

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

**«A Era dos Extremos»:
A multiperspetiva no ensino da História**

Ricardo Da Costa Pereira

M

2023



Ricardo Da Costa Pereira

«A Era dos Extremos: A multiperspetiva no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

julho de 2023

Ricardo Da Costa Pereira

«A Era dos Extremos»: A multiperspetiva no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

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

Para os professores e aos meus primeiros alunos.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas e Quadros	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1. Olhar o mundo	17
1.1. A multiperspetiva em História.....	17
1.2. Algumas perspetivas sobre o Século XX	27
1.3. Bibliografia específica sobre os temas em análise na multiperspetiva	32
1.3.1. Guerra Fria	32
1.3.2. Oposições ao Estado Novo	34
1.3.3. Música de Intervenção	37
2. Enquadramento Metodológico	40
2.1.1. Paredes: a cidade e a população	40
2.1.2. A Escola Secundária de Paredes	47
2.2. Caracterização das turmas	54
2.3. Metodologia	57
2.3.1. Os primeiros passos	57
2.3.2. As fichas de trabalho	60
3. Análise dos resultados.....	79
3.1. Resultados globais	79
3.2. Problematizando os resultados.....	87
3.2.1. Alínea a) «analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento»	87
3.2.2. Alínea b) considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade	90

3.2.3. Alínea c) análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento	92
3.2.4. Alínea d) «considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento»	94
3.2.5. O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos alunos (dizer que uma é mais importante do que outra).....	96
3.2.6. A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A	98
3.2.7. Resposta aberta (multiperspetiva)	100
Considerações Finais	105
Referências Bibliográficas	112
Anexos	118
Anexo 1 - Rubrica de avaliação.....	118
Anexo 2 – Plano de aula «Guerra Fria».....	119
Anexo 3 – Plano de aula «As oposições ao Estado Novo»	123
Anexo 4 – Plano de aula «O significado internacional da revolução portuguesa».....	128
Anexo 5 – Ficha de trabalho «Guerra Fria»	132
Anexo 6 – Ficha de trabalho «As oposições ao Estado Novo».....	137
Anexo 7 – Ficha de trabalho «O significado internacional da revolução portuguesa».....	144

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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.

Porto, 3 de julho de 2023

Ricardo Da Costa Pereira

Agradecimentos

Ao professor Luís Grosso pela orientação, pelo bom humor, pela liberdade concedida na escrita deste relatório e pelas sugestões culturais. É um privilégio ser orientado pelo professor.

À professora Paula Correia, orientadora do meu estágio, que me ensinou a nobreza da profissão, que contribuiu decisivamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Gosto muito da professora Paula. É uma pessoa maravilhosa.

Aos professores que contribuíram, de modo decisivo, para a formação do meu caráter ao longo dos anos. Ensinarão-me que o espírito crítico é um baluarte da Liberdade. Embora esteja grato a todos, espero que a posteridade me perdoe o facto de destacar o professor José Rui Fonseca, o Professor Alfredo Pinheiro, o Professor Gaspar Martins Pereira, o Professor Luís Miguel Duarte e o Professor Luís Alberto Alves.

À professora Cláudia Ribeiro que gosta verdadeiramente dos alunos.

À professora Helena Vieira pelos conselhos importantes aquando das supervisões.

À Escola Secundária de Paredes, nomeadamente ao seu Diretor, o Prof. Francisco Queirós. Agradeço a simpatia e a ternura demonstradas pelos professores e pelo pessoal não docente. Tive a honra de dar os primeiros passos na docência nesta escola. Levo-a na memória e no coração.

Aos colegas do Mestrado em Ensino de História que cometeram um ato tresloucado: a minha eleição para representante dos estudantes no ano letivo 2022/2023. Estou grato pela vossa confiança e espero ter correspondido às expectativas. Guardo a memória de todos os colegas e o orgulho de ter sido vosso companheiro nestas andanças.

À Joana Moreira, minha colega do núcleo de estágio, pela simpatia, apoio e companheirismo. Foi uma caminhada notável e inesquecível.

Aos meus alunos, eternamente os primeiros. Contribuíram decisivamente para a minha aprendizagem. Sim, um professor também deve aprender a aprender. Tenho uma

enormíssima dívida de gratidão para com eles. Gosto muito de todos e de todas. Nunca vos esquecerei.

Aos amigos pela partilha do laço inviolável e sagrado da amizade. O vosso apoio, exemplo e força são determinantes na minha vida. Destaque para o Wilson e para o Hélder, companheiros de aventura. A vossa amizade é valiosa. É para sempre!

Uma palavra carinhosa também ao Carlos e à Beatriz, companheiros de mesa à esquerda na sala de aula e na cantina. Grato pela vossa amizade.

À minha família, com destaque para o pai, a mãe e o irmão. O vosso amor é incondicional como a beleza na vida.

Aos poetas, aos romancistas, aos humoristas, aos cineastas, aos músicos, aos pintores e aos resistentes que não se curvam perante as injustiças.

Resumo

A multiperspetiva é o modo de observar o mundo a partir dos diversos pontos de vista. Não domina a realidade. Pelo contrário, observa-a, decifra-a, compreende-a através do cruzamento de múltiplos olhares sobre o mesmo acontecimento. Atenta nos silêncios impostos por uns aos outros, resgata a luz da memória de quem foi envolvido pelas trevas do esquecimento. Roda o mapa, gira-o e compara-o. Não obedece às imposições dos poderes dominantes, ao invés vê além das barricadas.

O presente relatório estuda o uso da multiperspetiva na disciplina de História A, aplicado em duas turmas do 12.º ano do curso científico-humanístico. Para isso, definimos três temas que nos permitem estudar hipotéticas diferenças na compreensão da multiperspetiva, consoante os conteúdos lecionados: i) Guerra Fria; ii) as oposições ao Estado Novo; iii) o significado internacional da revolução portuguesa. Os dados recolhidos através do preenchimento das três fichas de trabalho, diretamente relacionadas com os temas supracitados, foram analisados na globalidade e na especialidade. Os resultados corroboram que a multiperspetiva «primeiro, estranha-se. Depois, entranha-se», citando o slogan escrito por Fernando Pessoa.

Palavras-chave: História; Educação; Multiperspetiva.

Abstract

Multiperspective is the way of observing the world from different points of view. It doesn't dominate reality. On the contrary, multiperspective observes, deciphers and understands the world through the crossing of multiple views of the same event. Observes the silences imposed by on others, it rescues the light of memory from those who have been enveloped in the darkness of forgetfulness. Multiperspective turn the map, spin it, and compare it. It doesn't obey the impositions of the dominant powers, but instead sees beyond the barricades.

The present report studies the use of multiperspective in History, applied in two classes of the 12th grade of the scientific-humanistic course. To do so, we defined three themes that allow us to study hypothetical differences in the understanding of multiperspective, depending on the contents taught: i) Cold War; ii) Oppositions to the Estado Novo; iii) the international significance of the portuguese revolution. The data collected through the completion of three worksheets, directly related to the aforementioned themes, were analyzed as a whole and in specialty. The results corroborate that in the case of multiperspective "first, it is strange. Then, you get used to it," to quote the slogan created by Fernando Pessoa.

Key-words: History; Education; Multiperspective.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- ESTATÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS COM MAIOR Nº DE EMPRESAS NÃO FINANCEIRAS	43
FIGURA 2 – ENTRADA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES	49
Figura 3 - Horário das atividades letivas na Escola Secundária de Paredes.....	51
Figura 4 - Plano Curricular do Curso Científico-Humanístico.....	53
FIGURA 5 – PRIMEIRA SECÇÃO DA FICHA DE TRABALHO DENOMINADA «GUERRA FRIA»	63
FIGURA 6 – SEGUNDA SECÇÃO DA FICHA DE TRABALHO DENOMINADA «GUERRA FRIA»	65
FIGURA 7 – OPÇÃO PARA DEFINIR A MULTIPERSPETIVA	66
FIGURA 8 – QUESTÕES SOBRE O USO DA MULTIPERSPETIVA PELO PROFESSOR NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	67
FIGURA 9 – RESPOSTA ABERTA SOBRE A MULTIPERSPETIVA	68
Figura 10 - Modelo de tratamento dos dados.....	70
Figura 11 - Registo da média das respostas por aluno e por turma.....	71
Figura 12 - Primeira secção da ficha de trabalho denominada «As oposições ao Estado Novo».....	72
Figura 13 - Terceira secção da ficha de trabalho denominada «As oposições ao Estado Novo».....	73
Figura 14 - Resposta multiperspetiva.....	74
Figura 15 - Primeira secção da ficha de trabalho «o significado internacional da revolução portuguesa».....	76
Figura 16 - Caricatura para análise segundo a escala de Likert.....	77
Figura 17 - Resposta aberta com excertos da melodia «Tanto Mar».....	78

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 - DADOS RELATIVOS À PERCENTAGEM DE POPULAÇÃO EM IDADE ATIVA	42
Tabela 2 - Dados do analfabetismo na Área Metropolitana do Porto.....	46
Tabela 3 - Horário das turmas «Oeste» e da «Leste».....	55
Tabela 4 - Distribuição dos alunos por género.....	55
Tabela 5 - Distribuição dos alunos por género.....	56
Tabela 6 - Dados relativos à questão 3.1.....	80
Tabela 7 - Média das respostas na questão 3.2.....	81
Tabela 8 - Média de respostas na questão 3.3.....	82
Tabela 9 - Média de respostas na questão 3.4.....	83
Tabela 10 - Média de respostas na questão 3.5.....	85
Tabela 11 - Média de respostas na questão 3.6.....	85
Tabela 12 - Média dos resultados na tipologia de resposta aberta.....	86

Quadros

Quadro 1 - Atividades extracurriculares do Departamento de Ciências Sociais.....	54
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- EVOLUÇÃO DAS RESPOSTAS NA TURMA «OESTE»	89
Gráfico 2 - Evolução das respostas na turma «Leste».....	90
Gráfico 3 - Evolução das respostas na turma «Oeste».....	91
Gráfico 4 - Evolução das respostas na turma «Leste».....	91
Gráfico 5 - Evolução dos resultados na turma «Oeste».....	93
Gráfico 6 - Evolução dos resultados na turma «Leste».....	93
Gráfico 7 - Evolução das respostas na turma «Oeste».....	95
Gráfico 8 - Evolução dos resultados na turma «Leste».....	96
Gráfico 9 - Evolução dos resultados na turma «Oeste».....	97
Gráfico 10 - Evolução das respostas na turma «Leste».....	98
Gráfico 11 - Respostas da turma «Oeste».....	99
Gráfico 12 - Evolução das respostas na turma «Leste».....	100

Lista de abreviaturas e siglas

EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
URSS	UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS
PIDE	POLÍCIA INTERNACIONAL E DE DEFESA DO ESTADO
PCP	PARTIDO COMUNISTA PORTUGUÊS
PAA.....	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES
PC.....	PLANO CURRICULAR
PE.....	PROJETO EDUCATIVO
ME.....	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Introdução

«Do rio que tudo arrasa se diz que é violento/ Mas ninguém diz violentas/ As margens que o comprimem», escreveu Bertolt Brecht (BRECHT, 2000, 78). O tema do presente relatório mergulha numa Era de antagonismos extremados. Neste período as paixões exacerbadas metamorfosearam-se em ódios viscerais, as grandes esperanças andaram de mãos dadas com as tragédias e a Humanidade conseguiu alcançar, em simultâneo, a Lua e o Inferno. Eric Hobsbawm chamou-lhe «A Era dos Extremos» (HOBSBAWM, 2011). Tomamos por empréstimo este título para o presente relatório, destacando o autor e a sua erudição no estudo do século XX. Talvez não se encontre na História da Humanidade outro período caracterizado por ruturas tão acentuadas, pelos enfrentamentos ideológicos de dimensão verdadeiramente planetária, desde o Espaço até às ameaças dos submarinos nas profundezas dos oceanos. Sabendo que a História não se define pela dicotomia entre zonas luminosas e as trevas, pensamos constituir um desafio ambicioso o evitar permanecer entrincheirado numa perspetiva restrita. Daí surge a questão de partida deste trabalho: de que modo a multiperspetiva contribui para aprimorar a compreensão dos acontecimentos históricos?

Este relatório final, enquadrado na «Iniciação à Prática Profissional» (unidade curricular do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), integra-se num esforço coletivo, entre o orientando e o orientador Professor Luís Grosso Correia, para cumprir os objetivos propostos e abordar os caminhos sinuosos apresentados pela multiperspetiva. Qual é o contexto em que se insere? O estágio, que suportou as intervenções aqui reportadas, decorreu no núcleo da Escola Secundária de Paredes, situada no concelho de Paredes como indica a designação do estabelecimento de ensino, e foi orientado pela Professora Paula Correia que teve a seu cargo duas turmas do 12.º ano de escolaridade. Perante este panorama pretendemos desenvolver atividades no âmbito do Relatório nas duas turmas. Esta opção oferece a possibilidade de comparar os resultados e, inclusive, permite trabalhar

com amostras significativas de dados. Consideramos que poderá enriquecer a análise e a subsequente problematização.

Os objetivos do presente relatório são os seguintes:

- i) compreender de que modo a multiperspetiva contribui para a melhoria das aprendizagens na disciplina de História A;
- ii) verificar até que ponto o uso da multiperspetiva possibilita fomentar o pensamento crítico dos alunos sobre os conteúdos lecionados;
- iii) analisar a evolução do raciocínio dos alunos quando confrontados com diversos pontos de vista e o relevo que atribuem à cientificidade de cada perspetiva.
- iv) Inferir se há diferenciação no uso da multiperspetiva com base no género dos alunos.

Para responder aos objetivos, numa primeira fase optámos pela recolha dos dados sociográficos dos alunos, em específico aqueles que dizem respeito à idade e ao género. Não nos interessou enveredar pelos caminhos da comparação das condições socioeconómicas. Por conseguinte, decidimos elaborar fichas de trabalho, enquadradas no âmbito da multiperspetiva, que os alunos realizaram na sala de aula. Cada ficha de trabalho cumpriu o desígnio de analisar as competências dos discentes sobre diversas problemáticas associadas aos temas. No caso do presente relatório escolhemos três temáticas para trabalhar a multiperspetiva: i) Guerra Fria; ii) Estado Novo; as oposições ao regime; iii) a música de intervenção na segunda metade do século XX. Preferimos focar estas temáticas de acordo com os objetivos de trabalhar um tema internacional (Guerra Fria), outro vocacionado para a História de Portugal (Estado Novo: as oposições ao regime) e o último inserido no contexto cultural, neste caso a música de Intervenção no âmbito da revolução portuguesa. No final das atividades recolhemos as fichas de trabalho realizadas pelos alunos e analisámos as mesmas.

Quanto à estrutura do Relatório de Estágio, baseámo-nos no modelo definido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Assim, organizámos deste modo: i) Introdução; ii) Enquadramento Teórico; iii) Enquadramento Metodológico; iv) Análise dos resultados; v) Considerações finais.

Fizemos uma divisão tripartida do enquadramento teórico. O primeiro ponto relaciona-se com o conceito da multiperspetiva em História. No segundo abordámos a bibliografia geral do século XX. Consideramos essencial para compreender as principais ruturas deste período e delinear as temáticas mais pertinentes para as atividades planeadas na sala de aula. No terceiro ponto, dedicámos atenção à bibliografia específica dos temas selecionados: Guerra Fria; Estado Novo – as oposições ao regime; música de intervenção.

Quanto à metodologia utilizada no desenvolvimento do relatório, começamos por descrever a amostra: os 50 alunos do 12.º ano, divididos em duas turmas (22 na «Oeste»¹ e 28 na «Leste»²). Por conseguinte, enumeramos os procedimentos da investigação, com ênfase para a elaboração das três fichas de trabalho, as quais foram divididas consoante a abrangência temática: i) História Internacional; ii) História de Portugal; iii) História da Cultura. Cada ficha de trabalho contém uma série de questões subordinadas ao tema em análise, tendo o cuidado de relevar a multiperspetiva ao longo do documento, mantendo a estrutura. Informamos que a maioria das respostas obedeceu à tipologia «resposta-fechada» (essencialmente através da utilização da escala de *Likert*). Assim, preferimos apresentar aos alunos apenas uma pergunta de tipologia «resposta aberta». Para avaliar os alunos criámos rubricas de avaliação com cinco critérios: concordância, rigor histórico, expressão escrita, uso das fontes e multiperspetiva.

A análise dos resultados divide-se em dois: primeiro, os resultados globais; em segundo, os resultados específicos. Este capítulo seguiu a estrutura das fichas de trabalho para analisar os dados. Assim, começamos pelas respostas sobre as opções de definição da multiperspetiva e acabamos com a resposta aberta em que se verifica o raciocínio dos alunos em torno da multiperspetiva. Além disso, inferimos acerca do papel do professor na valorização dos diversos pontos de vista, acerca dos juízos de valor

¹ Designação atribuída à primeira turma.

² Designação atribuída à segunda turma.

relacionados com os conteúdos lecionados e também sobre a pertinência de usar a multiperspetiva no currículo da disciplina de História A.

Antes de avançar para o capítulo seguinte, evocamos uma frase que escancara as portas do século transato, proferida pelo músico Yehudi Menuhin: «Se tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideias» (HOBBSAWM, 2011, 14). Não podemos entender a História apenas com o foco no rio. Importa, pois, alargar o olhar às margens e estabelecer pontes entre elas.

1. Olhar o mundo

1.1. A multiperspetiva em História

Segundo Frei Bento Domingues, o exemplo de Cristo demonstra que podemos transformar a periferia no centro da nossa atenção (DOMINGUES, 2014, 7). O mundo muda consoante a perspetiva que temos acerca dele. Atente-se no caso da posição geográfica de Portugal. O nosso país parece periférico para o observador localizado no centro do continente europeu. Contudo, quem vê o mundo a partir da Costa Leste dos EUA denota que Portugal ocupa uma posição central no mapa, mais do que os países do centro da Europa. O que mudou? A perspetiva do observador.

O divulgador de Ciência, Carlo Rovelli, escreveu que «muitas coisas do mundo que vemos são compreensíveis se tivermos em conta a existência do ponto de vista» (ROVELLI, 2018, 139). O autor acrescenta: «Em qualquer experiência, estamos posicionados no mundo: dentro de uma mente, de um cérebro, de um lugar do espaço, de um momento do tempo» (ROVELLI, 2018, 139). Afinal, o Tempo também depende da perspetiva. Por vezes, passa rápido, outras mais lento. Agustina Bessa-Luís intitulou um dos livros segundo esta dimensão relativista do tempo: «Longos dias têm cem anos» (BESSA-LUÍS, 2009).

Existem alguns estudos acerca do tema. Não podemos referir a totalidade dos mesmos devido às limitações tanto de espaço como de tempo. Começamos pelas ideias de Pierre Nora. O autor frisa a impossibilidade de fazer História com base na narrativa «única». Podemos salientar que entende a História enquanto reconstrução do passado. Uma vez que as viagens no tempo ainda não foram inventadas, enveredamos pela reconstrução do passado através da utilização do método científico, suportado nos documentos históricos, nos registos, nos vestígios que chegaram até nós. Esta reconstrução dos tempos pretéritos implica uma criteriosa crítica de fontes. Não podemos olvidar as vozes silenciadas, o timbre dos grupos sociais mais poderosos é facilmente audível em detrimento do murmúrio emitido pelos «vencidos» da História. O

investigador deve atentar na complexidade inerente aos registos históricos, tratá-los de modo crítico e indagar sobre a natureza dos documentos. Afinal, convém não ser enganado por alguém morto há mil anos. Fernão Lopes também escreveu, diga-se de modo sublime, a perspetiva dos acontecimentos que interessava ao poder. O seu talento adorna as façanhas, seduz-nos com a narrativa magistral. A biógrafa de D. João I, Maria Helena da Cruz Coelho, alerta para o texto de Fernão Lopes, comprometido com a causa do Mestre de Avis: «a própria narrativa de Fernão Lopes esconde razões, conflitos de interesses, que a dinastia de Avis queria ver acautelados, e que o cronista respeitou» (COELHO, 2005, 10). Há outros exemplos, claro. A crítica de fontes e a comparação de perspetivas afigura-se determinante para melhor compreensão do passado. Luís Grosso Correia disserta acerca da importância de analisar as tensões do campo social na educação histórica:

Esta tensão do campo social alerta-nos, no que à educação histórica formal concerne, para os desafios lançados aos sistemas educativos democráticos e aos seus agentes, em particular aos docentes, e para a necessidade de uma adequada gestão de interpretações conflituosas do passado (CORREIA, 2021, 2).

Importa atentar nos espaços cinzentos dos acontecimentos e, assim, abrir o leque da multiperspetiva para uma melhor compreensão da História. Como disse Aron: «todos nós pensamos historicamente» (ARON, 1961, 32 *apud* CORREIA, 2021, 2). Neste âmbito o pensamento raramente é enclausurado, vive do contraponto de posições, de teses e de antíteses. Assim, pensar historicamente requer uma abordagem interdisciplinar e aberta aos vários pontos de vista sobre o passado. Voltamos às ideias de Pierre Nora sobre o tratamento da memória histórica. O excerto que se segue corrobora esta ideia:

A memória é vida. É sempre transportada por um grupo de pessoas vivas e, por isso mesmo, está em permanente evolução. Encontra-se submetida às dialécticas da

recordação e do esquecimento, sem se aperceber das suas sucessivas deformações, abertas a usos e manipulações de todas as espécies. (...) A História é sempre a reconstrução incompleta e problemática daquilo que já não existe. A memória pertence sempre ao nosso tempo e forma como que um limite vivo do presente eterno; a história é a representação do passado (HOBBSAWM, 1990, 11).

Se a história é uma reconstrução do passado devemos começar pela crítica das fontes. Quem produziu o registo? Qual era o objetivo do mesmo? Em que contexto se insere? Perguntas impreteríveis para os historiadores. Antes da Escola dos Annales, diversas fontes eram «esquecidas», careciam de atenção por parte de quem investigava na área de História. As metodologias da Escola dos Annales revolucionaram a compreensão sobre o passado. A multiperspetiva também implica observar os «ângulos mortos», recuperar outros olhares que por diversos motivos acabaram olvidados nas narrativas historiográficas. Por exemplo, Bronislaw Geremek disse que «a história das mentalidades tornou-se a grande descoberta da historiografia da segunda metade do nosso século» (DUBY & GEREMEK, 1993, 62). Nova perspetiva que permitiu ver os homens e as mulheres do passado com maior proximidade: tem por intuito desvendar os medos, os sonhos, as paixões, os segredos da intimidade. É o tempo das mentalidades, o tempo longo da História. Os historiadores deixaram de temer a bruma e embrenharam-se nela para encontrar algum contorno nítido no meio da neblina. Nas décadas recentes publicaram-se obras dentro deste registo, por exemplo, *Mil anos de Felicidade* (DELUMEAU, 1997) e *O Maravilhoso e o quotidiano no Ocidente medieval* (LE GOFF, 2010). A partir desta revolução historiográfica, passamos a olhar não apenas para as ações dos indivíduos, mas também para dentro, perscrutamos as mentalidades, a sua longa história, o seu ritmo próprio, as assimilações e os esquecimentos. É sobre o esquecimento que Tony Judt nos fala neste excerto: «as pessoas podem esquecer de se lembrar - ou, talvez, esquecer-se de esquecer» (JUDT, 2013, 138). O que quisemos esquecer? O que quiseram que esquecêssemos? Quais as perspetivas silenciadas pelo oblívio de determinadas pessoas ou grupos no Passado? Georges Duby explanou de modo brilhante a complexidade da relação entre a Memória e a História:

Efectivamente, a memória e a história, precisamente na medida em que é construída sobre farrapos de memória, são obrigatoriamente selectivas. Os vestígios de que falamos não estão uniformemente repartidos. Há buracos nos tecidos; mas esses buracos nem todos são acidentais, nem todos são efeito de uma degradação, da usura do tempo; existem lacunas, porque certos elementos do passado deixaram vestígios menos duradouros do que os outros. (...) Não vemos os camponeses a não ser pelos olhos do senhor (DUBY & LARDREAU, 1989, 61-62).

A última frase do excerto supracitado revela outro problema pertinente quando falamos do conhecimento sobre o Passado: a sua incompletude. Os registos históricos estão peçados de silêncios, os tais «buracos nos tecidos» mencionados por Duby. É uma problemática na qual teremos de atentar aquando da elaboração dos exercícios da multiperspetiva em História, no sentido de os alunos perceberem que haverá sempre espaços em branco, embora o objetivo seja de os colmatar o mais possível. Além disso, os autores reportam que alguns dos «buracos no tecido da memória» são intencionais, surgem de uma necessidade do poder perpetuar a sua narrativa em detrimento do esquecimento das restantes. Por isso, relevo a ideia veiculada por Tony Judt sobre o dever de perscrutar os motivos do esquecimento. Nesta luta umbilical, entre memória e oblívio, reside uma oportunidade para usar a multiperspetiva e resgatar outras visões que se julgavam remetidas para planos secundários. Por exemplo, se «não vemos os camponeses a não ser pelos olhos do senhor» (DUBY & LARDREAU, 1989, 62) então devemos indagar aquilo que o senhor não quer ver ou transmitir sobre os camponeses. Enquanto historiadores e professores não podemos tomar partido, ainda menos o lado dominante.

A obra de Peter Seixas e Tom Morton, intitulada *The Big Six. Historical Thinking Concepts* (MORTON & SEIXAS, 2013), assume-se revolucionária no campo do pensamento histórico. Os autores dedicaram o quinto capítulo às perspetivas históricas. Temática fulcral para desenvolver competências dos alunos no que respeito à importância atribuída aos pontos de vista sobre determinado período histórico. Afinal,

as perspectivas do escravo africano e as do colonizador eram diferentes. Não podemos entender uma sem conhecer a outra. Peter Seixas escreveu que «diferentes culturas têm modos distintos de estabelecerem a relação entre o passado, o presente e o futuro» (MORTON & SEIXAS, 2013, 2). Vital para análises descomplexadas e desapaixonadas da História. O Currículo da disciplina de História não possui neutralidade. Luís Grosso Correia relembra-nos as implicações das ideias de Seixas e Morton (2013) na Educação histórica:

Considerando as dimensões das finalidades comumente associadas à educação histórica (conhecimento, metodologia e cidadania) e das estratégias de pensamento específico implicadas, as quais, por exemplo, segundo Peter Seixas e Tom Morton, se desenvolvem a partir dos conceitos de significância, evidência, permanência, mudança, causa, consequência, empatia e ética (cf. Seixas e Morton, 2013), o labor dos agentes educativos, em particular de decisores políticos, técnicos especializados e professores, deverá obrigar à observação de um criterioso e justificado processo de seleção, organização e transposição científica, por um lado, e de realocação, desenvolvimento, gestão, implementação e avaliação curricular, por outro (CORREIA, 2021, 4-5).

O ensino da História não deve olvidar a alteridade de posições nem se abster de atentar no currículo através das premissas da multiperspetiva histórica. Isabel Barca, académica de referência no campo de investigação sobre o Ensino de História, escreveu sobre a relevância das diferentes perspectivas no Ensino:

As abordagens teóricas, fruto de diversas perspectivas, estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a desconfirmação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas às questões sobre o passado tal como às questões sobre o presente e, eventualmente, à construção de cenários sobre o futuro (BARCA, 2007, 117).

Segundo Isabel Barca (2007), muitas vezes os estudos sobre a consciência histórica dos alunos centram-se em matérias conotadas com a identidade nacional. Ora, denotam-se diferenças entre a perceção dos alunos referente à História de Portugal quando comparada com a História Global, sendo a primeira mais otimista do que a segunda. Podemos inferir que a multiperspetiva também deverá problematizar o pensamento do aluno nas dimensões espaciais, neste caso quer na esfera nacional quer na global. Perseguimos as ruturas ou as continuidades do pensamento subordinado aos ditames espaciais. Por conseguinte, a investigadora diz-nos que «argumentação racional e o respeito pela evidência» (BARCA, 2007, 117) contribuem para verificar a validade das questões colocadas ao passado. Consideramos essencial manter bem presente esta ideia.

Jörn Rüsen é um autor de referência na Teoria da História. Rüsen faz uma distinção importante que nos serve para o presente estudo: os conceitos de «identidade» e de «praxis». Segundo o autor, «os sujeitos têm que se orientar historicamente e têm que formar a sua identidade para viver» (RÜSEN, 2010, 87). Neste sentido Rüsen divide essa orientação histórica entre a identidade - direcionada para dentro - e a praxis - orientada para o mundo exterior (RÜSEN, 2010, 87). Importa refletir até que ponto essa identidade histórica construída pelo sujeito tem impacto na perspetiva do mesmo acerca do mundo. Somos orientados historicamente pelas preferências ou experiências subjetivas da vida? Destacamos esta problemática no intuito de aprimorar a compreensão do uso da multiperspetiva em História, constituindo na nossa opinião um exercício exigente para o indivíduo, obrigando-o ao descentramento face aos eventuais estereótipos assimilados e à abertura para abordar perspetivas distintas da sua. Cito Rüsen (2010), novamente, que frisa o seguinte:

A formação histórica organiza sua autocompreensão mediante a memória histórica; engaja a definição histórica de seu próprio ponto de partida na vida social presente; vincula o direcionamento da vida prática às representações de processos temporais significativos» (RÜSEN, 2010, 102).

Como enuncia o autor (2010), devemos compreender a complexidade aquando da formação das perspetivas relativamente ao Passado, sem descurar a influência das vivências pessoais, do lado subjetivo, na formulação dos raciocínios históricos. O presente também pesa na balança quando definimos o que transmitir da memória histórica.

Luís Alberto Alves (2016) defende que «nunca conseguiremos refletir sobre o ensino da História se não tivermos ideias claras sobre “este sujeito” (aluno) e “esta sociedade” (contexto)» (ALVES, 2016, 12). De facto, não podemos entender a construção do conhecimento histórico e a sua transmissão académica sem longa reflexão acerca do modo como o indivíduo percebe a História e reflete enquadrado num contexto sobre ela. Por certo, uma pessoa da Europa Ocidental percebe o século XVI de modo distinto de um asiático. O contexto assume particular relevância para a construção dos olhares acerca do mundo. Como redigiu Luís Reis Torgal:

Todos nós, professores, conhecemos alunos que cumprem o seu objetivo de estudarem horas a fio, mas que dificilmente conseguem interpretar a realidade histórica – que por vezes confundem com “opinião”, meramente subjetiva e sem substância – porque não ultrapassam o documento ou o livro que leem (TORGAL, 2015, 93).

O pensamento crítico possui ligação umbilical com a multiperspetiva. Um não vive sem o outro. Christian Laville (1999) estudou o percurso das narrativas históricas no ensino. O autor dissertou sobre o uso do ensino da História pelo Estado-Nação no intuito de moldar a consciência cívica dos alunos. Christian Laville escreveu:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes,

reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo (LAVILLE, 1999, 115).

A multiperspetiva funciona como «antídoto» para este ensino subordinado aos imperativos de determinada filosofia política. O aluno deve relevar diversas perspetivas relacionadas com os acontecimentos históricos, sem negligenciar a complexidade e a diversidade das narrativas, essencialmente quem as elabora e com que finalidade. É um dos nossos principais objetivos na aplicação dos exercícios da multiperspetiva. Laville toca no cerne da questão ao evidenciar que o ensino da História depende dos objetivos políticos definidos para a educação (LAVILLE, 1999, 115). À partida num regime democrático pluralista existe maior ênfase na diversidade de pontos de vista enquanto nos governos mais nacionalistas o pendor recai na educação histórica subordinada aos interesses nacionais. Neste âmbito, os «buracos no tecido da memória histórica» referidos por Duby (1989) comutam-se em crateras quando existe uma politização (nacionalista) do ensino da História. Referimos aquela anedota famosa nos tempos da URSS: «Será possível prever o futuro? Sim, não há problema. Sabemos exatamente como vai ser o futuro. O nosso problema é o passado, que está sempre a mudar» (JUDT, 2014, 929). Por isso, afigura-nos que a multiperspetiva constitui um poderoso antídoto contra estas tentativas de moldar a consciência histórica através da educação histórica.

No que respeita aos relatórios de estágio mais recentes, orientados para o tema da multiperspetiva em História, temos conhecimento de que este assunto foi alvo de reflexão por parte dos professores estagiários dos anos transatos. Seleccionámos dois exemplos que consideramos pertinentes e mais atuais (a multiperspetiva não foi muito abordada nos últimos cinco anos), sem desprimor para os restantes, uma vez que não há espaço nem tempo para explanar todos os trabalhos subordinados à temática. Em 2020, Andreia Alves defendeu um Relatório vocacionado para o tema da multiperspetiva e da empatia no ensino de História (ALVES, 2020). A autora trabalhou com turmas do 12.º ano de escolaridade (semelhante ao nosso caso) e escolheu analisar a

multiperspetiva no contexto da Guerra Fria. Os alunos foram colocados perante duas perspetivas: a norte-americana e a soviética. A autora menciona a dificuldade dos alunos na compreensão do conceito de multiperspetiva, embora tivessem demonstrado sucesso na comparação da perspetiva norte-americana com a soviética, com destaque para o melhor entendimento desta última (ALVES, 2020, 79-80). Realça a importância do acompanhamento do professor na aplicação dos exercícios da multiperspetiva (ALVES, 2020, 81).

Outro estudo inserido na multiperspetiva é o Relatório de Rafaela Moreira (MOREIRA, 2020). Novamente, o tema selecionado para trabalhar a multiperspetiva no ensino foi a Guerra Fria. Reconhecemos que esta temática oferece amplas possibilidades de relevar o confronto entre pontos de vista antagónicos, por isso entendemos como normal o facto de constar nos relatórios subordinados ao tema. Rafaela Moreira refere a dificuldade evidenciada pelos alunos mais velhos na compreensão dos acontecimentos recentes da História Contemporânea (MOREIRA, 2020, 77). A autora acrescenta que os alunos demonstraram maior dificuldade na análise da multiperspetiva em temas como a Doutrina Jdanov versus Doutrina Truman, na política de alianças dos EUA e no expansionismo soviético. Mencionou o facto de as respostas dos alunos enquadrarem-se com os textos do Manual utilizado na disciplina de História (MOREIRA, 2020, 74). Entende-se a diversidade de experiências reportadas, resultantes da subjetividade inerente quer às turmas quer às estratégias usadas nas aulas sobre a multiperspetiva.

Deduzimos que as investigações recentes conotadas com a multiperspetiva em História partem dos estagiários que lecionam nas turmas do 12.º ano de escolaridade, talvez pelo facto do século XX evidenciar de modo mais flagrante (e próximo do nosso tempo) os antagonismos entre as potências globais. Por certo, não será alheia a organização dos manuais que nesta matéria destacam recursos em que colocam a visão norte-americana versus a visão soviética (entendo ser possível aplicar a multiperspetiva em todos os ciclos de ensino). Importa mencionar que os dois exemplos supracitados foram defendidos em universidades distintas, a Universidade do Minho e a Universidade do Porto. Não quisemos recorrer apenas aos trabalhos de uma única instituição de ensino superior (não seria bom ponto de partida para quem se propõe trabalhar a

multiperspetiva), por isso pesquisámos os relatórios elaborados noutras instituições do ensino superior. A multiperspetiva não foi alvo de especial atenção nos últimos anos. Porém, os casos supracitados servem de orientação para compreender aquilo que se fez recentemente dentro desta área. Concluimos que há uma predileção pelos temas da Guerra Fria e lecionados no 12.º ano de escolaridade.

Há documentos normativos que mencionam valores e atitudes que se coadunam com as atividades de multiperspetiva. Neste âmbito citamos o *PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* – (MARTINS et al, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais de História A* (Ministério da Educação [ME], 2018). No que respeita às *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano, disciplina de História A, consideramos impreterível mencionar o seguinte excerto, que se interliga com a importância da multiperspetiva na formação científica do aluno:

O objeto e o método próprios da disciplina de História A tornam-na importante para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva (ME, 2018, 2).

O documento *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de História A atribui importância à multiperspetiva, nomeadamente ao desenvolvimento do espírito crítico, releva a perspetiva humanista e a comparação entre realidades espaço-temporais (ME, 2018, 2). Já o *PASEO* (MARTINS et al, 2017) define uma série de atitudes e valores que os alunos devem desenvolver durante a escolaridade obrigatória. A multiperspetiva revela-se estrutural neste desígnio como corrobora o seguinte excerto: «As

competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis» (MARTINS et al, 2017, 24). Sobre a prática docente, o PASEO determina o seguinte: «promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores» (MARTINS et al, 2017). Considera-se preponderante o desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da observação dos acontecimentos segundo vários ângulos, essencial para a cidadania no regime democrático. Salientamos a atribuição de um papel fulcral à multiperspetiva na formação dos cidadãos. É algo presente e destacado nos dois documentos normativos mais importantes para o ensino de História.

A multiperspetiva também deve incluir as diversas teorias sobre a Educação. Como definimos a multiperspetiva em História? Há falta de uma definição totalmente satisfatória, aliás, dificuldade sentida pelas autoras dos relatórios mencionados, por isso optamos por elaborar a seguinte: análise dos diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento histórico.

1.2. Algumas perspetivas sobre o Século XX

Eric Hobsbawm escreveu que «na prática é completamente impossível uma só pessoa conhecer a historiografia do presente século [XX]» (HOBSBAWM, 2011, 9). É irrealizável que consigamos analisar toda a bibliografia referente ao século passado. Todavia, tivemos o cuidado de selecionar diferentes obras, desde estudos de História Geral à literatura específica sobre determinados acontecimentos. Não ficámos limitados às fronteiras nacionais, nem podíamos fazê-lo. Começámos pelas obras de História Geral do século XX, pois consideramos premente partir do âmbito geral para o particular no sentido de organizar o pensamento e a, conseqüente, narrativa.

A Era dos Extremos (HOBBSAWM, 2011): título sagaz, sintetiza aquilo que Hobsbawm chama de «século breve», ou seja, o período entre 1914 e 1991, balizando esta época desde a eclosão da Primeira Guerra Mundial até à desintegração da URSS e as réplicas deste acontecimento no mundo. O historiador disserta sobre diversas áreas: política, economia, sociedade e cultura. Livro demonstrativo de uma escrita apelativa para o leitor, não descarta o rigor científico indispensável, abarca múltiplas dimensões inerentes à complexidade do conhecimento acerca do passado e amplia o olhar que escrutina as causas e as consequências dos processos históricos. Outra obra relevante do mesmo autor é *Democracia, Globalização e Terrorismo* (HOBBSAWM, 2007). Hobsbawm estuda a Guerra e a Paz ao longo do século XX, analisa as perspectivas da Democracia e a sua difusão pelo globo, infere a relação entre o nacionalismo e o terror. É um livro desafiante e bem pensado no que respeita às principais problemáticas das últimas décadas. De seguida, citamos outra obra do historiador britânico: *O Século XXI – Reflexões sobre o Futuro* (HOBBSAWM, 2000). Neste livro, o autor foca o olhar nos últimos cem anos, fazendo análises clarividentes sobre o mundo bipolar, a fragmentação da Ordem Mundial, o triunfo do capitalismo, a derrocada do sistema de economia socialista e os desafios que se anunciam no alvor do presente milénio. Destacamos a seguinte frase, exemplificadora da pertinência de perspetivar a História como essencial no processo de decisão contemporâneo: «o processo de previsão do futuro deve necessariamente apoiar-se no conhecimento do passado. O que irá acontecer tem de estar ligado com o que já aconteceu, e é neste ponto que o historiador entra em cena» (HOBBSAWM, 2000, 11). Se as leituras do presente podem modificar a reconstrução do passado, já os acontecimentos pretéritos podem influenciar o futuro. A multiperspetiva também se pensa no tempo.

Para estudar o século XX torna-se impreterível consultar a bibliografia de Martin Gilbert. Historiador de renome, as suas obras esmiúçam este período pejado de conflitos, de catástrofes mas também pautado pelas grandes conquistas tecnológicas e científicas. Na *História do Século XX* (GILBERT, 2017), Martin Gilbert disserta sobre os acontecimentos marcantes deste período, interligando-os com múltiplas dimensões desde a cultura à política. Não perde de vista outras realidades geopolíticas, levanta os

olhos e reflete acerca da China, do Japão, dos destinos de África, do caldeirão social da América Latina, das tensões na América Central e dos (des)equilíbrios no Médio Oriente. O seu olhar privilegia a história política. É o nosso maior interesse na análise desta obra. Além disso, seleccionámos outros estudos fundamentais deste autor: *A Primeira Guerra Mundial* (GILBERT, 2016) e *A Segunda Guerra Mundial* (GILBERT, 2015). Dois livros monumentais, bastante pertinentes, elucidativos dos meandros políticos da guerra.

Numa conversa com Timothy Snyder, o historiador Tony Judt reflete em torno das linhas estruturais dos acontecimentos no século XX (JUDT & SNYDER, 2012). No livro *O Século XX Esquecido* (JUDT, 2009), o historiador recupera nomes «olvidados», os esquecidos da História, que, contudo, tiveram um papel determinante no século transato. Tony Judt fala-nos dos intelectuais judeus, do «problema do Mal», das reflexões em torno do Marxismo. Por exemplo, um dos intelectuais (esquecidos) mencionados pelo historiador é Arthur Koestler. Homem nascido em 1905, acabou por vivenciar os grandes acontecimentos do seu tempo. Aderiu ao Partido Comunista, viajou pela URSS, participou na Guerra Civil Espanhola, esteve preso pelos franquistas, vivenciou a Segunda Guerra Mundial e esteve encarcerado e, depois, foragido na França. Um pequeno exemplo das vidas que nos permitem redimensionar o olhar acerca determinada época, neste caso mais intimista e inevitavelmente subjetivo. Por vezes, importa focar atenção nos casos particulares, compreender o olhar singular na maré dos episódios marcantes da História.

No livro *Uma Grande Ilusão?* (JUDT, 2013), Tony Judt indaga acerca da construção do projeto europeu e revela abertamente o seu pessimismo face aos mecanismos da União Europeia, sendo crítico do alargamento ao Leste. Faz uma análise comparativa, extremamente pertinente, entre aquilo que designa como Europa Ocidental e de Europa Oriental. Duas regiões inseridas num continente, modelos dialéticos de entender a Europa. É um ensaio com reflexões profundas sobre os destinos da Europa no pós-guerra. No mesmo formato de ensaio, importa mencionar o livro *Um Tratado Sobre os Nossos Actuais Descontentamentos* (JUDT, 2011). Obra elucidativa do pensamento do autor sobre as últimas décadas, relevante para problematizar questões relacionadas com o triunfo do Capitalismo e as suas consequências para o nosso mundo.

Tenta explicar o insucesso do socialismo nos EUA, denuncia o fosso de desigualdade socioeconómica que se agravou com o modelo neoliberal, aborda as potencialidades e os desafios da social-democracia e a participação política dos mais jovens. Os ensaios deste historiador abrem horizontes perante a bruma de alguns temas e possibilitam voltar às perguntas que deixamos de fazer há algum tempo.

«O século XX europeu foi um século de guerras» (KERSHAW, 2016, 21). Ian Kershaw principia deste modo o seu primeiro livro sobre a última centúria. Sem dúvida, as chamas da guerra e as suas consequências marcaram definitivamente aquele período. Não podemos olhar para o século XX sem nos depararmos com as labaredas dos conflitos e das catástrofes. O historiador dividiu a sua obra em dois volumes: o primeiro, entre 1914 e 1949, abarca os acontecimentos das duas Guerras Mundiais e dos alvares da Guerra Fria; o segundo aborda as décadas ulteriores, quase até às fronteiras temporais dos nossos dias. Determinante para aprofundar o conhecimento das movimentações políticas, das guerrilhas ideológicas, do fanatismo e do sonho imperialista de universalismo dos modelos político-sociais.

No plano da geopolítica e das Relações Internacionais consultámos a obra mais célebre de Henry Kissinger: *Diplomacia* (KISSINGER, 2007). Livro erudito, com fontes diversificadas e numerosas, em que o autor disserta sobre as complexas teias das relações diplomáticas desde os alvares do Estado Moderno até ao dealbar da nova Ordem Mundial. Kissinger tece considerações profundas, muitas vezes polémicas, dos caminhos sinuosos da Diplomacia no mundo. Não se abstém de deixar apontamentos pessoais, fruto da sua experiência na liderança da Diplomacia norte-americana, bastante controversa e alvo de críticas por parte de alguns setores da sociedade. A sua visão pragmática das relações internacionais denota-se ao longo do livro, marcada pela afirmação do conceito de *realpolitik*. Mais recentemente, publicou outra obra intitulada *A Ordem Mundial* (KISSINGER, 2014). Neste livro abre espaço para análises do mundo multipolar, compreensível no tempo em que os EUA esmorecem perante o desafio lançado abertamente por outros rivais, sobretudo a China. A multiperspetiva é indissociável da Diplomacia. Prova disso reside na habilidade requerida aos diplomatas

para encetarem negociações com base nas abordagens, tantas vezes, de interesses antagónicos. Obras fundamentais para trabalhar a multiperspetiva na sala de aula.

A Geografia assume um papel preponderante nos meandros geopolíticos. Como escreveu Tim Marshall: «a terra em que vivemos sempre nos moldou. Moldou as guerras, o poder, a política e o desenvolvimento social dos povos» (MARSHALL, 2017, 11). O seu livro, designado *Prisioneiros da Geografia: dez mapas que lhe revelam tudo* (MARSHALL, 2017), indaga acerca do modo como as montanhas, as planícies, os rios, os mares e outros elementos da Geografia influenciaram o curso da História. Afinal, Putin não consegue colocar cordilheiras na planície do Norte Europeu para barrar as rotas de invasão, seguidas pelos inimigos da Rússia nos últimos 200 anos, nem a Austrália logra evitar as condições naturais que espoletam os grandes fogos florestais no país (MARSHALL, 2017, 9). O espaço importa e de que maneira. Mais recentemente, o autor editou outro livro sobre as condicionantes do terreno nas opções geopolíticas do tempo presente e perspetivando o futuro mais próximo. A obra intitula-se *O Poder da Geografia – dez mapas que revelam o futuro do mundo* (MARSHALL, 2021).

Passamos da política para a economia. Consultámos livros de diversos historiadores. Destaca-se Niall Ferguson que se dedica ao estudo das temáticas de índole económica. *A Lógica do Dinheiro* (FERGUSON, 2015), de Niall Ferguson, discorre acerca das grandes mudanças na Economia cujas repercussões determinaram, em muitos casos, o sucesso ou o fracasso dos objetivos políticos. Outra monografia relevante é *A ascensão e queda do Dinheiro* (FERGUSON, 2009). O autor sintetizou bem a história do dinheiro que acaba por constituir uma História da Economia: «a história financeira é uma montanha-russa, de altas e baixas, bolhas e explosões, manias e pânico, choques e quedas» (FERGUSON, 2009, 299). De facto, o século XX caracteriza-se pela «montanha-russa» económico-financeira: crashes violentos, grande depressão, retomas económicas fulgurantes, criação do Estado-providência, os embates entre o Capitalismo e o Socialismo, as teses neoliberais, entre outros acontecimentos. Temáticas fundamentais para compreender a ascensão e a queda dos impérios, das potências e das relações entre os diversos intervenientes do xadrez mundial.

O Professor Niall Kishtainy escreveu uma síntese da História da Economia no Mundo (KISHTAINY, 2018). Livro com conhecimento atualizado, escrito para um público não-especializado, destaque para as últimas dezenas de páginas que analisam as teorias económicas que moldaram o Século XX, desde o Marxismo, aos economistas da Escola de Chicago e às ideias de Amartya Sen, Nobel da Economia, acerca da Liberdade enquanto motor do desenvolvimento socioeconómico das nações.

Depois da leitura detalhada da bibliografia supracitada, optámos por trabalhar três temas no âmbito da multiperspetiva em História: i) Guerra Fria; ii) as oposições ao Estado Novo; iii) a música de intervenção. O próximo subcapítulo aborda especificamente estas temáticas e a bibliografia que serviu de suporte.

1.3. Bibliografia específica sobre os temas em análise na multiperspetiva

1.3.1. Guerra Fria

A Guerra Fria foi um período de tensões globais. Desde as selvas do sudeste asiático até às profundezas dos oceanos, o conflito político-ideológico entre os dois blocos marcou a segunda metade do século XX. De um lado, os EUA e os seus aliados; do outro, a URSS e os países «satélite». Ambos disputaram zonas de influência por todo o mundo. Chamou-se ao conflito «Guerra Fria» porque os principais contendores nunca se defrontaram de modo direto, embora em alguns momentos esse cenário estivesse mais próximo do que se imaginava como, por exemplo, na crise dos mísseis de Cuba. No intuito de abarcar as linhas mestras deste período, seleccionámos as principais referências historiográficas. Começámos por mencionar o historiador Tony Judt e a sua obra *Pós-Guerra* (JUDT, 2014). Neste livro o autor disserta pormenorizadamente as fases da reconstrução europeia, estuda o embate ideológico entre as duas superpotências (EUA e URSS), o percurso da social-democracia na Europa, as guerras culturais e conclui a análise de modo brilhante num epílogo sobre a «Memória Europeia Contemporânea». Tony Judt não deixa de vincar que «ao contrário da memória, que se confirma e

consolida, a história contribui para o desencantamento do mundo» (JUDT, 2014, 229). Pôr termo ao «encantamento» de determinada posição e confrontá-la com outros pontos de vista, válidos cientificamente, constitui o cerne do exercício de multiperspetiva em História.

Outra referência historiográfica para o período mencionado é o livro *Guerra Fria* (GADDIS, 2007), de John Gaddis. O autor explica, de modo detalhado, os acontecimentos que colocaram os EUA contra a URSS, o levantamento dos muros ideológicos no mundo bipolar, as maiores crises, inclusive aquela que colocou o mundo perante o abismo (os mísseis de Cuba), a Era de Reagan e de Gorbatchev, o desmoronamento do Bloco de Leste em 1991, entre outros acontecimentos relevantes. Fernand Braudel escreveu que «para muitos, trata-se de agrupar a Europa, ou o “que dela resta” contra o perigo soviético» (BRAUDEL, 1989, 386). É a sua definição da unidade europeia. O autor correlaciona o projeto agregador europeu com a necessidade de defesa perante o perigo soviético. Perigo real e alarmante à época. Não conseguimos compreender este receio sem a empatia histórica e o esforço da multiperspetiva. Um dos homens mais influentes da política externa norte-americana, Henry Kissinger, refletiu sobre a divisão da Europa no pós-guerra e concluiu que Alemanha tornou-se «o elemento nuclear da estrutura internacional emergente» (KISSINGER, 2014, 106). De facto, a reunificação alemã acaba por dar o derradeiro golpe na moribunda URSS. Importa estudar outras perspetivas, neste caso a soviética. Para isso, seleccionámos a biografia de Estaline (MONTEFIORE, 2017), com ênfase nos anos de 1945 até 1953. Sabemos que Estaline desempenhou um papel crucial nos alvares da Guerra Fria, principalmente na divisão do mundo em esferas de influências. As suas ações tiveram significativas repercussões ulteriores. Acrescentamos o livro *História da URSS* (KENEZ, 2015), da autoria de o professor Peter Kenez (2015). Abordagem completa sobre as principais linhas ideológicas e políticas do mundo soviético. Olhar soviético antagónico ao norte-americano e entre ambos o olhar de soslaio europeu.

1.3.2. Oposições ao Estado Novo

O segundo tema em análise abarca as oposições ao Estado Novo. «O dia inicial inteiro e limpo» (ANDRESEN, 2015, 53), verso de Sophia de Mello Breyner Andresen, surgiu depois de uma longa noite. Fernando Rosas estudou as razões da durabilidade do regime ditatorial. Definiu o período salazarista como «a arte de saber durar» (ROSAS, 2013). A historiografia portuguesa tem numerosos trabalhos sobre este tema. Não podemos referir todos mas escolhemos os mais pertinentes para o presente estudo. Antes de enveredar pelo caminho dos opositores, importa, pois, compreender as linhas mestras do regime. Para isso, tivemos em conta duas visões historiográficas relevantes: de um lado, Fernando Rosas e Manuel Loff que defendem o carácter fascizante do Estado Novo (LOFF, 2008); do outro, Rui Ramos que foi acusado de «suavizar» a Ditadura salazarista mas refutou com exemplos do seu livro onde menciona os números dos presos políticos e a repressão política (MONTEIRO, SOUSA, RAMOS, 2009, 5). O professor Luís Grosso Correia analisou esta polémica, com alguns «contornos historiográficos», que se revelou insuficiente para uma verdadeira discussão historiográfica no espaço público. No seu capítulo designado «Tema vivo» (CORREIA, 2021, revista) explana os argumentos que sustentam os motivos pelo qual a polémica supracitada falhou no objetivo de debater história no espaço público com alguma profundidade. É um assunto apaixonante, quente e potenciador de divisões. As pessoas encantam-se com determinada mundividência e, em certo momento, a discussão passou para contornos mais pessoais. Prova que o Estado Novo ainda representa um tema periclitante, cheio de armadilhas devido à paixão que envolve o debate. É um tema interessante para trabalhar em multiperspetiva.

Como dissemos no parágrafo precedente, o Estado Novo foi um regime que se perpetuou no poder durante longas décadas. Por isso, importa relevar a análise das oposições ao regime e não apenas da oposição. Primeiro facto: houve várias oposições. Segundo: mudaram ao longo do tempo, de modo concomitante com os voláteis contextos internos e externos.

Principiamos pelos estudantes, nomeadamente as rebeliões estudantis de 1962 e de 1969. Acerca da oposição dos estudantes ao regime afirmamos perentoriamente que a sua luta foi prolongada no tempo. Segundo António Sampaio da Nóvoa, expressão citada na obra *100 dias que mudaram o regime* (PINTO, 2012), «a crise académica de 1962 é um tempo de viragem. O regime perde definitivamente as elites estudantis» (PINTO, 2012, 7). A partir deste momento inicia-se um forte movimento de contestação estudantil ao Estado Novo que atingiu o apogeu na crise académica de 1969. Para aprofundar este tema, lemos o livro coordenado por Artur Pinto, intitulado *100 dias que mudaram o regime* (PINTO, 2012). O fervor reivindicativo dos estudantes contagiou o ambiente académico português durante os tempos subsequentes, culminando na crise de 1969, desta vez ocorrida na cidade conimbricense e que se alastrou ao futebol (final da Taça de Portugal entre Associação Académica de Coimbra e o Sport Lisboa e Benfica). Os estudantes representam o futuro de qualquer nação, além de revelarem, normalmente, um espírito mais rebelde e sedento de mudança. Esta rebelião preocupou bastante as autoridades do Estado Novo e abalou bastante o regime. A resposta do Governo foi dura e elucidativa da perigosidade que o movimento estudantil constituiu para o Estado Novo. Pormenor interessante: nem todos os estudantes estiveram na barricada. Mesmo dentro da oposição existem oposições.

Outra vertente da oposição: os partidos políticos. Neste caso o antagonismo político foi liderado pelos partidos políticos na clandestinidade, neste caso destacamos, obviamente, o Partido Comunista Português (PCP). Irene Pimentel lembra «que por um lado, a repressão do PCP pela PIDE/DGS acabou por moldar a acção ofensiva dessa polícia que, na prática, funcionava em função desse partido» (PIMENTEL, 2011, 11). Jogo de espelhos, oposição versus polícia política, não se pode compreender as oposições ao regime sem estudar o papel do PCP. Com intuito de aprofundar esta análise seleccionámos a biografia de Álvaro Cunhal (PEREIRA, 2013), redigida pelo historiador José Pacheco Pereira. Álvaro Cunhal, líder carismático do PCP, evadido da prisão salazarista, personalidade marcante da segunda metade do século XX português. Ainda no campo dos partidos políticos relevamos os antagonismos efetuados aquando do Movimento de Unidade Democrática (MUD), da candidatura de Norton de Matos, da

efusividade da campanha do célebre «general sem medo», Humberto Delgado, e do Partido Socialista, fundado em 1973. Há uma obra essencial para melhor compreender este tema, intitulada *Portugal à Coronhada* (PALACIOS CEREZALES, 2011), que estuda os movimentos de contestação durante os séculos XIX e XX, sendo que nos interessa o período do Estado Novo. As oposições políticas obrigaram o regime a enveredar pelas táticas repressivas, chegando ao ponto de alterar a Constituição para evitar outro «furação Delgado», expressão cunhada por professor Jorge Fernandes Alves (ALVES, 1998).

Embora a Igreja Católica tenha apoiado o Estado Novo também houve dissidentes entre os católicos. Neste âmbito, o estudo de João Miguel Almeida revela-se fundamental para indagar o papel da oposição católica ao regime ditatorial. O livro intitula-se *A oposição católica ao Estado Novo (1958-1974)* (ALMEIDA, 2008). O documentário televisivo *Um gesto de liberdade* (GODINHO & OLIVEIRA, 2023) narra os acontecimentos em que católicos progressistas protestaram abertamente contra a Ditadura. Oposição simbólica, uma vez que a Igreja teve um papel fundamental no Estado Novo, corporizada pela relação entre o Cardeal Cerejeira e António de Oliveira Salazar. Os opositores católicos abriram brechas na couraça propagandística do regime. Luís Reis Torgal coordenou uma obra importante sobre as oposições e as eleições durante o Estado Novo (TORGAL, 2019). Serve de compêndio para compreender a construção, a consistência, as debilidades e as forças das oposições ao regime ditatorial.

Depois de consultar bibliografia sobre as oposições queremos mencionar outras obras de leitura «obrigatória» no sentido de adquirir conhecimento amplo deste período. Fernando Rosas redigiu numerosos trabalhos relacionados com o estudo do Estado Novo. Destacámos *Salazar e o Poder* (ROSAS, 2013) mas também o seu contributo na *História de Portugal* (ROSAS, 1996), dirigida por José Mattoso. Fernando Rosas e Pedro Aires Oliveira também dissertaram sobre o governo de Marcello Caetano e o fim do Estado Novo (OLIVEIRA & ROSAS, 2004). Outros títulos essenciais para conhecer os contornos da política repressiva do regime são os seguintes: o livro *História da PIDE* (PIMENTEL, 2011), de Irene Pimentel, e a monografia designada *A polícia política no Estado Novo* (RIBEIRO, 1995), da autoria de Maria Conceição Ribeiro. O aparelho

repressivo serve como espelho das oposições. Ambos tiveram o destino entrelaçado. Duas perspectivas, dois objetivos distintos, o mesmo tempo histórico.

1.3.3. Música de Intervenção

A música possui uma capacidade inaudita de ser universalista. A melodia consegue ultrapassar as barreiras linguísticas, culturais e geográficas. Possui um poder tremendo, não medido em decibéis mas, antes, pelo impacto que deixa na memória. O último tema da multiperspetiva reside na música de intervenção. Para isso, pesquisámos numerosas melodias da segunda metade do século XX, inseridas no quadrante temático da música de intervenção. Há nomes incontornáveis quer no panorama português quer no internacional. Começamos pelo caso português. O que dizer dos nomes inesquecíveis de Fausto Bordalo Dias, José Afonso, José Mário Branco, Sérgio Godinho, entre outras referências. Músicos engajados politicamente, com elevada consciência social, fizeram da sua música uma força de oposição, arquétipo da liberdade. Decidimos implementar esta estratégia: trabalhar a multiperspetiva através da música. Quais as canções perseguidas pelo poder repressivo? Quais os cantores que provocaram abalos nos corações e fizeram tremer as pernas dos autocratas? A música tem a velocidade do som e o poder de encarnar no coração. Timbres de rebelião, acordes de liberdade, canções que eram setas apontadas às injustiças. Consciência social, revolução, libertação – a tríade da música de intervenção.

No outro lado do Atlântico também encontramos melodias portentosas, envoltas nas causas sociais, feitas por elas ou para elas, quem sabe. É o caso de Chico Buarque, vencedor do Prémio Camões, que entoou a melodia «Tanto Mar», laudatória da Revolução dos Cravos. Numa primeira versão, nota-se a alegria, a esperança e aquela força contagiante de quem sente o chão do futuro em movimento (BUARQUE, 1975). Já na versão ulterior, escrita e musicada em 1978, o cantor evidencia algum desalento, desconfia dos frutos da revolução, vê sinais de nuvens negras, tempestades que se aproximam e conspurcam os ideais iniciais (BUARQUE, 1978). Interessante para analisar

a multiperspetiva, já que neste caso dentro da mesma pessoa coexistem duas perspetivas.

Quanto à bibliografia consultámos algumas obras fundamentais do panorama musical. Mencionamos a biografia de José Afonso, nome maior da música de intervenção portuguesa. Escolhemos este livro de José Jorge Letria, *Zeca Afonso – O que faz falta: uma memória plural* (LETRIA, 2017), com intuito de perscrutar as raízes da força das melodias, as principais ideias de oposição ao regime, a luta pelas causas sociais. José Afonso é incontornável, deixou um legado extraordinário como corrobora o livro *Obra poética* (AFONSO, 2022). Outro nome maior da música portuguesa, Sérgio Godinho. Escreveu um livro que reúne quatro dezenas de melodias, oriundas de diversas partes do mundo, e que ilustram as principais linhas da música de intervenção. O livro intitula-se *Caríssimas 40 canções* (GODINHO, 2012), reportório de melodias emblemáticas do século XX, retratando as histórias (des)conhecidas das músicas que tiveram impacto político-social.

Ao nível dos documentários, destacamos *A Nossa Canção de Protesto* (BARRETO, 2009) que aborda o papel da música de intervenção portuguesa, no âmbito da oposição ao Estado Novo. O programa radiofónico *Canção de Intervenção* (MACEDO, 2014) analisa a multiplicidade de melodias de intervenção, bem como evoca as mais importantes do período precedente à Revolução dos Cravos. Acrescentamos o programa «A Contar» (FERREIRA, 2013), conduzido por David Ferreira, que narra as histórias dentro da História da música.

No plano internacional, referimos obras relevantes como, por exemplo, *Histórias das Canções* (HOMEM, 2009) e *Poemas e Canções I* (COHEN, 1999), o último da autoria de Leonard Cohen. Esta comparação entre o panorama musical nacional e o internacional possibilita compreender as linhas de continuidade e de rutura da música de intervenção, o forte cunho social e a influência do contexto. A música desempenhou um papel crucial na luta pelos Direitos Humanos e nos movimentos sociais em prol de determinadas causas. Veja-se o caso de «Hurricane» (DYLAN, 1976), cantada pelo magistral Bob Dylan (1976), e *Le Déserteur* (VIAN, 1956) de Boris Vian (1956).

José Mário Branco escreveu uma canção que resume bem este último tema, tanto no que diz respeito à multiperspetiva como à música de intervenção: «Há quem cante por interesse/ Há quem cante por cantar/ Há quem faça profissão/ De combater a cantar/ E há quem cante de pantufas/ P´ra não perder o lugar» (BRANCO, 1973).

2. Enquadramento Metodológico

2.1.1. Paredes: a cidade e a população

«A cidade para quem passa sem entrar nela é uma, e outra para quem é tomado por ela e já não sai» (CALVINO, 2015, 134). Esta frase de Italo Calvino correlaciona-se às experiências que vivenciei durante o ano em Paredes. Hoje vejo a cidade com contornos diferentes, conheço-a por dentro, deambulo pelas suas ruelas como pelas memórias. Como podemos caracterizar Paredes? Não conseguimos afastar definitivamente a cortina da subjetividade neste tipo de apreciações, sobretudo quando falámos de algo íntimo ao observador. Contudo, a nossa análise assenta em dados objetivos, sobretudo em estatísticos, no intuito de mapear o contexto socioeconómico em que se enquadra o estabelecimento de ensino alvo do nosso estudo.

Paredes é um concelho do Distrito do Porto, situado no noroeste de Portugal. Integra a Área Metropolitana do Porto, desde 2013. Terra com um longo passado, marcado pelos vestígios antiquíssimos da ocupação humana, muito do seu património remete para os alvares da nacionalidade. Podemos definir a tipologia do património histórico como heterogénea: possui casas brasonadas, igrejas, mosteiros (Cete, Lordelo, Vandoma e Vilela) e quintas históricas. As origens de Paredes estão intrinsecamente ligadas com a via de acesso que ligava o Porto a Vila Real. Local de passagem, terra com forte presença nobiliárquica e monástica, o Concelho de Paredes foi criado no ano de 1837, fruto da reforma administrativa efetuada por Passos Manuel. Anteriormente, esta zona incorporava outros concelhos, entretanto extintos ou reorganizados. Em 1844, D. Maria II concedeu o «alvará régio, que o elevará [Paredes] à categoria de Vila» . Mais de um século depois, em 1991, Paredes foi elevada à categoria de cidade. Além de Paredes, o concelho tem mais três cidades: Gandra, Lordelo e Rebordosa. Em termos geográficos, faz fronteira com os seguintes municípios: Gondomar, Lousada, Paços de Ferreira, Penafiel e Valongo. Tem 24 freguesias e uma dimensão assinalável dentro do Distrito do Porto .

Em termos demográficos, o município de Paredes tem 84.354 habitantes, dado retirado dos Censos 2021, e regista uma tendência de decréscimo populacional, embora ligeira. Paredes ocupa a primeira posição na tabela da percentagem de jovens dos zero aos 14 anos, enquadrado nos dados relativos à Área Metropolitana do Porto: segundo a PORDATA, essa percentagem cifra-se nos 13,9%. Dados relevantes que evidenciam a maior juventude do concelho face aos congéneres da região. Apesar da diminuição da percentagem de jovens, em consonância com o perfil demográfico do país, o município de Paredes mantém números ainda auspiciosos quanto ao número de população jovem. Por conseguinte, analisamos os dados relativos à população em idade ativa. Novamente, Paredes destaca-se nas estatísticas quando comparado no âmbito da Área Metropolitana do Porto. Neste caso, o município apresenta valores na ordem dos 69,8%, superior à média da Área Metropolitana do Porto, que se cinge nos 65,5%.

Tabela 1 – Dados relativos à percentagem de população em idade ativa

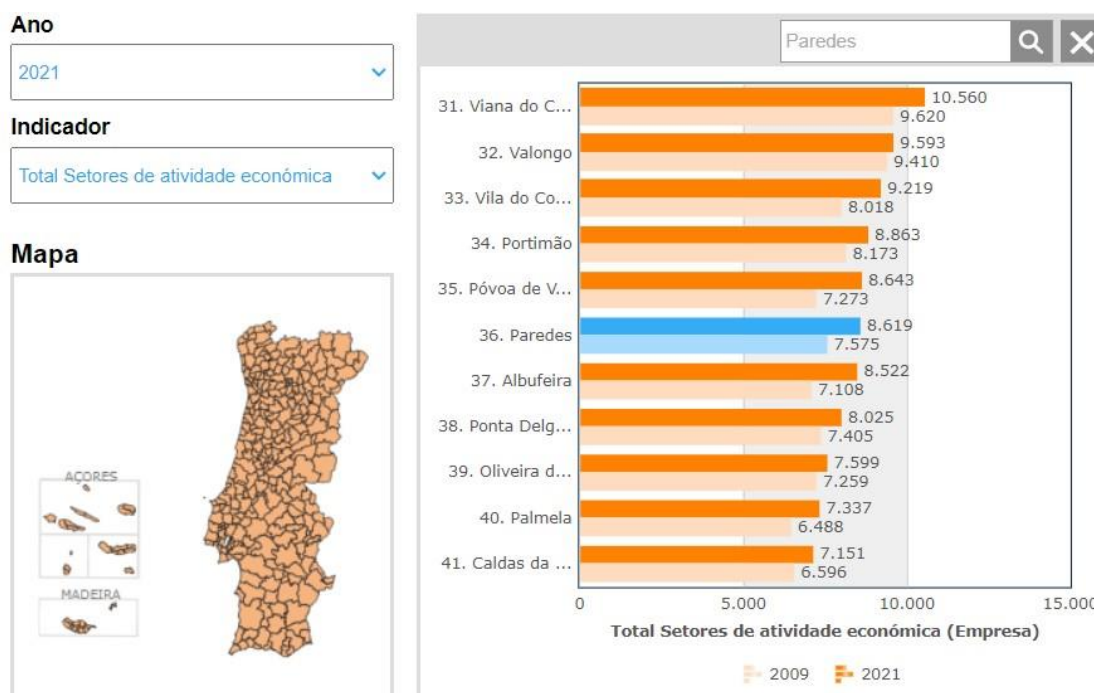
Territórios	Grandes grupos etários				
		15-64		65 ou mais	
Anos ⁺	2021	1960	2021	1960	2021
— Área Metropolitana do Porto	12,6	61,1	65,5	6,5	21,9
Arouca	12,6	55,1	63,6	9,1	23,8
Espinho	10,6	59,2	61,1	6,4	28,3
Gondomar	12,5	59,6	66,2	5,3	21,4
Maia	13,7	60,8	66,9	5,6	19,4
Matosinhos	12,5	62,9	64,6	5,5	22,9
Oliveira de Azeméis	11,6	59,0	65,3	7,3	23,1
Paredes	13,9	54,7	69,8	5,7	16,4
Porto	11,4	66,7	62,6	7,9	26,0
Póvoa de Varzim	13,3	56,5	66,2	6,3	20,6
Santa Maria da Feira	12,6	56,3	66,5	6,0	20,9
Santo Tirso	10,8	57,0	64,5	5,2	24,6
São João da Madeira	12,1	61,5	65,7	4,5	22,2
Trofa	12,5	//	67,6	//	19,9
Vale de Cambra	10,7	59,2	61,2	9,4	28,2
Valongo	13,5	58,3	67,1	4,9	19,4
Vila do Conde	13,8	58,0	65,9	6,2	20,3
Vila Nova de Gaia	12,8	61,7	65,8	5,9	21,4

Fonte: PORDATA³.

A população em idade ativa constitui o motor de desenvolvimento económico de qualquer local, região e país. Segundo as estatísticas da PORDATA, Paredes ocupa a 36.ª posição na tabela dos municípios com maior número de empresas não financeiras. No último censo registou, inclusive, o incremento da quantidade de empresas.

³ PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+total+e+por+grupo+etario-358> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

Figura 1 – Estatísticas dos municípios com maior número de empresas não financeiras



Fonte: PORDATA⁴.

As empresas que mais se destacam pertencem às tipologias das «Indústrias transformadoras» (14,4%), e do «Comércio por grosso e a retalho» (24,8%)⁵. Faz jus ao historial do concelho em que termos o setor secundário se notabiliza enquanto referência nos parâmetros internacionais. Referimo-nos em particular à indústria do mobiliário. O crescimento económico do município foi alcançado pela melhoria significativa das acessibilidades. Para tal contribuiu a construção das autoestradas – A4,

⁴ PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/empresas+nao+financeiras+total+e+por+setor+de+atividade+economica-346> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

⁵ PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/empresas+nao+financeiras+total+e+por+setor+de+atividade+economica-346> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

A41 e A42 – mas também a aposta continuada na ferrovia que liga o concelho aos polos mais evoluídos da região Norte, nomeadamente ao Grande Porto⁶.

O setor bancário em Paredes possui 24 estabelecimentos, número relevante que coloca o Município na 30.^a posição ao nível nacional. Embora tenha decrescido nos últimos anos, a Banca mantém um papel preponderante no município, resultado, em parte, do dinamismo económico existente. No que diz respeito aos valores do desemprego, Paredes regista 2.384 desempregados inscritos nos centros de emprego⁷. Encontra-se abaixo da média nacional, estes números podem explicar-se de acordo com as oportunidades de emprego proporcionadas pelos setores de atividade económica do município. Paredes acompanha a tendência nacional no que diz respeito aos setores de atividade da população: diminuição do setor primário e crescimento substancial do terciário. Segundo os números dos Censos 2021, este município apresenta a percentagem de 0,9% de população empregada no setor primário. Quanto ao setor secundário, Paredes destaca-se pela elevada percentagem de população empregada nas indústrias locais. O valor indicado de 43,0%, apesar de diminuir face aos indicadores dos censos anteriores, evidencia a força industrial do concelho⁸. Já no setor terciário nota-se maior evolução, empregando atualmente 56,2% da população⁹.

Paredes possui proximidade geográfica com a Universidade do Porto, a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro e a Universidade do Minho. O município dotou-se de uma boa rede escolar. Na Educação Pré-Escolar existem 32 estabelecimentos, na Educação Básica do 1.º Ciclo registam-se 17, no 2.º Ciclo 9

⁶ Câmara Municipal de Paredes. Disponível em: <https://www.cm-paredes.pt/pages/611> [Consultado no dia 7 de junho de 2023].

⁷ PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/desempregados+inscritos+nos+centros+de+emprego+e+de+formacao+profissional-220> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

⁸ PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+empregada+segundo+os+censos+total+e+por+setor+de+atividade+economica-145> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

⁹ PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+empregada+segundo+os+censos+total+e+por+setor+de+atividade+economica-145> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

estabelecimentos, no 3.º Ciclo o número sobe para 10 e há 9 escolas secundárias¹⁰. Através dos números relativos aos estabelecimentos de ensino inferimos, desde já, a existência de uma população escolar significativa. Passamos para o trabalho dos dados relacionados com a população escolar paredense. Paredes regista valores na ordem dos 11.858 alunos, tendo, contudo, reduzido nos últimos anos. Porquê? Por um lado, estará relacionado com a diminuição da população juvenil, dado corroborado pelas estatísticas. Por outro, poderá indicar que alguns alunos se deslocaram para outras escolas da região. Nas categorias discriminadas, Paredes tem 1.852 alunos registados na Educação Pré-Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico os números indicam 2.849 (a maior queda do número de alunos matriculados por nível de ensino em Paredes), no 2.º Ciclo do Ensino Básico registam-se 1.861, já os alunos matriculados no 3.º Ciclo do Ensino Básico cingem-se aos 2.879 e, por último mas não menos importante, o Ensino Secundário perfaz o total de 2.417¹¹.

Importa constatar o aumento substancial do número total de alunos inscritos no Ensino Secundário no concelho de Paredes. Está em linha com as estatísticas nacionais de incremento dos alunos neste nível de ensino, fruto da maior aposta do país nas qualificações académicas da sua população. Embora os números dos alunos matriculados sejam indicadores positivos, a taxa de analfabetismo deste município ainda se mantém nos 2,6%, valor elevado quando enquadrado na Área Metropolitana do Porto, com desnível consoante os géneros: o analfabetismo masculino é inferior ao homólogo feminino como corrobora a seguinte tabela:

¹⁰ PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/alunos+matriculados+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-166> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

¹¹ PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/alunos+matriculados+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-166> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

Tabela 2 – Dados do analfabetismo na Área Metropolitana do Porto

Territórios	Sexo					
	Total		Masculino		Feminino	
Anos +	1981	2021	1981	2021	1981	2021
— Área Metropolitana do Porto	12,2	2,1	7,3	1,4	16,5	2,8
Arouca	24,6	4,2	16,9	2,6	31,6	5,7
Espinho	12,2	3,1	6,6	2,0	17,2	4,0
Gondomar	12,1	2,0	7,5	1,3	16,5	2,7
Maia	12,4	1,6	8,4	1,0	16,0	2,1
Matosinhos	11,8	2,1	6,9	1,2	16,4	2,8
Oliveira de Azeméis	13,7	2,4	8,5	1,6	18,5	3,3
Paredes	14,8	2,6	11,2	2,0	18,4	3,2
Porto	8,3	1,9	3,1	1,1	12,5	2,5
Póvoa de Varzim	13,4	2,2	8,4	1,3	18,0	3,0
Santa Maria da Feira	14,3	2,4	9,1	1,6	19,0	3,2
Santo Tirso	14,2	2,5	9,6	1,7	18,6	3,3
São João da Madeira	10,2	1,8	6,2	1,1	13,9	2,4
Trofa	-	2,2	-	1,4	-	2,9
Vale de Cambra	20,2	3,4	11,5	1,8	28,3	4,9
Valongo	10,9	1,9	6,8	1,2	14,6	2,5
Vila do Conde	13,5	2,3	9,3	1,7	17,5	2,9
Vila Nova de Gaia	12,8	2,0	7,6	1,3	17,5	2,6

Fonte: PORDATA¹².

Por outro lado, Paredes regista números inferiores à média nacional nos dados do analfabetismo, tanto no total como nos discricionários por género. Quanto à escolaridade da população, Paredes conta com 26,4% dos munícipes que possuem a Escolaridade Básica do 1.º Ciclo; 14,4% o 2.º Ciclo; 18,7% a Escolaridade Básica do 3.º

¹² PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+analfabeta+residente+com+10+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-720> [Consultado no dia 8 de junho de 2023]

Ciclo; 22,2% detêm habilitações do Ensino Secundário e 12,1% têm curso do Ensino Superior¹³.

Este retrato socioeconómico do concelho de Paredes é útil para compreender o contexto em que se insere a Escola Secundária de Paredes. Sem este enquadramento a nossa análise seria deficitária em amplas franjas.

2.1.2. A Escola Secundária de Paredes

A história da Escola Secundária de Paredes principia no longo ano letivo de 1972/1973 (este estabelecimento de ensino cumpriu os cinquenta anos de atividade no presente ano letivo). Inicialmente instalada no Palacete dos Viscondes de Paredes (PE, 2014, 2), a secção liceal desta cidade deu resposta às necessidades locais educativas. A importância do estabelecimento de ensino atesta-se pelas notícias nos órgãos de comunicação locais, sobretudo no jornal *O Progresso de Paredes*. O corpo docente, no princípio constituído por dez professores, foi liderado pelo Vice-Reitor Horácio Mesquita e Melo. Na sequência dos eventos de 1975, o Decreto-Lei nº 260-B/75 originou a criação de numerosas escolas secundárias (PE, 2014, 2). Em diversos casos, aproveitaram-se a existência das secções liceais para dar resposta aos intuitos do decreto, desta vez designando-as como escolas secundárias.

Na década de 1980, a Escola Secundária de Paredes instalou-se no edifício da Rua António Araújo. Posteriormente, em 2009, recebeu intervenções projetadas pelo projeto da empresa pública Parque Escolar, desenvolvido pelo Governo Socialista de José Sócrates. Esta intervenção significativa alterou tanto o aspeto quanto a capacidade de a instituição dar resposta aos desafios tecnológicos em curso na educação. A remodelação

¹³ PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-69> [Consultado no dia 10 de junho de 2023].

surtiu efeito e a escola ficou dotada de melhores infraestruturas, nomeadamente através da construção do pavilhão gimnodesportivo e do edifício central que alberga os serviços administrativos nos nossos dias. Poderíamos aflorar mais o assunto, adentrarmo-nos pelas décadas pretéritas, mas carecemos de tempo e de espaço para tamanho desafio. Assim, fica esta breve resenha histórica.

No âmbito arquitetónico, a Escola Secundária de Paredes «é constituída por 6 edifícios autónomos e uma área exterior para a prática desportiva» (PE, 2014, 6). Através do documento podemos descrever, pormenorizadamente, arquitetura do estabelecimento escolar, a localização dos seus edifícios e as funções dos mesmos:

Com as obras de remodelação realizadas em 2009, os espaços da escola foram redesenhados e redistribuídos, tendo os serviços ficado totalmente concentrados no pavilhão E, o bloco mais próximo da portaria e da entrada. No pavilhão E encontram-se localizados os serviços administrativos, a receção, o anfiteatro, o auditório, o gabinete do psicólogo, o bufete, o refeitório, a reprografia, a papelaria, as salas de atendimento aos encarregados de educação, a sala de alunos, a sala do pessoal não docente, uma enfermaria, a biblioteca, a direção da escola, a sala de professores, as salas de trabalho dos professores e algumas salas de reuniões (PE, 2014, 6).

Figura 2 – Entrada da Escola Secundária de Paredes



Fonte: Fotografia (autoria própria).

Além do edifício principal, a Escola Secundária de Paredes conta com três pavilhões dedicados sobretudo às aulas. O pavilhão C oferece a possibilidade de realização das aulas laboratoriais, pois possui laboratórios destinado ao efeito. Acrescento as salas de informática e a sala de multimédia. Ao contrário, os outros dois pavilhões - o A e o B – têm uma configuração arquitetónica e funcionalista que os torna em espaço exclusivo para as aulas das disciplinas sem necessidade de práticas laboratoriais, físicas e/ou de informática. Possuem salas de aulas «normais», ou seja, sem valências extras. Numa cota inferior do terreno situam-se o pavilhão D, dedicado às aulas de Educação Visual – mas também conta com uma sala de professores e outra de

apoio técnico -, e o ginnodesportivo, designado «pavilhão G», apetrechado com duas salas adicionais para Ginástica (PE, 2014, 7).

As salas de aula da Escola Secundária de Paredes caracterizam-se pela existência de mesas e cadeiras em número suficiente para a dimensão das turmas, todas têm um videoprojector, o computador com ligação à internet, destinado ao docente, colunas para áudio e, no geral, boas condições para a prática letiva. Fruto dos projetos de digitalização das escolas, implementados pelos últimos executivos governativos, vinte das salas de aulas já têm quadro interativo.

Contudo, há um problema estrutural que perdura no tempo: a impossibilidade da prática de exercício físico no pavilhão G nos dias mais chuvosos devido às debilidades estruturais do edifício que permitem a entrada de chuva e de vento, deste modo humedecendo o piso e dificultando a prática.

Quanto ao funcionamento da instituição escolar transcrevemos esta passagem do Projeto Educativo:

A Escola Secundária de Paredes funciona em três turnos – manhã, tarde e noite –, sendo que os blocos da manhã e da tarde contemplam as atividades letivas e não letivas e o da noite é apenas ocupado com as atividades desportivas e culturais da iniciativa da comunidade educativa, resultantes das requisições de instalações e dos protocolos celebrados com a autarquia (PE, 2014, 7).

O horário de funcionamento das atividades letivas é descrito pelo seguinte documento:

Figura 3 – Horário das atividades letivas na Escola Secundária de Paredes

3.2 Horário-padrão

Os horários das aulas estão marcados predominantemente no turno da manhã, com início às 8:15 horas, e recobrem 10 tempos com a modulação descrita na tabela seguinte.

Manhã	1.º Tempo — 8:15 – 9:05 h. / 2.º Tempo — 9:10 – 10:00 h. / 3.º Tempo — 10:15 – 11:05 h. / 4.º Tempo — 11:15 – 12:05 h. / 5.º Tempo — 12:10 – 13:00 h.
Tarde	6.º Tempo — 13:05 – 13:55 h. / 7.º Tempo — 14:00 – 14:50 h. / 8.º Tempo — 15:00 – 15:50 h. / 9.º Tempo — 16:05 – 16:55 h. / 10.º Tempo — 17:00 – 17:50 h.

As aulas laboratoriais com 3 tempos de 50 minutos decorrem de forma ininterrupta, ajustando-se os horários de forma a garantir 15 minutos de descanso entre o termo e o reinício das aulas seguintes.

Fonte: PA, 2023, 4.

Os períodos letivos principiaram nos alvares de setembro, em específico no dia 16 de setembro de 2022, e terminaram no dia 7 de junho (caso do 9.º, 11.º e 12.º anos) e dia 14 para os restantes alunos da escola. A periodicidade letiva divide-se em três períodos: o primeiro entre 16 de setembro de 2022 e 16 de dezembro 2022; o segundo desde 3 de janeiro de 2023 até 31 de março de 2023; o último entre 17 de abril de 2023 e 14 de junho de 2023 (PAA, 2023, 4).

Uma escola não funciona sem o seu corpo docente, elemento preponderante da comunidade escolar. Como o podemos caracterizar na Escola Secundária de Paredes? O excerto do *Plano Anual de Atividades 2022-2023* enumera o número total de professores e a distribuição dos mesmos:

«O corpo docente no presente ano escolar é composto por 136 professores: 120 do quadro da escola, 7 em mobilidade interna (provenientes de outros QE e também de QZP), 1 contratado com horário anual completo, 1 contratado com horário anual incompleto e 7 professores dos quadros em mobilidade por doença. Por grupos de recrutamento, 6 têm mais de 10 professores: GR300 (18), GR330 (11), GR500 (18), GR510 (13), GR520 (13) e GR620 (11)» (PAA, 2023, 1).

O Pessoal Não-Docente desempenha funções essenciais na Escola Secundária de Paredes. Esta instituição conta com assistentes operacionais, assistentes técnicos, técnicos superiores, chefe do serviço de administração escolar e encarregado operacional. No presente ano letivo distribui-se do seguinte modo:

3 psicólogos (1 do quadro da escola, outro com contrato a tempo inteiro até ao fim do ano escolar e o terceiro com contrato a meio tempo até ao termo do ano escolar), uma coordenadora técnica, 11 assistentes técnicas (todos do quadro da escola) e 32 assistentes operacionais (todas com contrato por tempo indeterminado, desempenhando uma delas as funções de encarregada operacional) (PAA, 2023, 2).

Quanto aos alunos da Escola Secundária de Paredes, os números indicam «1481 alunos, distribuídos por 30 turmas do terceiro ciclo do ensino básico – número que integra 5 turmas do curso básico de Música (2 em regime misto) e 3 turmas do curso básico de Dança (2 em regime misto) –, por 28 turmas do ensino secundário e ainda por 2 turmas do ensino profissional». (PAA, 2023, 2-3). O documento destaca que a Escola Secundária de Paredes tem perdido alunos de ano para ano. Este não foi exceção e houve uma redução de 1593 para os atuais 1481 (PAA, 2023, 3). Contudo, há uma tendência invertida, referida no documento: «Embora o número global de alunos da escola tenha diminuído em relação ao ano anterior, aumentou o número de alunos que beneficiam de medidas seletivas e adicionais» (PAA, 2023, 15). Nos termos da distribuição geográfica, os discentes pertencem maioritariamente ao concelho de Paredes como corrobora o excerto: «Dos 1481 alunos matriculados na escola, 139 não moram no concelho de Paredes (mais 7 do que no ano anterior). Destes 139 alunos, 85 são do ensino básico (...) 54 são do ensino secundário» (PAA, 2023, 3). Este dado é importante para a elaboração de atividades relacionadas com a História Local.

O Plano Curricular do Curso Científico-Humanístico, aquele que nos interessa para o presente estudo, estrutura-se de acordo com a informação do seguinte trecho:

Figura 4 – Plano Curricular do Curso Científico-Humanístico

Ensino Secundário Científico-Humanístico

Aplicação da matriz base ao Curso de Línguas e Humanidades (Ano 2022/2023)

Nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, e na Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de Agosto, é fixado pelos órgãos próprios da escola o seguinte plano curricular do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades:

Componentes de Currículo (a)	10.º ANO		11.º ANO		12.º ANO		Total Ciclo	Gestão Carga Horária
	Minutos	Dispersão	Minutos	Dispersão	Minutos	Dispersão		
Português: (180+180+200)	200	≥ 3	200	≥ 3	200	≥ 3	600	+20/+20/0
LE 1 - Inglês: (150)	150	≥ 2	150	≥ 2			300	0/0
Filosofia: (150)	150	3	150	3			300	0/0
Educação Física: (150)	150	2	150	2	150	2	450	0/0
Específica								
História A: (250+250+270)	250	≥ 3	250	≥ 3	300		800	0/0/+30
Geografia A: (270)	300	≥ 3	250	≥ 3			550	+30/-20
MACS: (270) (b)	250	≥ 3	300	≥ 3			550	-20/+30
LE 3 - Espanhol: (270) (b)	250	≥ 3	300	≥ 3			550	-20/+30
Opção 1: (150)					150	≥ 2	150	0
Opção 2: (150)					150	≥ 2	150	0
Tempo efectivo (plano escola)	1450	29	1450	29	950	20	3850	+30/+30/+30
Cidadania e Desenvolvimento (c)								
Educação Moral e Religiosa: (45) (d)	50	1	50	1	50	1		+5/+5/+5

a) Nos termos do n.º 1 do artigo 7.º da Portaria n.º 226-A/2018, a escola definiu unidades de tempo de 50 minutos.

b) As disciplinas de MACS e Língua Estrangeira 3 – Espanhol (iniciação) funcionam em alternativa.

c) A componente de Cidadania e Desenvolvimento desenvolve-se nos termos previstos na alínea d) do n.º 4 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, sob a coordenação dos docentes de Filosofia, no 10.º ano e no 11.º ano, e dos alunos, no 12.º ano.

d) Disciplina de frequência facultativa.

Nota: Os alunos do 11.º ano podem frequentar a disciplina de Espanhol 1 por permuta com MACS, na condição de não terem no plano de estudos do ensino básico a disciplina de Espanhol.

Fonte: PC, 2022, 4.

Além do Plano Curricular supracitado, importa elencar as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo Departamento de Ciências Sociais (focamos análise neste departamento porque está diretamente relacionado com o nosso estudo). Ao longo do ano foram concretizadas numerosas atividades, desde visitas de estudo, sessões comemorativas, palestras até exposições temáticas. O quadro que se segue enumera as atividades extracurriculares desenvolvidas no presente ano letivo, subordinadas à área das Ciências Sociais:

Quadro 1 – Atividades extracurriculares do Departamento de Ciências Sociais

Departamento de Ciências Sociais	
Comemoração do 5 de outubro – “A questão das bandeiras” alunos Jorge Araújo e grupo disciplinar	3 a 7 de outubro
Comemoração do 1.º de Dezembro – Concurso e Exposição Postais alunos do ensino básico Magna Mota e grupo disciplinar	28 de novembro a 2 de dezembro
Exposição alusiva ao Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto Comunidade escolar Paula Marrana e grupo disciplinar	27 de janeiro
Exposição de trabalhos de comemoração da Revolução de Abril 9.ºano Paula Correia, GR400 e alunos de AV	24 a 28 de abril
Arqueólogo por um dia 7.º ano Eugénia Rocha e outros	2.º Período
Visita de estudo: Igreja de São Francisco, Casa – Museu Infante D. Henrique e Museu dos Descobrimentos 8B e 8I Eugénia Rocha	2.º Período
Visita de Estudo: Igreja de São Francisco, Casa – Museu Infante D. Henrique e Visita de Estudo Museu dos Descobrimentos 10H Eugénia Rocha	2.º Período
Visita de Estudo: Sinagoga, Museu do Holocausto e cruzeiro das pontes no Douro 12G, 12I e 12J Paula Correia e Paula Marrana	2.º Período
Visita de Estudo: “Viajar e comunicar: décadas de mudança”- Porto de Leixões – Estação de São Bento – Torre dos Clérigos – Cruzeiro das 6 Pontes no Rio Douro 10F, 10G, 11G e 11H Delminda Gonçalves	2.º Período
A União Europeia: História e cultura. Exposição de trabalhos dos alunos e palestra 11.º ano GR420	8 a 12 de maio

Fonte: PAA, 2023, 9.

2.2. Caracterização das turmas

O meu estágio na Escola Secundária de Paredes foi orientado pela professora Paula Correia. Tinha a seu cargo duas turmas do 12.º ano de escolaridade, sendo uma atribuída na qualidade de Direção de turma. A professora leciona História A, por isso a minha prática orientou-se exclusivamente no âmbito desta disciplina. Assim, o nosso trabalho desenvolveu-se nas turmas da professora Paula Correia, as quais designamos por «Oeste» e «Leste» devido aos imperativos éticos da confidencialidade. Ainda houve ensejo de lecionar numa terceira turma do curso científico-humanístico (a Escola Secundária de Paredes tem 3 turmas do 12.º ano de escolaridade deste curso), embora para aplicação das estratégias do presente relatório somente os alunos da orientadora sejam elegíveis.

Tabela 3 – Horário das turmas «Oeste» e «Leste»

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Turma «Oeste»	8h15-10h00	8h15-10h00	8h15-10h00	12h10-13h00	
Turma «Leste»	10h15-11h05	11h15-12h05	10h15-12h05 e 14h00-15h50	8h15-10h00	

Quanto à caracterização das turmas começámos pela «Oeste», constituída por 22 alunos. Importa mencionar que um dos alunos frequentou a disciplina de História regularmente até meados do segundo período, deixando de o fazer a partir desta data. Tratava-se de um aluno não-inscrito na disciplina. Elaborámos uma tabela com a distribuição dos alunos por género, algo que elucida a presença maioritária feminina, aliás consentânea com os registos nacionais nesta matéria.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por Género

Género	Masculino	Feminino	Total
Turma «Oeste»	9	13	22

Em relação à média de idades, esta turma regista o valor de 17,5 anos. Não há muita amplitude etária como comprovam os seguintes números: 2 indivíduos com 19 anos, 8 indivíduos com 18 anos e os restantes com 17 anos.

No âmbito dos resultados académicos considera-se uma turma com bom aproveitamento escolar. Tem 11 alunos (50% da turma) no Quadro de Mérito da Escola Secundária de Paredes (elegíveis os alunos cuja média global é superior aos 16 valores), dados referentes ao terceiro período letivo, nenhum aluno retido nas disciplinas, sendo que 2 alunos concorrem na qualidade de «externos» às disciplinas de História A e de

Português. Na disciplina de História A, em específico, não houve classificações negativas no último período letivo, registando-se um progresso assinalável dos alunos. A classificação mais elevada foi de 17 valores e a menor de 10 valores. A média final da turma na disciplina é de 12,38 valores.

O perfil da turma caracteriza-se pelo cumprimento da assiduidade, o mesmo não se pode dizer da pontualidade, pela participação ativa de alguns alunos, pelo respeito demonstrado perante os professores. Do lado negativo devemos apontar alguma irrequietude e ruído durante as aulas. A minha primeira regência aconteceu nesta turma, por isso revelo um carinho especial por ela. Ao longo do ano foram solícitos, cumpridores das tarefas, participativos, empenhados e respeitadores nas minhas aulas. Não se verificaram alterações substanciais do comportamento durante o ano letivo.

Segue-se a turma «Leste», constituída por 29 alunos. Nutro um sentimento especial pela turma porque, a par da «Oeste», foi uma das primeiras experiências de docência para mim. Prevalece uma maioria do género feminino, de igual modo com a outra turma, como corrobora a tabela seguinte:

Tabela 5 – Distribuição dos alunos por Género

Género	Masculino	Feminino	Total
Turma «Leste»	10	19	29

No que respeita à média de idade, a turma «Leste» apresenta o valor de 17,4 anos. A amplitude etária é ligeiramente maior do que na turma «Oeste»: 1 indivíduo com 20 anos, 1 indivíduo com 19 anos, 7 indivíduos têm 18 anos e os restantes 17 anos.

No âmbito dos resultados académicos é uma turma que denota bom aproveitamento. Conta com 8 alunos no Quadro de Mérito da Escola Secundária de Paredes, apenas uma aluna possui classificação inferior a 10 valores e há um aluno que não está inscrito na disciplina de Português (aluno externo). Na disciplina de História A não houve qualquer classificação inferior aos 10 valores. A classificação mais elevada é

18 valores e a menor de 10 valores. Houve progresso assinalável de numerosos alunos ao longo do ano letivo, mantendo a tendência crescente nas classificações. A média final da turma na disciplina de História A é de 12,86 valores.

O perfil da turma pauta-se pelo cumprimento da assiduidade e, regra geral, da pontualidade; pela participação proativa de numerosos alunos, pelo empenho e respeito pelos professores. Não houve variação significativa do comportamento ao longo do ano. Durante as minhas regências notou-se o bom comportamento, a participação proativa, o interesse e o respeito.

2.3. Metodologia

2.3.1. Os primeiros passos

No nosso entendimento há uma frase de José Mattoso que define bem a multiperspetiva: «é uma forma de ver a realidade, não de a dominar» (MATTOSO, 2012, 19). Os grandes nomes da historiografia tiveram notória influência no percurso deste relatório, por isso não poderíamos deixar de mencionar o seu pensamento em relação ao conhecimento histórico. Fernand Braudel relevou a multiperspetiva no seu livro intitulado *Escritos sobre a História* (BRAUDEL, 1991). Transcrevemos a passagem que elucida a nossa afirmação: «creio que esse espectáculo, o Mediterrâneo como perspectiva da outra margem, uma perspectiva ao contrário, contou muito na minha visão da História» (BRAUDEL, 1991, 16). Michel de Certeau disserta sobre um aspeto essencial para os historiadores: «a História do presente e a do passado não deve fazer esquecer um terceiro elemento que já não diz respeito ao objecto estudado, mas à perspectiva em que se faz o estudo, ou seja, uma historicização da própria História» (LE GOFF et al, 1977, 29). O nosso propósito em trabalhar a multiperspetiva em História deve-se à consideração de que o conhecimento histórico fica significativamente incompleto quando desprovido da capacidade de inverter o olhar sobre o mundo, de rodar o mapa, de ouvir aqueles cuja voz foi abafada pelos outros. É a importância crucial

da «perspectiva ao contrário» mencionada por Fernand Braudel. Lucien Febvre redigiu um livro interessantíssimo, intitulado *Olhares sobre a História* (FEBVRE, 1996). O historiador fala «uma vez mais das vistas curtas» (FEBVRE, 1996, 67). Acrescenta: «mas há as que impedem, voluntariamente, a nossa gente de olhar para o que se passa entre os vizinhos» (FEBVRE, 1996, 67). Para evitar estas «vistas curtas», decidimos trabalhar a multiperspetiva em história, não sem antes refletir sobre o tema com o orientador Luís Grosso Correia.

Antes de avançar em definitivo, houve um diálogo com a orientadora cooperante, a Professora Paula Correia, acerca da pertinência e da abertura para aplicar as estratégias de multiperspetiva nas aulas do 12.º ano de escolaridade. A resposta foi afirmativa e, assim, ficou estabelecido que a multiperspetiva seria trabalhada nas duas turmas da professora: a «Oeste» e a «Leste». O verão de São Martinho aproximava-se a galope quando definimos o tema e principiámos a elaboração de um calendário, destinado ao planeamento e organização das regências previstas para o uso das nossas estratégias.

Ponderámos as vantagens e as desvantagens de usar a multiperspetiva no 12.º ano de escolaridade. Por um lado, o século XX, a chamada «Era dos Extremos», designada pelo historiador Eric Hobsbawm, é um período especialmente propício para o raciocínio em torno da multiperspetiva. Os antagonismos violentos e acirrados, a confrontação bipolar e a maior quantidade de recursos disponíveis abrem boas perspectivas para quem ambiciona trabalhar este tema nos acontecimentos da centúria de XX. Por outro lado, a elevada quantidade de informação requereu cuidado especial na definição dos momentos para utilizar as estratégias pensadas no âmbito do presente relatório. Não por acaso, outros relatórios de estágio que se dedicaram à multiperspetiva tiveram o século XX como cenário de trabalho. Por exemplo, atente-se no caso do relatório de Andreia Alves (ALVES, 2020).

Mencionámos no Enquadramento Teórico os motivos pelos quais seleccionámos três temas para aplicar as atividades de multiperspetiva. Após prolongada e exaustiva reflexão, seleccionámos três temáticas: a Guerra Fria, as oposições ao Estado Novo e a música de intervenção. Esta troika temática insere-se no objetivo alargado de trabalhar

em três cenários distintos embora complementares: História internacional (Guerra Fria), História de Portugal (oposições ao Estado Novo) e História da Cultura (a música de intervenção). As temáticas das regências ficaram definidas nos alvares de dezembro de modo a possibilitar uma coordenação quer com a orientadora cooperante quer com a colega do núcleo de estágio. Assim, as datas para as atividades relacionadas com a multiperspetiva em história ficaram repartidas proporcionalmente pelo segundo período, sendo a primeira apontada para janeiro, a segunda em fevereiro e a terceira no mês de março. Consideramos importante realizar as estratégias com periodicidade equivalente para evitar hipotéticas dificuldades resultantes de um hiato temporal pouco justificável nos propósitos desta investigação.

Como proceder na preparação das estratégias de multiperspetiva? Primeiro, optámos por relacionar o plano de aula, elaborado para a regência, com a aplicação das atividades de investigação. Esta ligação intrínseca entre o plano de aula e as estratégias de investigação resultou bem, pois permitiu que os alunos tivessem um contacto com as atividades de multiperspetiva em aula e, posteriormente, respondessem às questões colocadas por nós. Por exemplo, o plano de aula para a regência do tema «Guerra Fria» incluiu as estratégias da multiperspetiva (ver Anexo 2). Na aula subsequente, aplicámos a ficha de trabalho subordinada ao tema da Guerra Fria. Assim, conseguimos verificar as aprendizagens e compreender o grau de raciocínio dos alunos em torno do nosso tema de investigação. Em suma, houve sempre uma correlação entre a regência e a aplicação do instrumento para recolha dos dados. Foi pensado de modo complementar e cumprido nos três temas.

Qual o instrumento que escolhemos para efetuar a recolha dos dados? Depois de uma discussão em torno das múltiplas opções, enveredámos pelo seguinte: elaborar três fichas de trabalho, destinadas respetivamente aos temas selecionados anteriormente. Colocámos a hipótese de fazer um inquérito inicial mas abdicámos desta ideia devido ao modelo estrutural da investigação, ou seja, a criação de uma estrutura da ficha de trabalho idêntica para os três momentos de aplicação das mesmas. Isto permite comparar os resultados e inferir sobre a evolução do raciocínio dos alunos de tema para tema, inclusive verificar se o uso da multiperspetiva foi aprimorado no decurso do

período da investigação. Outro pormenor relevante é a aplicação da ficha de trabalho na aula para evitar possíveis «desvios» dos resultados. Assim, evitámos contributos externos e que poderiam conspurcar a análise dos dados. Todas as fichas de trabalho foram preenchidas em aula, depois de uma breve explicação proferida pelo professor estagiário, no formato digital. Neste ponto ponderámos sobre o melhor suporte para entregar a ficha de trabalho. Tanto o papel como o digital apresentam as suas vantagens e as desvantagens. Quanto ao primeiro, considerámos que o preenchimento em papel teria maior custo ambiental, não acrescentaria nada de relevante à investigação e limitaria a escrita dos alunos. Já o segundo formato, o digital, possibilita poupar recursos ambientais, incrementa a velocidade de tratamento dos dados e confere maior liberdade para o aluno preencher a ficha, além da facilidade em apagar a resposta e voltar a redigir. No final deste dilema investigativo optámos pela entrega da ficha de trabalho no formato digital, sendo remetida para os alunos via email institucional da própria escola, em que o respondente apenas tinha de abrir o link e preencher o documento. Adicionamos que a plataforma escolhida para elaborar a ficha de trabalho foi o *Google Forms*.

2.3.2. As fichas de trabalho

Uma vez tomada a decisão em aplicar a ficha de trabalho, levantou-se a questão de selecionar um modelo para a mesma. Numa primeira fase, consultámos os trabalhos dos relatórios de estágio precedentes, subordinados ao tema da multiperspetiva. O exemplo mais próximo dos nossos objetivos é o estudo de Andreia Alves (ALVES, 2020). A autora dissertou sobre a multiperspetiva e a empatia histórica. Apesar da proximidade temática, as fichas elaboradas pela autora não se enquadravam bem no esquema que ambicionámos para a investigação. Restou o caminho sinuoso e atraente da criatividade. Nas reuniões de orientação desenhámos a estrutura da ficha de trabalho, mutável ao longo da discussão e mais do que uma vez alterada até atingir um grau de satisfação que garantia o cumprimento dos objetivos traçados. Qual é a estrutura da ficha de trabalho? Organizámo-la em quatro secções, a saber: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em

História: (tema da aula); iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em história: resposta-aberta.

A primeira secção da ficha de trabalho destina-se à recolha de dados biográficos, sobretudo o nome completo e a idade. Importa salientar que garantimos a confidencialidade aquando do tratamento e apresentação dos dados através da atribuição de um código ao respondente. A solicitação do nome completo cumpriu somente propósitos de tratamento interno dos dados, sem conhecimento público. Além disso, o campo «nome completo» permitiu-nos identificar o género dos alunos. Já o campo «idade» possibilitou trabalhar os dados no sentido de inferir se a diferença etária manifesta alguma diferença assinalável no nível de complexidade das respostas. Garantimos que as questões éticas da investigação, impreteríveis para qualquer investigador, foram cumpridas na totalidade. Estas questões, incluindo o anonimato, foram comunicadas às turmas antes do preenchimento de cada ficha de trabalho.

A segunda secção subordina-se ao tema da aula em que aplicámos as estratégias da multiperspetiva. Nesta parte recorremos à tipologia resposta-fechada e usámos a escala de *Likert*, a mais apropriada para o propósito, com cinco níveis de intensidade, desde o discordo fortemente até ao concordo fortemente. Houve uma reflexão pausada nesta matéria porque poderíamos usar escalas de quatro níveis com o intuito de evitar a posição de «neutralidade», ou seja, a terceira opção de resposta na escala. Porém, o nosso tema de estudo, a multiperspetiva, coaduna-se com essa opção, pois a neutralidade é *per si* uma tomada de posição. Interessou-nos compreender o posicionamento dos alunos, incluindo esta possibilidade de escolherem a terceira opção de resposta. Defendemos que nos concede maior amplitude na análise dos resultados. Esta secção é a mais diferenciada de ficha para ficha porque subordina-se aos temas lecionadas nas regências. Assim, a estrutura manteve-se, bem como a utilização da escala de *Likert*, embora as questões fossem invariavelmente diferentes no que toca ao conteúdo.

A terceira secção da ficha de trabalho foi desenhada diretamente para questionar o aluno sobre a definição de multiperspetiva em História e a sua utilização pelo professor

no contexto da sala de aula. Refletimos sobre as opções apresentadas aos alunos para definirem a multiperspetiva. Elencamos as quatro: i) analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento; ii) considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade; iii) análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento; iv) considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento. Definir a multiperspetiva é fundamental para a nossa investigação, pois possibilita inferir se o respondente compreende a importância da cientificidade na análise das perspetivas e de evitar os juízos de valor. Por conseguinte, questionámos os alunos acerca da relevância de o professor proferir juízos de valor sobre as perspetivas dos acontecimentos apresentadas em aula e da utilidade da multiperspetiva em todos os conteúdos da disciplina de História A. Esta secção é transversal às três fichas de trabalho, cumprindo o intuito de verificar a hipotética variação das respostas ao longo das atividades e dos temas.

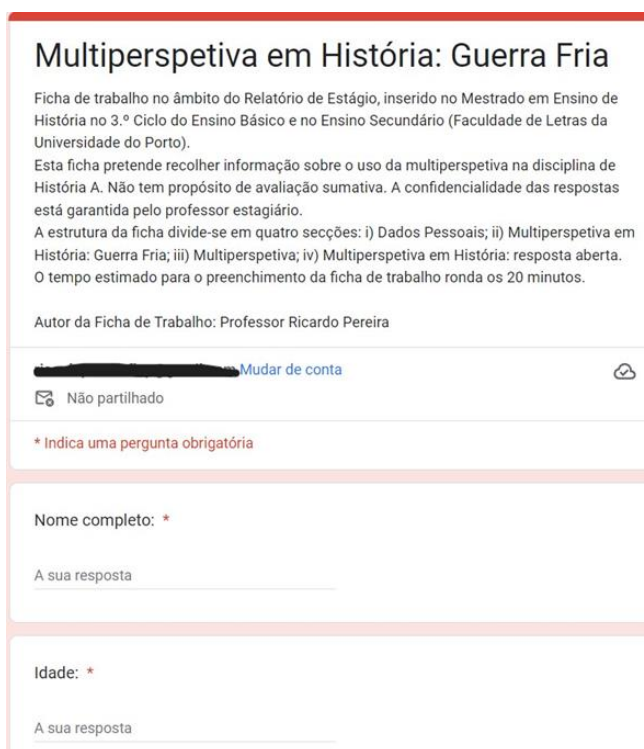
A quarta secção destina-se à tipologia de resposta aberta. É a secção mais exigente e a mais importante da ficha de trabalho. Neste ponto quisemos analisar até que ponto o respondente consegue raciocinar criticamente e historicamente, sem aderir de modo acrítico a determinada perspetiva. A questão da quarta secção varia consoante o tema, embora conserve a mesma estrutura e propósito. Cientes das exigências no tratamento de dados nesta tipologia de respostas, elaborámos uma rubrica de avaliação (ver Anexo 1) da qual constam cinco critérios: i) concordância; ii) rigor histórico; iii) expressão escrita; iv) uso de fontes; v) multiperspetiva.

Atribuímos pontuação a cada critério com intuito de diferenciar o peso da dimensão avaliativa. Essa distribuição de pontuação não foi equilibrada, pois considerámos pertinente relevar alguns critérios face aos outros. Por exemplo, o critério da multiperspetiva vale 2 pontos (no total de 5) e o da expressão escrita tem o valor de 0,5 pontos, uma vez que preferimos valorizar a multiperspetiva, o *leitmotiv* do nosso trabalho.

Depois de definir a estrutura das fichas de trabalho, passamos à análise específica. A primeira subordinou-se ao tema da Guerra Fria. O plano de aula da regência (ver Anexo 2) inclui estratégias de multiperspetiva, desde análise de cartazes norte-americanos e soviéticos até à comparação entre a Doutrina Truman e a Doutrina Jdanov.

A primeira secção da ficha de trabalho destinou-se aos dados pessoais. Foi a primeira vez que os alunos ouviram a explicação sobre os objetivos, estrutura e preenchimento do documento. Não se registaram dúvidas superlativas e aquelas que foram colocadas incidiram mais no modo de preenchimento do que nas questões estruturais.

Figura 5 – Primeira secção da ficha de trabalho denominada «Guerra Fria»



The image shows a Google Form titled "Multiperspetiva em História: Guerra Fria". The form content includes:

- Title:** Multiperspetiva em História: Guerra Fria
- Description:** Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário. A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: Guerra Fria; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta. O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 20 minutos.
- Autor:** Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira
- Account:** [Redacted] [Mudar de conta](#)
- Privacy:** Não partilhado
- Note:** * Indica uma pergunta obrigatória
- Question 1:** Nome completo: *
A sua resposta
- Question 2:** Idade: *
A sua resposta

Foi reforçada a garantia do anonimato das respostas e houve espaço para esclarecimento das dúvidas. A confidencialidade ficou garantida pela atribuição de um código secreto aos alunos.

Na secção seguinte, intitulada «Multiperspetiva em História: Guerra Fria», as questões obedeceram à tipologia resposta-fechada. A comparação entre as doutrinas Truman e a Jdanov foi alvo de questionamento. Relembremos que as doutrinas foram analisadas na regência sobre esta temática. Considerámos pertinente relacionar as perguntas com as temáticas lecionadas porque permite verificar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, facilita a familiaridade dos alunos com os conceitos elencados. Esta comparação afigurou-se ideal para contrapor as visões do mundo à época e testar o entendimento dos alunos sobre a multiperspetiva. Nas duas questões restantes desta secção, optámos por indagar os respondentes acerca da eventual importância de uma doutrina sobre a outra e também as perspetivas do Bloqueio de Berlim, em 1948-1949.

Interessa corroborar o entendimento das doutrinas pelos alunos, bem como se evitaram os juízos de valor e a filiação afetiva a determinado ponto de vista em detrimento de outro. Em simultâneo contribui para inferir o grau de parcialidade dos respondentes, o raciocínio face à perspetiva norte-americana e/ou à soviética.

Figura 6 – Segunda secção da ficha de trabalho denominada «Guerra Fria»

Multiperspetiva em História: Guerra Fria

A doutrina Truman tem maior importância do que a doutrina Jdanov.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

Ambas as doutrinas têm a mesma importância para aprendizagem na aula de História sobre a Guerra Fria.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

Perspetiva dos americanos
«Era visível que os Russos estavam resolvidos a fazer-nos deixar Berlim.»

Perspetiva dos soviéticos
«O Governo soviético (...) considera que a atual situação resulta do facto dos governos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da França terem violado as decisões comuns tomadas sobre a Alemanha e sobre Berlim.»

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia (2019). *Um novo tempo da História. História A 12º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, p. 32.

Concordo com a perspetiva soviética sobre o Bloqueio de Berlim, uma vez que a perspetiva dos americanos não corresponde à verdade.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

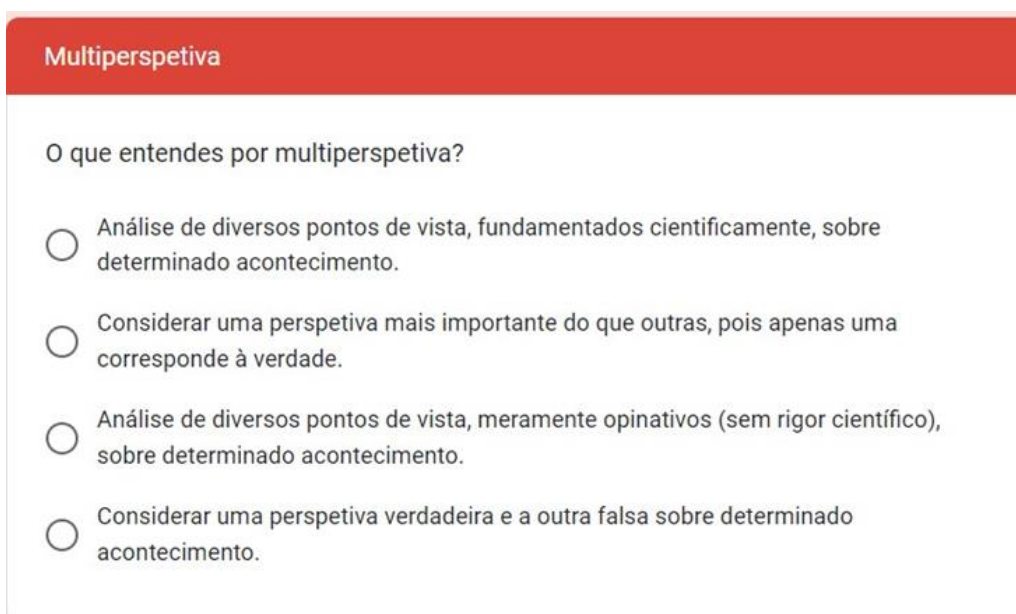
1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Na terceira secção, designada «Multiperspetiva», decidimos questionar os alunos sobre as definições elencadas. Durante a aula não foi apresentada qualquer definição de multiperspetiva. Cumpriu o intuito de evitar influenciar as respostas, apesar de o professor ter explicado de modo indireto como funciona o raciocínio em torno da multiperspetiva. Neste âmbito decidimos colocar uma pergunta de escolha múltipla em que os alunos tiveram de se posicionar perante uma das quatro hipóteses enumeradas. Poderíamos seguir outro modelo, mas este pareceu-nos o mais apropriado. Na segunda ficha de trabalho seguimos uma formulação diferente que será alvo de análise.

Figura 7 – Opções para definir a multiperspetiva



The image shows a screenshot of a multiple-choice question. At the top, there is a red header bar with the text 'Multiperspetiva' in white. Below the header, the question is 'O que entendes por multiperspetiva?'. There are four radio button options listed below the question:

- Análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento.
- Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.
- Análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento.
- Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

Na terceira questão desta ficha de trabalho colocámos duas perguntas transversais aos questionários. A primeira relativa ao papel do professor na formulação dos juízos de valor acerca de conteúdos lecionados. Tivemos por objetivo declarado o propósito de identificar a opinião dos alunos quanto à função do professor na transmissão das diversas formas de olhar o mundo. Já a segunda pergunta incide sobre a utilização da multiperspetiva em todos os conteúdos lecionados na disciplina de História A. Neste ponto ambicionámos perceber o grau de adesão dos alunos à

multiperspetiva no currículo da disciplina. Ambas as perguntas foram inseridas nas três fichas de trabalho para possibilitar análises comparativas dos alunos acerca das matérias inquiridas.

Figura 8 – Questões sobre o uso da multiperspetiva pelo professor na disciplina de História A

O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos estudantes (dizer que uma é mais importante do que outra). *

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A. *

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Por último, a quarta secção vocacionada para a tipologia «resposta aberta». Utilizámos um excerto retirado da obra *A Era dos Extremos*, do historiador Eric Hobsbawm. No excerto evidenciam-se tanto a perspetiva soviética como a norte-americana. Importante para inferir sobre a capacidade de o respondente equacionar ambas as perspetivas e pensar criticamente sobre elas.

Figura 9 – Resposta aberta sobre a multiperspetiva

Multiperspetiva em História: resposta aberta

«A URSS controlava uma parte do globo, ou exercia sobre ela influência predominante - a zona ocupada pelo Exército Vermelho (...). Os EUA exerciam controlo e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério ocidental e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais.»

Excerto retirado da seguinte obra: HOBBSAWM, Eric (2011). *A Era dos Extremos. História Breve do século XX (1914-1991)*. trad. Marcos Santarrita. 5ª.ed. Lisboa: Editorial Presença, p. 226.

Tendo em conta a multiperspetiva, comente o excerto de acordo com as duas doutrinas (Truman e Jdanov) deste período.

(mínimo de 5 linhas e máximo de 15)

A sua resposta

Anterior Enviar Limpar formulário

Esta ficha de trabalho foi aplicada na aula subsequente à minha regência sobre a Guerra Fria. Fruto da imprevisibilidade do calendário escolar, vários alunos da turma «Oeste» estiveram ausentes das aulas de História A durante toda a semana, por isso não foi possível recolher as suas respostas. Optámos por não entregar mais tarde a ficha de trabalho aos alunos ausentes porque havia perigo de «contaminar» os resultados, pois os restantes colegas tinham respondido à ficha de trabalho (levantava-se a hipótese de os alunos partilharem informação e de influenciarem a resposta do colega). Além disso, não fazia sentido aplicar o respetivo questionário sem os alunos terem assistido à regência, uma vez que existe a correlação entre o plano de aula e a ficha de trabalho. Na outra turma também houve algumas ausências, embora em menor número, devido ao período da campanha eleitoral para a Associação de Estudantes da Escola Secundária de Paredes. Na primeira ficha de trabalho obtivemos 16 respostas na turma «Oeste» e 22 na turma «Leste».

No final da aplicação desta ficha de trabalho e da recolha dos dados, passámos para o tratamento dos mesmos. Como trabalhar um volume tão significativo de

informação? Segundo Judith Bell, «o ideal seria esperar pela devolução de todos os questionários e dar uma vista de olhos por todas as respostas antes de começar a codificá-las e a registá-las» (BELL, 1997, 132). Conseguimos olhar de soslaio para as respostas e esboçar ideias a partir delas. Decidimos usar o Excel para tratar esta grandeza de informação. A escolha deveu-se à maior experiência em trabalhar com este software, algo que facilita a análise. Por conseguinte, dividimos as páginas em dois: i) dados totais; ii) dados por turmas. Esta organização dos dados permitiu-nos estabelecer comparações e raciocínios entre as turmas, mas também de esfera particular, de modo a compreender as especificidades dos resultados. Além desta estrutura, incluímos a análise dos resultados por ficha de trabalho. Por exemplo, os resultados da primeira ficha de trabalho foram analisados em três vertentes: dados totais; dados da turma «Oeste» e dados da turma «Leste». Contudo, o processo de investigação é dinâmico. Ao longo do tratamento dos dados percebemos o quanto poderíamos recorrer a outros modelos para organização dos resultados. Assim, conseguimos elaborar uma estrutura em que a análise dos dados, oriunda de todas as fichas de trabalho, foi compilada na mesma folha de Excel. De seguida, apresentamos o modelo final para tratamento dos dados.

Figura 10 – Modelo de tratamento dos dados

	Código (alunos)	X01 a	X01 b	X01 c	Y01 a	Y01 b	Y01 c
Perguntas							
2.1							
2.2.							
2.3.							
3.1.							
3.2.							
3.3.							
3.4.							
3.5.							
3.6.							
4							
Concordância (0,5)							
Rigor Histórico (1)							
Expressão escrita (0,5)							
Uso das fontes (1)							
Multiperspetiva (2)							
		Legenda	a) ficha nº.1				
		b) ficha nº.2					
		c) ficha nº.3					

Uma vez que tanto o número de secções como de perguntas é o mesmo nas três fichas, conseguimos traduzir essa informação por pontos. Por exemplo, o 2.1. corresponde à primeira pergunta da segunda secção da ficha de trabalho. O mesmo critério aplica-se nos restantes pontos. O ponto 4 está dividido em 5 subpontos de acordo com os critérios elencados na rubrica de avaliação das respostas abertas. O resultado do ponto 4 é a média da pontuação atribuída a cada critério de avaliação. Este modelo de organização aprimorou o tratamento dos dados e permitiu relacioná-los. No final de inserir toda a informação na folha de Excel, trabalhámos as médias das respostas dos alunos. Cumpriu o desígnio de atentar no posicionamento dos alunos perante as questões. Assim, podemos identificar qual a opção de resposta mais vezes seleccionada pelo aluno, verificar se houve evolução na perspetiva nas três fichas de trabalho e analisar o porquê dessa eventual alteração de posição.

Figura 11 – Registo da média das respostas por aluno e por turma

Média das respostas dos alunos por opção da escala de Likert											
Resposta	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	4
Código											
X01											
Y01											

O segundo tema selecionado para aplicar as estratégias da multiperspetiva inseriu-se no âmbito da História de Portugal, em específico as oposições ao Estado Novo. Novamente, houve uma consonância entre o plano de aula e a elaboração da ficha de trabalho (ver Anexo 3). Escrevemos o plano de aula de acordo com a multiperspetiva. Em numerosos momentos, os alunos foram confrontados com duas visões antagónicas, com ênfase no caso do pacote de Santa Maria, mas também através do trabalho de grupo proposto que consistiu no debate esclarecido sobre as circunstâncias e os objetivos de cada oposição: a católica, a candidatura do General Humberto Delgado, os partidos políticos da oposição, o movimento católico contra o regime e a contestação estudantil.

A estrutura da ficha de trabalho seguiu o modelo da primeira, exceto na terceira secção que foi alvo de modificações relevantes. Nesta secção optámos por substituir a pergunta de escolha múltipla sobre a definição de multiperspetiva. Desta vez, aplicámos a escala de *Likert* em cada hipótese de resposta elencada anteriormente. Para relembrar as opções desta questão: i) analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento; ii) considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade; iii) análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento; iv) considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

Figura 12 – Primeira secção da ficha de trabalho denominada «As oposições ao regime»

Ficha de trabalho: As oposições ao regime



Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).


Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário.

A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: as oposições ao regime; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta.

O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 12 minutos.

Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira

 [Mudar de conta](#) 

 Não partilhado

Nome completo

A sua resposta

Idade

A sua resposta

Esta mudança, sugerida pelo orientador do Relatório, revelou-se frutífera em termos de análise, uma vez que permite não somente avaliar a hipótese que os respondentes consideram mais correta para definir a multiperspetiva como verificar o seu pensamento sobre as restantes opções. Possibilita uma melhor compreensão do entendimento dos alunos acerca deste assunto, vital para os resultados do presente relatório. A imagem seguinte demonstra a nova configuração atribuída à pergunta sobre a definição de multiperspetiva em História.

Figura 13 – Terceira secção da ficha de trabalho
«As oposições ao regime»

Multiperspetiva

O que entendes por multiperspetiva?

a) Análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

b) Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

c) Análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

d) Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

Na última secção colocámos dois excertos relacionados com o apresamento do navio «Santa Maria». O intuito foi verificar o uso da multiperspetiva pelos alunos a partir do uso dos documentos.

Figura 14 – Resposta aberta sobre a multiperspetiva

Multiperspetiva em História: resposta aberta

«De bordo do "Santa Maria", arvorado em navio-fantasma e navio-pirata algures no Mar das Antilhas, Henrique Galvão - que mantém sob terror os passageiros e tripulantes do paquete - anuncia que, ao serviço da junta presidida por Humberto Delgado, tem por objetivo "libertar" a Península Ibérica.»
(Notícia de *O Século*, 25 de janeiro de 1961)

«- Capitão, é o senhor um pirata?
- Há, no meu país, um ditador e uma oligarquia que, por fraude e, depois, pela força, se apoderaram dele. Com a violência, a suspensão de todos os direitos políticos e a ação contínua de um gang policial, reduziram o povo português à interdição, à indignidade como pessoa humana e à miséria económica. Será esse ditador um pirata? Será a sua oligarquia uma tripulação de piratas?»
(Henrique Galvão, em resposta a uma pergunta, na conferência de imprensa à chegada a Estocolmo, em 27 de outubro de 1961)

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.99.

Com base nos dois excertos comenta as perspetivas sobre o apresamento do «Santa Maria», por Henrique Galvão.

A sua resposta

Anterior **Enviar** Limpar formulário

Esta ficha de trabalho foi aplicada na aula subsequente à minha regência sobre as eleições presidenciais de 1958 e as oposições ao regime. Optámos por não entregar a ficha de trabalho aos alunos ausentes pelos motivos enumerados previamente. Neste questionário obtivemos 19 respostas na turma «Oeste» e 28 na turma «Leste». O tratamento dos dados foi efetuado de acordo com o modelo pré-estabelecido aquando da primeira ficha de trabalho.

Quanto ao tema da terceira ficha de trabalho, considerámos interessante abordar a música de intervenção numa aula. Todavia, alguns «atrasos» na lecionação dos conteúdos e o tempo disponível para dedicar uma aula completa à música de

intervenção, impediram a concretização deste objetivo. Tivemos de encontrar uma solução para utilizar um tema de História da Cultura na última ficha de trabalho. Acabámos por aproveitar a regência vocacionada para «o significado internacional da revolução portuguesa». Este plano de aula foi construído com base na música, sendo o elemento condutor e passível de ser observada no âmbito da multiperspetiva (ver Anexo 4).

Selecionámos a música de Chico Buarque, «Tanto Mar», composta em duas versões, a primeira em 1975 e a segunda no ano de 1978, melodia que se enquadrava perfeitamente nos nossos objetivos. Acresce o interesse de analisar a multiperspetiva a partir dos pontos de vista do mesmo autor. Além deste recurso, usámos duas caricaturas relacionadas com a influência das grandes potências no curso do PREC português: de um lado, os EUA; do outro, a URSS.

A ficha de trabalho tem a mesma estrutura das anteriores, com exceção da terceira secção em que difere da primeira e dá continuidade ao modelo estabelecido na segunda.

Figura 15 – Primeira secção da ficha de trabalho «O significado internacional da revolução portuguesa»

Ficha de trabalho: o significado internacional da revolução portuguesa


Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário.

A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: o significado internacional da revolução portuguesa; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta.

O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 12 minutos.

Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira.

 [Mudar de conta](#) 

 Não partilhado

Nome completo

A sua resposta

Idade

A sua resposta

Na segunda secção, designada «multiperspetiva em História: o significado internacional da revolução portuguesa», introduzimos a primeira caricatura usada na regência de modo a compreendermos o raciocínio dos alunos em torno de um recurso iconográfico.

Figura 16 – Caricatura para análise segundo a escala de *Likert*

Multiperspetiva em História: o significado internacional da revolução portuguesa de 1974.

Este cartoon representa uma visão unânime sobre o significado internacional da revolução portuguesa.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.



Esta caricatura foi alvo de análise em aula, por isso permitiu verificar as aprendizagens, sobretudo ao nível da competência de pensar na multiperspetiva através de recursos iconográficos. De seguida, mantivemos a estrutura definida na segunda ficha de trabalho para a terceira secção, aquela destinada às perguntas sobre a definição de multiperspetiva, o seu uso na sala de aula pelo professor e a pertinência no currículo da disciplina. Por último, colocámos a letra das duas versões da melodia «Tanto Mar», de Chico Buarque. Inquirimos os alunos acerca da multiperspetiva que Chico Buarque tinha da revolução portuguesa em momentos diferentes. Houve alguma mudança na perceção do cantor? De seguida, demonstramos uma imagem do solicitado aos alunos.

Figura 17 – Resposta aberta com excertos da melodia «Tanto Mar»

Multiperspetiva em História: resposta aberta

A música «Tanto Mar», de Chico Buarque, ficou célebre pela evocação dos acontecimentos, a partir do 25 de abril de 1974, segundo o olhar brasileiro. Comenta a perspetiva de Chico Buarque sobre a revolução portuguesa de 1974.

«Tanto Mar», versão 1975

«Sei que estás em festa, pá./Fico contente,/Enquanto estou ausente/Guarda um cravo para mim.
Eu queria estar na festa, pá./Com a tua gente/E colher pessoalmente/Uma flor do teu jardim.
Sei que há léguas a nos separar./ Tanto Mar, tanto mar./Sei também quanto é preciso pra navegar, navegar.
Lá faz Primavera, pá./Cá estou doente,/Manda urgentemente algum cheirinho de alecrim.»

«Tanto Mar», versão de 1978

«Foi bonita a festa, pá./Fiquei contente,/Ainda guardo renitente/Um velho cravo para mim.
Já murcharam a tua festa, pá./Mas certamente/Esqueceram uma semente/Em algum canto de jardim.
Sei que há léguas a nos separar/Tanto mar, tanto mar./Sei também o que é preciso pra navegar, navegar./
Canta a Primavera, pá./Cá estou carente/
Manda novamente algum cheirinho de alecrim.»

Esta ficha de trabalho foi aplicada na aula subsequente à minha regência sobre o significado internacional da revolução portuguesa. Neste questionário obtivemos 20 respostas na turma «Oeste» e 27 na turma «Leste». O tratamento dos dados foi efetuado de acordo com o modelo pré-estabelecido aquando da primeira ficha de trabalho. Após esta explicação da metodologia de investigação passamos para a análise dos resultados no capítulo subsequente.

3. Análise dos resultados

3.1. Resultados globais

A amostra do presente estudo é constituída por 50 indivíduos, divididos pelas respetivas turmas, a «Oeste» e a «Leste». Importa referir que um dos alunos da turma «Leste» possui uma situação específica: é abrangido pelas medidas adicionais de suporte à aprendizagem¹⁴. Não houve, por isso, qualquer tipo de discriminação. Antes da entrega das fichas de trabalho perguntámos ao aluno se queria preencher o documento. A resposta foi negativa. Por isso, a nossa amostra de estudo incide nos 50 indivíduos em vez dos 51.

Fizemos uma série de leituras bibliográficas para suportar o trabalho em torno da análise dos dados. Neste caso destacamos a obra de Laurence Bardin, intitulada *Análise de conteúdo* (BARDIN, 1995), útil para afinar os instrumentos analíticos do conteúdo. A autora disserta que «esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1995, 95). Seguimos as etapas formuladas por Bardin na preparação prévia deste trabalho, principalmente na análise de conteúdo.

Analisaremos os dados de acordo com a seguinte divisão: i) resultados globais; ii) resultados específicos. Partimos do geral para o particular. Um dos objetivos desta análise incide no estudo acerca da influência do Género no raciocínio da multiperspetiva. Vamos trabalhar os resultados provenientes das três fichas de trabalho, estabelecer comparações entre os dados. Outro fator relevante de análise é o tema. Neste âmbito, ambicionamos indagar o quanto as temáticas impactam o raciocínio da multiperspetiva. Haverá maior predisposição para usar a multiperspetiva em temas da História de

¹⁴ Medidas adicionais de apoio à aprendizagem que consistiam na adaptação das fichas de trabalho, das fichas de avaliação sumativa e outros documentos de acordo com as condições do aluno.

Portugal, por princípio mais próximos do inquirido ou haverá preferência pela História da Cultura? Problemáticas às quais pretendemos dar resposta.

Principiamos pelos resultados globais. Neste capítulo vamos analisar, ponto a ponto, as respostas dos alunos, seguindo a estrutura da ficha de trabalho, ou seja, partimos do 3.1. até ao 4 (tipologia resposta aberta). Reiteramos que nesta parte do trabalho inferimos os dados na globalidade, sendo remetida a análise específica para o subcapítulo ulterior.

Primeiro as questões colocadas para definir a multiperspetiva. Na alínea a) apresentámos a seguinte definição: «analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento». Os resultados evidenciam a concordância da maioria dos alunos perante esta definição. Ambas as turmas registam média dentro do nível 4 da escala de *Likert*, corresponde ao «concordo». Importa realçar estes dados porque indicam que os alunos relevam a observação de vários pontos de vista e a cientificidade dos mesmos.

Tabela 6 – Dados relativos à questão 3.1.

Analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento			
Turmas	Média das respostas	Rapazes	Raparigas
Oeste	4,14	4,38	4,23
Leste	4,30		

Reiteramos que não foi apresentada uma definição de multiperspetiva em sala de aula, antes do preenchimento das fichas de trabalho para impedir a hipotética deturpação ou manipulação das respostas. A compreensão da multiperspetiva pelos alunos foi realizada gradualmente e, de modo indireto, nas diversas atividades desenvolvidas nas aulas.

Em relação às respostas com base no género, apontamos ligeira clivagem dos valores: a média de resposta dos rapazes é de 4,38 enquanto a das raparigas de 4,23¹⁵. É uma diferença residual (0,15), nada significativa para definir ruturas substanciais, baseadas no género. Na turma «Leste», os resultados indicam um cenário algo distinto, sendo que neste caso a média feminina (4,36) supera a masculina (4,16) em 0,20. Concluimos que tanto rapazes como raparigas situam as respostas, maioritariamente, no nível 4 da escala de *Likert*. Não há grandes diferenças para registar em termos do género, uma vez que existe alternância entre os valores superiores apresentados pelos rapazes e pelas raparigas.

Na alínea b) colocamos a seguinte opção: «considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade». Novamente, ambas as turmas evidenciam uma média semelhante, neste caso situada no nível 1 da escala de *Likert*. Há uma diferença de 0,15 entre as turmas. Os resultados podem explicar-se pela capacidade de os alunos compreenderem que importa observar várias perspetivas, em consonância com as respostas da alínea a), com o acrescento de entenderem o uso errado da multiperspetiva quando se atribui relevância a determinado ponto de vista e se descarta os outros. Pensamos que terá influência do professor, uma vez que elaborou os planos de aula em que referiu várias perspetivas aos alunos.

Tabela 7 – Média de respostas na questão 3.2.

Turma	Média das respostas
Oeste	1,74
Leste	1,59

¹⁵ Dados da turma «Oeste».

Quanto às respostas por género, nota-se diferenças residuais. Na turma «Oeste», a média de respostas dos indivíduos do género masculino é 1,81 enquanto a média do género feminino aponta 1,69. Há uma diferença de 0,12 pontos, maioritária nos elementos do género masculino, o que denota menor nível de discordância do que os elementos do género feminino. Ambos os géneros manifestam uma discordância forte em relação à definição elencada.

Na alínea c) colocamos esta definição: «análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento». Esta questão assume particular relevância porque permite comparar diretamente os resultados com o ponto 3.1. A diferença reside no grau de cientificidade apontado. Assim, podemos indagar sobre a importância atribuída pelos alunos às perspetivas fundamentadas cientificamente. O que nos revela os resultados? Uma posição de «neutralidade» em ambas as turmas, pois optaram de modo maioritário pelo nível 3 da escala de *Likert*, ou seja, o «não discordo, nem concordo». Interpretamos estes dados do seguinte modo: indicam alguma dúvida ou resistência por parte dos respondentes em lidar com a cientificidade dos pontos de vista. Cremos que alguns alunos atribuem maior ênfase à observação de vários pontos de vista e outros à fundamentação científica. De qualquer modo, elucida-nos que existe dúvida, ao contrário da concordância manifestada na questão 3.1. Isso significa que os alunos entendem como mais importante apresentar várias perspetivas fundamentadas em termos científicos do que aquelas baseadas em opiniões imbuídas de subjetividade. Os resultados globais indicam a menor diferença entre turmas: a média da «Oeste» é 3,46 enquanto na «Leste» fixa-se nos 3,48. É uma diferença que ronda os 0,02.

Tabela 8 – Média de respostas da questão 3.3.

Turma	Média dos resultados
Oeste	3,46
Leste	3,48

No que diz respeito ao género, há um dado curioso: na turma «Leste», a média das respostas das raparigas evidencia uma diferença mais notória do que o habitual neste estudo face aos rapazes. A média dos resultados femininos coloca-a no nível 3 (3,80) da escala de *Likert* enquanto a homóloga masculina fica no nível 2 (2,79), ou seja, verifica-se uma diferença significativa. Constata-se uma postura mais conservadora das raparigas, quiçá mais ponderada, enquanto os rapazes desta turma atribuem menor importância à cientificidade do que as colegas. É a maior diferença assinalada relativamente aos resultados por género.

Na alínea d) apresentamos esta formulação: «considerar uma perspectiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento». Através desta opção de resposta pretendemos indagar a opinião dos alunos sobre percepções maniqueístas na análise dos acontecimentos históricos. Na generalidade ambas as turmas se situam no nível 2 da escala de *Likert*. Todavia, a turma «Oeste» evidencia uma discordância menos vinculada do que a turma «Leste» nesta questão. A discórdia manifestada pelos alunos neste assunto correlaciona-se com os resultados das questões 3.1. e 3.2., uma vez que se denota uma preferência pela abordagem baseada em múltiplos pontos de vista e sem conceder maior relevância a uma em detrimento da outra. Começa a desenhar-se uma linha condutora que nos caracteriza o pensamento padrão das turmas.

Tabela 9 – Média das respostas na questão 3.4.

Turma	Média das respostas
Oeste	2,24
Leste	2,05

Esta diferença de intensidade registada, no valor de 0,19, coloca, de facto, a turma «Leste» muito próxima do nível 1 da escala de *Likert*, prova de que a sua discordância é maior do que a congénere veiculada pela turma «Oeste». Se na turma

«Leste» a diferença das respostas por género é residual, já na turma Oeste denota-se uma maior distinção. A média de respostas do género masculino é 2,56 enquanto no feminino situa-se nos 2,03. Apesar de ambos os géneros manifestarem discordância (nível 2) face à definição da alínea d, os rapazes revelam uma menor recusa desta opção de resposta do que as raparigas, ao ponto da média feminina quase a resvalar para o nível 1.

Após esta análise dos resultados em torno das definições apresentadas para a multiperspetiva, avançamos para as duas questões diretamente relacionadas com a intervenção do professor nesta matéria e a importância da multiperspetiva no currículo de História A.

O ponto 3.5. questiona os alunos, seguindo a escala de *Likert*, sobre a função do docente na abordagem aos acontecimentos históricos na sala de aula. A questão é a seguinte: o professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos estudantes (dizer que uma é mais importante do que outra)?

Os resultados globais indicam uma discordância generalizada. Segundo as respostas dos alunos, o professor de História não deve emitir juízos de valor sobre os acontecimentos lecionados na sala de aula nem classificar uma perspetiva como mais importante do que outra. Salienta-se maior discordância da turma «Leste» do que a congénere. Entendemos que a postura do professor e as atividades colocadas em prática influenciaram decisivamente estes resultados, uma vez que se absteve de formular juízos de valor, inclusive nos assuntos mais suscetíveis como, por exemplo, as oposições ao Estado Novo. De realçar o entendimento dos alunos acerca desta postura do professor que augura uma preocupação manifestada anteriormente, corroborada pelos dados relativos às opções de resposta na definição de multiperspetiva, de não «favorecer» a leitura de um ponto de vista e descurar os outros.

Tabela 10 – Média de respostas da questão 3.5.

Turma	Média das respostas
Oeste	2,92
Leste	2,46

Quanto à questão do ponto 3.6., os resultados globais revelam uma perspectiva interessante acerca da importância da multiperspetiva no currículo de História. A pergunta colocada aos alunos foi a seguinte: «a multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História?»

Na globalidade há uma tendência de concordância com o uso das estratégias de multiperspetiva em todos os conteúdos de História A. Em termos de resultados por turma, a «Oeste» apresenta média de 3,93, ou seja, assume a posição neutra de «não discordo, nem concordo», embora esteja próxima dos valores da concordância. A turma «Leste» declara, de modo significativo, a posição do nível 4 da escala de *Likert*. Denote-se que os valores indicados estão bem afastados de qualquer discordância face ao uso da multiperspetiva nos conteúdos do currículo de História A. Existe mesmo uma proximidade de posições entre as turmas, sendo tendencialmente favorável para a concordância face à hipótese de relevar a multiperspetiva em todos os temas lecionados.

Tabela 11 – Média das respostas na questão 3.6.

Turma	Média de respostas
Oeste	3,94
Leste	4,34

Quanto aos resultados relativos ao género, as turmas denotam maior concordância quando as respondentes são femininas acerca do uso da multiperspetiva

nos conteúdos lecionados em História. Na turma Oeste, os respondentes masculinos têm média de 3,87 enquanto os registos femininos indicam 3,98. É uma diferença de 0,11. Na turma Leste, a resposta dos rapazes situa-se nos 4,22 e as raparigas apresentam o valor de 4,39. Regista-se a diferença de 0,17.

No item da tipologia resposta aberta, a questão 4, registamos uma boa média no que respeita à utilização da multiperspetiva no raciocínio levado a cabo pelos alunos. Neste campo não usámos a escala de *Likert*. Ao invés, analisámos as respostas de acordo com a rubrica de avaliação, classificação estipulada de 0 até 5. Não estamos perante uma escala que mede a intensidade. Pelo contrário, é uma escala avaliativa, discriminada dos 0 aos 5 valores. O resultado resulta da média obtida pelos alunos nos cinco critérios definidos: concordância, rigor histórico, expressão escrita, uso das fontes e multiperspetiva.

Registamos a média de 2,97 na turma «Oeste». Resultados acima da média (estipulada nos 2,50) que denotam um bom uso da multiperspetiva no raciocínio sobre os acontecimentos históricos. Na turma «Leste» a média é de 3,35. Números superiores aos da outra turma, indicam uma maior qualidade na utilização da multiperspetiva. Podemos estabelecer comparação com a questão 3.6. e concluir que existe maior preferência destes alunos pela multiperspetiva, facto que explica maior abertura para usar este género de abordagens analíticas. Quando comparados os resultados da turma «Leste» com a homóloga em todas as questões analisadas, verifica-se o melhor entendimento sobre a multiperspetiva por parte destes alunos. Traduz-se na qualidade da resposta aberta.

Tabela 12 – Média dos resultados na tipologia resposta aberta

Turmas	Média de respostas
Oeste	2,98
Leste	3,36

Na globalidade estes resultados demonstram que os alunos entenderam as estratégias usadas de acordo com a multiperspetiva e conseguiram pensar nos seus termos. Além disso, corrobora que o uso da multiperspetiva na disciplina de História A tem receptividade por parte dos alunos.

3.2. Problematizando os resultados

3.2.1. Alínea a) «analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento»

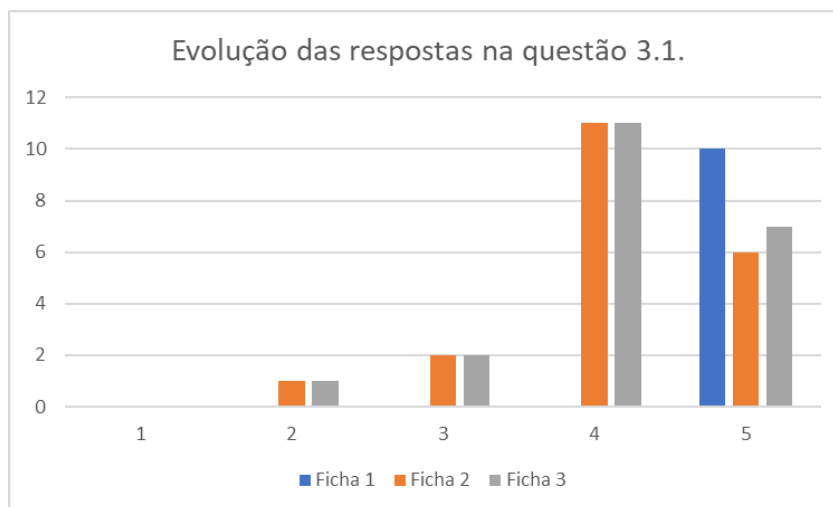
Neste ponto procedemos à análise de acordo com a estrutura das fichas de trabalho, ou seja, partimos da questão 3.1. até à resposta aberta sobre a multiperspetiva. A primeira recolha de dados subordinou-se ao tema «Guerra Fria», sendo que obtivemos 15 respostas (10 mulheres e 5 homens) da turma «Oeste» e 23 (16 mulheres e 7 homens) da turma «Leste». Nesta primeira ficha de trabalho ainda não seguimos o modelo mais indicado para trabalhar esta questão, por isso a resposta obedeceu ao formato «escolha múltipla». Para resolver este problema, de modo a possibilitar a comparação destes dados com os congéneres das fichas ulteriores, optámos por atribuir o nível 5 aos alunos que selecionaram uma das opções de resposta.

Denota-se que a maioria dos respondentes, quer na turma «Oeste», quer na turma «Leste» escolheu esta alínea de resposta, demonstrando que relevam abordagens em que se observam as várias perspetivas, mas também conferem importância à cientificidade nesta matéria. De reiterar que a recolha de dados decorreu na aula subsequente à regência da Guerra Fria, segundo as estratégias de multiperspetiva. É um tema fraturante que estuda o início do mundo bipolar e confronta as doutrinas. Compreende-se a posição maioritária dos alunos nesta alínea, uma vez que está em consonância com as estratégias usadas na aula e com o tema que suscita esta tipologia de observação, sobretudo entre a visão norte-americana e a visão soviética.

Na segunda recolha dos dados, subordinada ao tema «oposições ao Estado Novo», o número de respostas recolhidas cifrou-se nas 20 da turma «Oeste» (13 mulheres e 7 homens) e nas 28 da turma «Leste» (19 mulheres mais 9 homens). Desta vez contámos com maior volume de dados, fruto do incremento no número dos alunos presentes nas aulas. Os resultados da segunda ficha de trabalho indicam uma posição maioritária de concordância, nível 4 da escala de *Likert*. Os dados corroboram que o entendimento dos alunos acerca desta alínea se manteve consentâneo com a postura que valoriza a diversidade de perspetivas analisadas e a cientificidade das mesmas.

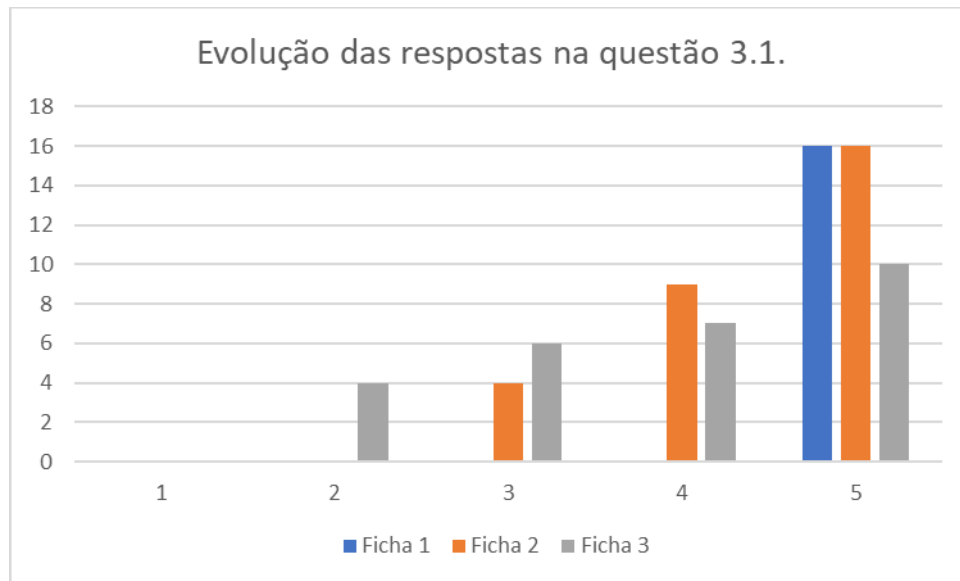
Na última ficha de trabalho, vocacionada para o «significado internacional da revolução portuguesa», obtivemos, novamente, um elevado número de registos: da turma «Oeste» conta-se por 21 respostas (13 mulheres e 8 homens) e na turma «Leste» por 28 (19 mulheres e 8 homens). Neste capítulo, denota-se a manutenção do número de resultados no nível 4 e o incremento das respostas no nível 5. Podemos concluir que houve uma evolução da intensidade de concordância dos alunos, verificada nesta última ficha de trabalho. Outro aspeto relevante consiste no facto de a última recolha de dados enquadrar-se num tema conotado com a História da Cultura, uma vez que se salientou a multiperspetiva através da música «Tanto Mar», de Chico Buarque. Levanta-se a hipótese da maior concordância com esta alínea dever-se quer ao maior número de estratégias de multiperspetiva usadas em sala de aula, já que se trata da última ficha, quer à abordagem cultural utilizada pelo professor. O gráfico seguinte corrobora as afirmações destacadas:

Gráfico 1 – Evolução das respostas na turma «Oeste»



Os dados recolhidos na turma «Leste» evidenciam resultados ligeiramente diferentes. Embora o nível de concordância seja maioritário ao longo das três fichas de trabalho, na última notou-se um decréscimo deste nível e o aumento subsequente da discordância no nível 2 e o reforço da postura de «neutralidade», ou seja, o nível 3 da escala de *Likert*. Esta neutralidade pode ser entendida como resposta concedida no resultado de dúvida da parte do respondente. Ao mesmo tempo, indica que alguns alunos que escolheram as opções 4 e 5 mudaram de opinião. Seguiram quer a postura de neutralidade quer a de discórdia. Ao contrário da turma «Oeste», a abordagem cultural, focada na música, poderá ter influenciado decisivamente as respostas. Porquê? Quiçá, a posição do cantor que muda de opinião sobre o curso dos acontecimentos ou o facto de se analisar uma perspetiva centrada na mesma pessoa poderá ter levado alguns alunos para considerações de que, afinal, não é tão relevante observar pontos de vista diferentes (neste caso, a visão de outra pessoa) ou a cientificidade, já que se usou uma música para trabalhar este tema, eventualmente percecionada como mais lírica ou subjetiva. Contudo, denota-se uma larga maioria de concordância neste assunto. O gráfico que se segue demonstra a evolução das respostas desta turma:

Gráfico 2 – Evolução das respostas na turma «Leste»



3.2.2. Alínea b) considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade

Nesta questão pretendemos inferir a capacidade de os respondentes pensarem criticamente a multiperspetiva, essencialmente ao nível de observar com o mesmo nível de importância vários pontos de vista. Para isso, indagámos sobre a hipótese de atribuir maior relevo a determinada perspetiva em detrimento de outra. Numa análise comparativa conseguimos identificar linhas de continuidade, nomeadamente na posição maioritária, presente nas turmas, do nível 2, o que se traduz numa postura de discórdia face ao inquirido. À semelhança do que ocorreu nos resultados da alínea precedente, a turma «Leste» evoluiu no sentido extremo do espectro, ou seja, na última ficha de trabalho aumentou significativamente a quantidade de respostas no nível 1, indicador que se traduz pelo «discordo fortemente». Podemos estabelecer a mesma relação efetuada anteriormente, ou seja, conotar o tema com a maior adesão dos alunos ao nível de maior intensidade na escala. O que dizer da turma «Oeste»? Os resultados revelam que há menor predisposição para assumir a posição do nível 1, sendo maioritário o 2. Em suma, indicam menor amplitude de posições. Por exemplo, a turma «Leste» possui

maior percentagem de respostas no nível 1 mas também regista resultados no nível 4, ao contrário da turma «Oeste» que não tem nenhuma resposta nos níveis de concordância. Os gráficos seguintes corroboram estas afirmações:

Gráfico 3 – Evolução das respostas na turma «Oeste»

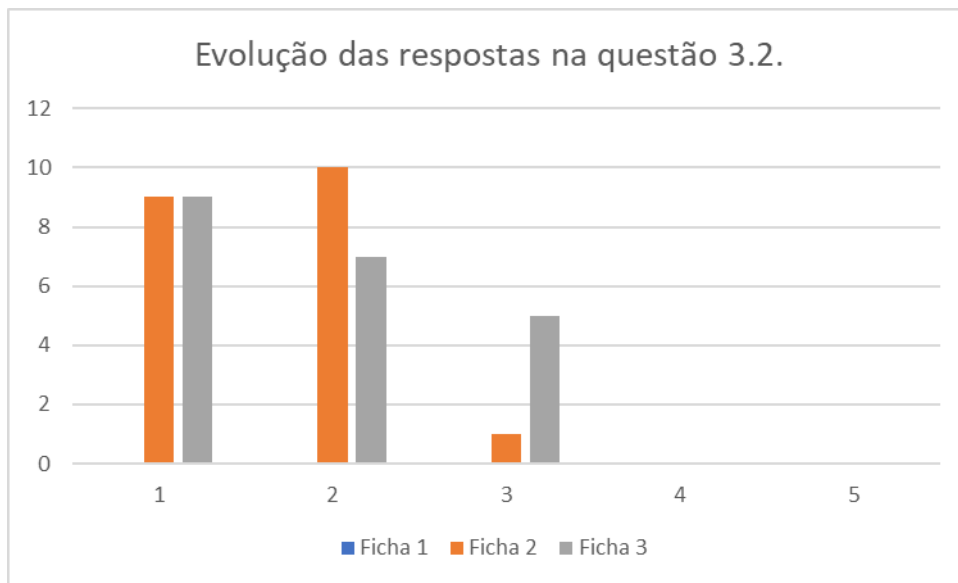
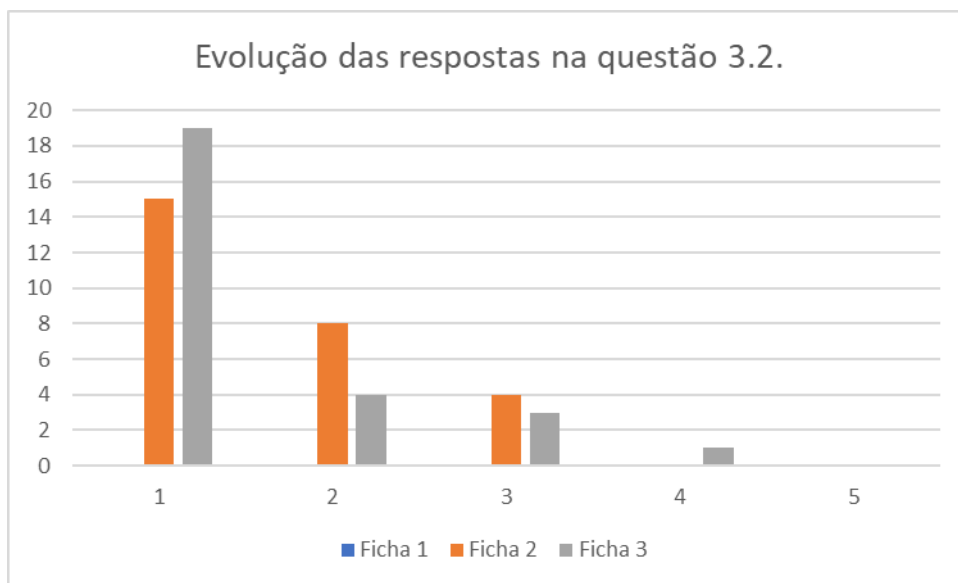


Gráfico 4 – Evolução dos resultados na turma «Leste»



3.2.3. Alínea c) análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento

Na alínea c) decidimos observar a relevância que os alunos concedem, especificamente, à cientificidade. Para isso, elaborámos a questão com o cuidado de manter a diversidade dos pontos de vista, com destaque para a componente opinativa, sem rigor científico. Este ponto é fundamental para comparar com os resultados da alínea a), já que nesta se confere relevo tanto nas várias perspetivas como na cientificidade das mesmas.

Os resultados da turma «Oeste» demonstram que na segunda ficha de trabalho houve uma postura maioritária em torno de maior concórdia com a alínea c). Contudo, na última ficha denota-se uma alteração nos resultados. Neste caso, incrementou quer o nível 3 quer o 2, prova de que existiu uma mudança significativa de alinhamento dos respondentes face à questão. Na turma «Leste» constata-se a prevalência do nível 4, sobretudo na última ficha, embora acompanhe um crescimento de registos no nível 2, «discordo fortemente». Todavia, manifesta-se menor discordância na turma «Leste» face à turma «Oeste». Não será alheio o facto de o tema da segunda ficha de trabalho, responsável pelo registo dos resultados com menor discordância neste ponto, suscitar opiniões mais vincadas devido à consciência histórica sobre as consequências do regime ditatorial. Já na terceira ficha de trabalho também se denota maior concordância nesta alínea, talvez devido ao entendimento da música por parte dos alunos como portadora de maior subjetividade. Este tópico relaciona-se com o uso dos recursos audiovisuais na sala de aula, sobretudo ao nível didático. Pode transmitir a ideia de maior subjetividade, logo mais suscetível de relevar opiniões com pouco ou nenhum fundamento científico. No entanto, os recursos audiovisuais foram bastante usados pelo professor nas regências. A sua utilização foi acompanhada pela análise crítica, científica e comparativa.

Será suficiente para mudar a percepção de que a música possui maior subjetividade neste assunto?

Gráfico 5 – Evolução dos resultados na turma «Oeste»

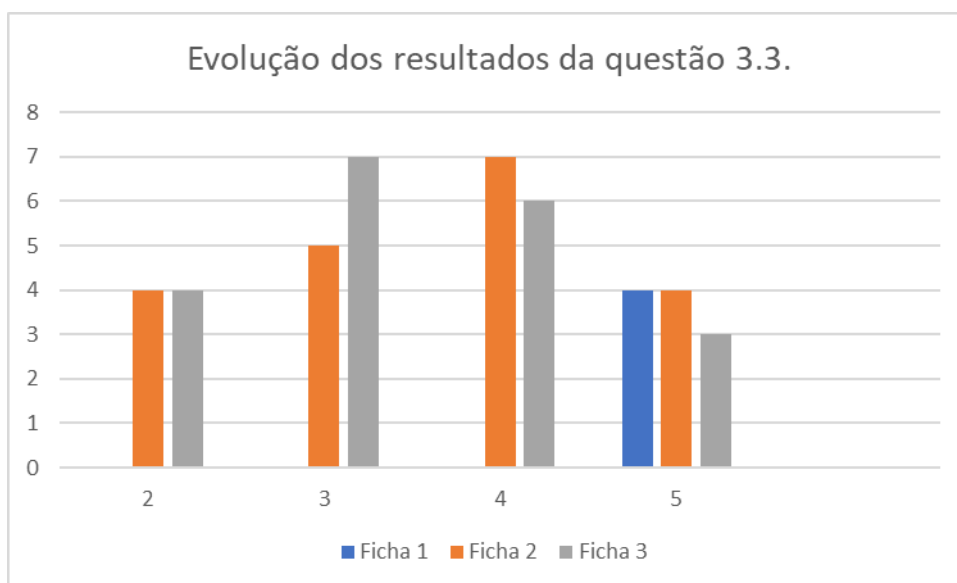
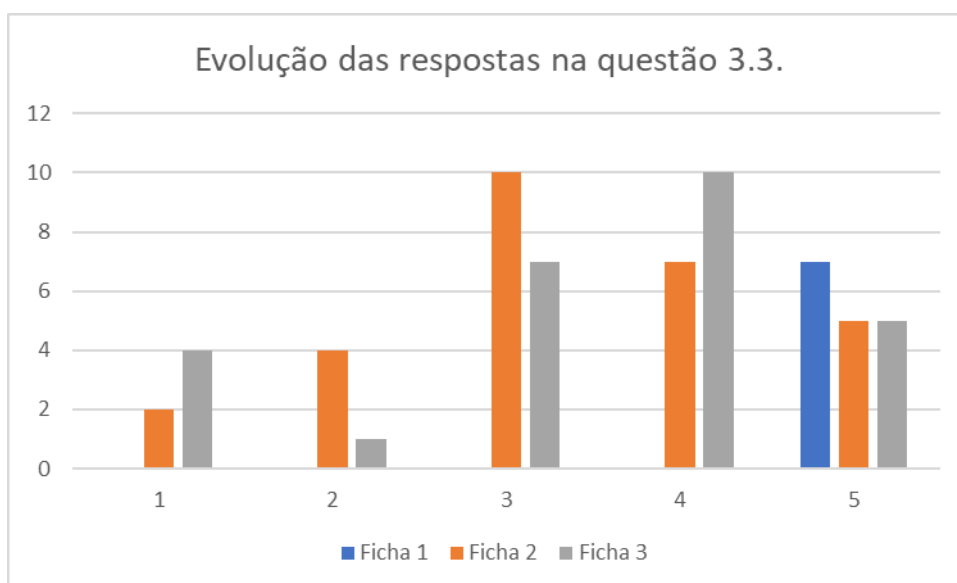


Gráfico 6 – Evolução dos resultados na turma «Leste»

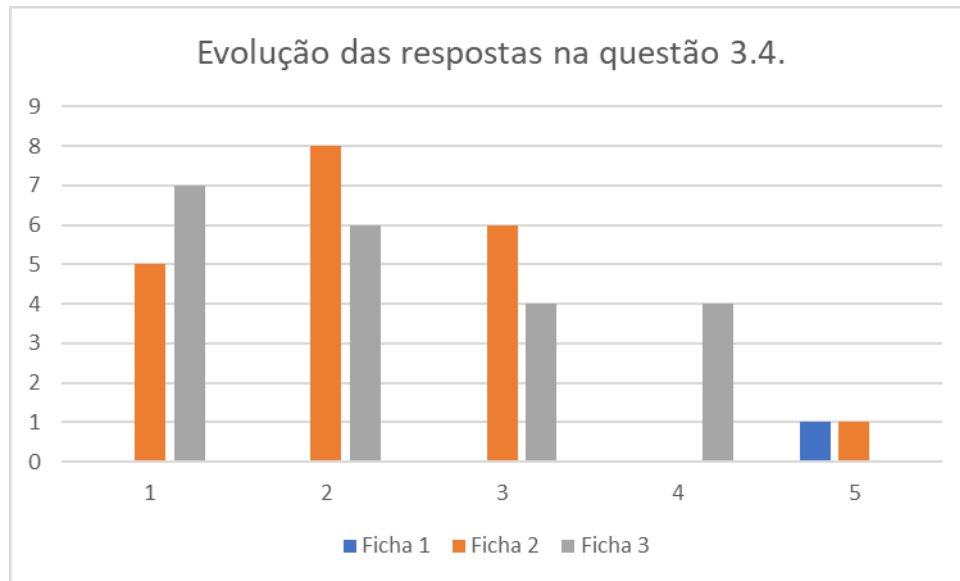


3.2.4. Alínea d) «considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento»

Neste ponto quisemos inferir a opinião dos inquiridos sobre o maniqueísmo das posições, resultante desta abordagem em relação à veracidade das perspetivas. Consideramos relevante analisar esta questão para determinar o nível de raciocínio evidenciado pelos alunos quando confrontados com uma pergunta que suscita uma reflexão em torno deste maniqueísmo entre o verdadeiro e o falso.

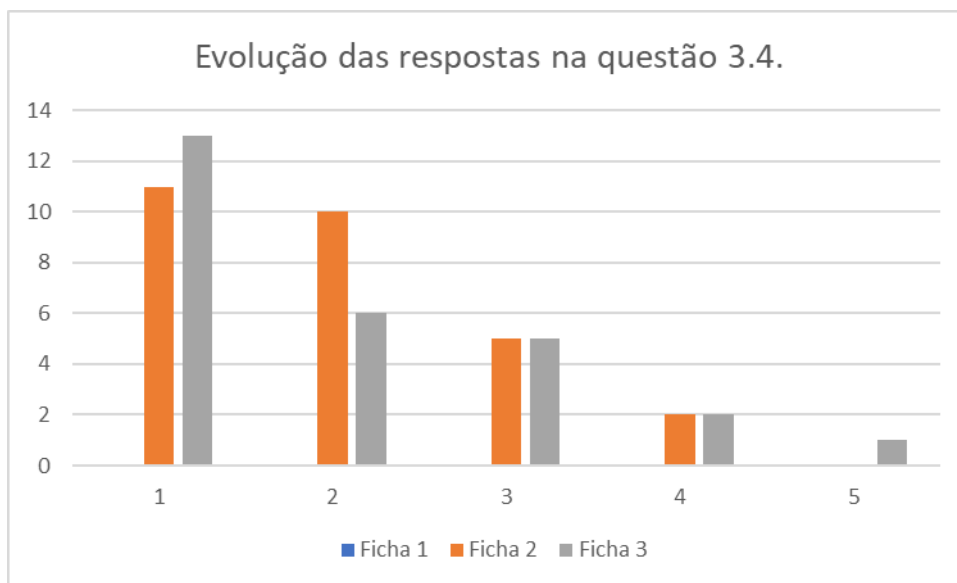
A turma «Oeste» manifestou-se maioritariamente pelos níveis 1 e 2, assumindo discordância face à pergunta levantada na ficha de trabalho. No entanto, verifica-se um decréscimo na intensidade da discórdia nos resultados relativos ao último questionário, relacionado com a multiperspetiva a partir da música, talvez devido aos eivos de subjetividade conotados com as melodias ou ao facto de a mesma pessoa ter perspetivas diferentes sobre o acontecimento. Hipótese que se levanta para explicar os resultados. De realçar o surgimento de registos no nível 4, exclusivamente na terceira ficha de trabalho, permite equacionar que o uso da música poderá influenciar com maior grau de intensidade o posicionamento dos alunos neste assunto.

Gráfico 7 – Evolução das respostas na turma «Oeste»



Os resultados da turma «Leste» revelam uma forte discordância face à questão elencada. Embora se constate o registo no nível 5, novamente na última ficha de trabalho, também se evidencia o incremento de respostas no nível 1. A posição maioritária traduz uma enorme discordância quanto ao considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa. A percentagem de posturas «neutras», alunos que selecionaram o nível 3, também é menor do que na turma «Oeste». Podemos considerar que a maioria dos respondentes da turma «Leste» não relevam o pensamento maniqueísta quando tratam os acontecimentos históricos. É um resultado que demonstra o grau de importância atribuído à multiperspetiva.

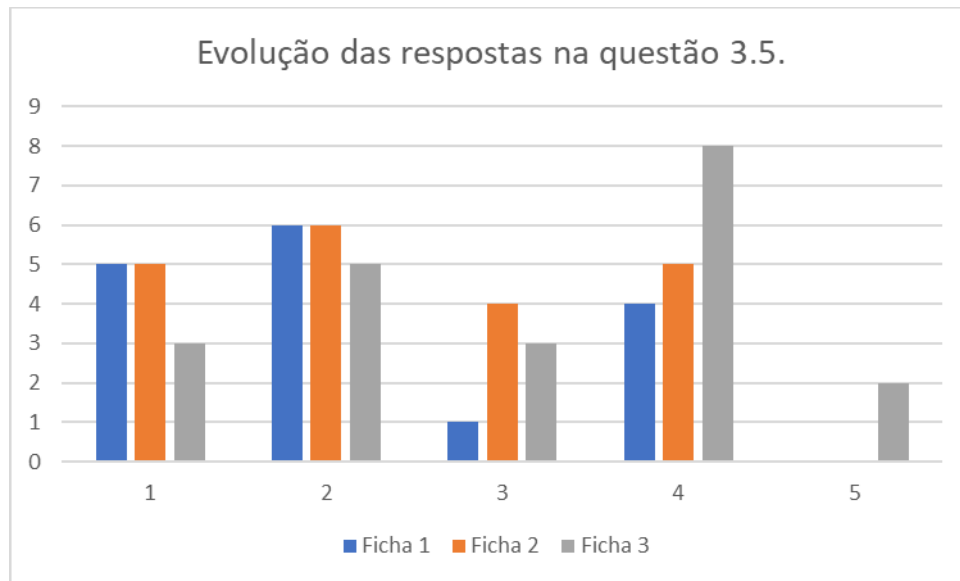
Gráfico 8 – Evolução dos resultados na turma «Leste»



3.2.5. O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos alunos (dizer que uma é mais importante do que outra)

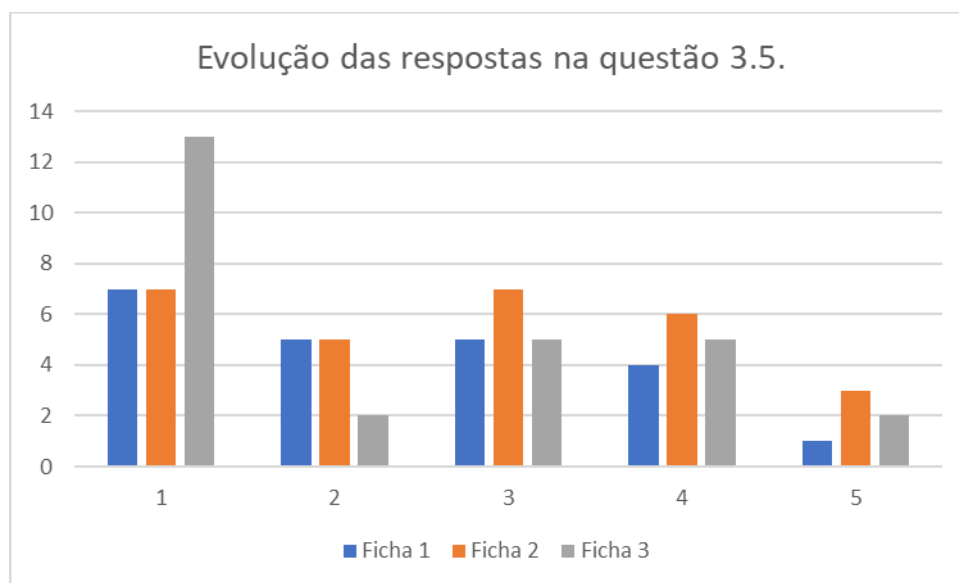
Na questão 3.5. pretendemos mudar o foco para a opinião que os alunos têm sobre o papel do professor no uso da multiperspetiva em História. Para esse efeito, focámos a questão nos juízos de valor, sendo que é uma forma de deturpar a análise das perspetivas. Qual foi a evolução das respostas dos alunos? Constata-se uma evolução significativa no sentido dos níveis que expressam concordância. Relacionamos esta postura assumida pelos alunos nas respostas com os resultados que indicam menor preocupação com a cientificidade das perspetivas. Assim, a maioria na turma «Oeste» entende que o professor deve emitir juízos de valor sobre os acontecimentos históricos, relevando a opinião do docente face às perspetivas. O nível 4 demonstra um crescimento contínuo, desde a primeira ficha de trabalho até à última, sendo inclusive registadas respostas no nível 5. Por comparação, as respostas do nível 1 e 2 revelam um decréscimo da segunda para a terceira ficha de trabalho.

Gráfico 9 – Evolução dos resultados na turma «Oeste»



Os resultados da turma «Leste» demonstram a tendência oposta. Na transição da segunda para a terceira ficha de trabalho comprova-se uma diminuição das respostas nos níveis de concordância e, conseqüentemente, o aumento no nível 1. A seleção do nível mais intenso de discordância denota que a maioria dos alunos desta turma defende que o professor não deve expressar juízos de valor sobre os acontecimentos históricos. Contudo, importa salientar que na segunda ficha de trabalho, subordinada ao tema «oposições ao Estado Novo», notou-se uma ligeira subida dos valores nos níveis de concordância. Colocamos a hipótese de que se deve ao tema, pois suscita reações mais adversas junto dos alunos devido à consciência histórica existente sobre o assunto, pois no caso português o Estado Novo é mais próximo do que as querelas da Guerra Fria. De recordar as teses de Isabel Barca (2007) sobre a relevância atribuída aos temas consoante a proximidade com os alunos.

Gráfico 10 – Evolução das respostas na turma «Leste»



Neste ponto devemos relevar a consciência histórica, uma vez que influencia a percepção que os alunos têm acerca da temática mas também o que esperam do professor em termos de juízos de valor. Varia consoante os temas analisados. É uma conclusão possível resultante destes dados.

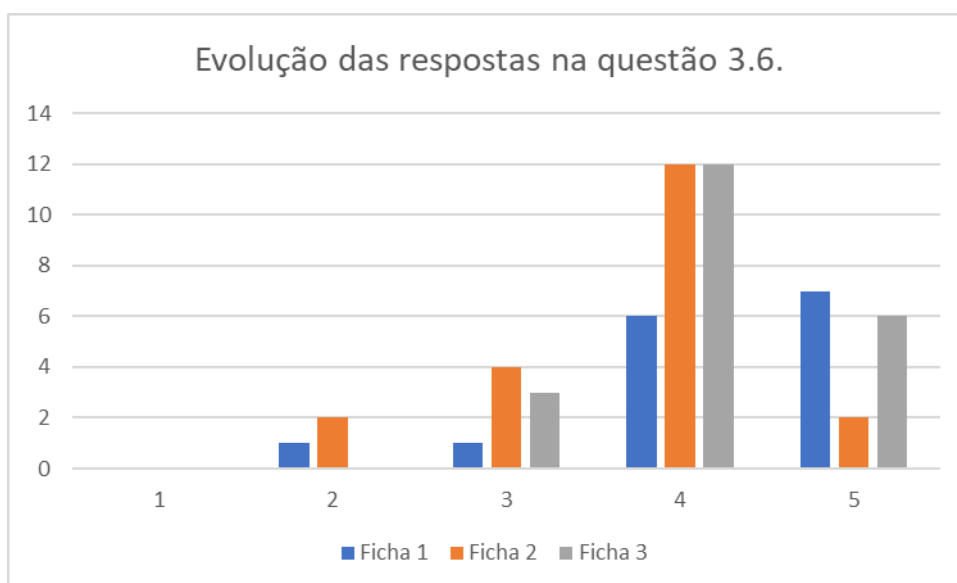
3.2.6. A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A

Na última questão da terceira secção das fichas de trabalho tivemos o intuito de observar a opinião dos alunos acerca da pertinência do uso da multiperspetiva no currículo da disciplina de História A. Esta pergunta não diz somente respeito ao currículo da disciplina no 12.º ano de escolaridade. É transversal aos outros anos de escolaridade.

As respostas nas duas turmas registam a preferência assinalável pela utilização da multiperspetiva no currículo de História A. Podemos concluir a partir destes dados que os alunos atribuem importância às abordagens pautadas pela multiperspetiva e que preferem lidar com mais do que uma visão sobre os acontecimentos históricos. Em

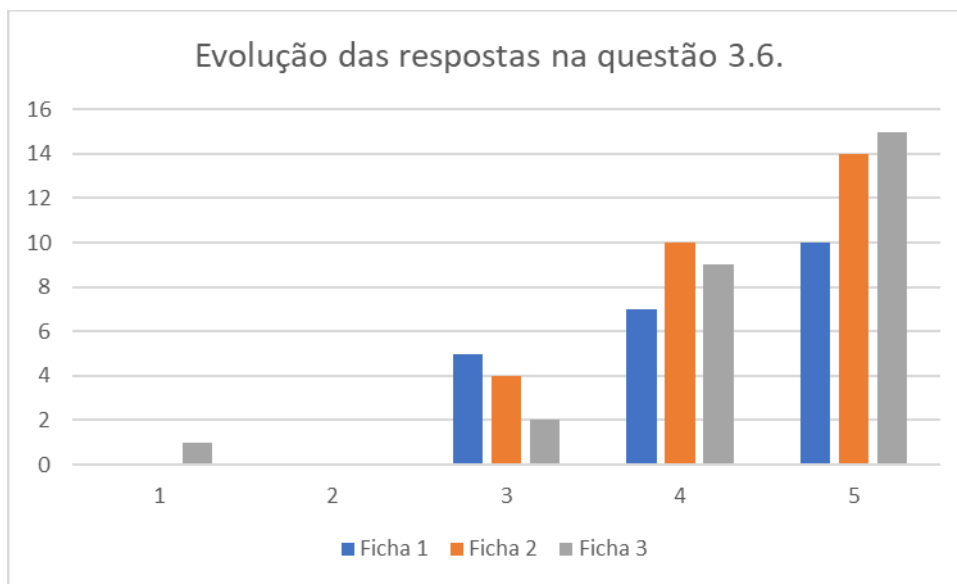
concreto, na turma «Oeste» somente dois respondentes consideram que a multiperspetiva não deve ser usada de modo transversal. Dois terços da turma concordam com o enunciado da questão, por isso posicionam-se no sentido favorável ao uso da multiperspetiva, salientando a manutenção da intensidade no nível 4 da segunda para a terceira ficha de trabalho. Há uma continuidade nas respostas que assegura que os alunos desta turma perceberam desde o primeiro momento que a importa analisar os conteúdos de História A segundo vários pontos de vista.

Gráfico 11 – Respostas da turma «Oeste»



A turma «Leste» evidencia uma posição mais acérrima no que respeita ao uso da multiperspetiva no currículo da disciplina de História A. Nos níveis de discordância apenas se regista uma resposta, analisando os dados das três fichas de trabalho. Inclusive, as respostas do nível 3 caíram ao longo do tempo. De destacar que 15 alunos concordam fortemente com o uso da multiperspetiva (9 concordam, selecionaram o nível 4) quando na primeira ficha o número total ficou pelos 10 alunos. É uma evolução notória neste ponto, revela que a linha de continuidade se manteve ao nível da preferência da multiperspetiva para analisar os acontecimentos históricos. É um dado relevante.

Gráfico 12 – Evolução dos resultados na turma «Leste»



3.2.7. Resposta aberta (multiperspetiva)

Neste ponto discriminamos a análise de acordo com as turmas e por cada ficha de trabalho. A média do **ponto 4** resulta da avaliação nos cinco critérios definidos pela rubrica mencionada anteriormente: concordância, rigor histórico, expressão escrita, uso de fontes e multiperspetiva.

Relativamente à ficha de trabalho, subordinada ao tema «Guerra Fria», a turma «Oeste» apresenta uma média de 2,96 pontos em 5. A melhor resposta foi escrita pela aluna X07 que obteve a classificação de 4,80 pontos. A respondente conseguiu analisar de modo completo a perceção sobre a mundividência de cada doutrina. O seguinte excerto demonstra o bom uso da multiperspetiva na elaboração da resposta:

Para Truman o mundo era dividido em dois sistemas distintos: um baseado na liberdade (EUA) e outro na opressão. Por sua vez, para Jdanov o mundo de facto também era dividido em dois: um imperialista e antidemocrático, liderado pelos EUA e o mundo socialista onde reinava a democracia e fraternidade.

Observa-se a confrontação dos pontos de vista, bem como a explicação da mundividência de cada doutrina. Além disso, a aluna X07 conclui com um raciocínio evoluído e que prova, novamente, a utilização da multiperspetiva: «Tanto o EUA e a URSS tinham uma visão simplista e extremada do outro, sendo na verdade os dois imperialistas de formas diferentes».

No sentido oposto, os alunos Y03 e Y05 tiveram a pontuação mais baixa nesta resposta. Alcançou somente 2,40 em 5 possíveis, ou seja, inferior a 50%. Apesar de o aluno Y03 relevar as perspetivas e considerar que estão «bem fundamentadas», acaba por falhar na análise detalhada das mesmas e na concordância. A resposta é a seguinte: «Ambas as perspectivas são bem fundamentadas e é necessário aceitar as mesmas visto que cada uma delas corresponde a defesa de uma ideia ou conceito, e sendo que uma opinião deve ser sempre aceite e vista como uma possível verdade». Nesta ficha de trabalho registaram-se 2 respostas acima dos 4 pontos e 2 abaixo dos 2,50 pontos.

A turma «Leste» registou uma boa média de respostas. Destaca-se a aluna X17 pela classificação de 4,9 pontos em 5 possíveis. A respondente elenca as duas perspetivas em confronto, a Truman e a Jdanov, caracteriza-as e usa, de modo correto, excertos dos documentos analisados em aula para justificar as posições de cada doutrina. Por exemplo, diz-nos que «já a doutrina Jdanov apresenta a divisão do mundo em dois campos opostos: um imperialista e antidemocrático». Acrescenta a justificação da doutrina a partir do excerto, presente no Manual de História A: "Os EUA exerciam o controlo e a predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério ocidental e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais». É uma resposta bem escrita, que releve a multiperspetiva, recorre aos documentos e respeita o rigor histórico. Quanto à classificação menor foi obtida pelo aluno Y12 com 1,3 pontos em 5. Fica o exemplo de resposta: «Não concordo com ambas as doutrinas porque ambas as doutrinas são imparciais e nenhuma delas é justa». Denota uma falta de compreensão histórica dos acontecimentos, mau entendimento

sobre as doutrinas e a comparação revela-se parca e sem fundamentação. Esta turma teve 4 respostas superiores aos 4 pontos e 2 abaixo de 2,50 pontos.

No que diz respeito à segunda ficha de trabalho, subordinada ao tema «as oposições ao Estado Novo», a turma «Oeste» melhorou significativamente na generalidade. A resposta mais pontuada pertence ao aluno Y04 que obteve 4,3 pontos. O aluno analisa criticamente as perspetivas como corrobora o seguinte trecho: «O primeiro excerto trata-se de propaganda do Estado Novo contra o opositor de Salazar, Humberto Delgado, daí as críticas contra ele». Há uma identificação clara do carácter propagandístico do regime salazarista em torno do apresamento do paquete Santa Maria. A expressão escrita apresenta-se correta, bem como o rigor histórico. Já a resposta com menor pontuação não infere criticamente os acontecimentos nem usa a documentação como comprova a frase: «Concordo com que Humberto Delgado queria libertar o país de uma ditadura». Nesta resposta o aluno filia-se com determinada perspetiva, adere voluntariamente e abdica de olhar para outras sobre o sucedido. Obteve classificação de 1,70 pontos.

Na turma «Leste», o valor mais elevado pertence à resposta da aluna X20 com 4,6 pontos. Esta resposta analisa criticamente o apresamento do Santa Maria, o trecho confirma isso: «Ambos expuseram a sua perspectiva, porém a do primeiro documento foi alterada de forma a culpar Henrique Galvão de ser um terrorista, o que seria mentira». Revela conhecimento do contexto histórico, leitura do documento em causa e análise crítica do mesmo para identificar os intuitos do regime com a culpabilização de Henrique Galvão. A resposta com menor pontuação foi classificada com 2 pontos. Deixo o exemplo de resposta da aluna X26: «O primeiro é a contra e o segundo é a favor. Na minha opinião o segundo texto está mais bem fundamentado do que o segundo». Atente-se na resposta pouco detalhada, sem menção dos documentos, falta de justificação pela opção de considerar um texto melhor do que outro e não respeita o rigor histórico. De positivo realça-se a preocupação em comparar os documentos, embora sem fundamentação. Esta turma evoluiu na qualidade das respostas, pois 8 alunos conseguiram classificações acima dos 4 pontos.

Na última ficha de trabalho, subordinada ao tema «o significado internacional da revolução portuguesa», a turma «Oeste» teve 4 respostas acima de 4 pontos. Destaque para duas respostas, da aluna X04 e do aluno Y04, que conseguem analisar criticamente as duas versões da melodia «Tanto Mar» e expressar bem a posição do cantor em cada perspetiva: A aluna X04 diz: «Na versão de 1975, fala da liberdade que Portugal ganhou e que quer o mesmo no Brasil. Já na versão de 1978, fala da diferença entre os 3 anos, da desilusão criada». Já o aluno Y04 reitera o contexto sociopolítico quando compara as versões musicais: «Chico Buarque ambicionava por uma mudança semelhante à Revolução de Abril no seu país natal, o Brasil. A primeira música compara a situação política de Portugal pós 25 de Abril e o Brasil da época. Já a segunda música, ao estilo da primeira, é um novo pedido de ajuda e de esperança numa mudança no seu país». A resposta com menor pontuação ficou-se pelos 0,4 pontos porque a respondente não foi além da identificação do ano e da melodia. Denotou falta de interesse em trabalhar a multiperspetiva e em analisar as versões da música de Chico Buarque.

Na turma «Leste» houve 8 respostas com pontuação superior aos 4 pontos em 5. Há duas respostas que se destacam e obtiveram classificações muito elevadas. Ambas as respondentes, a X23 e a X24, relevam a multiperspetiva, analisam criticamente as duas versões da música, recorrem aos excertos da melodia para fundamentar o pensamento. Transcrevemos a resposta da aluna X23 que permite compreender o raciocínio de multiperspetiva:

Há duas perspectivas diferentes do mesmo autor, na primeira, há uma visão mais esperançosa e com a vontade de que o seu país também apanhe os ares da revolução, embora houvesse um mar que os separasse. “Guarda um cravo para mim. Eu queria estar na festa, pá,/Com a tua gente/E colher pessoalmente/Uma flor do teu jardim. Sei que há léguas a nos separar./ Tanto Mar, tanto mar.” O cravo também é referido, demonstra o símbolo da revolução. Na segunda canção, há uma visão mais triste, sem esperança e já os “frutos” da revolução tinham acabado. Embora, tivesse sido uma revolução que lhe deu esperanças, tinha acabado e assim havia um desejo de voltar a esses bons tempos: “Já murcharam a tua festa, pá./Mas certamente/Esqueceram uma semente/Em algum

canto de jardim”. Assim, o cantor passa de uma visão feliz e de esperança de que aconteça o mesmo no seu país para uma visão de desânimo e sem esperanças.

A aluna X24 também elaborou uma resposta de elevada qualidade. Usa a melodia para justificar as perspectivas do cantor e valoriza o contexto sociopolítico, identificando o estado de espírito de Chico Buarque através da análise das músicas. Segue-se a sua resposta:

Chico Buarque apresenta duas perspectivas acerca da revolução portuguesa de 1974. Na primeira versão da sua música, de 1975, o autor vê a revolução como algo bom e tem esperança de que algo parecido aconteça no seu país, como é possível ver através da análise da expressão “Eu queria estar na festa, pá./Com a tua gente/E colher pessoalmente/Uma flor do teu jardim”. Já na segunda versão da sua música, de 1978, o cantor refere que já não tem esperança e que deseja regressar ao tempo da revolução como mostram os versos: “Já murcharam a tua festa, pá./Mas certamente/Esqueceram uma semente/Em algum canto de jardim.” Assim, estas duas versões mostram que o cantor passou de uma visão feliz e de esperança para uma visão de desalento e descrença numa mudança no seu próprio país.

Por contraste, a classificação mais baixa foi de 1,2 pontos. Neste caso, a respondente limitou-se a escrever que Chico Buarque gostava da revolução portuguesa de 1974, sem comparar perspectivas nem fundamentar a resposta. Além disso, não observa a evolução da opinião do cantor perante o curso dos acontecimentos históricos. Apesar desta baixa classificação, no geral a turma subiu as classificações e demonstrou um bom entendimento da multiperspetiva.

Considerações Finais

«Convém assinalar que a mudança de ponto de vista não altera a natureza da acção, mas sim do modo de a perceber, como quando damos um passo atrás diante de um quadro e vemos pormenores que (...) não tínhamos sido capazes de captar.» (PEREIRA, 2017, 24). Este excerto do livro de Ricardo Araújo Pereira destaca o essencial: a multiperspetiva não serve para mudar o acontecimento histórico, ao invés altera, sim, a compreensão sobre o mesmo. Não depende somente de novas perspetivas, demonstrável pelo episódio do elmo de Mambrino, referido em *Dom Quixote*: o cavaleiro jurava que a bacia quando virada ao contrário se comutava no elmo de Mambrino, fazia parte de um estratagema para ludibriar quem gostaria de deitar a mão ao objeto lendário (PEREIRA, 2017, 63). Não podemos aceitar esta afirmação além do campo da ficção narrativa, pois neste caso falta o fundamento científico para tornar válido o novo ponto de vista. A multiperspetiva tem horror ao absoluto. Afinal, «é uma forma de ver a realidade, não de a dominar» (MATTOSO, 2012, 19). Braudel, outro colosso da historiografia, elucida-nos acerca da multiplicidade de olhares na compreensão da História: «O que é o Mediterrâneo? Mil e uma coisas ao mesmo tempo. Não uma paisagem, mas inúmeras paisagens. Não um mar, mas uma série de mares. Não uma civilização, mas várias civilizações sobrepostas» (BRAUDEL, 1987, 6). Não existe um modo de ver a realidade, mas, sim, múltiplos e não raras vezes sobrepostos em camadas. Braudel recorda que «o Mediterrâneo é um excelente pretexto para se apresentar um outro modo de abordar a História» (BRAUDEL, 1987, 8). Inverter o mapa, rodá-lo, olhar o mundo a partir de um ângulo diferente: formas de enriquecer a mundividência do historiador, do professor e dos seus alunos.

Resolvemos trabalhar a multiperspetiva com as turmas do 12.º ano de escolaridade, de acordo com os quatro objetivos propostos na introdução do presente Relatório, a saber: i) compreender de que modo a multiperspetiva contribui para a melhoria das aprendizagens na disciplina de História A; ii) verificar até que ponto o uso da multiperspetiva possibilita fomentar o pensamento crítico dos alunos sobre os

conteúdos lecionados; iii) analisar a evolução do raciocínio dos alunos quando confrontados com diversos pontos de vista e o relevo que atribuem à cientificidade de cada perspetiva; iv) Inferir se há diferenciação no uso da multiperspetiva com base no Género dos alunos.

De que modo conseguimos verificar se a multiperspetiva contribuiu para as aprendizagens em História? Os dados obtidos registam uma tendência evolutiva dos alunos no que diz respeito ao pensamento crítico sobre os acontecimentos históricos. Para isso, a evolução positiva das classificações médias na resposta aberta, vocacionada para analisar o uso da multiperspetiva dentro dos cinco critérios avaliados, corrobora que houve um progresso assinalável na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de competências. Outro aspeto que importa relevar é a opinião maioritária dos respondentes acerca da pertinência do uso da multiperspetiva nos conteúdos lecionados em sala de aula. Denota-se uma preferência, em crescendo, pela utilização deste género de estratégias. Identificamos que os alunos valorizam o facto de o professor abordar várias perspetivas, embora alguns não atribuam o relevo necessário à cientificidade de cada ponto de vista. Quanto à hipotética diferença qualitativa das respostas com base no género, concluímos que se assinalam clivagens ligeiras, mas longe de constituírem, sem margem para dúvida, um dado seguro de que o género é um fator determinante no melhor uso da multiperspetiva.

É um desígnio pessoal, o objetivo de promover o pensamento crítico junto dos alunos. Os nomes fictícios atribuídos às turmas, «Oeste» e Leste», servem de guarda pretoriana da confidencialidade, representam dois hemisférios do globo, duas formas de percecionar o mundo, a velha dicotomia Ocidente versus Oriente. Neste estudo contamos com uma amostra de 50 respostas no total. É um número assinalável e que nos permite ir além, olhar mais longe, tentar decifrar quer as continuidades quer as ruturas. Todavia, não podemos almejar o global, o absoluto, pois este trabalho contribui, dentro das fronteiras do possível, para elucidar acerca do uso da multiperspetiva em História num determinado contexto escolar. O final deste relatório significa o encerramento de um percurso, para o qual já escasseiam as forças. Perante as

adversidades típicas na imprevisibilidade da vida, o esforço para redigir estas páginas compensou pela observação dos resultados. O que podemos dizer acerca deles?

Antes de avançar para as conclusões, devemos olhar para o caminho, ou seja, o meio de lá chegar. Escolhemos a seguinte metodologia para tratamento dos dados: i) os resultados globais; ii) os resultados problematizados. Primeiro, olhar os dados através do todo. Por conseguinte, esmiuçá-los no intuito de compreender as particularidades presentes na totalidade. É um trabalho de bisturi, específico, vocacionado para olhar mais de perto. A metodologia seguida para recolher os dados foi a elaboração de três fichas de trabalho. Esta troika permitiu-nos abordar temas diferentes, aliás consonante com os objetivos definidos na Introdução. Quisemos comparar os resultados perante três categorias bem distintas: i) a História Internacional; ii) a História de Portugal; iii) a História da Cultura. A estrutura da ficha foi homogénea, regra geral, nos três documentos redigidos e apresentados para preenchimento por parte dos alunos.

O que podemos salientar nas conclusões globais? Uma série de ilações interessantes. Primeiro, o entendimento maioritário dos alunos em como a multiperspetiva consiste na análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente. Nem todos comungam desta visão, mas a heresia não é alvo de punição neste relatório. Gostamos de contrastes, de comparar as respostas e constatar que alguns alunos seguem percursos distintos no que toca à compreensão sobre o assunto. A opção da alínea c) que realça a observação de pontos de vista meramente opinativos também acolheu simpatias junto de franjas das turmas. Corrobora-se que os respondentes relevam a análise dos diversos pontos de vista. É esmagadoramente maioritário como provámos no capítulo precedente. Já na cientificidade surgem mais divisões, embora aja hegemonia da concórdia face à necessidade de fundamentação científica. As médias de respostas das turmas perante a alínea a)¹⁶ é 4,11 na «Oeste» e 4,30 na «Leste», segundo a escala de *Likert*, ou seja, claramente posicionadas no «concordo».

¹⁶ Analisar diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento.

No sentido oposto, as alíneas b)¹⁷ e d)¹⁸ que assinalavam o favoritismo de uma perspetiva em detrimento de outra e a postura maniqueísta de considerar uma verdadeira e outra falsa não granjearam acolhimento, regra geral, por parte dos alunos. Prova a média de respostas da turma «Oeste» na alínea b) e c) - respetivamente 1,73 e 2,23 – e a homóloga da turma «Leste» - respetivamente 1,58 e 2,04. Ambas colocadas nos níveis 1 «discordo fortemente» e 2 «discordo».

A relação estabelecida entre o plano de aula, a regência e a aplicação das fichas de trabalho possibilita retirar boas ilações. A postura do professor, as atividades de multiperspetiva desenvolvidas e a relevância sublinhada de observar diversos pontos de vista nos acontecimentos históricos poderá ter influenciado os alunos. Podemos correlacionar o aumento da concordância em torno da multiperspetiva com a prática aprimorada e o contacto desenvolvido de regência para regência. Não por acaso, a turma «Leste» posicionou-se no nível 4, de «concordância», no que respeita ao uso da multiperspetiva nos conteúdos lecionados na disciplina de História A. A turma «Oeste» ficou pela média de 3,93. Acrescentamos que perante os resultados consideramos pertinente expandir as estratégias de multiperspetiva à totalidade do currículo da disciplina. É algo bem acolhido pelos alunos.

Quanto à questão levantada dos juízos de valor proferidos pelos professores sobre os acontecimentos históricos, houve um posicionamento que nos indica uma recusa desta atitude, segundo os alunos. Tanto os resultados da turma «Oeste» (2,92) como da «Leste» (2,45) corroboram que há uma discordância óbvia face à possibilidade de o professor proferir juízos de valor acerca dos acontecimentos lecionados na aula. Preferem que se observe os pontos de vista e se fundamente cientificamente.

No último tópico dos resultados globais, os alunos revelaram, regra geral, boa aptidão no uso da multiperspetiva no raciocínio histórico. Neste ponto não recorremos a uma escala de intensidade, antes usámos uma rubrica de avaliação com pontuação entre 0 e 5. A turma «Oeste» obteve uma classificação média de 2,97 (relativamente

¹⁷ Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.

¹⁸ Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

acima dos 50%, ou seja, os 2,50) enquanto a turma «Leste» teve 3,35. Nota-se uma diferença deveras significativa entre as turmas. O plano de aula e a ficha de trabalho foram cumpridos de igual modo nas duas turmas, por isso os resultados dependem do entendimento de cada aluno acerca da multiperspetiva. A ordem das regências foi aleatória, ou seja, por vezes ocorreram primeiro na turma «Oeste», outras na turma «Leste». Não podemos retirar conclusões infalíveis a partir deste pressuposto. A ordem das regências não teve influência na compreensão da multiperspetiva porque não corresponderam a nenhum padrão. Quanto ao género dos respondentes identificam-se diferenças módicas no posicionamento dos alunos em todas as questões. Contudo, não permitem concluir, de modo preciso, que as raparigas têm maior competência do que os rapazes no uso e na compreensão da multiperspetiva. Há ligeiras diferenças, sim. Todavia, não há evidências suficientes para cavar o fosso com base no género nesta matéria.

Agora, passamos aos resultados específicos. No que diz respeito à primeira alínea, observada nos resultados globais, revelam uma posição maioritária no nível 4 ao longo das três fichas de trabalho realizadas, tanto na turma «Oeste» como na «Leste». Nesta última, contudo, realçamos uma alteração módica nos resultados da terceira ficha de trabalho, subordinada ao uso da música na multiperspetiva. Há uma ligeira diminuição de respostas nos níveis de concordância e o aumento nos níveis 2 e 3. Levantamos a hipótese da utilização da música «Tanto Mar», de Chico Buarque, ter confundido ligeiramente os alunos que consideram importante a cientificidade, quiçá porque encaram as melodias como alvos de maior subjetividade ou sentiram dificuldade em compreender que a mesma pessoa tenha perspetivas distintas.

Na questão 3.2. a turma «Leste» manifestou maior desacordo com a definição proposta para a multiperspetiva neste ponto do que a turma «Oeste». A percentagem de respostas no nível 1 da escala de *Likert* foi relativamente superior. Já na turma «Oeste», a posição maioritária é a 2. Podemos deduzir que os alunos relevam a observação dos vários pontos de vista e não se limitam às considerações de que uma perspetiva possui maior importância do que outras. Quanto aos resultados por ficha de trabalho denota-se uma evolução na recusa desta alínea pela turma «Leste» e uma

diminuição dessa recusa na turma «Oeste», embora ambas conservem a posição de que não concordam maioritariamente com o pressuposto apresentado neste ponto.

Na questão 3.3. nota-se de modo veemente que o tema das oposições ao Estado Novo teve influência no posicionamento dos alunos. Na segunda ficha de trabalho regista-se uma maior concordância do que nas restantes, precisamente pelo impacto da consciência histórica, o tema é suscetível de causar maior proximidade e posturas mais exacerbadas no raciocínio. Enquanto na primeira e na última ficha há uma tendência clara no sentido da discordância face ao enunciado, já na segunda transparece maior pendor para os níveis superiores ao 3 (inclusive).

No ponto 3.4. constata-se níveis elevados de discordância nas duas turmas, prova de que os alunos entendem a importância de relevar outros pontos de vista, sem conceder primazia a um sobre outro, fruto das aprendizagens ao longo do ano e das estratégias implementadas no âmbito deste trabalho. Aqui, a turma «Oeste» denota uma tendência na última ficha para esboçar maior concordância com o enunciado, resultado notórios da estratégia associada à música.

Quanto à hipótese de o professor formular juízos de valor sobre os acontecimentos históricos lecionados em aula, regista-se, novamente, o pendor da concordância, em contraste com a generalidade das respostas que se situam no nível 1 e 2, aquando dos resultados recolhidos na segunda ficha, relativa às oposições ao regime. Tema quente, proporciona este tipo de interpretação por parte dos alunos que, de modo evidente, no caso da turma «Leste», se permitem a considerar mais benevolente que o professor emita juízos de valor. Entendemos que a consciência histórica, inclusive a visão negativa sobre o Estado Novo, desempenha um papel relevante neste assunto.

Relativamente ao uso da multiperspetiva nos conteúdos lecionados pelo professor na disciplina de História A, as turmas assinalam uma preferência maioritária e significativa pela utilização desta tipologia de estratégias. Nota-se que essa preferência se reforçou nos resultados da terceira ficha de trabalho. Pode indicar duas conclusões: i) o uso da multiperspetiva ao longo das regências influenciou a opinião positiva dos

alunos; ii) a utilização da música enquanto recurso para trabalhar a multiperspetiva cativou mais os alunos para este género de estratégias.

Na tipologia de resposta aberta destacaram-se alguns alunos, de ambas as turmas, pela produção de um texto em que utilizam corretamente a multiperspetiva e, mesmo, nos casos mais relevantes, usam-na de modo primoroso. Pelo contrário, também notamos que uma franja dos estudantes aderiu voluntariamente a determinado ponto de vista e olvidou outros. Além disso, revelaram um pensamento crítico menos denso e mais suscetível de enveredar pelo maniqueísmo – verdadeiro ou falso. Nesta análise corrobora-se que a turma «Leste», cuja média das classificações em História A é mais elevada (12,86 valores contra 12,38 da «Oeste»), denota maior qualidade no uso da multiperspetiva. Podemos estabelecer uma relação objetiva entre estes dados.

O presente estudo cumpriu os objetivos propostos aquando do início deste percurso exigente. Não podemos abarcar a totalidade dos dados nem seguir todos os caminhos, por isso deixamos sugestões de percursos alternativos: i) estudar o uso da multiperspetiva em diferentes anos de escolaridade no intuito de comparar os resultados consoante faixas etárias mais alargadas (não tivemos essa possibilidade porque as turmas do estágio foram exclusivamente do 12.º ano); ii) comparar os resultados da multiperspetiva em História com o domínio da língua portuguesa; iii) estabelecer relações entre a multiperspetiva com o maior número de temáticas possível (só fizemos três), de modo a perceber o impacto da mesma em diferentes conteúdos; iv) utilizar exclusivamente recursos audiovisuais enquanto estratégia de multiperspetiva e usar somente documentos escritos numa turma diferente com objetivo de comparar o impacto em cada caso.

Terminamos com uma citação humorística: «o mundo, aparentemente sólido e inexpugnável, tem uma vulnerabilidade. Permite que o olhemos de mais do que uma maneira» (PEREIRA, 2017, 25). Em resumo, é isto.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, José (2022). *Obra poética*. 4ª.ed. Lisboa: Relógio D'Água.
- ALMEIDA, João Miguel (2008). *A oposição católica ao Estado Novo (1958-1974)*. Lisboa, Edições Nelson de Matos.
- ALVES, Andreia (2020). *A Multiperspetiva e a Empatia no ensino da História*. [Relatório de Estágio, Repositório aberto da Universidade do Porto].
- ALVES, Jorge Fernandes (1998). *O furacão «Delgado» e a ressaca eleitoral de 1958 no Porto*. Porto: CLC-FLUP.
- ALVES, Luís Alberto (2016). Epistemologia e Ensino de História. *Revista de História e Ensino*. São Paulo. Vol.5, n.º 9, p. 12.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (2015). *O nome das coisas*. Porto: Assírio & Alvim.
- BARCA, Isabel (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*. 1645-1384. Porto Alegre. vol.7, n.º 1, pp. 115-126.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BESSA-LUÍS, Agustina (2009). *Longos dias têm cem anos*. Lisboa: Guimarães Editores.
- BRAUDEL, Fernand (1989). *Gramática das Civilizações*. Lisboa: Teorema.
- BRAUDEL, Fernand (dir.) (1987). *O Mediterrâneo – o espaço e a história*. Lisboa: Teorema.
- (1991). *Escritos sobre a História*. Lisboa: Presença.
- BRECHT, Bertolt (2000). *Poemas*. 2.ªed. Porto: Campo das Letras.
- CALVINO, Italo (2015). *As cidades invisíveis*. Alfragide: Leya.
- COELHO, Maria Helena da Cruz (2005). *D. João I: o que re-colheu Boa Memória*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- COHEN, Leonard (1999). *Poemas e Canções I*. trad. Margarida Gato. Lisboa: Relógio D'Água.
- CORREIA, Luís Grosso (2017). Temas Vivos. In CORREIA, Luís Grosso (org.). *O Passado é um país estrangeiro. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 164-287.

- DELOMEAU, Jean (1995). *Mil anos de felicidade. Uma história do Paraíso*. Lisboa: Terramar.
- DOMINGUES, Frei Bento (2014). *Um mundo que falta fazer*. Lisboa: Temas & Debates.
- DUBY, Georges, GEREMEK, Bronislaw (1993). *Paixões comuns. Conversas com Philippe Sainteny*. Porto: Edições ASA.
- DUBY, GEORGES; LARDREAU, Guy (1989). *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: Dom Quixote.
- FEBVRE, Lucien (1996). *Olhares sobre a História*. Porto: Edições ASA.
- FERGUSON, Niall (2015). *A Lógica do Dinheiro*. Lisboa: Temas e Debates.
- (2009). *A ascensão e queda do dinheiro. Uma História financeira do mundo*. Porto: Civilização Editora.
- GADDIS, John (2007). *A Guerra Fria*. Lisboa: Edições 70.
- GILBERT, Martin (2017) *História do Século XX*. 4.ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- (2015). *A Segunda Guerra Mundial*. Lisboa: Dom Quixote. [Coleção Expresso].
- (2016). *A Primeira Guerra Mundial* (2016). 3.ª ed. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- GODINHO, Sérgio (2012). *Caríssimas 40 canções. Sérgio Godinho e as canções dos outros*. Lisboa: Abismo.
- HOBBSAWM, Eric (2011). *A Era dos Extremos. História Breve do século XX (1914-1991)*. 5ª.ed. Lisboa: Editorial Presença.
- (1990). *A Era do Império* (1990). Lisboa: Editorial Presença.
- (2007). *Democracia, Globalização e Terrorismo* (2007). Lisboa:
- (2000). *O Século XXI – Reflexões sobre o Futuro*. Lisboa: Presença.
- HOMEM, Wagner (2009). *Histórias das Canções – Chico Buarque*. Lisboa: Dom Quixote.
- JUDT, Tony (2011). *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.
- (2009). *O Século XX Esquecido*. Lisboa: Edições 70.
- (2013). *Uma grande ilusão?: ensaio sobre a Europa*. Lisboa: Edições 70.
- (2014). *Pós-Guerra. História da Europa desde 1945*. Lisboa: Almedina.
- JUDT, Tony; SNYDER, Timothy (2012). *Pensar o Século XX*. Lisboa: Edições 70.
- KENEZ, Peter (2015). *História da União Soviética*. Lisboa: Almedina.

- KERSHAW, Ian (2016). *À beira do Abismo: A Europa, 1914-1949*. Lisboa: Dom Quixote.
- KISHTAINY, Niall (2018). *Uma Breve História da Economia*. Lisboa: Editorial Presença.
- KISSINGER, Henry (2007). *Diplomacia*. 3.ªed. Lisboa: Gradiva.
- (2014). *A Ordem Mundial: reflexões sobre o carácter das nações e o curso da História*. Lisboa: Dom Quixote.
- LAVILLE, Christian (2017). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 19, n.º 38 (1999), p.125-138.
- LE GOFF, Jacques et al (1998). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- (2018). *O maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval*. Lisboa: Edições 70.
- LETRIA, José Jorge (2017). *Zeca Afonso – O que faz falta: uma memória plural*. Lisboa: Guerra e Paz.
- LOFF, Manuel (2008). *O nosso século é fascista!: o mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945)*. Porto: Campo das Letras.
- MARSHALL, Tim (2017). *Prisioneiros da Geografia – dez mapas que lhe revelam tudo*. Porto Salvo: Edições Saída de Emergência.
- (2021). *O Poder da Geografia – dez mapas que revelam o futuro do mundo*. Porto Salvo: Edições Saída de Emergência.
- MATTOSO, José (1995). *A identificação de um país: ensaio sobre as origens de Portugal (1096-1325). I – Oposição*. vol. 1. Lisboa: Editorial Estampa.
- MONTEFIORE, Simon (2017). *Estaline: a corte do czar vermelho*. Oeiras: Expresso [Coleção Expresso].
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SOUSA, Bernardo Vasconcelos; RAMOS, Rui (coord.) (2009). *História de Portugal*. Vol.7. Lisboa: A Esfera dos Livros [Coleção Expresso].
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SOUSA, Bernardo Vasconcelos; RAMOS, Rui (coord.) (2009). *História de Portugal*. Vol.8. Lisboa: A Esfera dos Livros, [Coleção Expresso].
- MOREIRA, Rafaela (2020). *A multiperspetiva em História – um estudo com os alunos do Ensino Recorrente*. [Relatório de Estágio, Repositório da Universidade do Minho].
- MORTON, Tom; SEIXAS, Peter (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- OLIVEIRA, Pedro Aires; ROSAS, Fernando (coord.) (2004). *A transição falhada: o*

- marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974)*. Lisboa: Editorial Notícias.
- PALACIOS CEREZALES, Diego (2011). *Portugal à Coronhada. Protesto popular e ordem pública nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Tinta-da-China.
- PEREIRA, José Pacheco (2013). *Álvaro Cunhal: uma biografia política*. Lisboa: Temas e Debates.
- PEREIRA, Ricardo Araújo (2017). *A doença, o sofrimento e a morte entram num bar – uma espécie de manual de escrita humorística*. Lisboa: Tinta-da-China.
- PIMENTEL, Irene Flunser (2011). *A História da PIDE*. Lisboa: Temas e Debates.
- PINTO, Artur (coord.) (2012). *100 dias que abalaram o regime. A crise académica de 1962*. Lisboa: Tinta-da-China.
- RIBEIRO, Maria Conceição (1995). *A polícia política no Estado Novo 1926-1945*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ROVELLI, Carlo (2018). *A Ordem do Tempo*. Lisboa: Objectiva.
- ROSAS, Fernando (1996). O Estado Novo (1926-1974). In MATTOSO, José (dir.) — *História de Portugal*. Vol.7. Lisboa: Editorial Estampa.
- (2013). *Salazar e o poder: a arte de saber durar*. Lisboa: Tinta da China.
- RÜSEN, Jörn (2010). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- TORGAL, Luís Reis (coord.) (2019). *Oposição e eleições no Estado Novo*. 2.^aed. Lisboa: Assembleia da República.

Documentos institucionais

- Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º ano* (2018). Ministério da Educação e Ciência.
- MARTINS, Guilherme D’Oliveira [et.al] (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação e Ciência.
- Projeto Educativo (2014-2017) da Escola Secundária de Paredes [PE]* (2014). Retirado de https://www.esparedes.pt/esp/images/Proj_Educ_ESP_14-17_portal.pdf [Consultado no dia 10 de junho de 2023].

Plano Anual de Atividades 2022-2023 da Escola Secundária de Paredes [PAA] (2023). Retirado de https://www.esparedes.pt/esp/images/stories/2022-2023/PAA_2022-2023_aprovado_CG_1_2023.pdf [Consultado no dia 10 de junho de 2023].

Plano Curricular da Escola Secundária de Paredes [PC] (2022). Retirado de https://www.esparedes.pt/esp/images/stories/20222023/Plano_Curricular_Escola_ESP.pdf [Consultado no dia 10 de junho de 2023].

Recursos Digitais

BARRETO, Vítor (2009). *A Nossa Canção de Protesto I. Pontos nos Is*. RTP Arquivo. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/a-nossa-cancao-de-protesto-parte-i/> [Consultado no dia 2 de janeiro de 2023].

BRANCO, José Mário (1973). *A Cantiga é uma Arma*. Lisboa: Arquivo José Mário Branco. Disponível em: <https://arquivojosemariobranco.fcsh.unl.pt/content/cantiga-e-uma-arma> [Consultado no dia 21 de março de 2023].

BUARQUE, Chico (1978). *Tanto Mar*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=151VaiGLEIs>. [Consultado no dia 21 de março de 2023].

Câmara Municipal de Paredes. Disponível em: <https://www.cm-paredes.pt/pages/611> [Consultado no dia 7 de junho de 2023].

FERREIRA, David — *David Ferreira a Contar*. Antena 1. Disponível em: <https://antena1.rtp.pt/programa/david-ferreira-a-contar/>. [Consultado no dia 12 de abril de 2023].

GODINHO, Jacinto, OLIVEIRA, Carlos (2023). *Um gesto de liberdade*. RTP Play. Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p11248/capela-do-rato> [Consultado no dia 15 de abril de 2023].

MACEDO, António (2014). *Canção de Intervenção. Os dias cantados*. RTP Arquivo. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/cancao-de-intervencao/> [Consultado no dia 21 de março de 2023].

PORDATA. Disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+total+e+por+grupo+etario-358> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/empresas+nao+financeiras+total+e+por+setor+de+atividade+economica-346> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/desempregados+inscritos+nos+centros+de+emprego+e+de+formacao+profissional-220> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/populacao+empregada+segundo+os+censos+total+e+por+setor+de+atividade+economica-145> [Consultado no dia 8 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/alunos+matriculados+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-166> [Consultado no dia 9 de junho de 2023].

PORDATA. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/populacao+analfabeta+residente+com+10+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-720> [Consultado no dia 8 de junho de 2023]

Anexos

Anexo 1 – Rubrica de avaliação

Rubrica de avaliação - Multiperspetiva em História					
Concordância (0,5)	Cumpe o solicitado, respeitando todos os critérios enunciados. É capaz de os articular com a temática histórica em estudo.		Cumpe o solicitado, respeitando a maioria dos critérios enunciados mas revela alguma dificuldade na articulação com a temática histórica em estudo.		Não cumpre o solicitado.
Rigor Histórico (1)	Revela domínio do vocabulário específico da disciplina, bem como plena compreensão do contexto histórico.		Revela domínio razoável do vocabulário da disciplina e compreende, com algumas lacunas, o contexto histórico e os conceitos.		Revela muita dificuldade no domínio do vocabulário específico da disciplina e não compreende o contexto histórico nem os conceitos.
Expressão escrita (0,5)	Apresenta um discurso muito bem articulado, sem erros ortográficos, com sintaxe e léxico corretos.		Apresenta um discurso razoavelmente articulado, com alguns erros de concordância, de sintaxe e lexicais, mas que não comprometem o sentido geral da frase.		Apresenta um discurso mal articulado e que compromete a transmissão do sentido geral do texto, com erros ortográficos e incorreta utilização do léxico e da sintaxe.
Uso das fontes (1)	Utiliza corretamente informação da fonte, analisa criticamente a mesma e contextualiza.		Utiliza razoavelmente informação da fonte, analisa criticamente mas revela algumas lacunas na contextualização.		Não utiliza corretamente informação da fonte. Não analisa criticamente nem contextualiza.
Multiperspetiva (2)	Analisa criticamente os acontecimentos históricos através da multiperspetiva e evita os juízos de valor.	Nível intermédio	Analisa razoavelmente os acontecimentos históricos através da multiperspetiva mas descarta a crítica de fontes.	Nível intermédio	Não analisa os acontecimentos históricos através da multiperspetiva, descarta as fontes e emite juízos de valor.

Anexo 2 – Plano de aula «Guerra Fria»

Tema: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico.			
Subtema: O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar.			
Sumário:		Tempo letivo:	100 minutos
<ul style="list-style-type: none"> Guerra Fria: um mundo dividido. A Questão Alemã. 			
Aprendizagens Essenciais:			Conceitos: Guerra-Fria
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que a realidade do após II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos; 			
Situação-problema: «A grande sombra da Segunda Guerra Mundial projecta-se gravemente sobre a Europa do pós-guerra.» JUDT, Tony (2014). <i>Pós-Guerra. História da Europa desde 1945</i> . Lisboa: Almedina, p.29.			
Questões-orientadoras:			
<ul style="list-style-type: none"> Quais são os modelos político-ideológicos em confronto na Guerra Fria? De que modo o Bloqueio de Berlim (1948-1949) marca o início do mundo bipolar? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Churchill lançou o «alerta» sobre uma «cortina de ferro», desde o Báltico até Trieste no Adriático. Após o término da Segunda Guerra Mundial, uma nova sombra cobriu a Europa e, consequentemente, o mundo. Uma divisão, um embate de superpotências, o Ocidente contra o Leste. A doutrina Truman salienta que «quase todas as nações têm de escolher entre dois modos de vida alternativos». De seguida, disserta sobre	<ol style="list-style-type: none"> Identifica os modelos político-ideológicos em confronto na Guerra Fria. Compara a perspetiva norte-americana (e dos aliados França e Reino Unido) com a perspetiva soviética sobre o Bloqueio de Berlim. 	<p>Levantamento de conhecimentos prévios: Conferência de Ialta e Conferência de Potsdam.</p> <p>Motivação: Visualização de um excerto do documentário «Guerra Fria: entre dois mundos» (00:05:26-00:08:01)⁴. Pretende-se debater com os alunos o aparecimento do conceito de Guerra Fria, os conflitos exógenos ao território europeu mas subordinados à Guerra fria e o enfrentamento entre os dois blocos político-ideológicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral e qualidade das intervenções. Observação direta ao nível do empenho nas atividades realizadas na sala de aula. Observar a compreensão por

⁴ Guerra Fria. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/guerra-fria-entre-dois-mundos/>

<p>as duas mundividências: de um lado, o mundo capitalista, das liberdades, dos regimes demoliberais, liderados pelos EUA; do outro, uma imposição do poder através do terror e da repressão, acusando a URSS de impedir a liberdade das nações do Leste. Já a doutrina Jdanov divide o mundo em dois campos: o imperialista, dominado pelos EUA, e o anti-imperialista, encabeçado pela URSS. Preconiza que os EUA e os aliados pretendem implementar o imperialismo e combater o socialismo. Ao invés, a URSS e o seu grupo, autodenominados anti-imperialistas, «apoia-se no movimento operário e nos movimentos democráticos de todos os países, nos Partidos Comunistas irmãos, nos movimentos de libertação dos países coloniais e dependentes»¹. Esta dicotomia alargou-se ao campo económico. Face à destruição material da Europa, os EUA lançaram um programa vastíssimo de assistência financeira aos países europeus. Fi-</p>		<p>1.1. Leitura da Doutrina Truman e da Doutrina Jdanov (p.28)². Síntese das ideias de cada doutrina.</p> <p>1.2. Leitura e análise do documento 17 (p.29)⁶. Síntese do Plano Marshall. Leitura e análise comparativa do documento 19 (p.31)⁷.</p> <p>1.3. Interpretação e comentários sobre o documento 18 A e B (p.30)⁸. Comparação das perspectivas ocidental e soviética.</p> <p>1.4. Interpretação do Mapa, documento 20 (p.31)⁹. Salientar as zonas de influência.</p> <p>2.1. Leitura e análise do documento 21 B (p.32)¹⁰. Comparar a perspectiva norte-americana com a soviética.</p> <p>2.2. Visualização de um excerto sobre o Bloqueio de Berlim e a ponte aérea (00:01:45-00:03:15)¹¹. Comentários sobre o vídeo, nomeadamente a divisão de Berlim pelos países vencedores da Segunda Guerra Mundial e da ponte aérea efetuada pelas potências ocidentais.</p>	<p>parte dos estudantes da multiperspetiva dos acontecimentos históricos.</p>
--	--	--	---

¹ COUTO, ROSAS, 2019: 28.

² COUTO, ROSAS, 2019: 28.

⁶ COUTO, ROSAS, 2019: 29.

⁷ COUTO, ROSAS, 2019: 31.

⁸ COUTO, ROSAS, 2019: 30.

⁹ COUTO, ROSAS, 2019: 31.

¹⁰ COUTO, ROSAS, 2019: 32.

¹¹ *O Muro de Berlim*. History Channel Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fmf66fZSWs>.

<p>cou conhecido como Plano Marshall. Teve o objetivo de combater a fome, a miséria e de reerguer a economia mundial. Porém, também contribuiu para afastar os países no lado ocidental da «cortina de ferro» do comunismo. Nenhum país sob alçada da URSS aceitou o Plano Marshall, sinal de que a cortina de ferro se instalou no continente europeu (ver documento 20)². Para responder aos EUA, a URSS implementou o Plano Molotov que definiu os instrumentos de cooperação económica nos países-satélites do Leste. Assim, criou-se o Conselho de Assistência Económica Mútua (COMCON), liderado pela URSS. Consubstanciara-se a divisão da Europa em duas zonas de influência. Em breve, seria a situação de praticamente todo o mundo.</p> <p>2. Esta divisão bipolar foi mais notória na Alemanha, sobretudo na capital Berlim. O primeiro conflito da Guerra Fria aconteceu nesta cidade. Estaline acusou os antigos aliados ocidentais de violarem as disposições dos tratados relativamente a Berlim. No sentido contrário, os EUA acusavam a URSS de realizar</p>		<p>2.3. Análise do mapa sobre a ponte aérea de Berlim (p.33)¹². Síntese sobre o Bloqueio de Berlim.</p> <p>Resposta à situação-problema.</p> <p>Trabalho de casa: não há registo. Sugestões de leitura relacionadas com os temas da aula.</p>	
---	--	---	--

² COUTO, ROSAS, 2019: 31.

¹² COUTO, ROSAS, 2019: 33.

<p>o «contra-ataque do comunismo internacional», principiando pela capital alemã.</p> <p>Face ao avanço da ameaça comunista, os EUA e os principais aliados decidiram revitalizar a Alemanha Ocidental, a parte do país sob administração dos Aliados, situação que se verificou com a criação da República Federal Alemã (RFA), seguindo o modelo de governo representativo e demoliberal. No outro lado, a URSS também procedeu a mudanças: criou a República Democrática Alemã (RDA), apoiada no modelo soviético.</p> <p>Perante a nova situação geopolítica na Alemanha, Estaline tentou expulsar as potências ocidentais de Berlim. Este acontecimento ficou célebre como «Bloqueio de Berlim». Impedidos de usar os acessos terrestres, uma vez que a capital alemã se encontrava bem dentro da RDA, os EUA e aliados optaram pelo estabelecimento de uma ponte aérea (ver o mapa do documento 21)³. Este embate logístico durou cerca de um ano, até que Estaline retrocedeu na sua intenção devido ao sucesso da ponte aérea. Apesar da resolução «pacífica» do primeiro conflito entre os dois blocos, o mundo bipolar</p>			
---	--	--	--

³ COUTO, ROSAS, 2019: 33.

<p>estabeleceu as primeiras fronteiras entre as zonas de influência.</p>			
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência. • Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os. • Sistematizar, seguindo tipologias específicas acontecimentos e/ou processos históricos. 			

Guerra Fria: «Num sentido amplo, a expressão designa o clima de tensão e antagonismo entre o bloco soviético e o bloco americano (1947-1985, aprox.). Numa aceção mais restrita, a Guerra Fria corresponde à primeira fase desse mesmo enfrentamento (de 1947 a 1955, aprox.). São características salientes da Guerra Fria a corrida aos armamentos, com particular relevância para o nuclear, a proliferação dos conflitos localizados e crises militares nas mais diversas zonas do Mundo, bem como uma visão simplista e extremada do bloco contrário»¹³.

Bibliografia:

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia (2019). *Um novo tempo da História. História A 12º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, pp. 28-33.

HOBBSAWM, Eric (2011). *A Era dos Extremos. História Breve do século XX (1914-1991)*. trad. Marcos Santarrita. 5ª.ed. Lisboa: Editorial Presença.

JUDT, Tony (2011). *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.

(2014). *Pós-Guerra. História da Europa desde 1945*. Lisboa: Almedina.

¹³ COUTO, ROSAS, 2019: 35.

JUDT, Tony; SNYDER, Timothy (2012) *Pensar o Século XX*. trad. Marcelo Felix. Lisboa: Edições 70.

KISSINGER, Henry (2007). *Diplomacia*. trad. Ana Cecília Simões. 3.ªed. Lisboa: Gradiva.

(2014). *A Ordem Mundial: reflexões sobre o carácter das nações e o curso da História*. trad. José Mendonça da Cruz. Lisboa: Dom Quixote.

MELANDRI, Pierre (2000). *História dos Estados Unidos desde 1865*. trad. Pedro Duarte. 7.ª ed. Lisboa: Edições 70.

RÉMOND, René (2011). *Introdução à História do Nosso Tempo. Do Antigo Regime aos Nossos Dias*. trad. Teresa Loureiro. 4.ª.ed. Lisboa: Gradiva.

Recursos audiovisuais:

«Guerra Fria: entre dois mundos». *Juízo Final* (1999). RTP Arquivo.

Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/guerra-fria-entre-dois-mundos/>

Rise and Fall of the Berlin Wall. History Channel Brasil (2009).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fmt66f1ZSWs>.

Anexo 3 – Plano de aula «As oposições ao Estado Novo»

Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia.			
Subtema: A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958.			
Sumário: A oposição ao regime nas urnas: o MUD, as eleições de 1949 e 1958. As oposições ao regime.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais:		Conceitos: Oposição democrática	
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as diversas correntes oposicionistas ao Estado Novo, destacando os acontecimentos de 1958; 			
Situação-problema: «Obviamente demitia-o!» ¹ , frase proferida pelo General Humberto Delgado.			
Questões-orientadoras:			
<ul style="list-style-type: none"> • De que modo caracteriza a oposição ao Estado Novo nas urnas até 1958? • Como explica o impacto das eleições de 1958 na oposição ao regime? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Com o término da Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo tornou-se um regime «exótico» no panorama europeu, sobretudo depois da derrocada do Nazismo alemão e do Fascismo italiano. Na Península Ibérica permaneciam dois regimes autoritários de Direita em contraste quer com as Democracias vitoriosas do conflito quer com o comunismo da	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisa o contexto político-social da oposição ao Estado Novo nas urnas, nomeadamente o caso das eleições de 1949 e de 1958. 2. Explique as consequências das eleições de 1958 na subsequente oposição ao regime. 	<p>Motivação: Visualização de um excerto sobre a declamação do poema «Sísifo» (00:00:00-00:00:43)⁷, da autoria de Miguel Torga. Analisar com os alunos os versos de Torga que indiciam uma postura de resistência contra o regime e de valorização da Liberdade.</p> <p>1.1. Leitura e análise do documento 13⁸. Síntese oral sobre as mudanças implementadas por Salazar após o término da Segunda Guerra Mundial. Leitura e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do empenho nas atividades realizadas na sala de aula. • Observar a compreensão por parte dos estudantes

¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.97.

⁷ *Sísifo*. Miguel Torga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K1Ymb4Nfjw>.

⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.96.

<p>URSS. Assim, Salazar decidiu operar uma mudança «cosmética» através da convocação de eleições das quais se vangloriava de serem «tão livres como na livre Inglaterra». A oposição democrática galvanizou-se com esta situação, viu uma oportunidade de inverter os ventos da História. Cientes da mudança geopolítica internacional, muitos opositores reuniram-se no Movimento de Unidade Democrática, conhecido como MUD, logo em 1945. Após apresentar um caderno de exigências, o MUD não conseguiu nenhuma cédência por parte de Salazar, sendo que a polícia política usou as listas dos opositores democráticos para identificarem e prenderem parte desta oposição. A esperança deu lugar à desilusão e o MUD desistiu de ir às urnas devido aos sinais evidentes de farsa eleitoral.</p> <p>Em 1949 houve novo ímpeto dos opositoristas. Norton de Matos, o velho general da I República, decidiu concorrer às eleições presidenciais, desafiando o candidato do re-</p>		<p>comentários sobre o documento 14⁹. Síntese dos objetivos do MUD, seguido pela exposição oral de alguns dados relacionados com a eleição de 1949.</p> <p>1.2. Seleção de alguns excertos do vídeo «Humberto Delgado: a luta pela liberdade»¹⁰. Pretende-se analisar os excertos com os alunos de acordo com a seguinte ordem: i) perfil de Humberto Delgado e preparação da candidatura à Presidência da República; ii) discurso de Humberto Delgado e comentários sobre o apoio popular; iii) resposta repressiva do Governo e fraude eleitoral.</p> <p>1.3. Leitura e observações sobre o documento 15.B (carta de Humberto Delgado)¹¹.</p> <p>1.4. Síntese da oposição ao Estado Novo nas urnas.</p> <p>2.1. Leitura e análise do documento 16¹². Comentários sobre a importância da oposição católica ao regime.</p> <p>2.2. Visualização e comentários sobre o vídeo «A Crise Estudantil de 1962» (00:00:01-00:02:28)¹³.</p>	<p>da multi-perspetiva dos acontecimentos históricos.</p>
--	--	--	---

⁹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.96.

¹⁰ *Humberto Delgado: a luta pela liberdade* (2008). RTP Ensina. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/obviamente-demito-o-documentario/>.

¹¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.97.

¹² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.97.

¹³ *A Crise Estudantil de 1962*. RTP Arquivo. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/crise-academica-de-1962/>.

<p>gime. Novamente, a repressão política fez-se sentir e a candidatura acabou por desistir antes do ato eleitoral, uma vez que não se reuniam as condições para garantir eleições livres. O contexto geopolítico favoreceu Salazar, sobretudo pela aposta na contenção do comunismo soviético por parte das potências ocidentais. Todavia, no ano de 1958 aconteceu um forte sismo político que abalou decisivamente o Estado Novo. Humberto Delgado, militar de carreira que esteve nos EUA, avançou para as eleições presidenciais, demonstrando convicção e reiterando a independência da candidatura. No lançamento da mesma proferiu uma frase célebre sobre o que faria com a vitória nas eleições. Humberto Delgado respondeu: «Obviamente demitia-o (ao Presidente do Conselho, Salazar)!»². O seu carácter resolutivo de não desistir do ato eleitoral, ao contrário das candidaturas precedentes da oposição, galvanizaram o país, reunindo milhares de apoiantes nas ruas, inclusive em Lisboa e no Porto. Ficou conhecido como o «General Sem Medo». Humberto Delgado apostou numa campanha ao estilo norte-ame-</p>		<p>2.3. Comparação dos excertos da imprensa nacional e internacional. Multiperspetiva sobre o apresamento do Santa Maria,</p> <p>2.4. Trabalho de grupo: discussão das oposições ao regime ditatorial português. Esta atividade visa dividir os alunos em grupos. Cada grupo receberá um tema (por exemplo, oposição católica) com intuito de debater internamente a questão e sintetizar por tópicos as características dessa oposição. Posteriormente, o porta-voz apresentará a síntese à turma. Tempo previsto para debate do grupo (6 minutos). Tempo para apresentação de todas as sínteses (8 minutos).</p> <p>Resposta à situação problema.</p> <p>Trabalho de casa: não há registo.</p>	
---	--	--	--

² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.97.

<p>ricano, feita na rua e salientado o carisma. Protestou contra o regime que esquecia «os bairros de lata» e a miséria vivida no país como demonstra um excerto do vídeo «Humberto Delgado: a luta pela liberdade»³.</p> <p>No dia do ato eleitoral, as eleições foram manipuladas pelo regime e atribuíram mais de 75% dos votos ao candidato Américo Tomás, apoiado por Salazar, enquanto o General Sem Medo não «passou» dos 18%, obviamente em contraste com o sentimento das ruas e as imagens da época. Numa carta ao novo Presidente da República, Américo Tomás, o candidato da oposição democrática queixou-se abertamente: «fui violentamente roubado nas eleições, além de perseguido e vexado»⁴. Esta eleição abalou o regime. Salazar viu-se obrigado a mudar o sufrágio direto na eleição do Presidente da República para indireto porque temeu novas réplicas do que ocorreu com a candidatura do General Humberto Delgado.</p> <p>Em suma, as oposições democráticas presentes nas candidaturas presidenciais revelaram um país com am-</p>			
--	--	--	--

³ *Humberto Delgado: a luta pela liberdade* (2008). RTP Ensina. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/obviamente-demito-o-documentario/> [Consultado no dia 16 de fevereiro de 2023].

⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.97.

<p>plas franjas da população descontentes. Após 1958, o Estado Novo entrou definitivamente numa fase defensiva, ciente de que os ventos da História tinham mudado.</p> <p>2. A candidatura do General Sem Medo deixou lastro na oposição. Fortalecidos pelos banhos de multidão nas deslocações de Humberto Delgado, os opositoristas ganharam fôlego redobrado. A contestação ao regime não parou em 1958. Ao invés, conheceu um período de recrudescimento até 1962. Importa salientar de que não falamos de uma oposição homogénea mas, sim, de vários tipos de oposição.</p> <p>Primeiro, uma oposição tímida interna, encabeçada por Marcello Caetano, que queria algumas mudanças para modernizar o regime. Não logrou grande efeito. Outra tipologia da oposição partiu de um baluarte do Estado Novo: a Igreja. A carta aberta do bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, revelou enorme coragem e denunciou a miséria que grassava em Portugal, bem como o clima de asfixia que limitava as liberdades fundamentais. O bispo foi exilado mas outros católicos ergueram a voz contra o regime. Contam-se episódios como a «Conspiração da Sé» (1959) e vozes clarividentes como Sophia de Mello Breyner Andresen.</p>			
--	--	--	--

<p>Outro pilar do regime ficou ameaçado: o Exército. O apresamento do Santa Maria fez manchetes internacionais, manchando a reputação do Estado Novo e demonstrou que os EUA já não aceitavam como outrora o regime ditatorial português. Salazar chamou o apresamento de ato de pirataria enquanto os jornais internacionais concederam voz ao opositor Henrique Galvão, militar exilado. Os norte-americanos entregaram os rebeldes ao Brasil em vez de enviar os revoltosos para Portugal, sintoma do crescente isolamento internacional do Estado Novo⁵.</p> <p>Por último mas não menos importante, a crise estudantil de 1962 revelou uma população jovem crítica e com vontade de mudança. O imobilismo político tão desejado por Salazar estava claramente sob ameaça. Os estudantes universitários de Lisboa protestaram e foram alvo de forte repressão política (ver o vídeo <i>A Crise estudantil</i>⁶). O movimento estudantil contestatário perigou o regime sobretudo porque falamos de uma geração futura que simboliza oposição aos valores veiculados pelo Estado Novo. Foi um preâmbulo para a grande crise estudantil de</p>			
--	--	--	--

⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.99.

⁶ *A Crise Estudantil de 1962*. RTP Arquivo. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/crise-academica-de-1962/>.

6

<p>1969. Podemos inferir que não houve apenas uma oposição mas várias. A candidatura presidencial do General Sem Medo foi um rastilho para os tumultos político-sociais dos anos subsequentes. Contribuiu de modo decisivo para galvanizar as oposições e abalaram o regime. A partir deste momento, o Estado Novo entrou numa posição defensiva, ainda por cima envolvido numa Guerra Colonial que envolvia um esforço dantesco por parte do regime. O fim aproximava-se a passos curtos mas parecia inevitável, uma vez que o Estado Novo tinha perdido algum apoio no Exército, na Igreja e junto dos estudantes, as elites do futuro.</p>			
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência. • Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os. • Sistematizar, seguindo tipologias específicas acontecimentos e/ou processos históricos. 			

Oposição democrática — Termo que designa, correntemente, a oposição legal ou semilegal ao Estado Novo, a partir de 1945. Aproveitando a relativa abertura proporcionada pela revisão constitucional desse mesmo ano, as forças oposicionistas passam a ter maior visibilidade, sobretudo nas épocas eleitorais, em que lhes é permitido que atuem legalmente, embora com inúmeras restrições¹⁴.

¹⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, pp. 95.

7

Bibliografia:

- ALMEIDA, João Miguel — *A oposição católica ao Estado Novo (1958-1974)*. Lisboa, Edições Nelson de Matos, 2008.
- COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SOUSA, Bernardo Vasconcelos; RAMOS, Rui (coord.) — *História de Portugal*. Vol.8. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009. Coleção Expresso.
- PALACIOS CEREZALES, Diego — *Portugal à Coronhada. Protesto popular e ordem pública nos séculos XIX e XX*. trad. Ricardo Noronha. Lisboa: Tinta-da-China, 2011.
- PEREIRA, José Pacheco — *Álvaro Cunhal: uma biografia política*. Lisboa: Temas e Debates, 2013.
- PIMENTEL, Irene Flunser — *A História da PIDE*. Lisboa: Temas e Debates, 2011.
- PINTO, Artur (coord.) — *100 dias que abalaram o regime. A crise académica de 1962*. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.
- ROSAS, Fernando — *O Estado Novo (1926-1974)*. In MATTOSO, José (dir.) — *História de Portugal*. Vol.7. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.
- *Salazar e o poder: a arte de saber durar*. Lisboa: Tinta da China, 2012.
- TORGAL, Luís Reis (coord.) — *Oposição e eleições no Estado Novo*. 2.ªed. Lisboa: Assembleia da República, 2019.

8

Recursos audiovisuais:

A Crise Estudantil de 1962. RTP Arquivo.

Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/crise-academica-de-1962/> [Consultado no dia 16 de fevereiro de 2023].

Humberto Delgado: a luta pela liberdade (2008). RTP Ensina.

Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/obviamente-demito-o-documentario/> [Consultado no dia 16 de fevereiro de 2023].

Sísifo, Miguel Torga. Canal de Youtube Manuel da Cruz.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K1Yrmb4Nfjw> [Consultado no dia 17 de fevereiro de 2023].

9

Anexo 4 – Plano de aula «O significado internacional da revolução portuguesa»

Tema: Portugal: do autoritarismo à democracia.			
Subtema: O significado internacional da revolução portuguesa.			
Sumário: O significado internacional da revolução portuguesa.			Tempo letivo: 50 minutos
Aprendizagens Essenciais: • Avaliar o sucesso da Revolução de 74 e do conseqüente processo de democratização do país;			Conceitos: Revolução Portuguesa*; Apartheid*.
Situação-problema: Não há registo ¹ .			
Questões-orientadoras: Qual foi o impacto da revolução portuguesa no mundo?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>I. A revolução portuguesa de 1974 foi um terramoto político no país. Porém, o seu significado não ficou limitado às fronteiras nacionais. Pelo contrário, fizeram-se sentir réplicas desta revolução que contribuíram para mudanças substanciais na Europa, na América do Sul e em África.</p> <p>Uma revolução alicerçada nos valores democráticos, da liberdade e do respeito pelos Direitos Humanos. O caminho foi sinuoso, pautado por curvas, umas vezes mais para a Esquerda, outras para a Direita (fase do PREC). Contudo, o significado internacional desta «manhã inteira e limpa», de que</p>	<p>I. Explique o impacto da revolução portuguesa no mundo.</p>	<p>Motivação: Música «Grândola Vila Morena», cantada pela personagem Berlim da série «La Casa del Papel» (00:00:00-00:00:49). Pretende-se analisar com os alunos o impacto dos símbolos da revolução portuguesa no estrangeiro. Ao mesmo tempo, tenho intuito de usar esta motivação para contextualizar a aula através da síntese da revolução de 1974.</p> <p>I.1. Visualização e comentários da música <i>Tanto Mar</i> (1975), de Chico Buarque. Análise com os alunos dos versos que denotam a influência da revolução portuguesa no Brasil. Comparação da versão musical de 1975 com a versão de 1978. Observação das diferenças e crítica sobre a evolução da perceção internacional do 25 de abril.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral e qualidade das intervenções. Observar a compreensão por parte dos estudantes da multi-perspetiva dos acontecimentos históricos.

¹ Decidi não incluir situação-problema, pois entendo ser mais pertinente utilizar esse tempo para analisar outros recursos.

<p>fala Sophia de Mello Breyner Andresen, teve impacto em países que viviam numa longa noite. Era o caso do Brasil. A melodia «Tanto Mar»², da autoria de Chico Buarque, traduz essa esperança evocada pelo 25 de abril de 1974. Numa primeira versão, datada de 1975, Chico Buarque interpreta uma música em espírito festivo, sente-se alegria no ar, o cantor anseia pelo despertar da liberdade no seu país. Todavia, a nova versão de 1978 já revela algum desalento com o rumo tomado pela revolução portuguesa, nomeadamente depois do 25 de novembro de 1975. Esta dualidade permite compreender que o significado internacional do 25 de abril não usufruiu sempre de unanimidade.</p> <p>Outro espaço de influência onde o 25 de abril desempenhou um papel superlativo foi na Espanha. O regime franquista sentiu-se ameaçado pelos novos ventos democráticos que sopravam de Portugal. Tinha-se quebrado a «jangada de pedra» ibérica, o fim da Península como espaço das ditaduras conservadoras que contrastavam com as Democracias Liberais presentes no resto da Europa Ocidental. O cartoon da publicação «The Christian</p>		<p>1.2. Análise comparativa através de cartoons sobre a influência da revolução portuguesa em Espanha. No primeiro cartoon pretende-se salientar o receio do contágio dos ideais do 25 de abril no país vizinho. Destacar os elementos do cartoon: i) o fumo negro que indica ebulição política; ii) a janela aberta que permite a difusão dos ideais; iii) identificação do ditador espanhol, Franco; iv) analisar o papel simbólico da cadeira enquanto elemento que denota a perigosidade do regime (comparação com a cadeira de Salazar). No segundo cartoon tenho intuito de analisar o papel simbólico do touro, nomeado de «anarquia», e da crítica sublinhada aos aspetos periclitantes da revolução portuguesa, segundo a ótica dos EUA cujo receio era a queda da Península Ibérica na órbita soviética. Observar o papel simbólico do forçado português que se encontra caído e derrotado pelo touro.</p> <p>1.3. Observação do mapa da região meridional de África. Comentários acerca da descolonização portuguesa e do impacto nos regimes do apartheid. Vídeo de referência ao percurso de Nelson Mandela e ao fim do regime de apartheid na África do Sul (00:00:00-00:02:20).</p>
--	--	--

² *Tanto Mar* (1975). Chico Buarque. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uukuDGWAt7w> [Consultado no dia 18 de março de 2023].

2

<p>Science Monitor» relativa ao princípio do fim do Franquismo elucida que Portugal foi percebido enquanto perigo para o regime espanhol³. Do outro lado do Atlântico, os EUA observavam reticentes os acontecimentos em Portugal, temendo que o país pudesse entrar na esfera de influência soviética, uma vez que a revolução tomou contornos de extrema-esquerda nos tempos do PREC. O cartoon do «The Sun»⁴ descreve um touro português, denominado anarquia, que ameaça o regime espanhol. Entende-se os receios do bloco ocidental de que a Península Ibérica ficasse na órbita dos soviéticos. Importa realçar esta multiperspetiva dos acontecimentos. No final de contas, a revolução portuguesa assumiu papel determinante na queda do Franquismo e na transição espanhola para uma Democracia Liberal, bem estudada pela monografia <i>A Revolução Portuguesa e a sua influência na transição espanhola (1961-1976)</i>⁵. Ainda no continente europeu destaque os acontecimentos na Grécia, país sob um regime autoritário, onde o 25</p>		<p>1.4. Leitura e análise do documento 56 B. Sublinhar o fim do isolamento internacional de Portugal.</p> <p>1.5. Elaboração de um esquema-síntese no quadro. Serve como resposta à questão orientadora.</p> <p>Trabalho de casa: não há registo. Sugestão de percursos alternativos do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Filme <i>Mandela: Um longo caminho para a liberdade</i>⁶. ii) Monografia MONECO, Reto; VIEIRA, Joaquim — <i>Nas bocas do mundo. O 25 de Abril e o PREC na imprensa internacional</i>. Lisboa: Tinta-da-China, 2014.
---	--	---

³ MONECO, Reto; VIEIRA, Joaquim — *Nas bocas do mundo. O 25 de Abril e o PREC na imprensa internacional*. Lisboa: Tinta-da-China, 2014, p. 63.

⁴ MONECO, Reto; VIEIRA, Joaquim — *Nas bocas do mundo. O 25 de Abril e o PREC na imprensa internacional*, p. 303.

⁵ SÁNCHEZ CERVELLÓ, Josep — *A Revolução Portuguesa e a sua influência na transição espanhola (1961-1976)*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1993.

⁶ *Mandela: um longo caminho para a liberdade* (2013). Justin Chadwick.

3

<p>de abril influenciou a queda da Ditadura dos coronéis⁶. Em África o xadrez geopolítico mudou bastante a partir de 1974. A descolonização portuguesa pôs termo tanto à guerra como rompeu o <i>status quo</i> dominado pelos regimes do <i>apartheid</i> naquela região meridional. Anos depois do 25 de abril, a Rodésia caiu e deu origem ao Zimbabué e à Zâmbia. O regime do <i>apartheid</i> em vigor na Rodésia chegou ao fim em 1980, aquando da realização das primeiras eleições livres. A descolonização portuguesa contribuiu decisivamente para a inversão dos regimes neste ponto do globo. Por um lado, os guerrilheiros encontraram bases de apoio em Moçambique, agora libertado do jugo colonial. Por outro, a condenação internacional aumentou de volume e incidiu na Rodésia e na África do Sul. Neste último país, a luta de Nelson Mandela personificou o longo caminho feito pelos sul-africanos para derrubarem o regime do <i>apartheid</i>. Nelson Mandela reivindicou valores consonantes com o 25 de abril, especificamente a liberdade, a democracia e a paz.</p>			
--	--	--	--

⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, pp.142.

<p>Em termos das instituições internacionais, Portugal esteve isolado até ao eclodir da revolução de 1974. O término do Estado Novo e a descolonização permitiram que Portugal quebrasse o isolamento internacional. O documento 55 B⁷ demonstra que o respeito pela resolução 1514 abriu as portas para que o regime português pudesse participar ativamente na ONU. Além disso, abria uma janela de oportunidade com os olhos postos na adesão à CEE. Em suma, a revolução portuguesa mudou completamente a imagem do país no cenário internacional.</p>			
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência. • Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os. • Sistematizar, seguindo tipologias específicas acontecimentos e/ou processos históricos. 			

Apartheid — «O apartheid consistia no “desenvolvimento separado das raças” (é este o sentido literal do termo) sob a supremacia da raça branca (europeus), que, no país, representava apenas 17% da população total. O sistema incluía a separação territorial e a discriminação jurídica que, ano após ano, foi afastando os não brancos (subdivididos, em indianos, mestiços e negros) dos lugares públicos e das zonas residenciais destinadas à minoria europeia.⁸»

⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História*, p.143.

⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História*, p.143.

Bibliografia:

- COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia — *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, pp. 142-143.
- FERREIRA, José Medeiros — *Portugal em Transe (1974-1985)*. In MATTOSO, José (dir.) — *História de Portugal*. Vol.8. Lisboa: Editorial Estampa Editorial, 2001.
- HOBSBAWM, Eric — *A Era dos Extremos. História Breve do século XX (1914-1991)*. trad. Marcos Santarrita. 5ª.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2011
- JUDT, Tony — *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70, 2011.
— *Pós-Guerra. História da Europa desde 1945*. Lisboa: Almedina, 2014.
- KISSINGER, Henry — *A Ordem Mundial: reflexões sobre o carácter das nações e o curso da História*. trad. José Mendonça da Cruz. Lisboa: Dom Quixote, 2014.
- MONÉCO, Reto; VIEIRA, Joaquim — *Nas bocas do mundo. O 25 de Abril e o PREC na imprensa internacional*. Lisboa: Tinta-da-China, 2014.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo; SOUSA, Bernardo Vasconcelos; RAMOS, Rui (coord.) — *História de Portugal*. Vol.8. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009. Coleção Expresso.
- SÁNCHEZ CERVELLO, Josep — *A Revolução Portuguesa e a sua influência na transição espanhola (1961-1976)*. Lisboa: Assirio & Alvim, 1993.

Recursos audiovisuais:

Tanto Mar (1975). Chico Buarque.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uukuDGWAt7w> [Consultado no dia 18 de março de 2023].

Tanto Mar (1978). Chico Buarque.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPRamfFppZ0> [Consultado no dia 18 de março de 2023].

Grândola Vila Morena – La Casa de Papel (2022). NETFLIX.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qmk5gUvgWh8> [Consultado no dia 18 de março de 2023].

Mandela: um longo caminho para a liberdade (2013). Justin Chadwick.

Disponível em: <https://cinecartaz.publico.pt/filme/mandela-longo-caminho-para-a-liberdade-327443> [Consultado no dia 22 de março de 2023].

Anexo 5 – Ficha de trabalho «Guerra Fria»

Multiperspetiva em História: Guerra Fria

Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário.

A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: Guerra Fria; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta. O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 20 minutos.

Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira

 [Mudar de conta](#)



 Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome completo: *

A sua resposta

Idade: *

A sua resposta

Multiperspetiva em História: Guerra Fria

A doutrina Truman tem maior importância do que a doutrina Jdanov.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

Ambas as doutrinas têm a mesma importância para aprendizagem na aula de História sobre a Guerra Fria.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

Perspetiva dos americanos

«Era visível que os Russos estavam resolvidos a fazer-nos deixar Berlim.»

Perspetiva dos soviéticos

«O Governo soviético (...) considera que a atual situação resulta do facto dos governos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da França terem violado as decisões comuns tomadas sobre a Alemanha e sobre Berlim.»

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia (2019). *Um novo tempo da História. História A 12º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, p. 32.

Concordo com a perspetiva soviética sobre o Bloqueio de Berlim, uma vez que a perspetiva dos americanos não corresponde à verdade.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

Discordo fortemente 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Multiperspetiva

O que entendes por multiperspetiva?

- Análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente, sobre determinado acontecimento.
- Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.
- Análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento.
- Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspectivas apresentadas aos estudantes (dizer que uma é mais importante do que outra). *

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A. *

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Multiperspetiva em História: resposta aberta

«A URSS controlava uma parte do globo, ou exercia sobre ela influência predominante - a zona ocupada pelo Exército Vermelho (...). Os EUA exerciam controlo e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério ocidental e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais.»

Excerto retirado da seguinte obra: HOBBSAWM, Eric (2011). *A Era dos Extremos. História Breve do século XX (1914-1991)*. trad. Marcos Santarrita. 5ª.ed. Lisboa: Editorial Presença, p. 226.

Tendo em conta a multiperspetiva, comente o excerto de acordo com as duas doutrinas (Truman e Jdanov) deste período.

(mínimo de 5 linhas e máximo de 15)

A sua resposta

Anterior

Enviar

Limpar formulário

Anexo 6 – Ficha de trabalho «As oposições ao Estado Novo»

Ficha de trabalho: As oposições ao regime

Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário.


A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: as oposições ao regime; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta.

O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 12 minutos.

Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira

 [Mudar de conta](#)



 Não partilhado

Nome completo

A sua resposta

Idade

A sua resposta

Multiperspetiva em História: as oposições ao regime

Na disciplina de História A devemos analisar tanto a perspetiva do Estado Novo como a perspetiva das oposições no que respeita às eleições do período entre 1945 e 1958.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

As eleições legislativas e presidenciais, realizadas entre 1945 e 1958, demonstram que o regime português caminhava para o modelo político demoliberal.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

As eleições legislativas e presidenciais, realizadas entre 1945 e 1958, demonstram que o regime português caminhava para o modelo político demoliberal.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

Toda a Igreja portuguesa esteve unida em defesa do Estado Novo no período de 1958-1962.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1 2 3 4 5

Discordo fortemente Concordo fortemente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Multiperspetiva

O que entendes por multiperspetiva?

a) Análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

b) Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

c) Análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

O que entendes por multiperspetiva?

d) Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos estudantes (dizer que uma é mais importante do que outra).

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo fortemente

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Multiperspetiva em História: resposta aberta

«De bordo do "Santa Maria", arvorado em navio-fantasma e navio-pirata algures no Mar das Antilhas, Henrique Galvão - que mantém sob terror os passageiros e tripulantes do paquete - anuncia que, ao serviço da junta presidida por Humberto Delgado, tem por objetivo "libertar" a Península Ibérica.»

(Notícia de *O Século*, 25 de janeiro de 1961)

«- Capitão, é o senhor um pirata?

- Há, no meu país, um ditador e uma oligarquia que, por fraude e, depois, pela força, se apoderaram dele. Com a violência, a suspensão de todos os direitos políticos e a ação contínua de um gang policial, reduziram o povo português à interdição, à indignidade como pessoa humana e à miséria económica. Será esse ditador um pirata? Será a sua oligarquia uma tripulação de piratas?»

(Henrique Galvão, em resposta a uma pergunta, na conferência de imprensa à chegada a Estocolmo, em 27 de outubro de 1961)

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia – *Um novo tempo da História. História A 12.º ano (Parte 2)*. rev. Elvira Mea. Porto: Porto Editora, 2019, p.99.

Com base nos dois excertos comenta as perspetivas sobre o apresamento do «Santa Maria», por Henrique Galvão.

A sua resposta

Anterior

Enviar

Limpar formulário

Anexo 7 – Ficha de trabalho «O significado internacional da revolução portuguesa»

Ficha de trabalho: o significado internacional da revolução portuguesa

Ficha de trabalho no âmbito do Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Esta ficha pretende recolher informação sobre o uso da multiperspetiva na disciplina de História A. Não tem propósito de avaliação sumativa. A confidencialidade das respostas está garantida pelo professor estagiário.


A estrutura da ficha divide-se em quatro secções: i) Dados Pessoais; ii) Multiperspetiva em História: o significado internacional da revolução portuguesa; iii) Multiperspetiva; iv) Multiperspetiva em História: resposta aberta.

O tempo estimado para o preenchimento da ficha de trabalho ronda os 12 minutos.

Autor da Ficha de Trabalho: Professor Ricardo Pereira.

 [Mudar de conta](#)



 Não partilhado

Nome completo

A sua resposta

Idade

A sua resposta

Multiperspetiva em História: o significado internacional da revolução portuguesa de 1974.

Este cartoon representa uma visão unânime sobre o significado internacional da revolução portuguesa.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.



	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

O bloco ocidental, liderado pelos EUA, temia os efeitos da revolução portuguesa de 1974 nas relações internacionais, sobretudo a entrada de Portugal na esfera soviética e o perigo de alastrar os ideais revolucionários para Espanha.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A revolução portuguesa de 1974 e o processo de descolonização contribuíram para o fim dos regimes de apartheid na Rodésia e na África do Sul.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Multiperspetiva

O que entendes por multiperspetiva?

a) Análise de diversos pontos de vista, fundamentados cientificamente sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que entendes por multiperspetiva?

b) Considerar uma perspetiva mais importante do que outras, pois apenas uma corresponde à verdade.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que entendes por multiperspetiva?

c) Análise de diversos pontos de vista, meramente opinativos (sem rigor científico), sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que entendes por multiperspetiva?

d) Considerar uma perspetiva verdadeira e a outra falsa sobre determinado acontecimento.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O professor deve emitir juízos de valor sobre as perspetivas apresentadas aos estudantes (dizer que uma é mais importante do que outra).

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A multiperspetiva deve ser usada em todos os temas lecionados na aula de História A.

Legenda: 1 - Discordo fortemente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo, nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo fortemente.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

A música «Tanto Mar», de Chico Buarque, ficou célebre pela evocação dos acontecimentos, a partir do 25 de abril de 1974, segundo o olhar brasileiro. Comenta a perspetiva de Chico Buarque sobre a revolução portuguesa de 1974.

«Tanto Mar», versão 1975

«Sei que estás em festa, pá./Fico contente,/Enquanto estou ausente/Guarda um cravo para mim.
Eu queria estar na festa, pá./Com a tua gente/E colher pessoalmente/Uma flor do teu jardim.
Sei que há léguas a nos separar./ Tanto Mar, tanto mar./Sei também quanto é preciso pra navegar, navegar.
Lá faz Primavera, pá./Cá estou doente,/Manda urgentemente algum cheirinho de alecrim.»

«Tanto Mar», versão de 1978

«Foi bonita a festa, pá./Fiquei contente,/Ainda guardo renitente/Um velho cravo para mim.
Já murcharam a tua festa, pá./Mas certamente/Esqueceram uma semente/Em algum canto de jardim.
Sei que há léguas a nos separar/Tanto mar, tanto mar./Sei também o que é preciso pra navegar, navegar./
Canta a Primavera, pá./Cá estou carente/
Manda novamente algum cheirinho de alecrim.»