunhos pessoais.**

Exemplificando: querendo trabalhar a memória individual de alguém que testemunhou o ataque do 11 de setembro de 2001, ainda que o indivíduo possa ter escrito um relato detalhado sobre o que presenciou, a nossa construção da sua memória individual não se basearia exclusivamente nesse relato. Imaginemos que a pessoa, durante o ataque, tirou fotografias. Ou que terá enviado um SMS a alguém com uma breve mensagem sobre o que estava a acontecer. Ou terá ainda deixado uma mensagem de voz. A recolha de todos esses elementos, de todos esses *testemunhos pessoais*, criados e deixados por essa pessoa, na sua junção, permitem uma construção mais detalhada e complexa da memória individual em relação ao testemunhar desse episódio. Além de que, como sabemos, é a complementaridade das fontes que nos permite um melhor conhecimento histórico, e, começando esse processo desde logo na criação da memória individual, mais perto da verdade factual ficaremos.

¹³ CANNADINE, David – *Que é a História hoje?*, , p.200

¹⁴ *Ibidem*.

Foram estes processos de construção de memórias individuais que procurámos trabalhar na nossa investigação e no nosso estágio. A premissa que dá nome ao relatório (“Conhece a minha História!” – O ensino da História com base nos testemunhos pessoais (nas suas mais diversas formas) de quem a viveu) é exatamente a de desenvolvermos, com os alunos, competências que nos/lhes permitissem ficar a conhecer a História através do trabalho com testemunhos pessoais, nas mais diversas formas, construindo memórias individuais que lhes permitissem, depois, criar a narrativa histórica.

Ora, no que à criação da narrativa histórica concerne, será suficiente o estudo dos testemunhos pessoais? Alerta Paul Veyne que “mesmo que eu fosse contemporâneo e testemunha de Waterloo, mesmo que fosse o principal actor e Napoleão em pessoa, teria somente uma perspetiva sobre o que os historiadores chamarão o acontecimento de Waterloo”¹⁵.

Nesse sentido, importa, desde logo, que exista variedade e complementaridade dos testemunhos estudados, até porque cada testemunho é apenas uma visão do acontecimento, que pode ser diferente da dos “meus amigos, do meu confessor, do meu historiador psicanalista”, como diz Paul Veyne¹⁶.

Além da complementaridade entre fontes, importa ressaltar a fiabilidade dos testemunhos pessoais deixados.

Sabemos dos interrogatórios que devemos aplicar às fontes e procurámos transmitir os mesmos aos alunos (“Quem produziu a fonte?”, “O que sabemos sobre quem produziu?”, “Quando foi feita?”, entre outras), para que, mesmo parecendo registos inócuos e factuais (exemplo: uma fotografia de um acontecimento), os alunos questionarem-se se, aquilo que estavam a ver, seria tal e qual o que aconteceu ou se, quem produziu a fotografia, não a teria tirado de um alguém propositado para transmitir uma mensagem diferente da que realmente aconteceu.

Nesse sentido, e como etapa final, há que a confrontar e complementar com factos estabelecidos. A criação da narrativa histórica implica que (e esse papel cabe-nos a nós), estudadas as fontes, os alunos contraponha as informações que recolheram com factos já

¹⁵ VEYNE, Paul – *Como se escreve história*, p.13.

¹⁶ *Ibidem*.

estabelecidos e os questionem. Só desta forma é que, usando os testemunhos pessoais como base, os alunos ficam capacitados a criarem narrativas historicamente corretas.

Por fim, e ainda que já tenhamos abordado alguns dos problemas de se trabalhar memórias individuais para a construção da narrativa histórica, achámos por bem mencionar uma última problemática: não poderá o preservarmos certos testemunhos, transformados em memórias pessoais, e utilizados para a criação da narrativa histórica, originar a que perpetuemos, no tempo, ódios, rancores e dores, que seria melhor deixarmos enterrados no passado?

É precisamente sobre esta questão que David Rieff, num artigo do *The Guardian*, datado de março de 2016, reflete. O “culto da memória” tornou-se, como refere, “one of humanity’s highest moral obligations”¹⁷. O medo de nos esquecermos do passado e, com isso, a hipótese de acabarmos por repetir os mesmos erros (inspirados pela frase atribuída a tantos pensadores diferentes, de que “those who cannot remember the past are condemned to repeat it”), acaba por permitir que perpetuemos algumas dores ao longo do tempo. O lermos o diário de um avô que combateu e morreu na guerra colonial, no meio de atrocidades, podem criar em nós um sentimento de ódio e de revolta para com o povo contra o qual combatia. Ou, levando a um patamar mais nacional, basta recordarmos (como o faz David Rieff), a guerra dos Balcãs na década de 90, e os ódios ainda existentes, nas mentes dos diferentes povos e nações, referentes a acontecimentos ocorridos há quinhentos anos¹⁸.

Daí que, a questão que na verdade se coloca, é aquele que Rieff faz:

“But what if this is wrong, if not always, then at least part of the time? What if collective historical memory, as it is actually employed by communities and nations, has led far too often to war rather than peace, to rancour and resentment rather than reconciliation, and the determination to exact revenge for injuries

¹⁷ RIEFF, David – *The cult of memory: when history does more harm than good* [Em linha]. Manchester: The Guardian, 2016. [Consult. 1 Set. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://ncheteach.org/post/Historical-Memory-What-Is-it-Good-For>>.

¹⁸ *Ibidem*.

both real and imagined, rather than to commit to the hard work of forgiveness?”¹⁹

Ainda que, no nosso caso, o nosso trabalho seja desenvolvido focado nas memórias individuais, e não tanto nas coletivas, a verdade é que, como temos vindo a discorrer, são elas também que nos permitem a construção das memórias e da narrativa histórica coletiva. Nesse sentido, a pergunta que importa colocar para a nossa investigação é: será que é errado preservarmos certos testemunhos pessoais? Não estaríamos a prestar um melhor serviço à comunidade se eliminássemos testemunhos que podem servir de base à construção de uma narrativa histórica dolorosa, e que criará sentimentos de revolta e de desejos de vingança?

Refletimos, e muito, sobre esta questão. Se, por um lado, o nosso zelo historiográfico de preservarmos tudo quanto nos seja possível, para construirmos uma versão o mais verídica possível dos acontecimentos factuais do passado, nos inclina para a posição de que a História deve ser contada tal como ela foi, para aprendermos com os erros do passado, por outro, o nosso lado de compaixão e de anseio pela paz leva-nos a pensar se não é melhor o passado ficar enterrado, e procurarmos a reconciliação. Não se pode alterar o que aconteceu, mas, podemos ainda alterar o que fazemos no presente e o que faremos no futuro, deixando de lado as quezílias do passado e os desejos de justiça por algo que aconteceu, muitas vezes, ainda antes de termos nascido.

Acreditamos que o passado deve ser contado tal como aconteceu. Porém, cabe-nos a nós, historiadores, contá-lo da maneira menos dolorosa possível. Temos uma dívida de podermos dar alguns “toques” quando criamos a narrativa histórica e acreditamos ser possível manter a factualidade, sem ser necessário dar destaque aos aspetos menos bons, e sem ser preciso valorizar a dor causada, mas, tentarmos sim deixar claro que ficou no passado e que deve ser apenas uma lição do que não deve ser feito. E, enquanto raça humana, devemos (talvez seja a ingenuidade da juventude que nos leva a crer nisto) procurar aprender a perdoar. A reconciliarmo-nos com o passado e perceber que temos a dívida de quebrarmos ciclos que já duram há demasiados anos, décadas, séculos ou até milénios.

¹⁹ *Ibidem.*

É esta a mensagem que procurámos transmitir aos alunos quando abordámos estas questões (daí acreditarmos haver a necessidade desta contextualização). Ainda que possam provocar dores e ódios, as memórias individuais, se nos ajudarem a construir a memória coletiva, devem ser preservadas. O que não deve ser preservado são os sentimentos de rancor, e devem ser cultivados os sentimentos de perdão e reconciliação.

Mensagem esta que esperávamos que se refletisse nas construções de narrativas históricas que iríamos realizar dentro das salas de aula. Mas, como é que jovens de 14/15 anos, sem formação na área da História, conseguem criar narrativas históricas? Já abordamos a utilização das fontes primárias e a necessidade de as contraporem com factos históricos já estabelecidos, mas, de que maneira conseguem, desde logo trabalharem as fontes? Adquirindo competências que os capacitem a tal, como veremos no subcapítulo seguinte.

1.2. Competências metodológicas da História: análise de fontes, pensamento histórico (*The Big Six*) e a sua conciliação com as Aprendizagens Essenciais

Escreve Felipe Fernández-Armesto: “É certo que toda a gente pode fazer história, mas aqueles que, pela sua profissão, a fazem continuamente e são pagos por isso – pessoas com acesso privilegiado às fontes -, têm de facto uma certa obrigação de orientar, e até liderar, os outros.”²⁰. Ora, é precisamente essa obrigação que nos motivou a, tendo acesso às fontes, liderarmos os alunos com os quais trabalhamos no estágio. Também eles, como refere Fernández-Armesto, podem fazer História, mas era a nossa obrigação de os orientarmos.

E de que forma os podemos orientar? Além de, obviamente, lhes providenciarmos as fontes, devíamos procurar trabalhar neles competências metodológicas próprias da História.

Mas há que atentar, também, para a idade, o nível de escolaridade dos alunos e a própria maturidade. Há certas competências que, logicamente, só mais tarde os alunos

²⁰ CANNADINE, David – *Que é a História hoje?*, , p.200, p.205

poderão adquirir na sua plenitude. Nesse sentido, pareceu-nos sensato “apostarmos” em desenvolver as competências sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais para a disciplina de História no 9.º ano, a saber:

- “Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica;
- Compreensão contextualizada das realidades históricas;
- Comunicação em História: narrativa histórica.”²¹

Durante todo o mestrado, estivemos em contacto com as ideias de Peter Seixas e Tom Morton dos *The Big Six* do pensamento histórico²². Importa relembrar que, como procuraram demonstrar durante os anos em que estiveram em “teste” (2006 a 2014), o projeto onde foram desenvolvidos procurava trazer

“uma nova abordagem à educação histórica – com o potencial de mudar a maneira como os professores ensinam e como os alunos aprendem, indo de encontro à mais recente investigação internacional sobre a aprendizagem histórica. [O projeto] desenvolve-se à volta da proposição de que o pensamento histórico – tal como o pensamento científico no ensino científico e o pensamento matemático no ensino da matemática – é central no ensino da história e os alunos devem ficar mais competentes enquanto pensadores históricos à medida que progredem na sua caminhada escolar”²³.

Ora, era precisamente um dos nossos objetivos o de tornarmos os alunos melhores “pensadores históricos”. Tirá-los da metodologia do “marranço” (como comumente nos referimos), em que o professor debita a matéria e o aluno limita-se a decorar para o teste,

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf. p.4.

²² SEIXAS, Peter; MORTON, Tom – *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Ontario: Nelson Education, 2013. ISBN 978-0176541545.

²³ CLARKE, Samantha – *Historical Thinking Concepts* [Em linha]. Toronto: The Canadian Encyclopedia, 2020, atual. 2020. [Consult. 23 Jun. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts>>. Tradução livre.

e trazê-los para a metodologia científica, tornando-os “pequenos historiadores”, capazes de adquirir e pôr em prática.

Seguindo essa lógica, acreditamos que, ao estabelecermos como metas, no que às competências metodológicas concerne, trabalharmos os *The Big Six* do pensamento histórico, estaríamos a trabalhar, em consequência, as competências metodológicas mencionadas nas Aprendizagens Essenciais.

Ainda que no subcapítulo 2.1.2. abordemos, com mais detalhe, cada um dos pontos dos *The Big Six* do pensamento histórico, explicando, em concreto, de que maneira procurámos trabalhá-los com os alunos, importa mencionarmos quais são e contextualizar de que maneira os relacionámos com as competências metodológicas definidas nas Aprendizagens Essenciais.

São eles:

- “Estabelecer a significância histórica – que eventos escolhemos recordar e porquê;
- Usar fontes primárias – providenciar, nas construções de narrativas históricas, fontes primárias que sustentem as nossas afirmações;
- Identificar continuidade e mudança – conseguir identificar elementos de continuidade e elementos de rutura;
- Analisar causas e consequências – entender o que levou ao acontecimento e quais as consequências do mesmo;
- Considerar as perspetivas históricas – entender os contextos (cultural, social, político, etc.) da época em estudo e o que terá motivo;
- Entender as dimensões éticas da interpretação histórica – As personalidades históricas não partilhavam, muitas das vezes, dos nossos valores. Há que entender o “contexto” ético em que operavam estas personalidades”.²⁴

²⁴ *Ibidem*.

Colocados desta forma, torna-se fácil estabelecer uma relação entre as competências desenvolvidas ao trabalharmos os *The Big Six* do pensamento histórico com os alunos e as competências que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, os alunos devem adquirir no 9.º ano.

A primeira competência, “Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica”²⁵, é desenvolvida ao trabalharmos com os alunos fontes primárias e os ensinamos a providenciarem-nas nas suas construções das narrativas históricas.

A segunda competência, “Compreensão contextualizada das realidades histórica”, é, sobretudo, desenvolvida quando desenvolvemos os restantes pontos dos *The Big Six*. Os alunos desenvolvem compreensões mais contextualizadas das realidades históricas em estudo enquanto trabalham a significância histórica, analisam causas e consequências, identificam continuidade e mudança, consideram a perspetiva histórica e entendem a dimensão ética da interpretação histórica.

O que nos conduz à terceira competência, “Comunicação em História: narrativa histórica”. Ao trabalharem todos os pontos dos *The Big Six*, os alunos ficam capacitados a construir narrativas históricas com maior grau de factualidade e complexidade. Além disso, capacita-os, também, a conseguirem identificar narrativas históricas bem conseguidas, de outras que ficam aquém.

Importa, por fim, lembrar que, ao estarmos a trabalhar o desenvolvimento dos domínios consagrados nas Aprendizagens Essenciais, estamos a contribuir para a “consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”²⁶, o documento normativo que nos incentiva, enquanto docentes, a contribuirmos para uma

“educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões

²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*

²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*, p.1

naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”²⁷

1.3. A revogação do Programa da disciplina de História: mudança dos paradigmas de lecionação dentro da sala de aula

O Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de Julho²⁸, revogou os “demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas”²⁹. Por outras palavras, e no que à disciplina de História (fosse no ensino básico ou no ensino secundário) diz respeito, era o fim dos programas disciplinares, bem como das Metas Curriculares.

Passavam a servir de referências curriculares o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais/referenciais de competência (quando aplicáveis)³⁰.

Entre as diversas justificações para esta medida, há duas que nos interessa, em particular, referenciar:

1. Diz o despacho que “a **extensão dos documentos orientadores** se revelava problemática por **não haver tempo para a diversificação de metodologias, consolidação das aprendizagens, diferenciação pedagógica ou articulação interdisciplinar**”³¹;
2. “Reconhecida a necessidade de alinhamento entre documentos curriculares disciplinares e a visão e os objetivos constantes dos documentos e normativos atrás referidos, o Governo (...) promov[eu] a definição de Aprendizagens Essenciais”. Estas Aprendizagens Essenciais “apresentam uma estrutura

²⁷ MARTINS, Guilherme [et.al] – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. ISBN 978-972-742-416-0.

p.10.

²⁸ Despacho nº6605-A/2021. D.R. 2.ª Série. No. 129 (06-07-2021) 85. [Consult. 3 Junh. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>>.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

comum, identificando domínios e temas, a sua **ligação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** e sugestões de abordagens metodológicas”³².

Estávamos, então, no início do ano letivo 2021/2022. Coincidiu com o início do nosso estágio e, no grupo disciplinar de História do Colégio Guadalupe (onde realizávamos o estágio), debatíamos o que, na prática, traria isto de diferente.

É difícil para o professor de História ter alguma liberdade nas temáticas a serem trabalhadas, bem como nas didáticas aplicadas, quando existe ainda uma longa lista de aprendizagens a serem cumpridas, que nada mais são do que um reflexo direto dos antigos programas da disciplina.

Na teoria, eliminámos os Programas e a rigidez de lecionação que nos impunham; na prática, não é bem assim. Os professores, se procurarem guiar as suas aulas pelas Aprendizagens Essenciais promulgadas pelo Ministério de Educação, continuam a ter um vasto leque de temáticas específicas a lecionar. Se, como os próprios documentos das Aprendizagens Essenciais referem, o objetivo é que as mesmas sirvam de indicador e de guia para trabalharmos, nas salas de aulas de História, um conjunto de competências e *skills* que vão ao encontro do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*³³, talvez devam ser repensadas.

Ainda que providenciem todo um conjunto de sugestões estratégicas diferenciadoras e potenciadoras do desenvolvimento das já referidas competências, ao manterem tópicos de aprendizagem específicos para cada tema, dificultam a aplicação das estratégias diferenciadoras. Ainda que as Aprendizagens contenham terminologia que apela mais ao desenvolvimento de competências e não à aquisição/memorização de conteúdos (“relacionar”, “interpretar”, “analisar”, entre outras), e há que a isso dar mérito, continuam a ser muito vastos os pontos em que o “aluno deve ficar capaz de”³⁴.

³² *Ibidem*.

³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*, p.1-3

³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*, p.6-12

Mas há que reconhecer que estas alterações permitiram, aos professores, uma maior liberdade no que às estratégias de lecionação concerne. O próprio documento das Aprendizagens Essenciais a isso convida.

E isso interessa-nos, sobretudo de uma perspetiva de alguém que não se identifica com o modelo tradicional de ensino em Portugal e que ainda tem muito presentes as ideias que, ao longo do mestrado, nos foram sendo inculcadas como potenciadores no desenvolvimento de competências históricas, mas aplicáveis às mais diversas áreas da vida.

Já antes abordámos, na Introdução, a obra de Bruce VanSledright. O autor, investigador na área da educação e da educação histórica, propõe, nesta obra repensar-se o ensino da História, começando, desde logo, pelos próprios professores. Após, nas suas investigações, ter concluído que o conhecimento histórico é potenciado nos alunos através de investigações do passado (feitas pelos próprios), sugere que os professores comecem por repensar o modo como lecionam.

O modelo de ensino tradicional, em que o professor debita a matéria, suportado pelo manual ou por uma apresentação PowerPoint carregada de tópicos, tem demonstrado não produzir resultados³⁵. Os alunos chegam ao fim dos testes, e tudo aquilo que memorizaram para o momento de avaliação desaparece por artes mágicas, para cair, para sempre, no esquecimento.

Todavia, o modelo de ensino da História em que o professor serve de guia, de orientador, providenciando as fontes históricas e as respetivas ferramentas para os alunos dissecarem e dela compreenderem o passado, podendo comparar, questionar e criticar, a versão historiográfica estabelecida, tem revelado frutos³⁶. Frutos esses que não se revelam apenas na aquisição de conhecimentos, até porque, a longo prazo, os mesmos acabam por também, muitas vezes, se perder. Revelam-se:

- NO desenvolvimento de competências que os alunos levam para a vida;

³⁵ VANSLEDRIGHT, Bruce A. – *The challenge of Rethinking History Education*, p.2-3.

³⁶ *Ibidem*.

- Na compreensão de estruturas temporais, espaciais e de contextos, seja de que tipo for;

- No desenvolver de novas capacidades cognitivas, entre outros.

Nesse sentido, sendo nós adeptos de métodos de ensino que promovam, mais do que a memorização de conteúdos, o desenvolvimento de competências; aproveitando, igualmente, esta nova “liberdade”, ainda que parcial, que a revogação do programa trouxe; e aliando ao incentivo presente nas Aprendizagens Essenciais de que diversifiquemos as estratégias de aprendizagem (para que realmente vão de encontro ao desenvolvimento de competências) - procurámos que a nossa abordagem ao longo de todo o estágio, mas, muito particularmente, quando implementámos aquilo a que apelidámos de projeto de estágio, fosse focado no uso de fontes históricas, convidando os alunos a serem eles os investigadores, questionando o passado que se lhes apresentavam, recorrendo não apenas à crítica de fontes, mas, igualmente, ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Não é, pois, de estranhar, que nas nossas regências, mesmo em as aulas mais expositivas, tenhamos procurado trazer sempre fontes que os alunos pudessem questionar e delas extrair mais informação do que aquela que íamos, propositadamente, providenciando. Durante o projeto, apenas lecionámos uma aula (e mesmo essa, foi construída com base no trabalho de recolha de fontes históricas por parte dos alunos), sendo todas as restantes dedicadas à investigação, autónoma, por parte dos alunos.

2. “Conhece a minha História!” – ou melhor, conheçam a História deste estágio

Quando pensámos que projeto queríamos desenvolver no nosso estágio, diversas ideias passaram-nos pela cabeça. As abordagens pedagógicas e didáticas, bem como os objetivos de competências históricas a trabalhar com os alunos de estágio eram variadíssimas e, sem dúvida, que qualquer uma delas poderia ser frutífera para o nosso desenvolvimento enquanto professores de História.

No entanto, e não fosse esse o mote do nosso relatório, pensámos na nossa história. Lembrámo-nos de como, ainda crianças, nos apaixonámos pela História. Quando nos agarrámos aos livros de História “dos adultos” quando ainda a nossa leitura era limitada. E percebemos o que nos fez apaixonar por esta ciência (e arte) ao ponto de nos licenciarmos e decidirmos ensiná-la aos outros: as histórias pessoais.

As histórias dos reis e das rainhas. Dos bons e dos maus. Dos fracos e dos fortes. Dos astutos e daqueles que a Providência esqueceu-se de abençoar intelectualmente. No fundo, de todos aqueles que, por algum motivo, deixaram o seu nome marcado e cujas histórias são utilizadas para narrar a História. Seja ela de um país, de uma terra ou até do Mundo.

Foi a empatia que criávamos com aqueles seres humanos do passado, que, tal como nós, tinham medos, sonhos, desejos, momentos bons e momentos maus, que nos fez perceber que a História não era algo etéreo, estável num passado longínquo e separada de nós por centenas de anos ou milénios. A História era-nos próxima.

E foi esta viagem nostálgica pelo passado que nos fez decidir o que trabalharíamos com os alunos durante o nosso estágio: testemunhos pessoais. Testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas, mas que, acima de tudo, lhes permitisse conhecerem pormenores que, individualmente, podem contar pouco, mas que, no conjunto, lhes permitiria a construção de uma memória individual, que os capacitaria para criarem narrativas históricas. No fundo, trabalharíamos com tudo aquilo que, como a palavra testemunho remete, representasse um registo pessoal (fosse escrito, fotográfico, oral, ou qualquer outra forma), de um acontecimento do passado (mesmo que, à primeira vista,

esse acontecimento pudesse parecer apenas significativa para quem deixou o testemunho), mas que nos permite, hoje, construir algo maior: História.

2.1. Contextualização global do estágio

2.1.1. A escola, turmas e os alunos. Ah, e os testemunhos pessoais.

Enquanto historiadores, e, sobretudo, professores de História, temos a necessidade (para não dizer a obrigação) de termos presente os contextos em que decorrem determinados eventos históricos.

Ainda que não tendo a ousadia de acreditarmos que o nosso estágio foi um evento histórico de suma importância para a sociedade em geral, foi-no, pelo menos, para nós. E, como tal, para o narrarmos a quem tiver interesse em lê-lo (ou seja obrigado a tal), é importante contextualizá-lo, sobretudo do ponto de vista orgânico, académico e socio-cultural da escola onde foi realizado.

Há 8 anos atrás, no último dia de aulas do nosso 12.º ano de escolaridade, acreditávamos que saíamos pelos portões do Colégio Guadalupe uma última vez na vida. Longe estavávamos de imaginar que, no meio de tantas voltas que a vida dá, aqui regressássemos e pelos mesmos portões entrássemos e saíssemos diariamente durante o ano letivo de 2021/2022. Mas já lá vamos. Importa começar por contar uma história que só após 50 anos se irá interlaçar com a nossa.

Na década de 60, é fundado o Externato Infante D. Henrique pela família Guadalupe, mais concretamente por Maria de Guadalupe, sendo este estabelecimento o primeiro precursor do Colégio. Anos mais tarde, é fundado o Externato Novo Dia, na Cruz de Pau, sendo um marco local até aos nossos dias, ainda que já há muito tenha sido encerrado, sendo substituído pelo Colégio.

No início do século XXI, surge então, em pleno pinhal da Aroeira, o Colégio Guadalupe, cujo nome é uma homenagem direta à fundadora do Externato Infante D. Henrique e do Externato Novo Dia, ambos na génese do projeto do Colégio, agora encabeçado pelos filhos de Maria de Guadalupe.

Quanto à comunidade escolar, o Colégio Guadalupe conta com perto de um milhar de alunos, distribuídos entre Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, e Ensino Secundário. Conta

com aproximadamente oitenta docentes e ainda perto de 40 funcionários e auxiliares. A Direção Pedagógica é composta pela Professora Paula Freitas e pelo Professor Paulo Conceição, sendo responsáveis de Ciclo a Professora Sandra André (Pré-Escolar), a Professora Marisa Pedro (1.º Ciclo), a Professora Carla Galvão (2.º Ciclo), a Professora Elisabete Rodrigues (3.º Ciclo) e a Professora Sandra Figueiredo (Ensino Secundário).

Já do ponto de vista de funcionamento orgânico, à exceção da Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, os restantes docentes dispõem de uma “Sala de Professores”, organizada por Departamentos. O grupo disciplinar de História insere-se no Departamento das Ciências Sociais e Humanas, coordenado pela Professora Patrícia Mendes. São realizadas reuniões departamentais, com frequência, com vista a uma maior articulação entre os diversos grupos disciplinares que os compõem, mas, também, com o objetivo de serem feitos “pontos de situação” no que à prática docente (seja na lecionação ou na implementação de projetos) diz respeito.

No que ao grupo de História concerne, pudemos trabalhar, ao longo do ano letivo, com a Professora Patrícia Costa (professora cooperante do nosso estágio), a Professora Marieta Valadares e a Professora Andreia Henriques.

Importa mencionar, também, alguns aspetos do funcionamento orgânico do Colégio no que a horários, períodos letivos, avaliações, materiais e plataformas eletrónicas diz respeito, para uma mais fácil compreensão de alguns aspetos que iremos referir ao longo da explanação sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Ora, em termos de carga horária, cada tempo letivo tem a duração de 45 minutos, existindo sempre um intervalo entre tempos letivos (variável entre 5 e 10 minutos). Já os períodos letivos estão organizados por semestres, funcionando o primeiro entre meados de setembro e meados de janeiro, e o segundo entre o final de janeiro e meados de junho.

No que à avaliação diz respeito, os critérios e os elementos variam consoante o grupo disciplinar. Não obstante, e independentemente do ano de escolaridade, as classificações atribuídas, quer nos momentos de avaliação, quer no final dos semestres, são numa escala de 0 a 20 valores.

No que a materiais e plataformas digitais concerne, o Colégio tem vindo a implementar um ensino muito focado nas ferramentas digitais. Os alunos já não usam manuais em papel, tendo acesso aos mesmos através da aplicação da Escola Virtual.

Aplicação essa que pode ser acessada através do iPad disponibilizado, no início de cada ano, a cada um dos alunos. Os professores também têm acesso a um iPad, onde poderão preparar as suas aulas e utilizar as diversas ferramentas tecnológicas que o mesmo permite, promovendo um ensino mais dinâmico e de encontro com as necessidades tecnológicas dos nossos dias.

Além disso, tanto os alunos como os professores têm acesso às ferramentas digitais Microsoft Office, nas quais se incluem o *Microsoft Office Teams* e o *Microsoft Office OneNote*. Se o primeiro facilita a criação de turmas online, nas quais é possível comunicar com os alunos e partilhar ficheiros, o segundo permite a criação de cadernos diários digitais, onde, por disciplina, os alunos podem tirar notas e ter acesso a recursos aí disponibilizados pelos docentes. É importante realçar o contexto tecnológico do Colégio porque, foi graças a este tipo de condições no local onde desenvolvemos o nosso estágio, que pudemos realizar atividades e preparar/apresentar materiais que, muito possivelmente, noutra contexto não poderíamos.

Por fim, no respeitante à Prática de Ensino Supervisionada, trabalhámos com as cinco turmas atribuídas à Professora Orientadora Cooperante, ainda que o grau de envolvimento com as mesmas não tenha sido uniforme. Das cinco turmas, uma das turmas era do 6.º ano de escolaridade, duas de 9.º ano e duas de 12.º (ambas do curso de Humanidades e da disciplina de História A). Perante as características específicas de cada uma destas turmas, importa caracterizámo-las com algum detalhe. Quanto aos horários das turmas, deixaremos por mencionar, uma vez que, ao longo do ano letivo, foram inúmeras vezes alterados, por conta de diversas circunstâncias. Mencionaremos apenas os tempos letivos semanais de cada uma das turmas.

Começando pela turma de 6.º, a turma era composta por vinte e quatro alunos (dezasseis alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades entre os 11 e os 12 anos, e tratam-se de discentes vinculados ao “currículo internacional”, creditado pelo Cambridge (sendo o Colégio Guadalupe, inclusive, uma *Cambridge International School*) e que garante aos alunos uma carga letiva superior quando comparados com os colegas que seguem o currículo nacional. Trata-se de um currículo com dupla certificação e que, por sinal, obriga a que os alunos tenham mais disciplinas (como *Science*, *Maths*, *English*, entre outras), e que são totalmente distintas das disciplinas equivalentes do

currículo português (como Ciências, Matemática, entre outras). Por outras palavras, e hipoteticamente falando, um aluno do Currículo Internacional pode ter a classificação de doze valores a Ciências e dezoito valores a *Science*. No que à disciplina de HGP diz respeito, a carga semanal era de dois tempos letivos.

Saltemos, agora, diretamente para a caracterização das turmas de 12.º ano, uma vez que foi nas turmas de 9.º ano que desenvolvemos, com maior grau de intervenção, o nosso projeto de estágio, pelo que a essas turmas deveremos reservar um maior espaço de caracterização.

As turmas de 12.º ano, ambas do curso científico-humanístico de Humanidades, eram bastante antagónicas entre si. Se, por um lado, tínhamos uma turma de “ensino regular”, por um outro trabalhávamos com uma turma com características bastante particulares e únicas. Falamos de uma turma composta, exclusivamente, por atletas profissionais do Sport Lisboa e Benfica (mais concretamente, jogadores de futebol), com características muito específicas. Tratam-se de jogadores das camadas jovens, importando mencionar que, já de há alguns anos a esta parte, o Colégio Guadalupe tem uma parceria estabelecida com o Sport Lisboa e Benfica, sendo responsável pela parte académica da grande maioria dos jovens que fazem a sua formação futebolística no clube.

Começando pela turma dos atletas do S. L. Benfica, a mesma era composta por seis alunos, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. É importante caracterizarmos esta turma no que à assiduidade, participação e empenho nas aulas diz respeito. Sendo atletas profissionais, estes alunos são aquilo a que, no meio universitário, apelidaríamos de “trabalhadores-estudantes”. Treinos diários, aos quais se juntavam três tardes no colégio por semana, com aulas entre as 14h e as 20h, eram a receita para alunos sempre cansados, com pouca ou nenhuma motivação académica, até porque, para todos aqueles alunos, o objetivo era, apenas e só, a conclusão do 12.º ano, para se poderem focar, a tempo inteiro, nas suas carreiras futebolísticas. Desta forma, é de adivinhar que muitos não comparecessem às aulas com frequência, fosse por vontade própria, fosse pela realidade mais comum: convocatórias para jogos. Quando presentes, são alunos difíceis de motivar e muito pouco participativos, com uma ou outra exceção. Foram poucas as aulas que lecionámos a estes alunos e, em todas elas, cingimo-nos a

trabalhar, da maneira mais aprazível possível, os temas a serem estudados. A carga letiva semanal à disciplina de História A era de seis tempos.

Quanto à turma de 12.º ano de “ensino regular”, a mesma era constituída por oito alunos, três do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre os 17 e os 19 anos. Já conhecíamos os alunos em causa, uma vez que, em contexto profissional, tínhamos trabalhado com eles durante cerca de 3 meses no ano anterior. Nesse sentido, foi fácil começarmos as nossas regências no estágio precisamente nesta turma. Trabalhámos durante os primeiros meses de estágio com esta turma, até termos tomado a decisão de focar a totalidade da nossa atenção no ano de escolaridade, e na turma, com quem desenvolveríamos o nosso projeto de estágio. Em questão de tempos letivos, importa mencionar que esta turma tinha uma carga semanal de sete tempos letivos.

Por fim, as turmas de 9.º ano. Trabalhámos com maior proximidade com estas duas turmas, muito particularmente com a turma C, com quem desenvolvemos o nosso projeto de estágio.

Caracterizando as turmas, eram compostas por vinte e quatro (turma C) e por vinte e dois alunos (turma D). Eram ambas turmas do currículo nacional, muito semelhantes entre si no que a atitudes, empenho em sala de aula e resultados de avaliação diz respeito. Aliás, quem conhecesse os elementos das turmas, facilmente os veria a conviver em conjunto nos intervalos, misturados uns com os outros.

Na turma C, quase a totalidade dos alunos já se conhecem e estão juntos, enquanto turma, desde o 1.º ano de escolaridade, o que se traduz em relações de proximidade e familiaridade entre eles, que transparece para dentro de sala de aula. Dos vinte e quatro alunos, dezassete são do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre os 14 e os 16 anos.

Já a turma D, o “núcleo” da turma está junto desde o 5.º ano de escolaridade, o que acaba por se traduzir, também, numa relação entre alunos bastante semelhante à existente na turma C. Dos vinte e dois alunos, treze são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

E, se estamos numa de contextualizar, é importante lembrar o que já tínhamos mencionado na introdução a respeito das definições de “testemunho pessoal”, uma vez que foram o nosso objeto de trabalho com os alunos e, doravante, serão com regularidade

mencionados. Nesse sentido, consideramos como tal tudo o que fosse um testemunho pessoal, isto é, tivesse um toque de pessoalidade, em qualquer forma ou feitio, desde que, sem exceção, fosse um objeto de memória dotado de singularidade. Uma fotografia tirada pela (ou da) pessoa em estudo, um registo de diário na primeira pessoa ou uma entrevista oral descrevendo um evento testemunhado por quem narra, são apenas alguns exemplos das memórias pessoais que foram consideradas e utilizadas.

Ora, estando contextualizados quanto às circunstâncias que envolveram o nosso estágio, é altura de deixarmos claro, para que dúvidas não restam, quais os nossos objetivos e metas que nos propusemos atingir com a realização deste estágio e, mais concretamente, com o projeto desenvolvido.

2.1.2. Competências e objetivos que procurámos desenvolver com os alunos ao longo do estágio

Ainda que tendo um subcapítulo exclusivamente dedicado a abordar o projeto de estágio que desenvolvemos com os alunos do 9.º C, optámos por abordar nesta secção, de uma forma global, todos os objetivos que, à priori, tínhamos estabelecido que gostaríamos de cumprir, reflexos, sobretudo, em capacidades e competências históricas, mas, igualmente, que fossem de encontro às Aprendizagens Essenciais. Quando abordarmos o projeto de estágio, à medida que fomos narrando as nossas intervenções, procuraremos deixar claro os objetivos que, para esse momento em específico, procurávamos alcançar.

Um dos primeiros grandes objetivos era de criar a noção nos alunos que somos todos **seres históricos**. Todos nós, enquanto humanos, deixamos um “rasto” histórico e, não apenas vivemos a História, como a influenciámos e podemos servir de base para a registar e transmitir às gerações vindouras.

Era este, desde logo, o primeiro grande objetivo. De que outra forma os alunos poderiam valorizar os testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas, enquanto fontes históricas, se não tivessem/criassem a noção de que todos nós, incluindo eles, somos capazes de ser veículos da história, não só enquanto espectadores, mas igualmente participantes? Procurámos demonstrar que, também no passado, as pessoas, por vezes, produziram testemunhos, que hoje estudamos, acreditando estarem a registar um momento que só para eles teria importância, mas que permitiram aos historiadores criar

memórias individuais a partir dos mesmos. Memórias essas, que complementando com outras memórias individuais, permitem que se crie uma narrativa histórica coletiva.

O que nos conduzia a um segundo objetivo, e quiçá dos mais importantes, o de gerarmos nos alunos, se ainda não a tivessem, essa noção da **possibilidade de criarmos narrativas históricas com base em testemunhos pessoais**, fossem na forma oral, escrita, fotográfica ou de qualquer outro tipo.

Ora, precisamente para ir de encontro a estes dois objetivos é que procurámos, logo na primeira aula lecionada às turmas de 9.º ano, transmitirmos-lhes essas ideias. De que forma? Lançando, como ponto de partida, duas questões: “Quem nos conta a História? Como é que o Historiador constrói a narrativa do passado?”³⁷. Após alguns minutos em que demos abertura para os alunos participarem e darem as suas opiniões, procurámos, então, “guiá-los” à resposta que procurávamos obter.

Com vista a esse objetivo, socorremo-nos de um trunfo que, ao longo deste ano, muitas vezes funcionou a nosso favor como fator de proximidade com os alunos: o facto de termos sido também alunos do Colégio Guadalupe, entre o 5.º e o 12.º ano de escolaridade (de 2006 a 2014). Desta forma, desafiámos os alunos, perguntando-lhes “se quisessem fazer uma História do Colégio, ou saber como era há 10/11 anos atrás, fariam com alguém que tivesse aqui estudado nessa época”³⁸, apresentando-lhes, em simultâneo, fotografias nossas enquanto alunos do Colégio.

Além do momento de descontração e de proximidade criado pela partilha de tais “tesourinhos deprimentes”, os alunos conseguiram facilmente chegar à resposta desejada às questões inicialmente colocada. Não obstante mencionarem as fontes primárias, conseguiram estabelecer a conexão de que muitas dessas fontes são, precisamente, testemunhos pessoais, de quem viveu num determinado período e deixou um testemunho na primeira pessoa, que permitiu (a nós e/ou aos historiadores do passado) construir, em primeiro lugar uma memória individual, que, por sua vez, contribuiu na criação de

³⁷ Link da aula:

https://www.canva.com/design/DAErGVl0B1w/7VoNQEx3iM_oUXWOPt9ag/view?utm_content=DAErGVl0B1w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

³⁸ Link da aula:

https://www.canva.com/design/DAErGVl0B1w/7VoNQEx3iM_oUXWOPt9ag/view?utm_content=DAErGVl0B1w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

conhecimento histórico. Essa referida aula acabou por ser lecionada tendo por base, quase exclusivamente, a análise de uma obra escrita por uma testemunha dos eventos em estudo (neste caso, a crise e a queda da Monarquia portuguesa, finais do século XIX/início do século XX).

No seguimento destes objetivos que procurámos desenvolver surge, com naturalidade, um outro: o **olhar sobre o processo de se construir e criar história**. E aqui é necessário abordarmos com um maior detalhe as competências históricas que procurávamos desenvolver com os alunos.

Importa lembrar o contacto que tivemos, ao longo de todo o mestrado, com as **seis conceitos do pensamento histórico**. Já sobre eles discorremos, com algum detalhe, no subcapítulo 1.2 (p.23-25), onde procurámos deixar claro que, sendo um dos principais objetivos do nosso estágio o trabalharmos competências e metodologias históricas, as mesmas estariam diretamente relacionadas com o procurarmos desenvolver junto dos alunos, nas nossas intervenções, os seis conceitos do pensamento histórico.

Nesse sentido, acreditamos fazer algum sentido deixar claro de que maneira procurámos trabalhá-los, individualmente, com os alunos nas nossas diversas intervenções ao longo do ano letivo, recorrendo, ao exemplo da primeira³⁹ e da segunda aula⁴⁰ lecionadas à turma do 9.º C e onde, intencionalmente, procurámos trabalhar, desde logo, cada um dos conceitos.

1.º conceito - estabelecer a significância histórica

Por que nos lembramos do evento A e não do B? Sabemos que a história é tão vasta que seria impossível lembrarmo-nos de tudo. Mas, ainda assim, porque é que nos lembramos de um determinado evento e não de outro? E porque é que esse evento é lembrado por outra cultura/povo diferente de nós?

³⁹ Link da aula:

https://www.canva.com/design/DAErGVI0B1w/7VoNQEx3iM_oUXWOPt9ag/view?utm_content=DAErGVI0B1w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

⁴⁰ Link da aula: https://www.canva.com/design/DAEtYLk2LWI/bLJc3Aw50ePLfBMWhv9-nQ/view?utm_content=DAEtYLk2LWI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu#28

Foram algumas das questões que colocámos e procurámos que os alunos dessem resposta. Aliás, lembrando a aula supramencionada, subordinada ao tema da “Queda da Monarquia Portuguesa”, colocámos, a dada altura, esta questão: por que motivo seria importante, para nós, estudar o fim da monarquia? Rapidamente alguém mencionou o facto de sermos portugueses e o episódio em questão ser um episódio da história portuguesa, sendo, como tal, importante para nós conhecê-lo. Como a resposta, ainda que não estando errada, não nos satisfizesse totalmente, fizemos uma questão um pouco mais pessoal: se, daqui a 100 anos, alguém encontrasse uma mochila com as memórias pessoais deles (ainda mal sabiam os alunos que, mais à frente, iríamos, precisamente, trabalhar com mochilas cheias de testemunhos pessoais), por que preferiria essa pessoa trabalhar com, por exemplo, o caderno diário deles? Por que não, por exemplo, um objeto de lazer?

“Para saberem o que aprendíamos na escola”, disse alguém. Resposta certíssima. No entanto, se vivêssemos daqui a 100 anos, e quiséssemos aprender sobre a ocupação dos tempos livres dos jovens do ano 2022, não faria mais sentido estudar um objeto pessoal que com isso estivesse relacionado e que se encontrasse dentro da mochila? “Claro que sim, ‘stor!’”.

Não tardou muito para que os alunos, instintivamente, chegassem à conclusão que aquilo que estudamos prende-se, em última análise, com o interesse do historiador. E, levando a um patamar mais elevado, os eventos históricos que escolhemos lembrar, trabalhar e transmitir de geração em geração são, também, aqueles que nos interessam enquanto país, cultura, grupo social, ou qualquer outra coisa que nos distinga. Daí que, seja perfeitamente normal um determinado evento histórico ser lembrado por um grupo, mas não por outro, ainda que tendo participado nele.

2.º conceito – o uso de fontes primárias como evidências

Como já tivemos oportunidade de mencionar, na primeira aula lecionada começámos por colocar duas perguntas: “Quem nos conta a História? Como é que o Historiador constrói a narrativa do passado?”.

As repostas rapidamente surgiram, e bastante acertadas. “Com as evidências do passado”, alguém disse. Que tipo de evidências? “Coisas escritas, ‘stor!’”. Com alunos tão perspicazes, era fácil de prever o sucesso do projeto.

Mas, ainda assim, aproveitando o facto de termos sido alunos do Colégio Guadalupe, lançámos o desafio: “Se quisessem fazer uma História do Colégio, ou saber como era há 10/11 anos atrás, falariam com alguém que aqui tivesse estudado nessa época”. Aproveitando esta deixa, e depois de serem exibidas aos alunos algumas fotos de quando éramos estudantes do Colégio (servindo isto de “quebra-gelo” e de motivação para a aula), falámos com os alunos que os historiadores, para suportarem as suas opiniões e conclusões, recorrem a fontes primárias. Só desta forma é possível criarmos narrativas históricas próximas da realidade e confiáveis.

Nesse sentido, e continuando a premissa inicial dessa aula, lecionámos o tema da “Crise e Queda da Monarquia” recorrendo a um relato escrito na primeira pessoa de alguém que viveu esse período. Fomos procurando, ao longo da aula, contrapor com a narrativa histórica consensualmente aceite e presente no manual dos alunos para que, eles mesmos, conseguissem ir identificando possíveis divergências entre a narrativa histórica e a fonte primária estudada.

3.º conceito - Identificar continuidade e mudança

Não é difícil passar a mensagem de que existiu uma mudança do paradigma histórico com a queda da monarquia e a instauração da República Portuguesa. Facilmente conseguimos entender ruturas e transições. Mais difícil é a nossa tarefa de mostrarmos que, mesmo no meio de mudanças, existem continuidades.

E se, por um lado, nesta primeira aula conseguimos trabalhar, perfeitamente, com os alunos, a noção de mudança, bastando, desde logo, que constatassem que o regime político em vigor em Portugal tinha-se alterado, tivemos de aguardar pela aula seguinte, em que abordámos a 1.ª República⁴¹, para instigarmos os alunos a relembrem-se dos conteúdos apreendidos na aula sobre o final da monarquia portuguesa, e tentarem definir se existiu alguma continuidade. Rapidamente os alunos conseguem constatar que, ainda que a República tenha vindo substituir a monarquia e tenha conseguido corrigir alguns

⁴¹ Link da aula: https://www.canva.com/design/DAEtYLk2LWI/bLJc3Aw50ePLfBMWhv9-nQ/view?utm_content=DAEtYLk2LWI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu#28.

dos problemas, muitos deles continuaram. Que nos perdoe Camões, mas é caso para dizer “mudam-se os tempos, mas mantiveram-se (algumas) vontades”.

4.º conceito - analisar causas e consequências

Quando se discute um evento histórico, é sempre importante percebermos quais as causas e as consequências que o mesmo teve. Importa, também, que os alunos consigam pensar e apresentar algumas respostas para o motivo pelo qual aconteceu em determinado momento, e não mais tarde, ou mais cedo.

Ora, procurámos então que, logo primeira aula, os alunos conseguissem, desde logo, estabelecer causas para a queda da monarquia portuguesa. À medida que íamos trabalhando a fonte primária, fomos utilizando a referida fonte como “reveladora” das causas (particularmente políticas e sociais) que conduziram à queda do regime monárquico. Por outras palavras, utilizámos excertos da fonte, que, no contexto da aula, foram sendo comparados com os textos historiográficos presentes no manual, para irmos abordando algumas das causas que conduziram ao fim da monarquia portuguesa.

Quanto às consequências, foi necessário esperarmos pela aula seguinte, subordinada ao tema da 1.ª República, para trabalharmos, com os alunos, as consequências que a queda da monarquia portuguesa trouxe para o país.

5.º conceito - considerar as perspetivas históricas

Tudo o que acontece, historicamente, está diretamente relacionado com o contexto da época. Ainda que, para nós, atualmente, possa parecer simples, e até óbvio, qual o “rumo certo” a tomar, na época em que determinado evento aconteceu, para os seus contemporâneos, não pareceu assim tão óbvio.

Isto, porque, é necessário termos em conta o contexto cultural, social, religioso, político, e todos aqueles que forem determinantes para a melhor compreensão de um evento histórico.

Ora, no contexto dessa primeira aula, usámos, precisamente, a fonte primária como base para abordarmos o contexto político e social dos últimos anos da monarquia portuguesa.

Obviamente que nós, e salientámos isso junto dos alunos, com o conhecimento atual que detemos dos factos, conseguimos ter a noção que, perante o contexto social, político e cultural, previa-se um fim trágico e violento da monarquia. Isso não quer dizer, no entanto, que os contemporâneos conseguissem todos prever o desfecho que teria.

6.º conceito - compreender a dimensão ética da interpretação histórica

Por fim, mas não menos importante, queríamos também, desde a primeira aula, inculcar a noção de que, por muito imparciais que tentem ser, não só os historiadores como as próprias figuras históricas (não apenas as personalidades “principais” da narrativa em questão como, também, aquelas que nos deixam as fontes que estudamos) têm visões, valores, princípios e ideias que, muitas das vezes, não são os mesmos que os nossos.

Daí que tenhamos procurado transmitir aos alunos que é importante vermos as pessoas à luz da sua época, resistindo à tentação de lhes aplicarmos os princípios éticos pelos quais nos regemos atualmente.

Ora, precisamente para irmos de encontro a essa tentativa de criar nos alunos essa perceção e *mindset* de análise histórica, a personalidade histórica que nos relatou os eventos que levaram à queda da monarquia portuguesa foi alguém bastante controverso, se tivermos em conta os padrões éticos e morais dos nossos dias.

Além disso, a própria fonte utilizada está carregada de ideologia. O autor da fonte era um republicano e, como tal, algumas das coisas que escreveu não eram inteiramente verdadeiras, mas sim influenciadas pela sua militância republicana.

Desta forma, ao trabalharmos uma fonte carregada de uma ideologia específica, escrita por alguém que, inclusive, sob os padrões ético-morais dos nossos dias seria considerado muito controverso, podemos ir demonstrando aos alunos que para trabalharmos uma fonte há sempre que ir despindo-a de tudo o que seja nuances éticas e ideológicas, até ficarmos com aquilo que realmente é factualmente histórico.

Sendo alunos de 9.º ano, procurámos trabalhar esta competência com eles indo contrapondo o que era apresentado pela fonte em causa com o que está no manual deles. Ao realizarmos esta abordagem, os alunos foram identificando na fonte o que era factual, conseguindo, em determinado momento, inclusive, fazer o exercício de lerem um excerto e, sem compararem com a informação historicamente consensual que vem nos seus manuais, analisarem o que leram e retirarem o que consideravam ser histórico, separando do que lhes pareceu como discurso influenciado pelas ideias/ética pessoal do seu autor.

Importa, por fim, mencionar que procurámos trabalhar as seis competências do pensamento histórico, em relação direta com a utilização dos testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas, em todas as aulas que lecionámos ao longo do ano, não apenas na turma na qual aplicámos o nosso projeto de estágio, como, também, nas restantes. A extensão máxima do relatório não nos permite discorrer, minuciosamente, todas as nossas intervenções. Citámos o exemplo das duas primeiras aulas lecionadas aos 9.ºs anos, porque, na nossa opinião, e não contando com o projeto de estágio, foram aquelas em que, mais claramente, conseguimos trabalhar as seis competências do pensamento histórico em relação direta com uma fonte primária.

Ora, trabalhando os conceitos do pensamento histórico, “meio caminho” estava percorrido no providenciar de ferramentas que permitissem construir narrativas históricas com base em fontes primárias, mais concretamente com testemunhos pessoais.

Faltava, como é óbvio, inculcar-lhes a necessidade de irem cruzando os elementos recolhidos **com a narrativa historiográfica aceite**. Ainda dentro da mesma linha de trabalho, era importante que os alunos desenvolvessem a capacidade de separar “**o trigo do joio**”, conseguindo discernir entre o que poderia ser um elemento factual (e histórico) e o que já se encontrava no reino da opinião pessoal e dos juízos de valor.

Procurámos, também, que as nossas intervenções permitissem aos alunos desenvolverem as relações transgeracionais. Mais concretamente, uma intervenção no projeto de estágio, em que lançámos o desafio de entrevistarem pessoas mais velhas, fossem pais, avós, tios, ou qualquer outra pessoa que conhecessem, que já fosse viva (e com memórias) durante o 25 de Abril de 1974, e recolhessem testemunhos das memórias que guardavam desse dia. Essas memórias foram utilizadas para lecionar uma aula, precisamente sobre o 25 de Abril de '74, como mais à frente abordaremos.

At last, but not at least, procurámos desenvolver a **empatia histórica**. Sempre que, nas nossas regências ou no projeto de estágio, trabalhávamos os testemunhos ou já em forma de memórias individuais, procurámos que os alunos desenvolvessem relações empáticas com as personalidades que produziram esse registo. O objetivo passava por alunos perceberem que, mesmo não concordando com as visões pessoais que muitos dos testemunhos e das memórias refletiam, foram feitas por pessoas que, como eles, tinham sentimentos, dúvidas e receios, que se espelhavam na forma como viam o mundo e, conseqüentemente, os acontecimentos históricos. Tal e qual como eles.

Por fim, importa mencionar que o objetivo último, como já abordámos no subcapítulo 1.2., deverá ser sempre que as competências específicas trabalhadas

“permit[am] desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos, consubstanciando-se nos domínios da disciplina de História:

- Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica;
- Compreensão contextualizada das realidades históricas;
- Comunicação em História: narrativa histórica.”⁴²

2.1.3. Regências/Aulas Assistidas ≠ Projeto de estágio

Este subponto surge apenas para fazermos uma ressalva que acreditamos ser importante deixar claro para uma compreensão mais clara dos acontecimentos neste relatório narrados.

Quando iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada, vulgo “estágio”, em setembro de 2021, depois de conversarmos com a Professora Cláudia Ribeiro (Orientadora de Estágio) e com a Professora Patrícia Costa (Professora Cooperante), decidimos que as nossas intervenções seriam divididas em duas etapas: num primeiro momento, estariam subordinadas em exclusivo às Regências/Aulas Assistidas e, só mais tarde, trabalharíamos com uma única turma aquilo que considerámos ser o nosso projeto

⁴² Doc, das aprendizagens essenciais, p.4

de estágio. Obviamente que as aulas em que aplicaríamos o projeto de estágio seriam regências também (inclusive, uma delas foi assistida pela professora Cláudia Pinto Ribeiro). A diferença está, sobretudo, nas metodologias e didáticas aplicadas, bem como os objetivos e competências que procurámos atingir/desenvolver.

Quer isto dizer que, ainda que ao longo das aulas tenhamos procurado sempre desenvolver, junto dos alunos, algumas das competências e objetivos que mencionámos, a verdade é que os mesmos foram desenvolvidos com maior incidência quando iniciámos o nosso projeto de estágio, em abril de 2022, com a turma C do 9.º ano.

A nossa escolha por esta turma baseou-se em dois motivos. O primeiro, mais relacionado com o ano de escolaridade do que com a turma em si, prende-se com conteúdos temáticos a serem estudados no 9.º ano de escolaridade, que nos permitiam, mais facilmente, conjugar com os objetivos e competências a trabalhar.

O segundo, e principal motivo, que nos levou a trabalhar com esta turma foi o facto de já conhecermos os alunos. No ano letivo 2020/2021, fomos convidados a assumir as turmas da Professora Patrícia Costa, lecionando com habilitação própria, durante um período de aproximadamente três meses, período esse em que a professora Patrícia teve de se ausentar por motivos pessoais. Ora, a proximidade e o “à-vontade” que já tínhamos com os alunos era um factor a ter-se em consideração e que sabíamos que, à partida, facilitaria o aplicarmos numa destas turmas o nosso projeto de estágio. Além disso, a Professora Patrícia era a Diretora de Turma destes alunos, o que também era um ponto a favor.

2.1.4. Metodologia e didáticas

Falando, agora, em metodologias e didáticas aplicadas ao longo do nosso estágio, podemos dividi-las em duas grandes categorias: as que foram aplicadas e utilizadas, de um modo geral, em todas as turmas da professora Patrícia Costa, nas nossas regências; e as que foram aplicadas no projeto de estágio, em exclusivo na turma C do 9.º ano.

Ora, no que à primeira categoria concerne, as aulas por nós lecionadas procuraram sempre (ou quase sempre) ir de encontro àquilo que nos propusemos a trabalhar neste

estágio: a utilização de testemunhos pessoais como uma fonte para a construção do conhecimento histórico e aprendizagem do mesmo.

Nesse sentido, ainda que não estando a aplicar o projeto em concreto, procurámos que todos os alunos com os quais trabalhámos, nos diferentes anos de escolaridade, trabalhassem e desenvolvessem metodologias de trabalho, bem como competências históricas, sobretudo as relacionados com a análise de fontes primárias, particularmente na forma de testemunhos pessoais. Nesse sentido, e em particular nas nossas regências nas turmas de 12.º ano, tenhamos usado, com frequência, fontes primárias, criando momentos de análise das mesmas, para que, o mais autonomamente possível, os alunos conseguissem “extrair” os factos históricos, bem como aprenderem a diferenciar entre o que era factual e o que era ideológico/opiniativo.

Referir, também, que além de criarmos recursos didáticos diretamente ligados aos manuais das disciplinas, procurámos aliar testemunhos pessoais de quem viveu o período/acontecimento em estudo, aos recursos criados. A título de exemplo, numa aula lecionada aos 9.ºs anos sobre Estaline, terminámos a aula com uma leitura de alguns testemunhos de sobreviventes dos Gulag⁴³, enquanto imagens dos campos de trabalhos forçados eram exibidas.

Quanto ao segundo grupo de metodologias e didáticas aplicadas, referentes ao projeto de estágio, procurámos diferenciar daquilo que, comumente, chamamos o “ensino tradicional”. Tal como procurámos deixar claro na introdução deste relatório (p.11), queríamos trazer para a sala de aula fontes primárias, trabalhando com os alunos as mesmas, procurando que, **autonomamente**, chegassem à construção da narrativa histórica.

Nesse sentido, além de trazermos diversas fontes, inseridas no domínio dos testemunhos pessoais (nas suas mais diversas tipologias, desde páginas de diários, a fotografias, registos criminais, entre outros), procurámos que as aulas tivessem dinâmicas diferentes. Investimos em atividades em que, um bocadinho à **semelhança** da metodologia do *flipped classroom*, os alunos fossem o centro da aprendizagem. Ainda que não tenham existido leituras preliminares ou aulas *online*, as atividades foram

⁴³ SOLJENÍTSIN, Aleksandr – *O Arquipélago Gulag*. Lisboa: Sextante, 2017. ISBN 9789896761745.

desenhadas para que a aquisição do conhecimento e das competências fosse feita a partir do trabalho autónomo dos alunos, sendo o papel do professor (neste caso, do estagiário) mais numa perspetiva de guia (ainda que, tenham existido momentos em que o tipo de ensino mais tradicional, com aulas mais expositivas, vigorou).

Aproveitámos, de igual forma, as boas condições climatéricas, bem como as instalações exteriores que o Colégio Guadalupe tem (com mesas de trabalho e cadeiras no exterior), para “movermos” a sala de aula para o exterior.

De uma forma global, agregando as didáticas aplicadas nas regências e as aplicadas no projeto de estágio, acreditamos ter conseguido fugir do método mais tradicional de ensino, quase exclusivamente expositivo, e trazer para a sala de aula dinâmicas mais interventivas, e com destaque para o desenvolvimento de competências metodológicas historiográficas nos alunos.

2.2. “Contadores de História(s) - A construção da narrativa histórica coletiva com base nos testemunhos pessoais”

Após alguns meses de estágio, e quando já estávamos totalmente familiarizados com as turmas com as quais trabalhávamos, tomámos a decisão de “implementar” numa única turma o nosso projeto de estágio. Como já tivemos oportunidade de discorrer anteriormente sobre o assunto, o grande objetivo do mesmo passava por trabalhar, com os alunos, os testemunhos pessoais como fontes para a construção do conhecimento e da narrativa histórica coletiva.

Daí o nome do projeto – “Contadores de História(s)”. Pretendíamos que, no final do projeto, os alunos fossem contadores de histórias, com “h”, de quem viveu no passado e, simultaneamente, contadores da História, com base nessas mesmas histórias pessoais que os alunos contariam.

Nesse sentido, tivemos de pensar a nossa intervenção em diversas etapas e com diversos objetivos. Pretendíamos obter diversos resultados, à medida que eram desenvolvidas as mais variadas competências metodológica e históricas. Torna-se, portanto, indispensável que, à medida que abordamos o projeto, separemos as nossas

intervenções e em cada uma procuremos especificar e explicar quais os objetivos, as competências e capacidades, em concreto, que esperávamos desenvolver nos alunos.

2.2.1. Projeto “Contadores de História(s)”

Durante os meses de Abril (final), Maio e Junho (primeira semana) de 2022, e no seguimento das intervenções que fomos realizando ao longo do ano, e que acreditamos terem indo preparando e desenvolvendo junto dos alunos algumas das competências e objetivos previamente delineados, aplicámos, por fim, o nosso projeto de estágio. Por outras palavras, durante os últimos dois meses de aulas, os alunos do 9.ºC estiveram exclusivamente dedicados às atividades que desenvolvemos.

Pensámos, inicialmente, o projeto para um conjunto de seis sessões, sendo que, em alguns casos, as “sessões” correspondiam a mais do que um tempo letivo de 45 minutos. Doravante, ainda que façamos menção a uma sessão (singularidade), a mesma não deve ser considerada como um único bloco letivo, mas sim uma atividade em concreto. Além disso, as sessões seguiam um encadeamento, estando todas conectadas por um fio condutor, não apenas interventivo, mas igualmente de narrativa histórica.

Começamos então pela última aula expositiva, lecionada por nós, no final de Abril, subordinada ao tema da “Perpetuação do Autoritarismo”⁴⁴, no pós-Segunda Guerra Mundial, e com particular incidência no período do Estado Novo. A escolha deste tema como última aula expositiva não foi aleatório: tínhamos, há muito, decidido que o tema histórico do nosso projeto de estágio seria o Estado Novo e o 25 de Abril de 1974. O objetivo seria, após uma introdução ao tema do período salazarista, a narrativa histórica ir-se “desenrolando” naturalmente, sendo “descoberta” e estudada, de acordo com os princípios definidos para o projeto de estágio (particularmente a questão do estudo de testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas), pelos alunos.

⁴⁴ Link para a aula:

https://www.canva.com/design/DAE8et2O5j4/d2oMZ2zoGkC9IwxJ4rx1tg/view?utm_content=DAE8et2O5j4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

Nesse sentido, após a referida aula sobre o Estado Novo no pós-Segunda Guerra, sobretudo numa vertente política, demos então início às sessões subordinadas ao projeto “Contadores de História(s)”.

O nome do projeto é autoexplicativo: o objetivo era tornar os alunos do 9.ºC em “pequenos” investigadores históricos, capazes de criarem e contarem História(s). E foi precisamente isto que procurámos fazer.

Mas, como em qualquer ciência, em História existem metodologias. E, se o nosso objetivo era tornar os alunos em “mini-historiadores”, e não nascendo ninguém ensinado, era necessário dedicar uma primeira sessão para explicarmos, em concreto, o que pretendíamos desenvolver com eles e o que era esperado da parte deles.

1.ª Sessão do Projeto

Como tivemos oportunidade de mencionar na introdução do nosso relatório, quis o acaso que, na véspera de iniciarmos o nosso projeto de estágio, numa visita de estudo ao Museu da Fundação Calouste Gulbenkian, em que acompanhávamos os alunos na visita à exposição “Europa Oxalá”, a guia que nos acompanhava e explicava cada uma das peças artísticas que íamos vendo, abordasse a questão da memória individual, afirmando que poderia ser algo pouco confiável, volátil até (a peça que observávamos nesse momento – Anexo 1).

Não poderíamos ter uma melhor introdução ao nosso projeto. No dia imediatamente seguinte, tivemos a nossa primeira sessão. Depois de explicarmos a duração do projeto e o seu objetivo (contar Histórias), distribuímos um questionário (Anexo 2) aos alunos com algumas perguntas introdutórias. O nosso objetivo era de avaliar as perceções iniciais dos alunos em relação a uma série de tópicos, aos quais nunca, ao longo dessa e das restantes sessões, procurámos dar uma resposta direta.

Nesse sentido, colocámos as seguintes questões:

1. Na tua opinião, o que é a História?
2. Porquê estudá-la (ou não)?
3. Será a memória individual/pessoal uma boa fonte para contarmos a História?
Porquê?

4. Recorda a visita de estudo de ontem. Relata-a, brevemente, segundo a tua memória pessoal do dia de ontem. Se não pudeste comparecer à visita, relata um dia em que tenhas testemunhado um evento histórico (exemplos: o aparecimento do Covid-19; a invasão russa da Ucrânia; as últimas eleições legislativas em Portugal; entre outros).

Ainda antes de abordarmos as respostas obtidas, é importante, para se compreender as mesmas, explicarmos que as perguntas foram sendo respondidas à medida que avançámos na nossa apresentação⁴⁵ e dávamos, aos alunos, indicação para tal.

Assim, após as respostas dos alunos às questões 1. e 2., apresentámos-lhes fotografias da referida peça de arte que motivou a guia, no dia anterior, a mencionar a memória. Após os inquirirmos oralmente sobre algumas das palavras que associavam à peça em causa, sugerimos-lhes falarmos de memória, lembrando-lhes que, tal como na véspera a guia nos tinha informado, a mesma tinha sido feita com base numa memória individual da artista, construída com testemunhos pessoais que registou ao longo dos anos.

Nesse sentido, pedimos-lhes que respondessem à pergunta 3., usando apenas metade das linhas que lá colocámos. Após alguns minutos, mostrámos-lhes alguns dos slides da primeira aula que lecionámos em que, como já tivemos ocasião de mencionar, falámos precisamente da utilização de testemunhos pessoais para a construção da memória individual, que, por sua vez, utilizamos para criarmos a narrativa histórica (lembrando-lhes, inclusive, o nosso exemplo, como antigos alunos do colégio e a possibilidade que isso lhes daria, se quisessem fazer uma história do colégio, de falarem connosco e recolherem diversos testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas – como as fotografias exibidas nessa aula ou as narrativas que lhes contámos do nosso

⁴⁵ Link para a apresentação dessa sessão:
https://www.canva.com/design/DAE_EXm2tXM/v5zlEizs1myHG15jFTpWmA/view?utm_content=DAE_EXm2tXM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

tempo de alunos – que, tudo junto, permitiria criar uma memória pessoal, por sua vez capaz de contribuir para a construção da História do Colégio⁴⁶).

Após este momento, pedimos, então, que escrevessem, por baixo das respostas à questão 3., se mantinham a opinião expressada ou se a alteravam.

Por fim, em jeito de brincadeira, mas, igualmente, desafiando os alunos a porem em prática o uso das suas memórias para narrarem a História, neste caso a deles/nossa, pedimos que fizessem uma pequena narrativa sobre a visita de estudo do dia anterior, ou, no caso de não terem estado presentes, que narrassem a sua visão sobre um acontecimento histórico significativo que se recordassem.

Se, por um lado, as três primeiras perguntas tinham o objetivo de estabelecer um ponto de partida base quanto à visão dos alunos no que à disciplina de História diz respeito (sobretudo a sua pertinência), bem como avaliar as ideias iniciais dos alunos quanto ao uso (e valorização) das memórias individuais na construção da História, a última pergunta já procurava demonstrar-lhes algumas das particularidades das memórias individuais, e foi precisamente esse o mote para a segunda sessão. Quanto à análise das respostas das perguntas a 1. a 3., a mesma será feita no subcapítulo 3.1.

2.ª Sessão

Antes de darmos início aos trabalhos propostos para esta sessão, começámos por falar das respostas dadas pelos alunos à pergunta 4. do questionário que lhes havia sido apresentado na 1.ª sessão.

Nesse sentido, informámos os alunos que as suas narrativas, na generalidade, eram bastante semelhantes. Todos os que tinham estado presentes na visita de estudo narraram alguns elementos factuais em comum: a deslocação desde o Colégio até à Fundação Calouste Gulbenkian; o visitarmos uma exposição de peças de arte; o termos sido acompanhados por uma guia. Estes elementos eram comuns em todas as respostas e, só com base nesta informação, informámos os alunos que já poderíamos estabelecer como

⁴⁶ Link da apresentação:

https://www.canva.com/design/DAErGVl0B1w/7VoNQuEx3iM_oUXWOPt9ag/view?utm_content=DAErGVl0B1w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

um facto histórico que, naquele determinado dia, a turma C do 9.º ano, do Colégio Guadalupe, tinha se deslocado do Colégio até à Fundação Calouste Gulbenkian, a fim de visitarem uma exposição de obras de arte, acompanhados por uma guia.

Perguntámos aos alunos se foi só isto que aconteceu, ou se ficaram coisas por dizer. A resposta foi óbvia: havia muitos detalhes que tinham ficado de fora. E foi neste momento que aproveitámos para os lembrar que, como em todos os eventos históricos, há uma multiplicidade de fontes, que se complementam e nos permitem chegar um pouco mais perto da verdade.

Ora, neste caso, eram os seus relatos que nos permitiriam chegar mais perto da verdade histórica dessa visita de estudo. Nesse sentido, informámos os alunos que, ao complementarmos os vários relatos, tínhamos chegado à conclusão de que a exposição se chamava “Europa Oxalá”, que era composta por várias peças de arte elaboradas por artistas cujos pais eram imigrantes na Europa vindos das regiões africanas e do médio oriente, ficando a conhecer também, com algum pormenor, algumas das obras observadas. Além disso, ficámos a saber, pela complementaridade dos seus relatos que o aluno X tinha levado consigo, na viagem de autocarro, as bolachas Y, e que, durante a viagem, a aluna Z tinha colocado no seu telemóvel a música W, enquanto todos cantavam.

Por fim, utilizámos também o exemplo de dois alunos, cuja descrição da mesma peça observada variava em alguns pontos, colocando as questões: “Quem é que está errado? Ou poderão estar ambos certos?”.

Através deste pequeno exercício, os alunos conseguiram perceber que, ainda que tendo (quase) todos vivido o mesmo acontecimento histórico (ainda que seja apenas relevante na História deles), as visões do mesmo são múltiplas e foi só através da complementaridade dos diversos relatos que conseguimos chegar a uma aproximação da verdade histórica. Nesse sentido, acreditamos que a mensagem de que as fontes em História, e particularmente os testemunhos pessoais existentes (uma vez que eram o nosso objeto de estudo), são múltiplos e é a complementaridade das mesmas que nos permite uma construção da narrativa histórica com maior precisão.

Terminado este primeiro momento, começámos a atividade que tínhamos planeado para a segunda sessão. Depois de termos dividido a turma em cinco grupos (quatro grupos com cinco elementos, e um grupo com quatro), entregámos uma ficha a

ser preenchida por eles, em grupo e autonomamente. Nessa ficha (Anexo 2), era-lhes pedido que, recorrendo ao manual da disciplina e/ou a outras fontes historiográficas, preenchem-se as diversas “caixinhas” com factos históricos consensualmente aceites pela historiografia a respeito do Estado Novo. As “caixinhas” apresentadas eram as seguintes: Política; Sociedade; Religião; Economia; Guerra; Cultura; Oposição; Propaganda; Resistência; Emigração; Ideologia; Outros aspetos importantes.

Será no subcapítulo 3.2 que procederemos à análise das respostas dadas pelos alunos. No entanto, é importante mencionar a nossa intenção ao pedirmos aos alunos que preenchessem esta ficha. A mesma seria utilizada na quarta sessão do projeto e, simultaneamente, esperávamos que fosse uma preparação para a tarefa que os alunos iriam realizar na terceira sessão, dotando-os de conhecimentos históricos que facilitariam a realização da dita tarefa.

3.ª Sessão

Esta sessão teve a particularidade de ser, simultaneamente, uma aula assistida, contando com a presença da Professora Cláudia Pinto Ribeiro. Reunidos os alunos dentro da sala de aula, e divididos pelos grupos de trabalho da sessão anterior, foram informados que iriam realizar um *peddy-paper*.⁴⁷ Obviamente que alguém logo perguntou quais seriam os prémios para quem ganhasse, mas nada que a promessa de um saco cheio de doces não sossegasse logo os espíritos dos mais inquietos com a possibilidade de não existir prémio nenhum.

A tarefa era simples: existiam cinco mochilas, cheias de memórias pessoais, de uma família portuguesa, a família Figueiredo, que tinha vivido durante o Estado Novo, espalhadas pelo Colégio. A família era fictícia, os testemunhos pessoais nem tanto. Mas, sobre isso já nos debruçaremos.

O objetivo passava por decifrarem as pistas e encontrarem as mochilas. As pistas remetiam para locais que os alunos conheciam com facilidade. Uma vez encontradas as

⁴⁷ Link para a apresentação utilizada no início da sessão: https://www.canva.com/design/DAE_6Oa2x5g/nmIJd6PuRSJmc4c1UpMXMg/view?utm_content=DAE_6Oa2x5g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

mochilas, cada grupo teria aproximadamente dez minutos para se debruçar sobre a mesma, analisar os conteúdos e preencher uma ficha que lhes havia sido entregue no início da sessão (Anexo 3).

Nessa ficha, podiam encontrar dois elementos: um quadro síntese, com diversas “caixinhas” e uma árvore genealógica. Nesse primeiro quadro síntese, os grupos, à medida que iam encontrando as mochilas e analisando os testemunhos pessoais aí constantes, deveriam ir preenchendo com as informações sobre a “quem pertence a mochila”, “quantos objetos nela se encontravam e o que eram”, “que informações conseguiram saber do/a proprietário/a da mochila através dos objetos” e, cruzando com os testemunhos encontrados nas restantes mochilas, que “informações se sabe na globalidade sobre o seu proprietário”.

Quanto à genealogia, à medida que iam descobrindo mais informações sobre os proprietários diretos das mochilas ou sobre os seus familiares (uma vez que, os diversos e diversificados testemunhos pessoais constantes nas mochilas davam informações sobre outros elementos da família), deveriam ir preenchendo. Além disso, teriam de indicar uma informação factual de cinco dos elementos da família (destacados na árvore com números de 1 a 5), que correspondesse a um facto histórico que os alunos, com base nos seus conhecimentos sobre o Estado Novo (sobretudo adquiridos na anterior sessão), conseguissem indicar. A título de exemplo, uma das personagens, Álvaro, emigrou clandestinamente para França. O objetivo era, colocando a personagem no sítio certo da árvore genealógica, de seguida associar a esse número a informação de que tinha “emigrado ilegalmente” ou “passado a salto”.

Importa agora abordar que conteúdos os alunos encontraram. Como já tivemos oportunidade de referir, espalhámos cinco mochilas (Anexo 7) pelas instalações exteriores do Colégio Guadalupe, lançando os alunos numa verdadeira caça ao tesouro. Nessas mochilas foram colocados diversos testemunhos pessoais, incluindo cartas, páginas de um diário, um recorte de uma notícia de jornal, uma folha de registo criminal, um crucifixo, um postal de propaganda do Estado Novo, entre outros elementos.

Quase todos estes testemunhos pessoais foram forjados, ainda que contendo elementos verídicos. Por outras palavras, a história desta família era, na verdade, uma estória, mas os elementos utilizados eram de histórias. De quem viveu naquela época. De

familiares nossos, com alguns detalhes alterados, mas com muitos pormenores verídicos. Outros fomos “roubar” a outras histórias que encontrámos nas nossas pesquisas, deixando o devido crédito na descrição detalhada de cada um dos testemunhos pessoais analisados pelos alunos⁴⁸.

Desta forma, esta terceira sessão foi dedicada ao desenvolver de competências de investigação histórica, ajudando os alunos a deslindarem as “pistas” a respeito da história desta família (e também de um país, ainda que eles, neste momento, não soubessem ainda que era disso que se tratava), bem como a procederem a uma análise crítica dos testemunhos pessoais que estudavam. Nesse sentido, fomos acompanhando os grupos e guiando-os a questionarem, da maneira certa, os testemunhos, com vista a deles extraírem as informações factuais, despidas de emoções ou ideologias pessoais, ainda que, como poderemos ver em detalhe nas descrições dos testemunhos, as mesmas venham a ser importantes, na sessão seguinte, para a construção das memórias individuais e para conseguirem criar um retrato histórico mais fidedigno de Portugal no Estado Novo.

Importa mencionar alguns cuidados que procurámos ter ao fabricarmos os testemunhos pessoais apresentados. Desde logo, os temas a abordar. O tema global, como já tivemos oportunidade de o mencionar, prendia-se com “Portugal no Estado Novo” e, nesse sentido, elaborámos uma lista de temas que queríamos englobar nas memórias individuais construídas (Anexo 8). Obviamente que não conseguimos discorrer em detalhe de que maneira concreta o fizemos, pelo que aconselhamos a leitura do documento, já mencionado, com a descrição detalhada dos testemunhos pessoais.

Como, também, já tivemos oportunidade de problematizar na contextualização teórica, um dos problemas que nos surge ao trabalharmos com memórias individuais, criadas a partir dos testemunhos pessoais, é a sua incapacidade de imparcialidade. Cabe ao historiador olhar para esses registos e tentar colher os factos com a maior imparcialidade possível. No entanto, é exatamente a presença de discursos contraditórios que nos ajuda, enquanto historiadores, a ver visões díspares, mas que, complementando-se, nos aproximam da verdade factual.

⁴⁸ Criámos um documento com a descrição detalhada de todos os conteúdos dos testemunhos pessoais usados na atividade, bem como as fontes que serviram de inspiração para a criação dos testemunhos. Link: <https://drive.google.com/file/d/19ZaeVrkhufoGvZ0n-gPkmgvTIUBBuB9b/view?usp=sharing>

Nesse sentido, criámos testemunhos dicotómicos. Por exemplo, os testemunhos referentes à personagem Quim (Anexo 7), demonstram alguém que, claramente, era um opositor declarado do regime e antirreligioso. Por outro lado, os testemunhos referentes à sua esposa, a personagem Joana (Anexo 7), demonstram alguém apoiante do regime salazarista e extremamente católica.

Outro dos objetivos era permitir aos alunos observarem como os mesmos acontecimentos, dentro da mesma família, podem ser observados e analisados de diferentes perspetivas, refletidas nos testemunhos deixados e nas memórias individuais que deles criamos. Além disso, procurávamos que os alunos observassem os testemunhos, em particular da personagem Benedita e compreendessem que, a mesma pessoa, em momentos da vida diferentes, influenciada pelas circunstâncias que vivia ou pela mudança de ideais, mudava igualmente a maneira como observava para os mesmos acontecimentos. As memórias não são estanques: podem ser mutáveis com o passar do tempo, refletindo diferentes ideias ou aspetos do mesmo acontecimento.

Terminada a atividade do *peddy-paper*, ainda reservámos mais uma aula (dentro da mesma sessão) para agora, com mais calma, os grupos analisarem os testemunhos pessoais e acabarem de preencher o melhor possível as fichas que lhes providenciámos (cujos resultados analisaremos no capítulo seguinte), era altura de passarmos para a sessão seguinte. Não sem antes, obviamente, os alunos se deliciarem com os prémios prometidos: doces a perder de vista.

4.^a Sessão

Terminada a recolha das informações contidas nos diversos testemunhos pessoais, era a altura de as transformarem em memórias individuais. Foi exatamente essa a primeira tarefa que pedimos aos alunos na 4.^a sessão. Que, com base nas “fontes analisadas no *peddy paper*, escrevessem uma breve estória/história (uma vez que, sendo fictícia, continha elementos historicamente factuais) da família Figueiredo” (Anexo 5). Foi-lhes pedido que essa história fosse a junção das diversas memórias individuais que conseguissem criar a partir dos diversos testemunhos. O objetivo, ideal, seria o de conseguirem chegar à narrativa histórica desta família que deixámos descrita no Anexo 9.

Ainda assim, procurávamos que os alunos conseguissem, ao escreverem uma memória de cada um dos elementos da família, criando uma memória coletiva desta família, conseguissem perceber que (e aqui diretamente relacionado com os *The Big Six* do pensamento histórico):

- Os testemunhos pessoais permitiam-lhes compreender que esta família viveu, desde os seus elementos mais velhos, até aos mais novos, durante o período do Estado Novo. Sendo um período consensualmente aceite como sendo relevante, há significância no estudo das memórias individuais desta família para a construção da narrativa histórica coletiva;

- Os testemunhos pessoais estudados, bem como as memórias individuais construídas a partir dos mesmos, são fontes primárias e, como tal, evidências para o estudo do passado. Neste caso, as memórias individuais desta família são evidências da vida durante o Estado Novo, nas suas mais diversas vertentes;

- Ao juntarem os diversos testemunhos pessoais, e ao construírem, com base nos mesmos, memórias individuais, estas pessoas vivenciaram períodos de continuidade (por exemplo, entre os anos narrados, manteve-se sempre o regime do Estado Novo) e mudança, com alterações visíveis (a título de exemplo, a mudança de paradigma das Colónias: de locais onde o português da Metrópole buscava melhores condições, a palcos de guerra que forçaram muitos a fugir);

- A construção dessas memórias individuais permite-lhes estudar algumas relações de causas e consequências de determinados fenómenos sociais, historiograficamente estabelecidos (mais uma vez, a título de exemplo, ao analisarem os testemunhos pessoais e ao criarem as memórias, perceberiam que esta família, alentejana de origem, camponesa, viu-se forçada a emigrar no final da década de 50, em busca de melhores condições de vida, e para fugir à extrema pobreza que viviam, pela falta de produtividade dos campos agrícolas);

- As memórias mostram-nos as perspetivas de quem viveu aquele preciso momento do passado. O que sentiram, pensaram e o que os motivou a agir de determinada maneira perante certas circunstâncias. Hoje, nós sabemos os dados todos, sabemos qual seria o “caminho certo” a seguir: eles sabiam o caminho a seguir com base nos dados que dispunham;

- Esses testemunhos pessoais revelam-nos a dimensão ética com que interpretamos o passado histórico. Os alunos tentaram compreender as emoções e as ideologias de quem viveu naquele período, procurando não tecer juízos de valor, mas sim analisar as suas atitudes (registadas nos diversos testemunhos pessoais) com base nos valores e nos contextos da época. Foi curioso notar que, em quase todos os grupos, alguém colocou a questão de, referindo-se à personagem Joana, como poderia continuar a apoiar a figura de Salazar, mesmo com todas as agruras que a sua família viveu, ao longo dos anos, como consequências das medidas desse regime;

Terminada a primeira atividade, os alunos eram agora convidados “conjugá[rem] os factos historicamente aceites que recolheram na segunda sessão com as memórias da família Figueiredo, **contextualiz[arem] a época histórica** em que os mesmos viveram”. (Anexo 5).

Desta forma, as únicas ferramentas de trabalho dos alunos eram as fichas preenchidas na terceira sessão (daí termos mencionado que quanto mais preenchidas estivessem, melhor) e as memórias que haviam construído, na primeira atividade desta sessão, com base nos testemunhos pessoais analisados.

Em suma, o objetivo global desta sessão passava por instar os alunos a, num primeiro momento, transformarem os diversos testemunhos recolhidos em memórias individuais. Neste caso, as memórias individuais seriam a de cada um dos elementos da família Figueiredo, que, num segundo momento, juntariam para construírem uma narrativa histórica (neste caso, teriam de contextualizar o período histórico em que a família viveu), contrapondo com elementos historiograficamente tidos como factuais por eles recolhidos.

Antes de terminarmos esta sessão, realizamos entrevistas no estilo de *focus group*, falando com cada grupo de trabalho individualmente. O objetivo era avaliar as capacidades analíticas dos alunos em relação às fontes, bem como a importância de, antes de realizarem a investigação autónoma, terem recolhidos factos históricos sobre a época em estudo. Por fim, pretendíamos avaliar se, após a análise das fontes, e complementando/comparando com as informações historiográficas recolhidas, a construção da narrativa histórica tinha sido feita com facilidade (ou não) e se, na opinião deles, tinha facilitado a compreensão do período histórico em estudo.

Os resultados desta sessão, tanto os que dizem respeito ao preenchimento da ficha de trabalho, como os do *focus group*, serão, mais uma vez, analisados no próximo capítulo.

5.ª Sessão

Para esta penúltima sessão, pedimos, previamente, aos alunos que recolhessem testemunhos na primeira mão, de algum familiar ou conhecido que tivesse vivido o 25 de Abril de 1974. Explicámos-lhe, claramente, o propósito daquela aula: os testemunhos que recolhessem seriam a base para a lecionação da aula. Por isso, quantos mais testemunhos pessoais recolhessem, mais matéria-prima teríamos para a lecionação da aula.

Infelizmente, ainda que obtendo diversos testemunhos, os alunos que conseguiram (ou se prestaram a fazê-lo) foi consideravelmente inferior ao esperado. Analisaremos isso com mais detalhe no capítulo a essa análise dedicado.

Ainda assim, usando os testemunhos recolhidos, construímos a nossa aula, sustentada por uma apresentação no Canva⁴⁹. Após uma breve contextualização dos antecedentes do 25 de Abril, em que fomos aproveitando para fazer “ligação direta” com alguns dos factos que os alunos haviam trabalhado nos testemunhos pessoais que analisaram, iniciámos a narração do acontecimento.

Para tal, utilizámos a seguinte estratégia: em primeiro lugar, apareciam citações retiradas diretamente dos testemunhos pessoais recolhidos pelos alunos. Oralmente, pedíamos aos alunos para tentarem criar uma narrativa histórica com base nos testemunhos apresentados e, de seguida, apresentávamos a narrativa historiograficamente aceite. Não que as mesmas divergissem muito no seu cerne, mas foi curioso notar os alunos a salientarem aspetos mais particulares dos testemunhos pessoais (o local onde estavam em determinado momento, a pessoa com quem estavam...no fundo, o que torna o testemunho de um acontecimento mais *pessoal*).

⁴⁹ Link da aula:

https://www.canva.com/design/DAFBswxANb4/BWyK7IY_aLocv4hvn7WLAA/view?utm_content=DAFBswxANb4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu.

Qual era, portanto, o grande objetivo desta sessão? Que os alunos, desde logo, valorizassem o contacto transgeracional, compreendendo que, por vezes, os testemunhos pessoais de um acontecimento histórico vivem dentro das mesmas paredes que nós.

Além disso, queríamos que os alunos comparassem as diferentes memórias criadas a partir dos testemunhos pessoais e, por fim, as contrapusessem com os dados historiográficos. Desta forma, os alunos puderam constatar que, ainda que usemos as memórias individuais, construídas com base nos testemunhos pessoais, na criação das narrativas históricas, as mesmas estão repletas de elementos que não interessam na construção da narrativa histórica coletiva. O relato da avó materna de um dos estudantes, que ligou ao namorado e foram para o Largo do Carmo pouco acrescenta à História coletiva; todavia, o mencionar que lá se encontrava a PIDE, a polícia, a tropa e canhões⁵⁰ permite-nos contrapor com registos historiográficos já existentes e dar credibilidade às informações de quem as produziu.

Queríamos, também, tentar compreender se, a proximidade que tiveram com os testemunhos pessoais em estudo, por eles recolhidos, teria facilitado a compreensão e aquisição dos conhecimentos históricos.

Nesse sentido, e à semelhança da atividade anterior, decidimos realizar um *focus group*, cujos resultados analisaremos no subcapítulo 3.5.

6.ª sessão – não realizada

Importa mencionar que, entre a quinta e a sexta sessão, os alunos realizaram uma Tarefa de Avaliação Escrita. Sobre a mesma e os respetivos resultados obtidos discorreremos no subcapítulo 3.6.

A última sessão do projeto estava reservada para as aulas dos dias 2 e 3 de Junho. Seriam utilizadas para realizarmos um balanço final, recolhermos algumas impressões e sugestões por parte dos alunos e, sobretudo, para aplicarmos o questionário final, por nós

⁵⁰ Link da aula:

https://www.canva.com/design/DAFBswxANb4/BWyK7IY_aLocv4hvn7WLAA/view?utm_content=DAFBswxANb4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu.
Slide 8.

elaborado e já tendo passado pelo crivo científico da Professora Patrícia Costa e da Professora Doutora Cláudia Ribeiro. Porém, vivendo-se em contexto de pandemia Covid-19 (por altura do estágio), há sempre alguma incerteza e percalços pelo caminho. Precisamente na semana de 30 de Maio a 3 de Junho, a Professora Patrícia, nós e, inclusive, alguns alunos, estivemos em isolamento profilático, uma vez que nos encontrávamos infetados com o supramencionado vírus.

“Não há problema, ainda há uma aula na próxima semana, aplicamos o questionário nessa aula”, pensámos e decidimos em conversa com a Professora Patrícia. Para nossa surpresa, essa referida última aula, quinta-feira dia 9 de junho, contou apenas com a presença de dois alunos. Estávamos numa véspera de feriado e era o último dia de aulas para os alunos de 9.º ano, que entrariam em preparação para os exames nacionais de Português e Matemática. Não tivemos mais oportunidade de estar com a turma reunida, uma vez que, a grande parte dos alunos só se deslocou novamente ao Colégio para realizar os referidos exames. Ainda tentámos entregar em mão alguns questionários, quando encontrávamos alguns alunos, mas a amostra recolhida foi muito insuficiente (em vinte e quatro alunos, apenas conseguimos dois questionários respondidos) para utilizarmos como ferramenta de análise no capítulo seguinte.

Se, no início do projeto pretendíamos usar os elementos individuais recolhidos para nos auxiliarem na construção de uma imagem “coletiva” (um pouco à semelhança do que trabalhamos com os alunos, com a construção de narrativas históricas tendo por base memórias individuais, criadas por testemunhos pessoais), tivemos de mudar, ligeiramente, a nossa abordagem analítica, utilizando apenas os elementos que dispúnhamos, a saber: os trabalhos realizados pelos alunos nas diversas sessões (e as conclusões que deles extraímos), os resultados obtidos pela turma na Tarefa de Avaliação Escrita (realizada também pela turma do 9.º D) e dois *focus groups*, realizados, a saber, no final da 4.ª e da 5.ª sessão

3. Análise das respostas e dos resultados obtidos nas sessões e nos momentos de avaliação

Procurando a nossa investigação avaliar o desenvolvimento de competências metodológicas, bem como a aquisição de conhecimentos através do trabalho, mais próximo, com fontes históricas, especificamente os testemunhos pessoais (nas suas mais diversas formas) e a conseqüente construção de narrativas históricas que advêm desse trabalho, faz sentido que as nossas análises sejam, sobretudo qualitativas, ao invés de quantitativas.

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, procurámos analisar os resultados de cada sessão do projeto, fossem questionários, atividades ou momentos de avaliação, de uma perspectiva analítica qualitativa, de análise ao conteúdo produzido e às competências trabalhadas.

Ainda assim, socorremo-nos de dados quantitativos, para auxílio à nossa análise, particularmente no subcapítulo 3.6, em que analisámos os resultados obtidos pelos alunos numa Tarefa de Avaliação Escrita.

3.1. Análise das respostas ao 1.º Inquérito (1.ª sessão)

Como já tivemos oportunidade de mencionar no subcapítulo 2.2.1. (p.49-51), a respeito da primeira sessão do projeto, foi aplicado um primeiro questionário aos alunos, com vista a apurar as perceções que os mesmos tinham a respeito de três elementos que considerávamos vitais para o nosso projeto: a noção do que é a História; a importância (ou não) de a estudarmos; e, por fim, se a memória individual/pessoal seria uma boa fonte para contarmos a História, e porquê.

Convém informar que explicámos aos alunos o conceito de memórias individuais, para efeitos do questionário. Deveriam, na sua resposta, considerar como “memória individual” a construção que resulta de diversos testemunhos pessoais, nas suas mais variadas tipologias, de um determinado período ou acontecimento.

Como última nota, mencionar apenas que, dos vinte e quatro alunos que compunham a turma, vinte e três responderam ao inquérito.

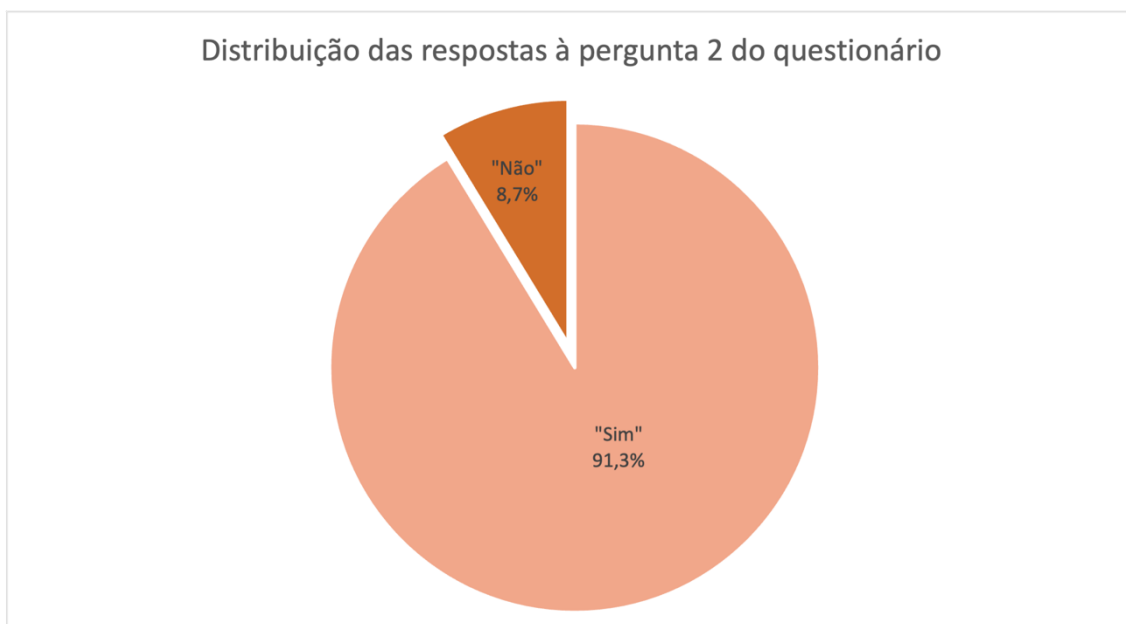
Na primeira pergunta, era pedido aos alunos que dessem uma definição de História. Não considerámos uma mais valia analisarmos, analiticamente, as respostas obtidas, uma vez que a ideia central estava presente em quase todas elas: a História como sendo “a disciplina” que estuda “os acontecimentos do passado”. Aliás, só em 3 respostas é que não encontramos a palavra “passado/passados”.

Mas, todas as respostas transmitiam uma a visão da História enquanto uma disciplina/área do saber dedicada ao estudo dos acontecimentos do passado, ainda que a grande maioria dos alunos não especificasse mais do que isso. Apenas uma aluna, a Clara (nome fictício), fez menção a uma interdisciplinaridade e complementaridade, mencionando que a “história é o estudo sobre o passado, mas envolve outras áreas, para sabermos melhor como se vivia anteriormente”. Outro aluno, o Fernando (nome fictício), refere que a “História é uma forma de vermos o passado de vários pontos de vista” e o Gaspar (nome fictício) faz menção ao papel analítico do historiador, afirmando que “[a História] é o recontar e analisar do passado”.

Não havendo grandes discrepâncias na noção dos alunos enquanto ao conceito de História, partíamos com a expectativa que, no final do projeto, os alunos conseguissem, sobretudo, adquirir uma visão mais complexa da História, dando crédito à figura do Historiador que, inclusive, procurávamos que eles próprios se tornassem “mini-historiadores”.

Estabelecido o conceito de História (para cada um deles), partíamos para a segunda pergunta: “Porquê estudar História (ou não)?” O gráfico seguinte demonstra a distribuição de resultados entre a resposta “sim” (deve estudar-se história) e “não” (não se deve). Quanto às justificações apresentadas, sobre elas já nos debruçaremos.

Gráfico 1 – Distribuição das respostas à pergunta 2.



Fonte (dados) - Questionário aplicado aos alunos do 9.º C

Num universo de vinte e três respostas, 91,3% dos alunos afirmaram que “sim”, deve-se aprender História, enquanto apenas dois (8,7%) afirmavam que não se deveria aprender.

No grupo dos alunos que responderam sim, ainda que as palavras utilizadas variassem, as ideias transmitidas permitiram que conseguíssemos categorizar as justificações apresentadas. Para nos auxiliar na tarefa, recorremos a uma categorização já apresentada por Marília Gago, num estudo da sua autoria⁵¹, e que se encaixa no perfil de respostas apresentado. Importa mencionar que, ainda que a pergunta utilizada por Marília Gago no seu estudo seja ligeiramente diferente, não só em conteúdo (“1. Na atual situação política é difícil explicar aos pais o porquê de os filhos precisarem tanto de história como de outra disciplina, como Matemática ou Língua Portuguesa; que argumentos poderia usar para os convencer?”⁵²), como no público-alvo do questionário (professores de História). No entanto, tanto a nossa questão como a colocada por Marília Gago inserem-

⁵¹ GAGO, Marília – Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de Professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*. Brasil. ISSN 1806-3993. V.05, No.9 (2016), p.76-93.

⁵² *Idem*, p.82

se no mesmo domínio (a relevância do ensino/aprendizagem da História), pelo que as categorias de resposta criadas pela autora, aplicam-se ao nosso caso de estudo. Os perfis de resposta são os seguintes:

1. “Passado substantivo” – a História “é encarada idealmente como significativamente útil para o presente e o futuro, mas não especificam os modos pragmáticos dessa utilidade”⁵³;
2. “Lições do Passado” – há uma “ênfase nos exemplos/lições que a História providencia, de modo a que o indivíduo decida o que deseja repetir e o que pretende evitar no presente e no futuro”⁵⁴.
3. “Lições de um passado em evolução” – a História “pode ser um modo de contextualização das ações do presente. Neste sentido, a História não é estudada e analisada *per se*, mas em relação ao presente”⁵⁵.
4. “Continuidades e diferenças entre tempos” – a importância da História é construída “estabelecendo comparações entre diferentes passados, além do passado e presente. Isto é, a compreensão histórica e o fazer sentido históricos são pensados como dinâmicos e em constante reinterpretação”⁵⁶.

Acrescentámos, ainda, a categoria “Outras justificações”, para englobarmos as respostas que não se inseriam em nenhuma das categorias anteriormente indicadas.

O gráfico seguinte permite-nos analisar a distribuição das justificações apresentadas, por categoria.

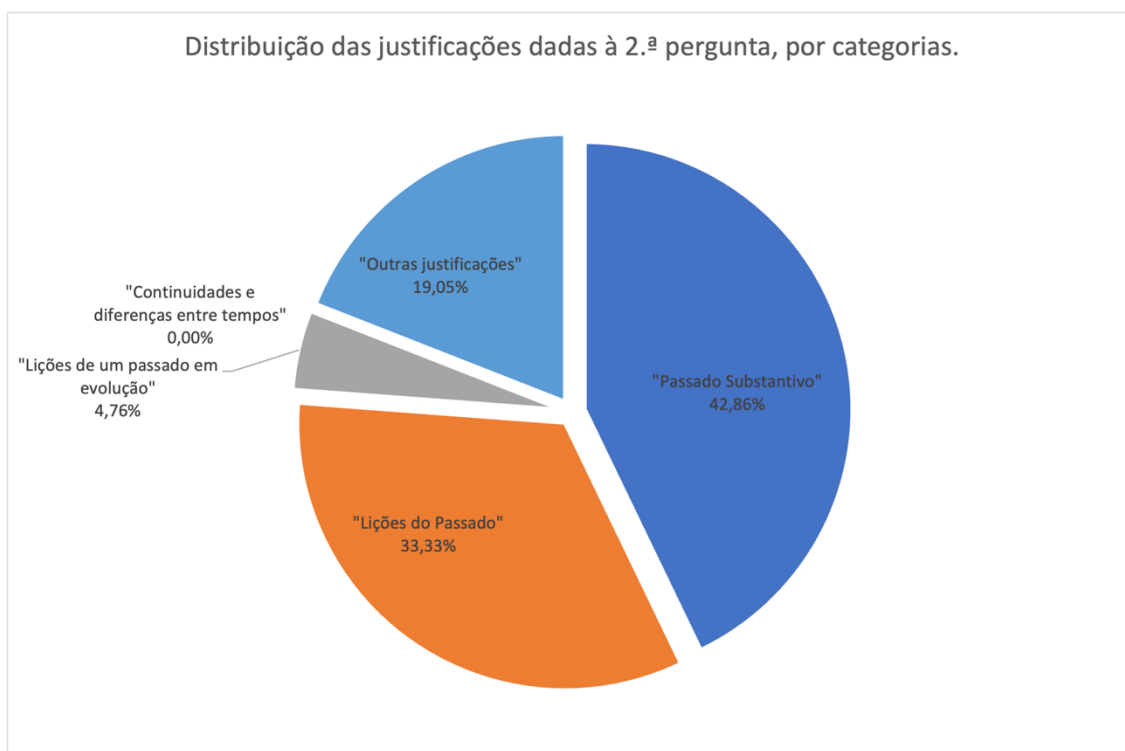
⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Idem*, p.83

⁵⁵ *Idem*, p.84

⁵⁶ *Idem*, p.86

Gráfico 2 – Distribuição das justificações dadas na pergunta 2, por categorias



Fonte (dados) - Questionário aplicado aos alunos do 9.º C

A grande maioria dos alunos (75,9%) inseria-se nas duas categorias que, à priori, já esperávamos que fossem concentrar maior número de respostas: “Passado Substantivo” (42,86%) e “Lições do Passado” (33,33%).

As respostas dos alunos que se inseriam na primeira categoria fazia referência, na sua generalidade, à importância de conhecermos o nosso passado, sem, no entanto, explicarem o porquê. Justificavam com argumentos como “curiosidade”, “saber a história dos nossos familiares”, “sabermos falar sobre ele [passado] e ter opinião”, bem como outros argumentos pouco claros e pragmáticos quanto à utilidade de se aprender História.

Os 33,33% que se concentraram na segunda categoria, deram respostas muito semelhantes e sempre circunscritas à mesma ideia de que “devemos aprender a História para conhecermos os erros do passado e não os repetirmos no presente, nem no futuro”.

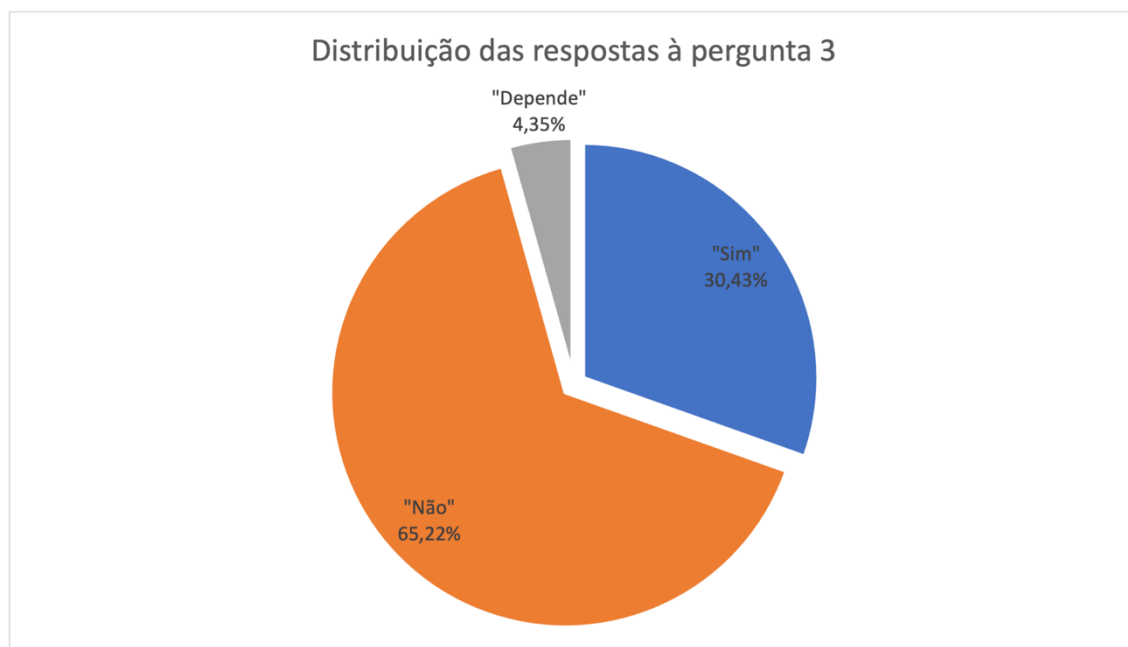
Quanto aos 19,05%, cujas respostas se enquadravam na categoria “Outras justificações”, as mesmas variam entre “devemos aprender para ter cultura geral”, a “eu sinceramente estudo História porque preciso de tirar boas notas”.

Deixámos para o fim a única resposta que se insere na categoria “Lições de um passado em evolução”. Escreveu o aluno Rodrigo (nome fictício) que “estudar o passado é muito importante, pois conseguimos perceber como evoluímos como humanos ao longo do tempo até chegarmos onde estamos hoje e podemos comparar-nos com o passado”. É curioso notar a perceção deste aluno de que a História permite-nos estudar o ser humano em evolução, trazendo o passado aos contextos de hoje.

Por fim, importa mencionar que, dos 8,7% dos alunos que responderam não, que corresponde, na prática, a dois alunos, as justificações não nos permitiram criar categorias, na medida em que: uma apresentava um texto tão confuso, do qual não conseguimos extrair nenhum conteúdo que fizesse sentido; a outra justificação para o “não” prendia-se com a História “ser uma seca”, o que, ainda que possa ser válido para quem deu a resposta, não é uma razão argumentativa suficientemente válida para ser analisada.

Finalmente chegados à pergunta 3 (“Será a memória individual/pessoal uma boa fonte para contarmos a História? Porquê?”), o seguinte gráfico mostra a distribuição das respostas entre “sim”, “não” e “depende”.

Gráfico 3 – Distribuição das respostas à pergunta 3



Fonte (dados) - Questionário aplicado aos alunos do 9.º C

Como é possível observarmos, 65,22% dos alunos afirmavam que não se poderia confiar nas memórias individuais para contarmos a História. Com uma ou outra variância, sobretudo nas palavras utilizadas, mas a justificação era quase sempre a mesma: “as memórias individuais, construídas a partir de diversos testemunhos pessoais, podem ser distorcidas e moldadas, não podendo confiar no que as pessoas se lembram ou deixam registado para criarmos narrativas históricas”. Se estivermos recordados do que mencionámos sobre esta intervenção (p.49-51), a mesma surgiu no dia imediatamente seguinte a uma visita de estudo na qual a guia que nos acompanhava teve este exato discurso.

Dos 30,43% alunos da turma responderam “sim”, a memória individual constituía uma boa fonte para contarmos a História, as razões já variam um bocadinho. Um aluno afirma que “sim, porque só se consegue contar uma história a partir da memória de alguém, do que deixa escrito ou registado”. Outro aluno afirma que sim porque “a ideia principal nunca é distorcida”. No entanto, a resposta mais curiosa, no grupo dos alunos que afirmaram que “sim”, é de uma aluna que defende que a memória individual é uma fonte “se vier acompanhada de alguma prova ou evidência”. Ainda não tínhamos trabalhado com os alunos esta ligação, e esta aluna já apresentava uma percepção daquilo que procurávamos incutir neles.

Por fim, o único aluno (4,65% da turma) que respondeu “depende”, já anteriormente mencionado (Rodrigo), conseguiu ser perspicaz na sua resposta, explicando que “se a única fonte de algum acontecimento for um único indivíduo, é difícil confirmar se o que realmente ele diz é factual. É por isso que para confirmar algo no passado seja preciso várias perspectivas diferentes e/ou várias fontes de informação”.

Estas duas respostas que destacámos conseguiram, em poucas palavras, resumir dois dos pontos que procurámos trabalhar com os alunos ao longo do projeto de estágio: o acompanharmos os diversos testemunhos pessoais que trabalharíamos, e que transformaríamos em memórias individuais, com evidências historiográficas já estabelecidas; e a complementaridade que existe entre fontes primárias, que no nosso caso, em particular, se traduz em complementar na forma primitiva de testemunhos pessoais (ex: duas fotografias, tiradas por pessoas diferentes e de um ângulo diferente,

mas de um mesmo evento), ou já na forma construída de memória individual, para conseguirmos contar com maior veracidade e factualidade um episódio histórico.

Importa agora lembrar que, após os alunos terem respondido uma primeira vez à pergunta, foram instadas a comentarem se, após a nossa intervenção, mantinham as suas opiniões ou mudavam.

Começando pelos alunos que responderam “sim”, 100% dos alunos mantiveram as suas opiniões. O único aluno que respondeu “depende” também manteve e, dos 65,22% dos alunos que responderam inicialmente “não”, apenas 13,33% dos alunos pertencentes a este grupo (na prática, dois alunos) alteraram as suas respostas. Feitas as contas, no final, 56,52% da turma defendia que não se poderia confiar nas memórias individuais para a criação da narrativa histórica; 4,65% defendia que dependia de diversas condicionantes; e 39,13% defendiam que sim.

Era este o nosso ponto de partida. Por um lado, os números eram animadores na valorização da disciplina, com quase a totalidade do universo de alunos inquiridos (91,3%) a valorizar a aprendizagem da História. Por outro lado, mais de metade dos inquiridos (56,52%) não confiava precisamente na “matéria-prima” que íamos mais trabalhar ao longo do nosso projeto. Ainda assim, não era desanimador. O objetivo deste primeiro inquérito era avaliar as perceções iniciais dos alunos. Antes de o termos realizado, não sabíamos, de todo, quais as suas opiniões e, aproveitando o podermos confrontá-los com duas opiniões contraditórias (a da guia, na visita de estudo, e a nossa, na primeira sessão), tínhamos a intenção de perceber que opinião inicial eles próprios formariam e se, no final do projeto, a mesma se manteria.

3.2. Análise da recolha de informação feita na 2.^a sessão

A segunda sessão e o preenchimento da ficha a ela associada pretendia avaliar a capacidade de os alunos conseguirem recolher, em grupo, elementos historiográficos, de forma autónoma.

Os alunos foram avisados que, quantos mais informações recolhessem, mais beneficiados sairiam para a realização da tarefa da quinta sessão.

Indicámos-lhes, inclusive, as páginas que deveriam utilizar, bem como algumas fontes confiáveis na internet, e deixámos que trabalhassem autonomamente. O objetivo passava mesmo por avaliar a capacidade de os alunos conseguirem não só recolher a informação, como igualmente inseri-la nas “caixinhas” certas. Avisámos que, doravante, não teriam acesso, durante a duração do projeto, a mais nenhuma fonte de informação historiográfica, pelo que era mesmo importante que aproveitassem este momento para recolherem o máximo de informações possíveis.

No final da sessão, recolhemos as cinco fichas (uma por grupo) e, sem grandes surpresas, a grande maioria dos grupos tinha conseguido cumprir a tarefa proposta. Apenas um dos grupos apresentou algumas dificuldades, ficando algumas das “caixinhas” por preencher.

Procurávamos, nesta sessão, trabalhar competências relacionadas com a recolha de informação. Não existiam fontes primárias a trabalhar, nem narrativa histórica a construir. A única competência que se “exigia” aos alunos era a capacidade de olharem para textos historiográficos e recolherem informações relativas a categorias que, inclusive, já estavam criadas. A tarefa, em si, não apresentava grandes dificuldades e os alunos conseguiram cumpri-la com relativa facilidade, recolhendo e catalogando, acertadamente, informações históricas.

Nesse sentido, os grupos partiam com uma base sólida de elementos factuais para conseguirem realizar as tarefas das sessões seguintes.

Se, num universo de cinco grupos, apenas um não conseguiu cumprir com total sucesso a tarefa, estamos a falar de uma percentagem de 20% da turma. Nota curiosa: este grupo que, inicialmente, apresentou mais dificuldades, foi dos grupos que com melhor sucesso cumpriu as tarefas das sessões seguintes.

3.3. Análise da atividade desenvolvida na 3.ª sessão (*Peddy-Paper*)

A análise dos dados recolhidos na 3.ª sessão é exclusivamente qualitativa e tem o único propósito de dar um “ponto da situação”, antes de partirmos para a análise dos resultados realmente significativos.

É importante lembrar que, a 3.^a sessão, foi dedicada à realização de um *peddy-paper*. Os alunos tinham de realizar um trabalho de investigação, num duplo sentido, investigando pistas que conduzissem a mochilas escondidas que, por sua vez, estavam repletas de testemunhos pessoais, os quais teriam de ser analisados, investigados, dissecados e examinados o máximo possível, para deles se recolherem informações que, na sessão seguinte, lhes permitisse construir memórias individuais (memórias essas que, depois, seriam usadas).

Nesse sentido, a nossa análise incidia sobre a capacidade de os alunos conseguirem preencher o mais completa e corretamente, a ficha providenciada (Anexo 4). Relembramos que, à semelhança da tarefa realizada na 2.^a sessão, quanto mais dados conseguissem recolher, mais fácil seria a tarefa que teriam de realizar na sessão seguinte.

À medida que se ia realizando o *peddy-paper*, fomos conversando com os grupos e adquirindo impressões de como a atividade estava a correr. Notámos, desde logo, que o termos adicionado uma componente de concurso e de “quem termina primeiro” levou a que muitos grupos, nesse primeiro momento, fossem muito sintéticos nas suas análises dos testemunhos pessoais, com o desejo de serem os primeiros a concluir a atividade e, conseqüentemente, receberem o tão ansiado prémio.

Além disso, alguns alunos revelaram dificuldades em compreender que os testemunhos, mesmo que em diferentes mochilas, estavam relacionados entre si. Outros mencionavam que os detalhes eram tantos que, num tão curto espaço de tempo, sentiam estar a deixar “escapar” muitos deles.

Após a realização do *peddy-paper*, e quando dedicámos uma aula à exposição de todos os testemunhos pessoais, para os grupos os analisassem e manuseassem com mais tempo e atenção, detetámos algumas dificuldades, por parte de alguns grupos, em: estabelecerem relações de parentesco; compreenderem a cronologia concreta da narrativa estudada; complementarem os testemunhos entre si.

Nem todos os grupos apresentaram estas dificuldades. Dos cinco grupos, dois conseguiram com relativa facilidade cumprir as tarefas propostas com excelência, recolhendo diversas informações a partir dos testemunhos. Quanto aos restantes grupos, ainda que esta atividade nos permitisse constatar a dificuldade de grande parte da turma em desenvolver e pôr em prática algumas das competências que estávamos a trabalhar, o

nosso projeto ainda não tinha chegado ao fim. Havia outras competências a tentar desenvolver e, como tal, procurámos “guiar” esses grupos na informação que deveriam retirar dos testemunhos, para não “partirem com atraso” na sessão seguinte.

Por fim, deixar a nota que, quanto à segunda parte da ficha (a árvore genealógica e o associar de um elemento histórico factual às 5 personagens cujas mochilas investigaram), a mesma foi realizada com relativa facilidade, ainda que já só no segundo momento da atividade (quando já puderam analisar, com calma, todos os testemunhos pessoais).

3.4. Análise das narrativas históricas construídas na 4.^a sessão e do *focus group*

As atividades desenvolvidas na 4.^a sessão constituíam, muito possivelmente, as mais importantes do projeto. Relembrando que, como o título deste relatório faz referência, a grande premissa e objetivo a desenvolver era o ensino da História a partir de testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas, de quem a viveu. Nesse sentido, tornava-se indispensável que os alunos construíssem uma narrativa histórica com base nos testemunhos analisados.

Além disso, era importante, indo de encontro aos objetivos e competências que esperávamos ter conseguido trabalhado com os alunos, que conseguissem contrapor as suas análises das fontes com factos historicamente, e consensualmente, aceites.

Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que, utilizando exclusivamente as informações recolhidas na atividade anterior, a respeito dos testemunhos pessoais, escrevessem uma estória/história (uma vez que, ainda que sendo fictícia, há elementos históricos) da família Figueiredo. Sugerimos partirem do individual (escreverem a estória/história de cada uma das personagens) e procurarem irem conectando-as umas com as outras.

Esta primeira atividade pretendia avaliar a capacidade dos alunos, a partir da análise que haviam realizado das fontes, em criarem memórias individuais de cada um dos membros da família sobre a vida que viveram sob a égide do Estado Novo português.

Nesse sentido, ao invés de serem memórias individuais de um acontecimento isolado, seriam de um período da História.

Deixamos uma versão muito sucinta da estória/história da família Figueiredo nos Anexos (Anexo 9). Esperávamos que os alunos, com maior ou menor sucesso, conseguissem criar um conjunto de memórias semelhante ao que apresentámos.

E foi isso que conseguiram. Em termos de relações familiares, quatro grupos conseguiram, nas suas narrativas, identificar as relações entre as personagens com facilidade e assertividade. Apenas um grupo revelou dificuldades, atribuindo, inclusive, relações de parentesco, no mínimo, bizarras (mencionavam, acertadamente, que as personagens Benedita e Manuel eram casadas, mas, num outro momento, afirmavam que a personagem Joana era a mãe de ambos).

Quanto às memórias individuais, com maior ou menor grau de detalhe, quase todos os grupos conseguiram incluir os seguintes elementos nas suas narrativas:

- Família que viveu durante o Estado Novo;
- Quim e Joana, pais de Benedita, emigram com a filha para Angola em busca de uma vida melhor, uma vez que passavam por dificuldades económicas no Alentejo;
- Com o início da guerra colonial em Angola, regressam em Portugal;
- Ainda que casados, Quim e Joana apresentavam visões diferentes sobre o regime: Quim opunha-se, Joana apoiava;
- Benedita casou-se com Manuel, tiveram um filho: Carlitos. Manuel *vai para a guerra* em Moçambique, e morre num desastre;
- Benedita vê-se forçada a trabalhar, na ausência de Manuel. Após a morte do marido, revolta-se por completo contra o regime;
- Álvaro, sobrinho de Quim e Joana, migrou do Alentejo para a região de Setúbal, para trabalhar na Siderurgia. Em busca de uma vida melhor, tenta passar “a salto” a fronteira, mas é apanhado. Volta a tentar, conseguindo chegar a França e por lá estabelecer-se, tendo uma filha: Maria.

É curioso notar que, ainda que mencionando a mesma ideia, diferentes grupos apresentaram diferentes detalhes. A título de exemplo, a respeito da personagem Quim,

alguns alunos associaram a sua oposição ao regime com o facto de ser comunista. Outros, não tendo conseguido associar a obra de Álvaro Cunhal presente na mochila de Quim com o comunismo, escreveram que Quim era “uma pessoa instruída, que gostava muito de ler e por isso tem ideias diferentes”, como justificação para se opor ao regime salazarista.

Analisando as memórias individuais escritas pelos alunos, ficámos satisfeitos com os resultados. Os alunos conseguiram, de um modo geral, utilizar quase todas as informações presentes nos testemunhos pessoais estudados. Alguns detalhes históricos mais específicos passaram despercebidos, mas a *big picture* foi conseguida e, por esse motivo, pudemos considerar que os objetivos pré-estabelecidos para esta primeira atividade foram atingidos com sucesso.

A segunda atividade realizada nesta sessão pedia que os alunos, baseando-se nas memórias individuais que tinham escrito na atividade e contrapondo-as com os factos historiográficos por eles recolhidos na 2.^a sessão, contextualizam-se historicamente, isto é, construíssem uma narrativa histórica, da época em que viveu a família Figueiredo.

Antes de iniciarem a atividade, alertámos os alunos de que deveriam procurar comparar sempre as informações das memórias por eles construídas com as informações historiográficas, e apenas mencionarem aquilo que, feita a comparação, pudesse ser considerado historicamente factual.

Nesse sentido, os alunos conseguiram contextualizar o período histórico em questão como sendo o Estado Novo, uma época caracterizada pela repressão, em que “a sociedade não tinha liberdades, eram censurados e perseguidos se não seguissem as regras”, como escreveu um grupo. Conseguiram caracterizar como sendo um período em que existia uma forte propaganda, religiosidade católica e onde, quem se opunha, era perseguido pela PIDE.

Além disso, conseguiram descrever a existência de uma economia agrícola débil na década de 50, que motivou a uma vaga de emigrações para as colónias em busca de melhores condições de vida. Conseguiram, também, mencionar o regresso de uma boa parte da comunidade portuguesa aquando do início da Guerra Colonial.

Abordando a temática da Guerra Colonial, a maioria dos grupos, curiosamente, associou-a à ideologia do colonialismo, tão enraizada no período do Estado Novo,

mencionando que Salazar procurou manter as colónias, sob a premissa de serem território português, mesmo que isso tenha custado a vida a centenas de soldados portugueses.

Dos cinco grupos, três deles abordaram a questão da emigração ilegal, como uma tentativa de fuga à Guerra e a busca por uma vida melhor.

Quase todos os detalhes históricos presentes nas memórias individuais criadas foram contrapostos com as informações recolhidas, resultando disso uma narrativa histórica factualmente correta.

No entanto, ficaram por utilizar e contrapor alguns detalhes das memórias individuais com os dados historiográficos. A título de exemplo, os alunos não conseguiram associar às informações recolhidas a migração da personagem Álvaro, saído do Alentejo para ir trabalhar na Siderurgia Nacional, como sendo exemplo de uma migração em massa, ocorrida na década de 60, fruto do investimento industrial do Estado Novo. Outro exemplo foi o de não conseguirem associar o facto da existência de um culto da personalidade à figura de António Oliveira Salazar, e que é, inclusivamente, mencionado num dos testemunhos produzidos pela personagem Benedita (faz menção à existência de uma fotografia de Salazar na sala de aula e à qual tinham “quase que adorar”).

Em jeito de conclusão, foi possível perceber que os alunos conseguiram caracterizar, de um modo geral, o período do Estado Novo tendo por base as memórias individuais, utilizando, corretamente, os factos historiograficamente aceites como um contraponto para saberem se, na sua construção, poderiam mencionar as conclusões a que tinham chegado com base na análise dos testemunhos pessoais e consequentes memórias.

Acreditamos que essa caracterização permitiu aos alunos a aprendizagem, com sucesso, de um período da História portuguesa, que se materializou, inclusive, em resultados em momentos de avaliação (que mais à frente abordaremos), através de uma abordagem metodológica diferente, colocando o ónus no trabalho de investigação e análise de fontes por parte dos alunos.

Todavia, na parte final da atividade, e uma vez que os resultados que acabámos de analisar ainda não estavam na nossa posse (e, consequentemente, desconhecíamos o possível sucesso/insucesso da atividade), realizamos um estudo **inspirado** no modelo do *focus group* (ou grupo de discussão).

Contextualizando este tipo de estudo, o *focus group* “é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação, (...) através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador”⁵⁷. Além disso, são “um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha de dados”⁵⁸.

Este tipo de instrumento de recolha de dados pareceu-nos ideal para a nossa investigação, uma vez que poderíamos, a partir de uma interação direta com os alunos, recolher dados que nos permitissem perceber, em particular, a visão dos mesmos. Além disso, era o ideal porque, e sendo esta uma das características que os distingue dos outros tipos de pesquisas em grupo, os *focus group* são “dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de **pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada**”⁵⁹.

Outra das vantagens do *focus group* para a nossa investigação é o facto de, por si só, não ser a única fonte de dados nem o único objeto de análise. Como já tivemos oportunidade de o referir, procurámos variar os nossos métodos de recolha de dados para, no final, conseguirmos fazer uma melhor análise qualitativa dos resultados da nossa investigação.

Além disso, ainda que tivéssemos planeado entregar aos alunos um questionário, no final do projeto, mais alargado e incisivo, o *focus group* permitia-nos obter dados muito mais rapidamente⁶⁰ e que nos permitissem, com o projeto a decorrer, identificar potenciais problemas⁶¹.

Na fase de planeamento⁶², foram definidos: os objetivos orientadores da realização do projeto de investigação em geral e do *focus group* em particular; a estrutura do guião da entrevista (Anexo 6 - relembramos que, nesta sessão, os alunos construíram

⁵⁷ SILVA, Isabel Soares; VELOSO, Ana Luísa; KEATING, José Bernardo – Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. V.26, n26 (2014), p.177.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Idem*, p.178.

⁶⁰ *Idem*, p.179

⁶¹ *Idem*, p.178

⁶² *Idem*, p.180-182

memórias individuais dos membros da família Figueiredo, com base nos diversos testemunhos pessoais (estudados na 3.^a sessão) e, de seguida, com base nessas memórias e socorrendo-se das informações historicamente consensuais, recolhidas na 2.^a sessão, criaram uma narrativa histórica da época em que viveu a referida família. Nesse sentido, as nossas perguntas procuravam avaliar se determinados objetivos, previamente estabelecidos para aquela atividade, mas, igualmente, como resultado global do projeto, tinham sido cumpridos e se, da parte dos alunos, a sua perceção permitia-nos perceber o desenvolvimento, ou não, de certas competências e metodologias históricas.); quem são os participantes (os alunos do 9.ºC); quantos grupos e o tamanho (5 grupos de 4 elementos, e um de 5); o nosso papel enquanto moderadores e a estrutura do projeto⁶³ (estrutura moderada, existindo perguntas incisivas sobre um determinado tópico, mas flexibilidade para a discussão do grupo seguir o seu próprio rumo).

Terminada esta fase, e a de preparação⁶⁴, em que definimos como “recrutaríamos” os participantes e o local onde seria realizado (os alunos, ao estarem a realizar a atividade desta sessão, já se encontravam divididos pelos grupos e num espaço físico que permitia a realização do *focus group*), foi altura de pormos em prática.

Quanto à análise de dados⁶⁵, à medida que vamos abordando as questões e o modo como decorreram os *focus groups*, vamos procedendo à referida análise. Num sentido agregador, analisámos as respostas na globalidade de todos os *focus group*, e não um a um.

Feita a primeira pergunta (“Os testemunhos pessoais, isoladamente, permitiram-vos chegar a memórias individuais complexas?”), rapidamente gerava-se o debate nos grupos. As respostas dividiam-se em duas categorias:

- “Testemunhos autossuficientes”: diversos membros dos grupos mencionavam que, no caso de alguns dos testemunhos, os mesmos eram “autossuficientes”, pois “contêm muita informação”. Aliás, num dos grupos, a aluna Genoveva (nome fictício) disse, inclusive, que sentiu “algumas dificuldades a recolher todas as informações dos testemunhos. Senti que na carta da Benedita para a mãe havia mais informações do que

⁶³ *Idem*, p.180

⁶⁴ *Idem*, p.183-184

⁶⁵ *Idem*, p.185-186

aquelas que consegui entender como sendo importantes para a história”. Após a intervenção da aluna Genoveva (nome fictício), mais alunos, nesse grupo, apoiaram a intervenção da colega, manifestando semelhante dificuldade. Nos outros grupos, surgiram intervenções semelhantes. O aluno Ricardo (nome fictício), de um grupo diferente do da aluna Genoveva, teve uma intervenção semelhante, mas acrescentou que “uns [testemunhos] parece que contam a história toda, outros parece que não têm nada!”.

- “Testemunhos complementares”: de um modo geral, os grupos concordaram que só quando conseguiram cruzar os diversos testemunhos é que a construção das memórias de cada um dos membros (e da história da família), ficou mais fácil. O aluno Fábio (nome fictício), de um dos grupos, referiu que, para ele, as histórias das personagens só começaram a fazer algum sentido quando já tinha visto todos os testemunhos pessoais e os conseguiu começar “a encaixar uns nos outros”. Já o aluno Fernando (nome fictício), disse que teve algumas dificuldades “porque são muitos nomes diferentes”, em relação às diferentes personagens e às informações que os testemunhos continham de cada uma delas.

De um modo geral, as respostas e a discussão dos grupos em relação a esta primeira questão permitiu-nos ficar com a ideia de que dois dos objetivos delineados para a nossa intervenção global, mas em particular nesta sessão, tinham sido cumpridos: a valorização das fontes primárias (neste caso os testemunhos pessoais) para a construção de memórias individuais; a necessidade de complementaridade entre fontes para uma mais complexa, profunda e precisa construção de memórias, e, por sua vez, das narrativas históricas.

A segunda questão (“A realização de uma investigação histórica prévia (na sessão anterior) facilitou a análise das fontes (testemunhos pessoais) apresentados?”) pretendia avaliar, particularmente, a capacidade de os alunos contraporem pontos de vista presentes nas fontes com factos historicamente aceites, bem como perceber se teria sido uma mais-valia, ou não, para uma melhor compreensão das fontes analisadas, terem investigado o período em questão anteriormente.

Quantas às respostas e às intervenções, só pudemos inserir numa categoria, uma vez que foi consensual, em todos os grupos, a utilidade de saberem informações históricas sobre o período no qual se inseriam as fontes estudadas. A aluna Carlota (nome fictício),

confessou que “se não soubesse algumas coisas acho que não teria percebido muitas coisas [nas fontes]”. Já o aluno Fernando, anteriormente mencionado (importa referir que foi dos alunos mais interventivos, não apenas no seu grupo, mas de um modo geral), disse que “só percebi algumas coisas quando pudemos usar a ficha da outra atividade [nota: refere-se à ficha preenchida com informações historiográficas, realizada na 2.^a sessão]”. Por sua vez, o aluno Felisberto referiu que foi ao lembrar-se das informações que o seu grupo tinha registado a respeito do Estado Novo, particularmente sobre a repressão aos opositores do regime, que “consegui logo perceber que o Quim era opositor!” [nota: o aluno referia-se ao momento em que o seu grupo, no *peddy-paper*, encontrou a primeira mochila, pertencente à personagem Joana, mulher de Quim, e na qual estava um bilhete escrito do marido no qual dizia que estava a ser seguido por 2 PIDEs, quando estava com uns “camaradas”. Nesse momento, o Felisberto conseguiu identificar, com rapidez, que a personagem Quim era um opositor do regime, sem ter tido a necessidade de complementar com mais testemunhos].

Esta pergunta não gerou grande debate. Em todos os grupos, os alunos reconheciam a mais-valia de terem realizado a atividade de recolha de informação historiográfica, ajudando-os na análise das fontes.

Por fim, a terceira e última questão: “as memórias individuais, construídas a partir dos testemunhos pessoais, permitiram construir conhecimento histórico e compreender melhor o período do Estado Novo em Portugal? E se sim, de que forma?”. A pergunta tinha duas intenções: avaliar se os alunos valorizavam as fontes primárias trabalhadas (e agora tornadas em fontes primárias “mais complexas”, uma vez que da junção de diversos testemunhos pessoais “soltos” haviam criado memórias individuais), como matéria-prima para a construção do conhecimento histórico, não pelo facto de serem fontes primárias *per se*, mas pela sua tipologia; e, se as valorizavam nesse sentido, porventura acreditariam que os ajudou a compreenderem melhor o período em estudo.

Os alunos, de um modo geral, em todos os grupos reconheciam a utilidade das memórias na construção do conhecimento histórico e na compreensão do período do Estado Novo, sendo que, no que diz respeito à segunda parte da pergunta (“E se sim, de que forma?”), a aluna Carlota mencionou que “lendo pedaços da história das pessoas ajudou-me a associar depois com a ‘matéria’ que recolhemos e fez mais sentido”. O aluno

António (nome fictício), de um outro grupo, indo de encontro à resposta da Carlota, salientou, dando um exemplo, que “acho mais fácil lembrar-me dos problemas agrícolas porque lembro-me do Quim não ter trabalho e ter de ir para Angola”.

Em todos os grupos, as respostas foram muito semelhantes. A grande maioria dos alunos mencionava a “personificação da História”, na estória/história destas personagens, como um fator de auxílio à compreensão do período do Estado Novo. A proximidade que criaram com aquelas estórias/histórias, ao dedicaram diversas horas à sua construção, permitiu-lhes, na opinião deles, memorizar, com mais facilidade, diversos elementos factuais do período em estudo.

Nesse sentido, e concluindo a análise desta sessão, acreditamos poder concluir que, de um modo geral, os objetivos propostos inicialmente a serem cumpridos, particularmente sob a forma de competências metodológicas da História, foram atingidos. Da análise que podemos realizar, dos dados obtidos, os alunos conseguiram, com sucesso: entender a relevância histórica do período em questão para ser trabalhado por eles; analisar fontes históricas; construírem narrativas a partir das mesmas; contraporem-nas com factos já historiograficamente aceites, corrigindo e melhorando as suas narrativas; compreenderem a dimensão ética da História e de quem viveu naquele período, bem como as suas perspetivas dos acontecimentos; identificaram períodos de continuidade e de mudança; e compreenderam as relações de causa e consequência de alguns dos fenómenos em estudo.

3.5. Análise do *focus group* realizado na 5.^a sessão

Já tendo sido feito uma contextualização ao método de recolha de dados do *focus group*, e os motivos que nos levam a crer ser uma ferramenta pertinente para a nossa investigação, passamos a enunciar as características do *focus group* realizado no final da 5.^a sessão.

Ainda que, na sua teoria, os *focus group* devam ser aplicados em grupos menores (relembramos que a nossa investigação é inspirada nessa metodologia), decidimos fazer uma variação e, ao invés de trabalharmos, novamente, com os 5 grupos do primeiro

estudo de *focus group*, optámos por, no final da 5.^a sessão, colocarmos as questões à turma e permitirmos um debate aberto.

Para este estudo, pensámos em três perguntas (Anexo 10). A primeira, procurava avaliar a valorização do contacto transgeracional dos alunos com os seus familiares/conhecidos (“Sentiram que o trabalho de recolha de testemunhos pessoais dos familiares/conhecidos, que viveram o 25 de Abril, conduziu-vos a uma valorização do contacto com os mais velhos e a visão que eles têm dos acontecimentos do passado?”).

A discussão nesta questão foi mais comedida. Pouco mais de metade da turma tinha realizado a tarefa e, desses treze alunos, todos responderam que sim. A aluna Cátia (nome fictício), referiu que “nunca tinha pensado que os meus avós pudessem ter vivido um acontecimento histórico como o 25 de abril”, juntando-se a voz do aluno Martinho (nome fictício), “eu também não! Nunca lhes tinha perguntado sobre isso e não sabia!”. A discussão continuou com os alunos a acharem curioso que pessoas próximas deles tivessem estado presentes num acontecimento tantas vezes estudado na escola.

Aproveitando esta deixa, introduzimos a segunda questão: “Ouvirem e recolherem os testemunhos dos vossos antepassados sobre um evento histórico, atribuiu-lhe um carácter mais humano e “próximo”?”. Mais uma vez, os alunos que haviam recolhido os testemunhos mostram-se a favor da opinião de que “sim, deu um carácter mais humano e ‘próximo’”.

Os argumentos apresentados resumiam-se ao mesmo conceito: os alunos achavam interessante a ideia de que os avós e as pessoas mais velhas, que tão bem conheciam, pudessem ter estado presentes num evento tão importante da História de Portugal. Nesse grupo de respostas, salientamos a resposta do aluno Martinho, que se mostrava espantado porque “não fazia ideia de que a minha avó fosse aventureira como eu e tivesse tido coragem de ir até ao largo do Carmo para o meio da confusão e dos soldados!”⁶⁶. Os alunos reconheciam, de modo geral, que terem antepassados que tivessem participado, ou

⁶⁶ Testemunho apresentado no slide 8, da apresentação Canva utilizada nessa aula. Link da aula: https://www.canva.com/design/DAFBswxANb4/BWyK7IY_aLocv4hvn7WLAA/view?utm_content=DAFBswxANb4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu.

apenas testemunhado, um evento histórico, dava-lhes uma sensação de que “a história deixa de estar no manual e fica mais perto”, como salientou a Cátia.

Por fim, e em jeito de conclusão, após termos colocado a última questão (“O facto de a aula ter sido lecionada tendo por base os testemunhos recolhidos por vocês, facilitou-vos a aquisição do conhecimento histórico?”), a grande maioria dos alunos concordou que, o conseguirem associar o testemunho de alguém que lhes era próximo ou conhecido, facilitou a aquisição do conhecimento histórico. Mesmo alguns dos alunos que não participaram na recolha de testemunhos, como mencionaram conhecer as pessoas que os colegas tinham entrevistado, reconheciam que se tornava mais fácil a memorização. Os restantes, não demonstraram que a aula ter sido lecionada com base em testemunhos recolhidos pelos colegas lhes tivesse facilitado a aquisição do conhecimento histórico, ainda que, como já abordado anteriormente, reconhecem-se uma certa proximidade com o passado.

3.6. Análise dos resultados obtidos na Tarefa de Avaliação Escrita (TAE)

Como tivemos oportunidade de mencionar no capítulo anterior, uma das análises que decidimos realizar prendeu-se com os resultados obtidos pelo 9.º C numa Tarefa de Avaliação Escrita. Além de analisarmos as respostas em si, estabelecemos uma análise comparativa com os resultados obtidos pela turma D. Relembramos que nos propusemos a fazer esta análise comparativa sob a premissa de serem, até então, turmas com resultados académicos à disciplina bastante semelhantes, procurando perceber se a apreensão, e sobretudo a compreensão, da matéria através das atividades levadas a cabo no projeto teria sido mais efetiva do que, e comparando com a turma D, através dos métodos de ensino mais “tradicionais” (uso do manual e de PowerPoints).

Para termos alguma imparcialidade nos resultados obtidos, ficou combinado com a Professora Cooperante Patrícia Costa que a mesma faria e corrigiria a Tarefa de Avaliação Escrita, em ambas as turmas. Sendo o enunciado o mesmo, e aplicada à mesma hora, em simultâneo, não existiria o risco de os alunos comprometerem a nossa análise ao influenciarem as respostas uns dos outros.

Além disso, sendo a Professora Patrícia a elaborar o enunciado da Tarefa de Avaliação Escrita, garantíamos que não existiria alguma possível parcialidade da nossa parte na elaboração de perguntas que fossem mais ao encontro das questões que abordámos.

Nesse sentido, sentimos que pudemos confiar na fiabilidade dos dados recolhidos, uma vez que, tanto quanto nos foi possível, procurámos garantir a sua imparcialidade.

Começamos, então, pelo enunciado da prova (Anexo 11). Sendo uma Tarefa de Avaliação Escrita (TAE), a sua dimensão tem de ser inferior à de um teste de avaliação. Nas normas internas do Colégio não se encontra nenhuma indicação específica para a duração destes momentos de avaliação, mas, é prática comum de os mesmos terem uma duração máxima de 25/30 minutos, tendo sido essa a duração desta TAE.

No que às perguntas diz respeito, a Professora Patrícia Costa elaborou um primeiro grupo de três questões em formato de escolha múltipla, seguido de duas perguntas de resposta expositiva (tendo por base a análise de documentos) e, por fim, uma pergunta com sete alíneas de verdadeiro ou falso.

Todas as perguntas estavam diretamente relacionadas com os temas trabalhados no projeto de estágio com a turma C, mas, também, com o que consta do manual escolar dos alunos⁶⁷, o instrumento principal utilizado para lecionar as aulas à turma D do 9.º.

As temáticas de cada pergunta dividiam-se da seguinte maneira:

1. Motivos para o forte movimento migratório nas décadas de 50 e 60, em Portugal.
2. O significado da expressão “passar a salto”, referência à emigração clandestina.
3. Significado da expressão “Primavera Marcelista”, referente às políticas de maior liberalização e modernização levadas a cabo por Marcello Caetano.
4. Abordar, com base num documento, a posição de Marcello Caetano em relação à guerra colonial.

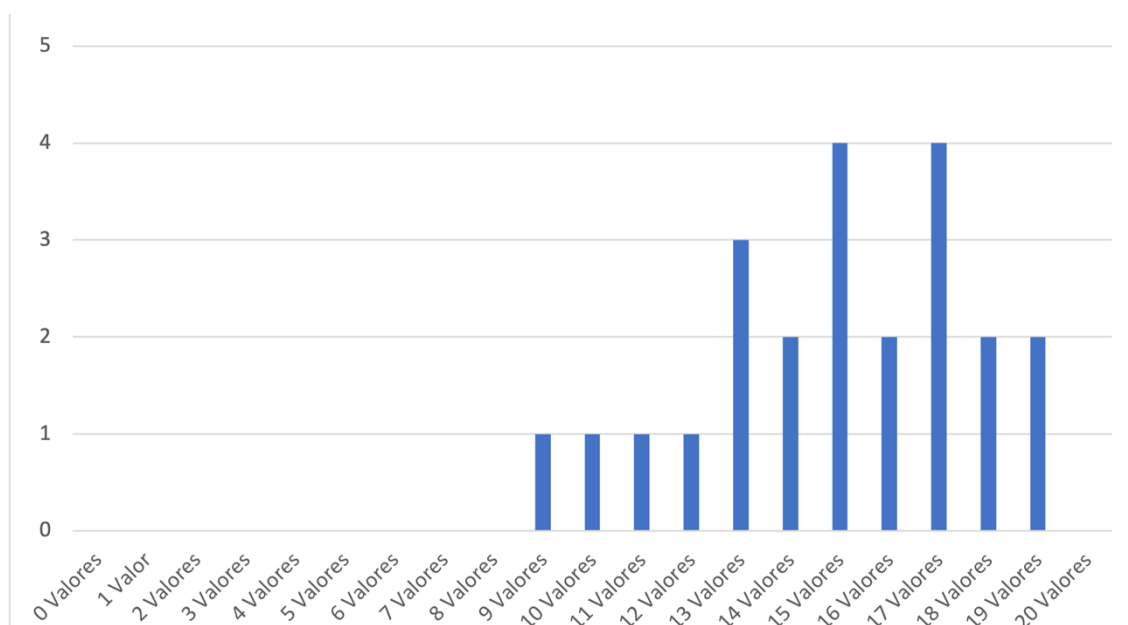
⁶⁷ CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília – *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores, 2015. ISBN 978-989-647-918-3. p.170-176.

5. Referência clara a quatro causas do 25 de Abril de 1974, tendo, novamente, por base um documento.
6. Reconhecer algumas das medidas levadas a cabo pela Junta de Salvação Nacional após o 25 de Abril de 1974.

Importa relembrar que os alunos do 9.º C não foram informados, propositadamente, de que a matéria que sairia neste elemento de avaliação constava igualmente nos seus manuais. A versão oficial foi de que a Tarefa de Avaliação Escrita incidiria sobre o que estiveram a trabalhar no projeto que pusemos em prática, pelo que os recursos pelos quais deveriam estudar eram os recursos por nós providenciados, a saber, as fichas que eles próprios haviam produzido (e já anteriormente analisadas) e a apresentação Canva sobre o 25 de Abril de 1974 e as medidas imediatamente tomadas após a instauração da democracia, elaborado a partir dos testemunhos por eles recolhidos. Já os alunos da turma D foram instruídos a estudarem pelo manual da disciplina e os recursos PowerPoint disponibilizados pela Professora Patrícia Costa.

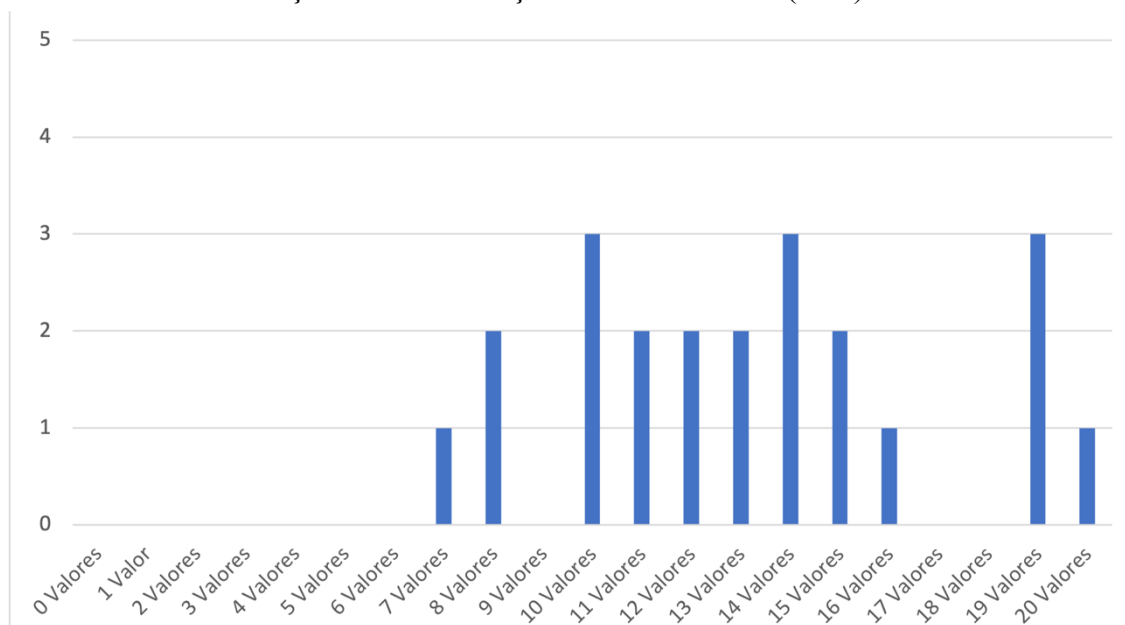
Ora, no que aos resultados obtidos concerne, os seguintes gráficos apresentam a distribuição das classificações nas duas turmas.

Gráfico 4 - Distribuição das classificações obtidas na TAE (9.ºC)



Fonte (dados) - Resultados da Tarefa de Avaliação Escrita realizada pelos alunos do 9.ºC e D

Gráfico 5 - Distribuição das classificações obtidas na TAE (9.ºD)



Fonte (dados) - Resultados da Tarefa de Avaliação Escrita realizada pelos alunos do 9.ºC e D

Importa referir que, na turma C, uma aluna não realizou a Tarefa da Avaliação Escrita (encontrava-se ausente por motivos de saúde). Na turma D, todos os vinte e dois alunos realizaram-na.

Começemos, desde já, pela análise das positivas e negativas. Na turma C, apenas um aluno obteve uma classificação inferior a dez valores (a nota foi de nove valores). Em contrapartida, na turma D existiram três classificações negativas (duas classificações de oito valores e uma de sete valores).

Das vinte e duas positivas (relembrando que, num universo de vinte e quatro alunos, houve uma ausência e uma negativa), apenas seis alunos obtiveram positivas “baixas”, entre os dez e os treze valores. Dezasseis discentes tiraram classificações acima de catorze valores, dividindo-se em oito classificações entre os catorze e os dezasseis valores, e oito classificações entre os dezassete e os vinte valores. No entanto, nenhum aluno tirou a classificação máxima de vinte valores.

Na turma D, o resultado é notavelmente diferente. Ainda que no grupo daquilo que comumente se apelida de classificações “boas/razoáveis”, entre catorze e os dezasseis valores a diferença não seja muito acentuada, tendo seis alunos obtido classificações dentro deste grupo, é nas classificações “muito boas/excelentes”, de

dezassete a vinte valores que encontramos a maior diferença: apenas quatro alunos obtiveram classificações dentro deste grupo. Também é importante salientar que no grupo das classificações “positivas baixas”, entre os dez e os treze valores, há uma pequena variação, com nove alunos a obterem classificações dentro desse grupo. Curiosamente, foi nesta turma que houve a única classificação plena, com um aluno a obter os vinte valores.

O que nos revelam estes dados? Já tínhamos feito o aviso de que se tratava de turmas muito semelhantes em resultados acadêmicos e ainda que, nas classificações totais, os resultados apresentem algumas discrepâncias, com uma ligeira vantagem para a turma C, obtendo um maior número de classificações de positivas, e acima de 14 valores, é preciso analisar com maior detalhe os resultados em cada uma das perguntas.

Assim, se analisarmos as cotações obtidas em cada resposta, os resultados são os seguintes (importa mencionar que, para efeitos da nossa análise, estabelecemos as cotações iguais ou superiores a 70% da cotação total das perguntas como uma referência para uma “bastante satisfatória” classificação, uma vez que é esse o critério de avaliações aplicado no Colégio Guadalupe. Não se aplicará, contudo, às três primeiras perguntas que, sendo de escolha múltipla, ou estão certas ou erradas):

- Na primeira pergunta, dezanove alunos da turma C acertaram a pergunta, sendo que quatro erraram. Na turma D, ainda que o número de alunos que acertaram tenha sido o mesmo, apenas três erraram a pergunta;

- Na pergunta 2., vinte e um alunos acertaram a pergunta, enquanto na turma D o resultado foi substancialmente inferior: apenas doze alunos conseguiram seleccionar a opção correta. Feitas as contas, apenas dois alunos na turma C erraram a pergunta, enquanto o número é notavelmente superior na turma D: dez alunos escolheram uma opção errada;

- Chegando à pergunta 3., os resultados voltam a ser mais “equilibrados”, ainda que com uma ligeira vantagem para a turma D. Apenas quinze alunos na turma C escolheram a opção correta, em oposição aos dezasseis alunos da turma D que o fizeram também. Assim sendo, apenas seis alunos erraram a pergunta na turma D, enquanto na turma C o número é ligeiramente superior: oito alunos escolheram a opção errada.

- Na pergunta 4., dez alunos da turma C conseguiram obter mais de 70% da cotação total da pergunta. Desses dez alunos, quatro obtiveram a cotação total. Na turma D, oito alunos conseguiram obter cotações acima dos 70% da cotação total, mas apenas dois conseguiram a totalidade da mesma;

- Na pergunta 5., dezassete alunos da turma C obtiveram uma cotação igual ou superior a 70% da cotação total, sendo que cinco deles conseguiram obter a classificação total. Na turma D, apenas doze alunos obtiveram cotações iguais ou superiores aos 70%, no entanto, metade conseguiu obter a cotação total;

- Por fim, a última pergunta. Sendo uma pergunta de verdadeiros e falsos, composta por sete alíneas, considerámos os 70% (ou mais) da cotação total o acertar de pelo menos cinco itens. Aqui as diferenças entre as duas turmas são mais notáveis: na turma C, vinte e um alunos acertaram pelo menos cinco alíneas, sendo que treze alunos conseguiram acertar todos os itens. Na turma D, os resultados ficam muito aquém: onze alunos acertaram pelo menos cinco itens, sendo que apenas três conseguiram acertar as sete alíneas.

Conjuguemos, então, os resultados obtidos em cada pergunta (bem como o tema da mesma) com aquilo que foi trabalhado no projeto com a turma C. No que às escolhas múltiplas concerne, os alunos obtiveram boas classificações nas perguntas relacionadas com os movimentos migratórios e a emigração clandestina. Vários dos testemunhos pessoais trabalhados na terceira e quarta sessão, e já abordadas, mencionavam a necessidade de o campesinato emigrar em busca de melhores condições (as páginas do diário de Benedita⁶⁸ fazem referência precisamente a essa realidade), bem como a prática de passar “a salto” por muitos, na tentativa de emigrar ilegalmente (a página do registo criminal da personagem Álvaro⁶⁹ faz uma referência clara a esse fenómeno).

A pergunta onde os alunos revelaram maiores dificuldades, nas escolhas múltiplas, foi a que fazia referência à Primavera Marcelista. Ainda que, na quinta sessão tenhamos abordado a temática como contextualização para o 25 de Abril, foi uma temática que, por algum motivo, os alunos não assimilaram como esperado.

⁶⁸ Link para os testemunhos detalhados: <https://drive.google.com/file/d/19ZaeVrkhufoGvZ0n-gPkmgyTIUBBuB9b/view?usp=sharing>

⁶⁹ *Ibidem*

Curiosamente, dos temas que saíram na Tarefa de Avaliação Escrita, foi o único que os alunos não estudaram a partir de testemunhos pessoais.

No que às perguntas de desenvolvimento concerne (perguntas 4. e 5.), é curioso notar os elementos que os alunos selecionaram e utilizaram nas suas respostas. Na pergunta 4., em que lhes era pedido que, a partir do documento esclarecessem a posição de Marcello Caetano quanto à questão colonial, ao analisarmos as respostas dos alunos notámos que a grande maioria salientava a última frase do documento – “Não podemos abandonar as terras portuguesas do ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos” (Anexo 11). É curioso notar que alguns dos alunos fizeram uma referência específica ao facto de, quando a guerra começou, os portugueses, que tinham vidas boas e estáveis em terras africanas, terem sido forçados a regressarem a Portugal. É importante aqui lembrarmos que, um dos testemunhos trabalhados, uma página do diário da personagem Benedita, fazia clara referência a este facto, mencionando o abandono forçado das suas terras, regressando a Portugal, para uma vida mais difícil⁷⁰.

Já na pergunta 5., os alunos da turma C conseguiram, novamente, estabelecer ligações com alguns dos testemunhos pessoais trabalhados na terceira e quarta sessão do projeto (aqui já transformados em memórias individuais). Quando instados a referirem quatro causas do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974, com base no documento, ainda que lá não constando, diversos alunos fizeram referência ao descontentamento dos portugueses com a guerra colonial e com a morte dos soldados portugueses. Tratava-se, portanto, de uma ligação direta às memórias pessoais que trabalharam e que faziam referência à morte da personagem Manuel, morto na guerra colonial⁷¹ bem como a revolta que a morte gerou na viúva, a personagem Benedita, expressa numa das suas páginas de diário⁷².

Por fim, na pergunta 6., os alunos não revelaram grandes dificuldades, com a quase totalidade da turma (vinte um, dos vinte e três que realizaram a Tarefa de Avaliação Escrita) a classificar corretamente, como verdadeiras ou falsas, cinco das sete afirmações,

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

⁷² *Ibidem.*

relativas às medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional. Desses vinte e um alunos, treze conseguiram mesmo classificar corretamente todos os itens. Todavia, há que ser honesto e afirmar que, das temáticas trabalhadas, esta não contou com a análise de memórias pessoais. Quando na quinta sessão trabalhámos o 25 de abril de 1974 com base nas memórias pessoais recolhidas, sob a forma de testemunho oral, por parte dos alunos junto dos seus antepassados ou conhecidos que tenham vivido aquele dia e dele guardassem memórias, no fim da apresentação incluímos um *slide* sobre as primeiras medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional. Nesse sentido, o conhecimento adquirido pelos alunos que lhes permitiu dar resposta a esta questão baseou-se, apenas e só, em dados historiográficos por nós providenciados.

Dito isto, que balanço conseguimos fazer da análise destes dados? Não podemos afirmar que houve uma discrepância “gritante” entre os resultados obtidos, fosse a nível global ou a nível particular (por pergunta), na turma C e na turma D, ainda que, em ambos os níveis, a vantagem penda para a primeira turma.

No entanto, é de assinalar que os alunos da turma C realizaram a Tarefa de Avaliação Escrita acreditando que a mesma incidiria, com especificidade, no que foi desenvolvido com o nosso projeto, tendo os mesmos estudado apenas e só pelos recursos que produziram durante o projeto e pela apresentação da aula sobre o 25 de Abril de 1974, elaborada, quase exclusivamente, com base na recolha de memórias feitas pelos alunos, contraposta com dados historiográficos consensualmente aceites. Por outras palavras, a verdade é que levámos os alunos a acreditarem que os únicos recursos aos quais poderiam recorrer para estudar para a Tarefa de Avaliação Escrita eram apenas as memórias do que haviam trabalhado e os próprios recursos do seu trabalho, não suspeitando eles que, na verdade, a outra turma estaria a fazer a mesma prova, nem que, à semelhança da turma D, poderiam ter estudado pelo manual da disciplina.

Além disso, é de notar a menção, nas perguntas com resposta de desenvolvimento, de elementos particulares que tinham sido apenas trabalhados e abordados quando analisaram, nas sessões três e quatro, as memórias pessoais das personagens históricas trabalhadas.

Nesse sentido, podemos afirmar com alguma confiança que, no que à avaliação concerne, o projeto em nada prejudicou os alunos, comparando com o método mais

tradicional de ensino. Na verdade, acreditamos que não só os deixou tão ou mais preparados do que os colegas da turma D, como ainda os capacitou a dar respostas com maior grau de profundidade, indo além do visível nos documentos constantes na Tarefa de Avaliação Escrita, tendo a capacidade de os relacionar com conteúdos estudados nas memórias pessoais, conseguindo, claramente, pôr em prática uma das competências que procurámos desenvolver com o nosso projeto: o relacionar das memórias individuais, enquanto fontes históricas, com factos consensualmente aceites pela historiografia.

Quanto às demais competências e resultados que esperávamos alcançar com este projeto, o balanço que faremos na conclusão deste relatório providenciar-nos-á algumas respostas.

Conclusões

Terminado o projeto, e conseqüentemente este relatório, é tempo de fazermos um balanço. Se, por um lado, a análise do sucesso das dinâmicas das aulas é fácil (os alunos interagiram sempre muito bem, nas diversas atividades), o cumprir dos objetivos estipulados e as competências trabalhadas, requerem uma análise mais detalhada.

No que aos objetivos e às competências que nos propusemos atingir/trabalhar com os alunos, a análise que pudemos realizar, dos dados obtidos, leva-nos a crer que os alunos conseguiram, com sucesso desenvolver as competências e os objetivos que inicialmente definimos para o projeto. Os diversos elementos analisados, com detalhe, ao longo do capítulo 3, levam-nos a concluir que, no que à análise de fontes (ainda que inicialmente, não fosse o caso) e ao desenvolvimento dos conceitos do pensamento histórico, de um modo geral (até porque a análise foi realizada de um modo global e não individual), os alunos conseguiram desenvolver, com maior ou menor grau de sucesso, estas competências.

Mas, “nem tudo são rosas”. Notámos, pelo menos num primeiro momento, e particularmente quando confrontados com fontes primárias pela primeira vez, algumas dificuldades, por parte de um número considerável de alunos, na análise das mesmas. Todavia, com o contacto prolongado com as mesmas, a nossa orientação e a compreensão (autónoma, em muitos dos casos) da necessidade de complementaridade entre elas para se chegar aos factos, os alunos foram revelando um maior à-vontade e conseguindo, autonomamente, valorizar as fontes e delas extrair informações factuais.

Já a necessidade de contraporem as informações recolhidas das fontes, com as informações historiograficamente aceites como factuais, tivemos ocasião de notar que alguns alunos, aquando da realização do *focus group* na 4.^a sessão, manifestaram, espontaneamente, terem sentido, instintivamente, essa necessidade, por não confiarem em exclusivo nas fontes.

Todavia, acreditamos que a desconfiança inicial, manifestada tão expressivamente no primeiro inquérito foi ultrapassada. Sendo um dos objetivos principais (aliás, dá o tema ao relatório), a valorização, por parte dos alunos, dos testemunhos pessoais para a construção da narrativa histórica, cremos que o objetivo foi cumprido com sucesso. É curioso notar que, uma vez tendo estabelecido certos elementos retirados da

estória/história da família Figueiredo como factuais, os alunos até no momento de avaliação os referiram.

No que a competências de índole mais humanística, o levantamento de testemunhos pessoais realizado para a 5.^a sessão traduziu-se num desenvolvimento das relações transgeracionais dos alunos com os mais velhos, com vários alunos a revelarem que, mesmo depois de terem recolhido os testemunhos para aquela temática, procuraram conhecer mais do passado dos seus familiares/conhecidos mais velhos.

No que à empatia histórica diz respeito, o levantamento feito por ocasião do *focus group* da 4.^a sessão mostrou-nos alunos sensibilizados com o sofrimento/dificuldades das personagens que estudaram.

Em relação a elementos quantitativos, ainda que sendo dos primeiros a opormonos à valorização excessiva dos resultados académicos. Mas, parece-nos inegável que os resultados obtidos pela turma na Tarefa de Avaliação Escrita devam ser considerados. Relembramos que a turma acreditava que seria um momento de avaliação a incidir exclusivamente sobre o projeto. Foram instruídos a estudarem apenas pelos recursos, mais concretamente as narrativas históricas, por eles criadas; pelos testemunhos pessoais que analisaram extensivamente e as informações factuais que deles retiraram; e pela aula sobre o 25 de Abril baseada nos testemunhos por eles recolhidos.

E, não apenas os resultados foram, de uma maneira geral, bastante satisfatórios, como conseguiram ser superiores aos de uma turma que, em simultâneo, aprendeu (propositadamente), os conteúdos pela maneira tradicional. Facto este que se torna mais relevante quando relembramos que estas turmas, habitualmente, tinham resultados muito semelhantes.

Além disso, as próprias respostas apresentadas pelos alunos continham elementos que remetiam, diretamente, para as fontes estudadas. Que quer isto dizer? “Descobrimos a pólvora?”. Não, de todo. Mas acreditamos que é este o caminho do ensino da História.

Sabemos que, no início, mencionámos, por diversas vezes, que este projeto de estágio tinha o objetivo de trabalhar competências metodológicas, a valorização dos testemunhos pessoais como fontes para a construção da narrativa histórica, entre outros. Mas, estaríamos a mentir se negássemos que, parte de nós, queria ver se “isto funciona”. Queríamos testar a possibilidade de as metodologias que aplicámos, o foco no incentivo

ao trabalho com fontes e ao questionamento das mesmas por parte dos alunos (tornando-os verdadeiros investigadores) e o orientar para uma autonomia que conduza a um desenvolvimento de *skills* que se aplicam, não apenas à História, mas à vida, ser o caminho pedagógico a seguir no nosso futuro enquanto docentes. E, perante estes resultados, acreditamos plenamente que o futuro da nossa prática profissional passará pela implementação destas estratégias.

Por fim, mencionar que o facto de terminarmos a redação deste relatório no início já de um novo ano letivo, aliado a estarmos, atualmente, a lecionar no Colégio Guadalupe (onde realizámos o estágio), providencia-nos ainda alguns argumentos únicos. Há dias, encontrámos nos corredores alunos do 9.º C, e depois dos corriqueiros “olás” e “tudo bem?”, alguém diz “eu ainda me lembro da história dos Figueiredos, ‘stor’!”. Momentos destes levam-nos à crença de que a semente tenha ficado lá plantada: sejam as competências, o conhecimento histórico, o gosto pela História ou a missão de que *we must be guardians of stories more significant than our own*.

Referências Bibliográficas

BLIGHT, David W. – *Historians and “memory”*. [Em linha]. EUA: Common Place, 2002. [Consult. 25 Agost. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://commonplace.online/article/historians-and-memory/>>.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel – A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018. Vol.44.

CANNADINE, David (coord.) – *Que é a História hoje?*. Lisboa: Gradiva, 2006. ISBN 989-616-103-8.

CARR, E.H. – *Que é a História?* Cambridge: 1961. 23 p. Comunicação apresentada nas Conferências George Macaulay Tevelyan. Obtido de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4548350/mod_folder/content/0/carr_que_e_historia.pdf?forcedownload=1.

CLARKE, Samantha – *Historical Thinking Concepts* [Em linha]. Toronto: The Canadian Encyclopedia, 2020, atual. 2020. [Consult. 23 Jun. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts>>.

Despacho nº6605-A/2021. D.R. 2.^a Série. No. 129 (06-07-2021) 85. [Consult. 3 Junh. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>>

GAGO, Marília – Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*. Brasil. ISSN 1806-3993. V.05, No.9 (2016), p.76-93. Obtido em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9>.

HELMSING, Mark – *Historical Memory: What is it good for?* [Em linha]. Ohio: National Council for History Education. [Consult. 18 Jun. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://ncheteach.org/post/Historical-Memory-What-Is-it-Good-For>>.

MAIA, Tatyana de Amaral – *Memórias em Disputa: Educação Histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos*. Porto: CITCEM, 2017. 18 p. Comunicação apresentada em “Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica”. ISBN 978-989-8351-74-6.

MARTINS, Guilherme [et.al] – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. ISBN 978-972-742-416-0.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais: História 9.º Ano*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf.

MUSBACH, Joan W. – Using Primary Sources in the Secondary Classroom. *OAH Magazine of History*. Oxford: Oxford University Press. Vol. 16, No.1 (2001). p.30-32.

RIEFF, David – *The cult of memory: when history does more harm than good* [Em linha]. Manchester: The Guardian, 2016. [Consult. 1 Set. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://ncheteach.org/post/Historical-Memory-What-Is-it-Good-For>>.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom – *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Ontario: Nelson Education, 2013. ISBN 978-0176541545.

SILVA, Isabel Soares; VELOSO, Ana Luísa; KEATING, José Bernardo – Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. V.26, n26 (2014), p.175-189.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. – *The Challenge of Rethinking History Education*. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0-203-84484-7.

VEYNE, Paul – *Como se escreve a História*. Coimbra: Edições 70, 2008. ISBN 978-972-44-1480-5.

Anexos

Anexo 1 – Obra *Dada* (2018), de Sabrina Belouaar



Anexo 2 – Questionário aplicada na 1.ª Sessão do projeto de estágio “Contadores de História(s)”



Colégio
Guadalupe

Projeto de estágio “Contadores de História(s)”
Questionário da sessão n.º1 | 29/04/2022 | 9.ºC

Nome: _____ N.º: ____

Atenta nas questões abaixo apresentadas. As tuas respostas devem ser, tanto quanto possível, a tua opinião/experiência pessoal.

1. Na tua opinião, o que é a História?

2. Porquê estudá-la (ou não)?

3. Será a memória individual/pessoal uma boa fonte para contarmos a História? Porquê?

Anexo 3 – Ficha de trabalho 2.ª Sessão: recolha de elementos historiográficos, por categoria, sobre diferentes aspetos do período do Estado Novo em Portugal.



**Projeto de estágio “Contadores de História(s)”
Sessão n.º 2 | 05/05/2022 | 9.ºC**

Elementos do grupo:

- 1 - _____ N.º: ____
2 - _____ N.º: ____
3 - _____ N.º: ____
4 - _____ N.º: ____
5 - _____ N.º: ____

Recorrendo ao manual e, se necessário, a outras fontes de informação, preencham a tabela abaixo apresentada com factos históricos já estudados em aula e que são historiograficamente aceites pela maioria sobre o tema **Estado Novo em Portugal**.

Política	Sociedade
Religião	Economia
Guerra	Cultura

Oposição	Propaganda
Resistência	Emigração
Ideologia	Outros aspetos importantes

Anexo 4 – Ficha de trabalho 3.^a Sessão: recolha de informações, com base na análise dos testemunhos pessoais recolhidos no *Peddy-paper*.



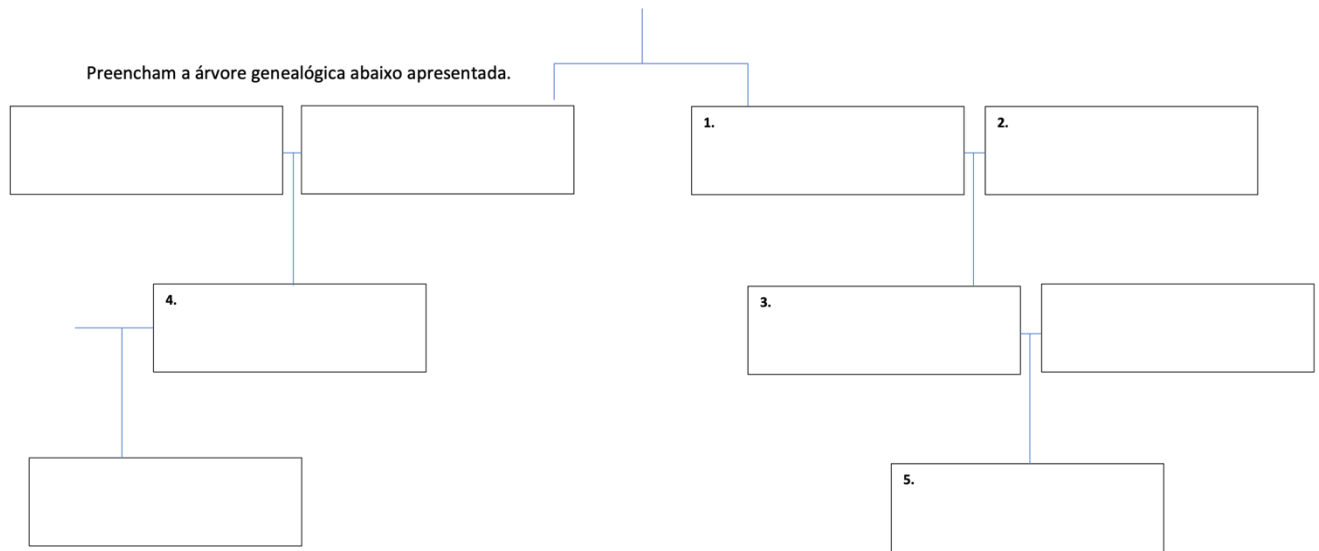
Colégio
Guadalupe

Projeto de estágio “Contadores de História(s)” | 9.ºC | Sessão n.º 3
Peddy Paper “Uma Família Portuguesa durante o Estado Novo” | 06/05/2022

Grupo 1 -

Preencham, tanto quanto possível, o quadro abaixo apresentado.

Mochila 1	Mochila 2	Mochila 3	Mochila 4	Mochila 5
A quem pertence?	A quem pertence?	A quem pertence?	A quem pertence?	A quem pertence?
Quantos objetos contém? Descreve-os.	Quantos objetos contém? Descreve-os.	Quantos objetos contém? Descreve-os.	Quantos objetos contém? Descreve-os.	Quantos objetos contém? Descreve-os.
O que a mochila nos conta do/a proprietário/a?	O que a mochila nos conta do/a proprietário/a?	O que a mochila nos conta do/a proprietário/a?	O que a mochila nos conta do/a proprietário/a?	O que a mochila nos conta do/a proprietário/a?
O que sabemos, na globalidade, do/a proprietário/a?	O que sabemos, na globalidade, do/a proprietário/a?	O que sabemos, na globalidade, do/a proprietário/a?	O que sabemos, na globalidade, do/a proprietário/a?	O que sabemos, na globalidade, do/a proprietário/a?



Regista, pelo menos, um dado biográfico e relacionado com **uma informação histórica estudada em aula**, dos números:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

Anexo 7 – Mochilas com testemunhos pessoais – 3.ª Sessão

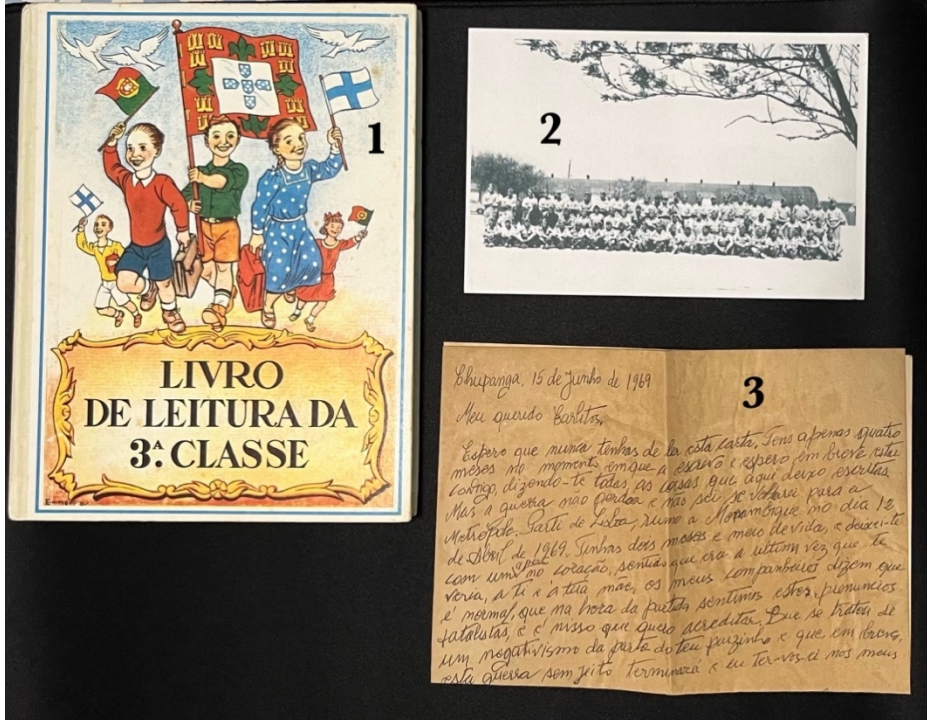


Figura 1 - Mochila da personagem "Carlitos"



Figura 2 - Mochila da personagem "Joana"

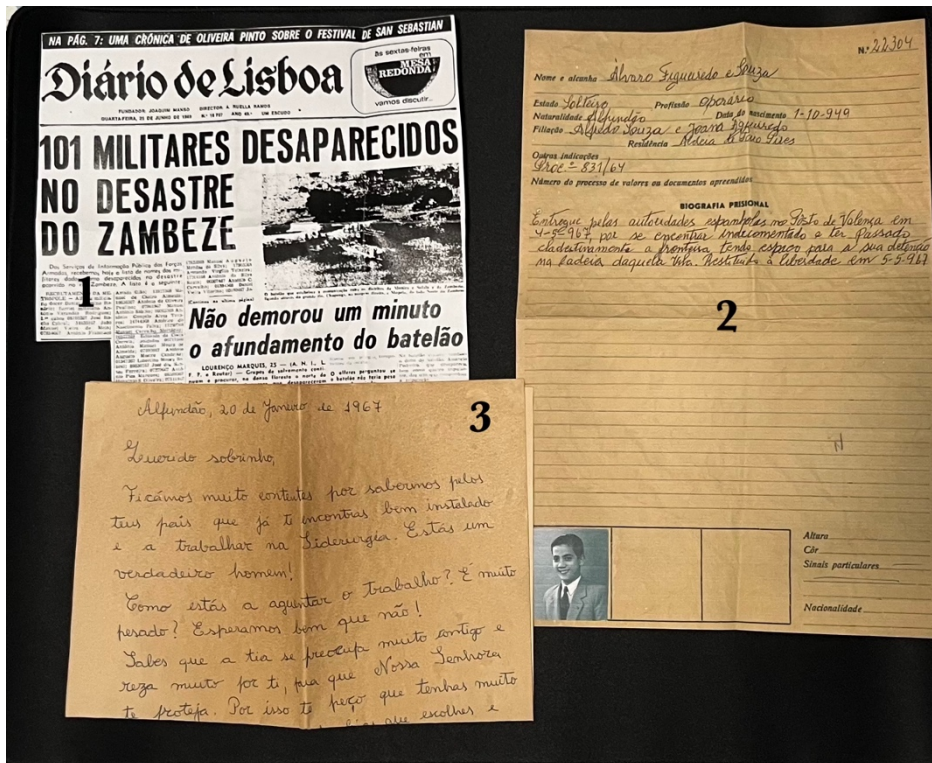


Figura 3 - Mochila da personagem "Álvaro"

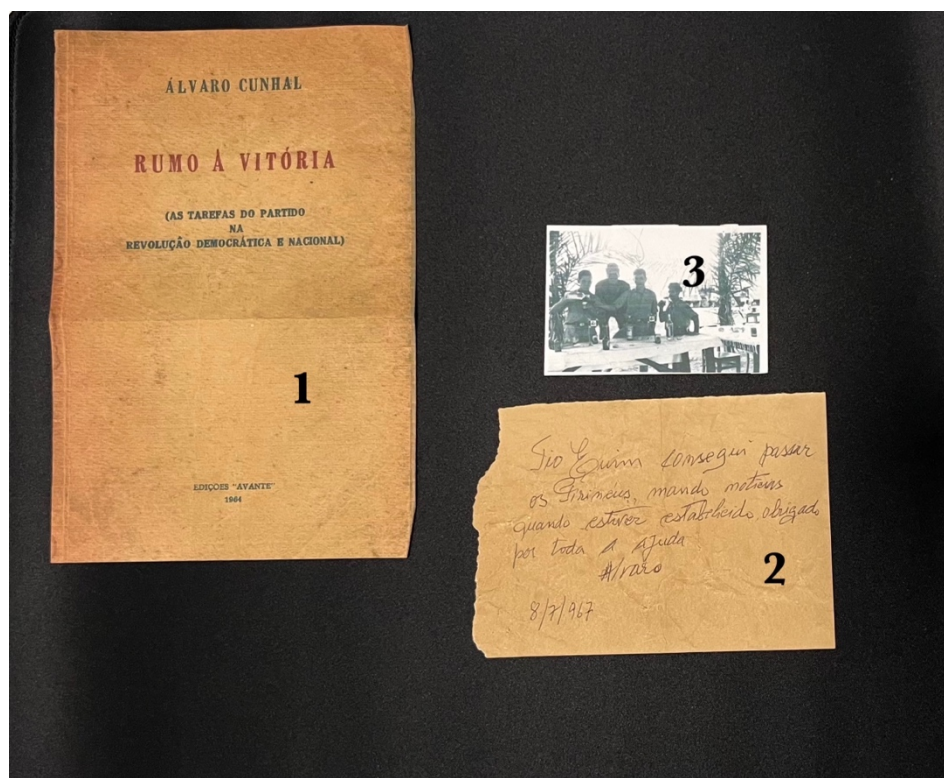


Figura 4 - Mochila da personagem "Quim"

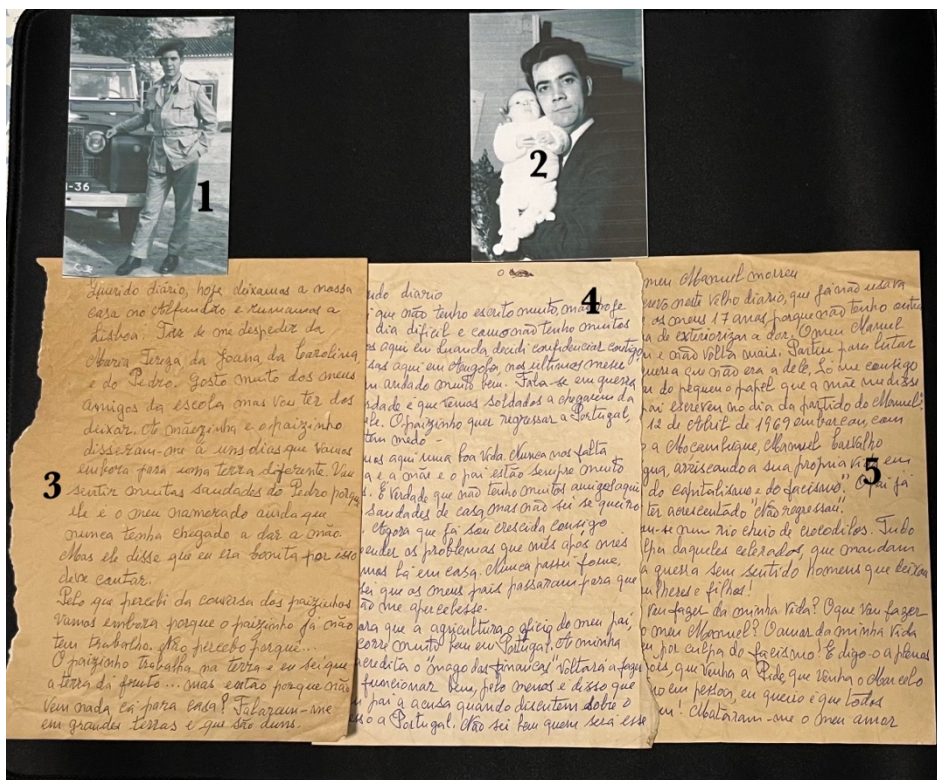


Figura 5 - Mochila da personagem "Benedita"

Anexo 8 – Lista de temas incluídos nos testemunhos pessoais disponibilizados

- Estado Novo
- Salazar
- A Primavera Marcelista
- Guerra Colonial
- PIDE
- Oposição (Partido Comunista e a “ligação” às gentes do Alentejo)
- Emigração para as colónias
- Emigração clandestina
- Pobreza agrícola e do campesinato
- Condição da mulher no Estado Novo
- Investimento Industrial na década de 60 e a migrações associadas
- Educação no período do Estado Novo
- Organizações juvenis (Mocidade Portuguesa)
- Propaganda estatal

Anexo 9 – Estória/História da família Figueiredo

Estória (ainda que repleta de História) de Uma Família Portuguesa durante o Estado Novo. As memórias individuais dos membros da família Figueiredo

Não querendo ser exaustivos, procuraremos resumir a estória aos elementos essenciais. Muitos outros ficam por abordar, mas deixamos aqui (<https://drive.google.com/file/d/19ZaeVrkhufOgvZ0n-gPkmgvTIUBBuB9b/view?usp=sharing>) os testemunhos pessoais em detalhe. Ainda que os mesmos nos permitam identificar mais membros da família, a narrativa principal centra-se em seis personagens principais, sendo que, à exceção de uma delas, todas tinham mochilas cheias de testemunhos pessoais. A estória dessa sexta personagem é construída inteiramente a partir dos seus testemunhos, ainda que estando na posse das restantes. Importa referir que, só a partir do cruzamento dos diversos testemunhos pessoais, é que seria possível aos alunos construírem a narrativa que agora se apresenta.

Começando pelo topo da árvore genealógica.

“Joaquim (Quim) e Joana Figueiredo são um casal tipicamente português. Alentejanos, vivem no Alfundão, trabalhando Joaquim na agricultura. É comunista, antirreligioso e já teve alguns problemas com a PIDE. Já a sua esposa, é oposto. Acredita quase tanto em Salazar como em Deus. Extremamente devota à religião e crente no regime, Joana é doméstica. O casal tem uma filha, Benedita.

Durante a década de 50, o casal começa a ter alguns problemas financeiros. As más colheitas traduzem-se em menores salários e o casal, em busca de uma vida melhor, parte para Angola em 1958. A vida corre-lhes bem, até que, em 1961, com o iniciar do conflito armado, a família vê-se obrigada a regressar. Regressam a Alfundão, onde as condições de vida continuam como antes de partirem: dificuldade em arranjar trabalho e salários baixos.

A narrativa avança alguns anos. Ficamos a conhecer uma quarta personagem: Álvaro, sobrinho de Joaquim e Joana, primo de Benedita. Sabemos que o Álvaro em jovem militou na Mocidade Portuguesa. Em jovem, emigra do Alentejo para a região de Setúbal, mais concretamente para trabalhar, durante dois anos, na Siderurgia Nacional. O exemplo

de Álvaro é apenas mais um dos muitos alentejanos que fizeram este percurso na década de 60, e que, hoje em dia, é ainda é bastante presente, nas freguesias junto à Siderurgia, o legado e a cultura alentejana. Sabemos que Álvaro terá começado a trabalhar na Siderurgia em 1965, uma vez que se sabe que trabalhou lá dois anos. Em 1967, com 18 anos, tenta atravessar a fronteira, em Valença, “a salto”, sendo apanhado pela PIDE. É solto e, meses mais tarde, em Julho de 1967, chega mesmo a França, onde se estabelece, inclusive casando e já sendo pai no início de 1969.

Retomando a história de Benedita, sabemos que em 1969 já está também casada, com Manuel, nascendo um filho, Carlitos, em Fevereiro desse ano. A 12 Abril de 1969, Manuel parte para Moçambique, para combater na Guerra Colonial. Benedita arranja emprego como telefonista num escritório de advogados.

Em Moçambique, Manuel tem um mês de treinos antes de partir para o norte, para o palco de guerra. Faz parte do contingente envolvido no desastre do rio Zambeze, perdendo a vida.

Carlitos cresce sem o pai, tendo como testemunhos da vida do mesmo um antigo livro da 3.^a classe, uma fotografia e uma carta que o pai lhe escreveu dias antes de perder a vida.

Do ponto de vista ideológico, sabemos que Benedita sempre pendeu ideologicamente para o lado do pai, em oposição à religiosidade e crença no salazarismo da mãe. Quando se dá a morte de Manuel, Benedita assume claramente uma oposição e ódio ao regime.”

Anexo 11 – Enunciado da Tarefa de Avaliação realizada pelas turmas de 9.º ano.

Tema: Portugal – do autoritarismo à democracia

- 1.** Selecciona a opção que completa corretamente a frase.

Nos anos 50 e 60, Portugal assistiu a um forte movimento migratório devido...

- a) ao fim da ditadura.
- b) aos elevados investimentos estrangeiros.
- c) à pobreza do campesinato.

- 2.** Selecciona a opção que completa corretamente a frase.

A expressão passar “a salto” refere-se...

- a) à migração dos campos para as cidades nos anos 60.
- b) à emigração clandestina registada nos anos 60.
- c) à estagnação da população portuguesa.

- 3.** Selecciona a opção que indica o significado da expressão “Primavera Marcelista”.

- a) Política de alteração das designações dos órgãos de soberania nacional.
- b) Política de reflorestação, ordenada por Marcelo Caetano, na primavera de 1968.
- c) Política de maior liberalização e modernização empreendida por Marcelo Caetano.

- 4.** Lê o documento e responde à seguinte questão.

“Angola, Moçambique e Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são portugueses. As perturbações de ordem interna, as violências lá produzidas, as agressões por guerrilhas vindas do exterior têm de ser reprimidas pelos Portugueses. De vez em quando, amigos estrangeiros aconselham-nos a negociar. E já cá dentro se escutam vozes nesse sentido. (...) Uma tal negociação equivaleria à capitulação (...).

Não, minhas senhoras e meus senhores, não, queridos amigos que me escutais! Não podemos abandonar as terras portuguesas do ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos.”

Discurso de Marcello Caetano na rádio e na televisão, em 3 de julho de 1972

A partir do documento, esclarece a posição de Marcelo Caetano quanto à questão colonial.

5. Lê o documento e responde à seguinte questão.

"(...) enquanto o 25 de Abril se propunha, à partida, corrigir os vícios maiores do regime ditatorial que veio a derrubar, ou seja, a ditadura política, o subdesenvolvimento e a opressão colonial. Por isso atraiu a adesão popular, por isso desencadeou um processo revolucionário."

~~Pezarat~~ Correia, em Revista Crítica de Ciências Sociais, fevereiro de 1986

A partir do documento, refere quatro causas do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.

6. Classifica em verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações sobre as medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional.

- a) Abolição da censura. ____
- b) Reformulação da PIDE. ____
- c) Autorização de sindicatos livres. ____
- d) Libertação dos presos políticos. ____
- e) Permissão do regresso dos exilados, como Mário Soares e Álvaro Cunhal. ____
- f) Extinção da Legião Portuguesa. ____
- g) Julgamento dos exilados. ____

Cotações

1.	2.	3.	4.	5	6
10	10	10	55	80	35

Anexo 12 – Inquérito final (não chegou a ser aplicado)



Colégio
Guadalupe

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH)

Inquérito Final do Projeto de Estágio “Contadores de História(s)”

Ao presente inquérito está-lhe conferido o total anonimato. As respostas recolhidas serão analisadas e integradas no Relatório de Estágio de Tiago Miguel Alves Fonseca, no contexto da conclusão da Prática de Ensino Supervisionada, integrada na Unidade Curricular “Iniciação à Prática Profissional” do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH), na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. As informações biográficas e académicas aqui recolhidas (nome e turma) terão o único e exclusivo propósito de permitirem uma mais fácil, e acurada, análise de resultados, comparando diversos momentos de participação do aluno no projeto de estágio, sendo salvaguardado que em nenhum momento os nomes recolhidos serão apresentados no Relatório Final.

I – Identificação

Nome: _____ Turma: _____

Lê, com atenção, as seguintes perguntas. Estão divididas em três grupos:

- O primeiro, respeitante à atividade do *Peddy-paper*;
- O segundo, diz respeito ao trabalho de recolha de memórias sobre o 25 de Abril e a aula daí resultante;
- O terceiro e último concerne considerações gerais sobre o projeto, bem como uma comparação da tua perceção inicial de termos como “*memória*”, “*história*”, “*construção do conhecimento histórico*” e a tua perceção atual.

II – *Peddy-paper* “Criadores de Estória e de História”

1.1. Na tua opinião, consideras que...

Escala: 1 – *discordo totalmente*; 2 - *discordo parcialmente*; 3 – “*não me aquece nem me arrefece*”; 4 – *concordo parcialmente*; 5 – *concordo totalmente*

	1	2	3	4	5
A atividade foi pertinente para a disciplina de História.					
A atividade e a dinâmica subjacente foram interessantes.					
Consegui cruzar as diferentes fontes para chegar à construção histórica.					
Ter realizado uma investigação histórica prévia (na sessão anterior) facilitou-me a análise das fontes históricas apresentadas.					
Na análise das fontes históricas, tive facilidade em distinguir entre factos históricos e visões pessoais dos mesmos.					
As memórias pessoais permitiram-me construir conhecimento histórico e compreender melhor o período da História em estudo (Estado Novo em Portugal).					
Não consegui distinguir memórias pessoais de factos históricos.					

1.2. Consideras que a atividade te permitiu aprender e consolidar o conhecimento histórico sobre o período do Estado Novo em Portugal? Porquê?

1.3. Que balanço fazes do *Peddy-paper*? Que aspetos positivos e/ou negativos destacas?

III – Recolha de memórias e Aula “25 de Abril – Contado por quem o viveu”

2.1. Na tua opinião, consideras que...

Escala: 1 – *discordo totalmente*; 2 - *discordo parcialmente*; 3 – “*não me aquece nem me arrefece*”; 4 – *concordo parcialmente*; 5 – *concordo totalmente*

	1	2	3	4	5
O trabalho de recolha de memórias pessoais de familiares e amigos que viveram o 25 de Abril de 1974 fez-me valorizar o contacto com os mais velhos.					
As memórias dos meus antepassados de um evento histórico atribuíram-lhe um carácter mais humano e próximo da minha realidade.					
O facto de a aula ter sido exclusivamente lecionada com base nas memórias recolhidas por mim e pelos meus colegas facilitou-me a aquisição do conhecimento histórico.					
A apresentação de diversas memórias pessoais do mesmo evento e a presença de alguma disparidade entre elas permite-me concluir que provavelmente as pessoas não se estariam a referir à mesma situação.					
A apresentação de diversas memórias pessoais do mesmo evento e a presença de alguma disparidade entre elas permite-me concluir que o conhecimento histórico que temos é feito pelo cruzamento de relatos díspares e com pontos em comum.					

2

2.2. Consideras que o facto de aula ter sido lecionada recorrendo a memórias pessoais (possivelmente recolhidas por ti), em cruzamento com factos historiográficos, te facilitou a aquisição de conhecimento histórico relativo ao 25 de Abril? Porquê?

2.3. Que balanço fazes da aula lecionada sobre o 25 de Abril? Que aspetos positivos e/ou negativos destacas?

IV – Balanço Final e Considerações Gerais

3.1. De entre as diversas competências abaixo apresentadas, e que se procuram trabalhar na disciplina de História, assinala (com um “X”) as que crês ter desenvolvido com o projeto “Contadores de História(s)”.

- Localização espacial e temporal dos eventos ____
- Análise de fontes históricas ____
- Investigação histórica ____
- Empatia histórica ____
- Crítica de fontes ____
- Comunicação histórica (utilização da terminologia adequada) ____
- Criação de narrativas históricas com base em fontes estudadas ____
- Consciência histórica crítica ____
- Autonomia investigativa ____
- Comparar, encontrando pontos em comum e pontos distintos, entre o passado e o presente ____
- Compreender o encadeamento factual (factos) da História (relações de “causa-efeito”) ____

3.2. De acordo com a importância que lhes atribuis, distribui as competências selecionadas na questão anterior. Começa pela mais importante (1.ª).

1.ª - _____ 2.ª - _____

3.ª - _____ 4.ª - _____

5.ª - _____

3.3. Na tua opinião, consideras que...

Escala: 1 – *discordo totalmente*; 2 - discordo parcialmente; 3 – “não me aquece nem me arrefece”; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo totalmente

	1	2	3	4	5
Os testemunhos pessoais, nas suas mais diversas formas, constituem boas fontes para a construção do conhecimento histórico					
“Somos todos seres históricos”.					
A memória pode ser moldável e, como tal, não deve ser utilizada para a construção do conhecimento histórico.					
A conjugação de diferentes memórias pessoais permitem uma aproximação à realidade quando construímos o passado histórico.					

3.4. Relembra a tua resposta à questão “Será a memória individual/pessoal uma boa fonte para contarmos a História? Porquê?”, colocada aquando do primeiro questionário do projeto. Manténs a tua opinião? Porquê?

Obrigado pela vossa colaboração!