

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

***A history from below* no ensino de história** **Potencialidades e limitações**

Francisco Mourato Duarte de Jesus

M

2025



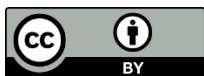
Francisco Mourato Duarte de Jesus

***A history from below* no ensino de história** **Potencialidades e limitações**

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 Sérgio Gonçalo Duarte Neto.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Gráficos	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução	12
1.Uma história da <i>history from below</i>	21
1.1. A busca da totalidade. A <i>history from below</i> antes da <i>history from below</i> : do positivismo aos <i>Annales</i>	21
1.2. A história antropológica, a redução da escala de observação, e o regresso das experiências.....	23
1.3. O regresso da narrativa e a plausibilidade na escrita da micro-história	30
2.A <i>history from below</i> no Ensino	36
2.1. O desejo de mudar o mundo: a <i>People's history</i> e a educação democrática	36
2.2. O enquadramento da <i>history from below</i> nos documentos normativos nacionais e internacionais	39
2.3. A <i>agência histórica</i>	46
2.4. A <i>empatia histórica</i>	49
2.5. As fontes da <i>history from below</i> e o «realismo ingénuo»	52
3.A aplicação da <i>history from below</i> numa turma do 12.º ano	58
3.1. Contexto de intervenção e de investigação	58
3.1.1. A escola.....	58
3.1.2. A turma	63
3.2. As atividades desenvolvidas	67
3.2.1. Introdução às atividades desenvolvidas	67
3.2.2. Primeira atividade: elementos da modernização da população portuguesa	70
3.2.3. Segunda atividade: a Revolução dos Cravos.....	91
3.2.4. Terceira atividade: as experiências dos imigrantes das ex-colónias portuguesas africanas, em Portugal	114

3.2.5. Inquérito por questionário	135
Conclusão	162
Referências Bibliográficas	167
Anexos.....	186

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

Carcavelos, 14 de julho de 2025

Francisco Mourato Duarte de Jesus

Agradecimentos

Começo por agradecer aos meus pais, Teresa e Carlos, por me possibilitarem todos os estudos que fiz no Porto, em Lisboa e em Roma, que tanto marcaram quem sou como pessoa.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado, na FLUP, e de Licenciatura, na FLUL.

Agradeço também ao meu núcleo de estágio na Escola Secundária Almeida Garrett, constituído pelo colega Sérgio Dias, com quem tive o prazer de partilhar e discutir ideias ao longo do ano letivo 2023/24; e pelo professor cooperante Jorge Vieira, que me ensinou tanto ao longo desse período.

Agradeço a toda a gente na Escola Secundária Almeida Garrett e, sobretudo, aos alunos que acompanhei ao longo do estágio, por me terem dado uma amostra da gratificação da profissão docente.

Agradeço ao meu orientador, Professor Sérgio Gonçalo Duarte Neto, por todo o acompanhamento, cuidado, paciência e pelas sugestões ao longo deste último ano que se revelou longo.

Agradeço à Matilde Frias Costa por acreditar em mim mais do que eu próprio, por sempre me incentivar a fazer mais e melhor e por todas as longas e ricas discussões que tivemos e continuaremos, certamente, a ter.

Agradeço à Inês Garcia por partilhar comigo a sua vida e por nunca me deixar sentir sozinho.

Por fim, agradeço ao Hunter S. Thompson pela inspiração (e ao Tomás Gorjão pela recomendação).

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo baseado na abordagem historiográfica da *history from below*, inicialmente cunhada pelo historiador britânico, Edward Thompson, e que se foca, essencialmente, nas experiências das *peessoas comuns* do passado. Procurámos identificar potencialidades e limitações da abordagem no ensino da história em geral e, mais especificamente, no ensino da história no 12.º ano de escolaridade. Esta abordagem foi associada, maioritariamente, desde a sua conceção, a um foco microscópico no estudo dos seus objetos. Como tal, tentámos averiguar a sua adequação para a construção do conhecimento mais geral da disciplina plasmado nas *Aprendizagens Essenciais*. Simultaneamente, este tipo de abordagem tem sido teoricamente associada à promoção do reconhecimento de *agência histórica* das *peessoas comuns* do passado como forma de promover atitudes democráticas, no presente. Dessa forma, o nosso estudo procura comprovar esse reconhecimento de *agência histórica* a partir desta abordagem. Uma crítica feita a esta «história das experiências humanas» baseia-se na eventualidade de promover uma estética de «realismo ingénuo», na medida em que a proximidade criada com as fontes pode aparentar esgotar a realidade passada. Com base nesta, procurámos verificar se os alunos tendiam a interpretar as fontes comuns da *history from below* de uma forma acrítica. Por último, quisémos verificar se esta proximidade fomentada entre as fontes e os estudantes podia também motivá-los para o estudo da história.

Nesta pesquisa, foram aplicadas quatro atividades diferentes baseadas na escrita de textos e na apresentação de um inquérito por questionário, a uma turma de História A do 12.º ano. Os resultados demonstraram que todas as possibilidades que antevemos tenderam a ser comprovadas. A compatibilidade da *history from below* com uma história geral; a sua promoção do reconhecimento da *agência histórica*; a interpretação menos crítica das suas fontes por parte dos alunos; e níveis altos de motivação para o estudo da disciplina.

Palavras-chave: History from below; Pessoas comuns; Agência histórica; Empatia histórica.

Abstract

This study was based on *history from below* as a historiographical approach. Originally named by the british historian, Edward Thompson, it focuses itself on the experiences of the *common people* of the past. We tried to identify potentialities and limitations of this approach in historical education, in general, and the teaching of history in the 12th grade. Ever since its conception, it has been linked to a microscopical focus on the study of its objects. Hence, we tried to ascertain its adequacy to the construction of a general knowledge in the subject, as presented in the *Aprendizagens Essenciais*. Simultaneously, this kind of approach has been theoretically linked to the promotion of the recognition of the *historical agency* of the *common people* of the past as a way of promoting democratic attitudes in the present. As such, our study seeks to ascertain if this approach fosters that recognition of *historical agency*. One criticism made about this «history of human experiences» is based on the eventuality that it could promote an aesthetic of «naïve realism», in which the information in the source presents itself as the past reality itself. Based on this idea, we tried to check if the students tended to interpret the sources of *history from below* acritically. Lastly, we wanted to ascertain if this close proximity fostered between students and sources would motivate the former to the study of history.

Four activities based on the writing of texts and on the presentation of an inquiry were developed to a 12th grade History class. The results showed that the possibilities we foresaw were confirmed. The compatibility between *history from below* and a general history; its promotion of *historical agency*; the acritical interpretation of sources by the students; and high levels of motivation to the study of history.

Key-words: History from below; Common People; Historical Agency; Historical Empathy.

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1.....	81
GRÁFICO 2.....	81
GRÁFICO 3.....	82
GRÁFICO 4.....	89
GRÁFICO 5.....	104
GRÁFICO 6.....	105
GRÁFICO 7.....	105
GRÁFICO 8.....	113
GRÁFICO 9.....	126
GRÁFICO 10.....	127
GRÁFICO 11.....	141
GRÁFICO 12.....	142
GRÁFICO 13.....	146
GRÁFICO 14.....	147
GRÁFICO 15.....	152
GRÁFICO 16.....	154
GRÁFICO 17.....	156
GRÁFICO 18.....	157

Lista de abreviaturas e siglas

CEE	COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA
ESAG.....	ESCOLA SECUNDÁRIA ALMEIDA GARRETT
INE.....	INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA
MFA	MOVIMENTO DAS FORÇAS ARMADAS
ODS4	OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 4
OHTE	THE OBSERVATORY ON HISTORY TEACHING IN EUROPE
PALOP	PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
UE	UNIÃO EUROPEIA
UNESCO	THE UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

Introdução

Este relatório de estágio foi realizado a partir de atividades aplicadas na Iniciação à Prática Profissional, inserida no Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Neste trabalho, subordinado ao tema «A *history from below* no ensino de história», procurou-se investigar as potencialidades e algumas limitações da utilização deste domínio da história no contexto de lecionação da disciplina de História A a uma turma do 12.º ano de escolaridade.

Nas etapas iniciais deste trabalho, a escolha do seu tema obedeceu não só a um gosto pessoal do autor do relatório, que tem a sua bagagem sociocultural individual, mas também a uma lógica de praticabilidade e flexibilidade respeitantes à aplicação de métodos compatíveis com este tema num contexto de ensino ao 12.º ano. O estudo destes objetos beneficia da existência de fontes que são mais predominantes na história contemporânea: diários, memórias, manifestos políticos, fotografias, filmes, testemunhos orais, entre outras – fontes riquíssimas para a reconstrução da vida de pessoas que deixaram escassos (ou mesmo nenhuns) rastros em documentos de arquivos oficiais – são raros ou inexistentes antes do final do século XVIII (Sharpe, 1991/1992). Desta forma, a escolha deste tema permite conjugar as maiores facilidades na busca de documentos (para analisar na sala de aula) com as *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano da disciplina da História A, que incidem, na sua totalidade, na história contemporânea.

Relativamente ao conceito central do nosso trabalho, a *history from below* – também conhecida como *história vista de baixo*; *upside down* (no Reino Unido); e *underside* (nos EUA) – é um campo historiográfico amplo e flexível. Como tal, consideraremos, assim como grande parte da bibliografia que consultámos, várias secções da escrita da história como potenciais fornecedoras de obras de *history from below*. Este conceito define-se como uma abordagem historiográfica que, podendo abarcar vários diferentes métodos, se distingue pela preocupação das suas investigações com as experiências das *pessoas comuns* da história, atribuindo, especificamente, *agência histórica* autónoma a estas personagens que a história positivista considerava irrelevantes e que os *annalistes* haviam reduzido a meros recetáculos do seu contexto estrutural. Não são consideradas, então, neste trabalho,

apenas obras que se autoidentifiquem como tal, mas sim todas as obras cujos objetivos se encaixem na definição que explicitámos.

Segundo a teorização do historiador brasileiro José d'Assunção Barros (2005), a *history from below* é também um domínio da história, na medida em que se aplica, acima de tudo, ao estudo de determinados objetos. Neste caso concreto, esses objetos constituem *agentes históricos* considerados *comuns*, i.e. as massas anónimas ou os indivíduos que, por serem «vulgares», sem uma importância extraordinária, podem ser considerados representativos de uma sociedade (Ginzburg, 2019). Esta foi a base conceptual do termo adotada neste trabalho.

Este domínio pode, no entanto, ser incorporado numa miríade de abordagens da história, que dizem respeito ora ao campo de observação adotado pelos historiadores nas suas pesquisas, ora à própria forma de tratamento das fontes. Uma vasta quantidade de abordagens pode reivindicar uma relação – ou mesmo ser por outros associada – à *history from below*. Assim sendo, a partir dos anos 60 do século XX, a busca pela reconstrução histórica das experiências das populações das sociedades levou a que possamos associá-la a abordagens muito distintas: à história oral, à história regional, à história da vida quotidiana, à micro-história, entre outras.

Embora a necessidade de se favorecer uma contextualização histórica o mais completa possível aos alunos tenha motivado a consideração de documentos variados relativos a outras abordagens (como, por exemplo, a demografia histórica), a base deste trabalho – i.e., o foco dos documentos apresentados e das atividades realizadas – foram as experiências das *pessoas comuns*. Como tal, a sua inspiração advém, principalmente, dos desenvolvimentos na historiografia ocidental a partir da década de 1960, na qual o historiador inglês Edward Thompson (1966/2001) cunhou o termo «*history from below*» num ensaio com o mesmo nome.

Este domínio da história acaba por ser confundido amiúde: não só com abordagens da história como as já mencionadas, mas também mesmo com dimensões da história. Frequentemente deparamo-nos com definições de história social análogas à ideia de *história vista de baixo* aqui apresentada, como as expostas por autores como o historiador australiano Tom Griffiths (2016) e o historiador inglês Raphael Samuel

(1988). Esta ideia aqui demonstrada vai também ao encontro de uma das três visões da história social apresentadas por John Breuilly (1988) – a história da experiência social – antes deste sugerir uma ideia alternativa (que considera mais correta) de que «social history is not a particular kind of history; it is a dimension which should be present in every kind of history» (p. 51). É de notar que estas semelhanças nas ideias de história social e de *history from below* são mais frequentes no mundo anglo-saxónico, no qual a *história vista de baixo* foi desenvolvida a partir da *new social history*¹. Num contexto italiano, a micro-história, que se tornou uma das abordagens mais ricas deste domínio, também foi usada para estudos de história cultural, como é o caso dos estudos de Carlo Ginzburg. Já nos mundos francês e alemão, foi a partir da história antropológica que esta história das experiências se construiu.

A novidade que procuramos implementar no nosso exercício do ofício de professor de história nas salas de aula não está, então, na simples incorporação de narrativas da história social que procuram englobar a totalidade da sociedade. Essa abordagem não só já se encontra presente nos manuais escolares, numa conjugação das histórias social e económica da tradição dos *Annales* com a necessidade de transmissão de conhecimentos políticos base – incluindo datas de eventos e nomes de personagens considerados imprescindíveis –, como também não se assemelha na sua totalidade, como já mencionámos acima, com a *history from below*. O que queremos, então, adicionar nas narrativas históricas que iremos expor nas nossas aulas e atividades são, exatamente, as experiências, assim como esta *agência histórica* autónoma das *peças comuns* na construção da sua realidade social, tão fundamental na *história vista de baixo*. Desta forma pode-se equilibrar a balança entre o peso do papel social criador destas personagens e o peso (também real e legítimo) do seu papel como refletores do seu contexto histórico mais amplo (Seixas, 2012).

O conceito de *agência histórica* que utilizaremos neste trabalho – por ter sido aquele tido em conta durante a sua teorização, preparação e realização – será baseado

¹ É de notar que a própria versão inglesa da página da *Wikipedia* dedicada à «história social», ao contrário das páginas portuguesa, francesa, italiana, e alemã relativas ao mesmo tópico, apresenta, logo no início do seu artigo, a seguinte definição: «social history, often called history from below, is a field of history that looks at the lived experience of the past» («Social History,» 2025).

nas ideias da historiadora italiana Francesca Trivellato (2015), que o define como o «emphasis on the individual's ability to resist and shape their larger forces of history» (p. 127). Outras definições existem e serão posteriormente apresentadas no 1.º capítulo deste trabalho. Para já, é sobretudo relevante assinalar que este procura trabalhar as *pessoas comuns* nos seus contextos históricos reais, vistos como meios mutáveis que tanto são plasmados pelos seus integrantes, como também limitam as realidades destes. O ponto não é, então, demonstrar ingenuamente as populações como aglomerados de indivíduos com total poder e capacidade para ultrapassar as limitações a si impostas pelo seu contexto histórico, mas sim identificar as suas ações transformadoras possíveis dentro desses contextos como forma de evitar reduzir estas *pessoas comuns* a meros objetos à deriva no rio da história.

Como será mais detalhadamente explicado ao longo deste relatório de estágio, este tipo de abordagem que trabalhamos com os alunos tem também uma história de sucesso editorial entre um público não-académico que procurámos estender para os alunos na sala de aula. A *history from below*, pelo seu trabalho sobre as experiências das populações, promove uma maior empatia e proximidade emotiva com o objeto de estudo por parte dos leitores (Trivellato, 2015; Lüdtke, 1989/1995). Procurámos utilizar esta proximidade que previmos criar para motivar os alunos a aprender sobre as experiências dos indivíduos do passado e a relacionar essas experiências com tendências históricas mais gerais – que serão baseadas nas *Aprendizagens Essenciais*. Neste empreendimento deparámo-nos, no entanto, com alguns desafios. Acima de tudo, a eventual excessiva identificação e compaixão que os alunos possam sentir em relação às pessoas passadas que iremos estudar faz com que esta história corra o risco de se apresentar como um espelho caricatural empobrecido das experiências dos próprios estudantes, i.e., uma narrativa que sirva meramente para dar consciência aos alunos das dificuldades dos indivíduos do passado, por oposição às suas atuais condições de vida (Sharpe, 1991/1992). Isto constituiria o estabelecimento de uma relação auto-congratatória falsa entre o passado e o presente que, por descontextualizar as pessoas passadas e por reforçar uma visão excessivamente sentimental de nós próprios, pode resultar na perda de consciência crítica e de capacidade de questionamento (Samuel,

1988). Enveredar por este caminho levar-nos-ia a um beco sem saída do conhecimento histórico. Mais do que qualquer comparação sensacionalista entre o passado e o presente, o nosso objetivo é o de ensinar uma história de *peessoas comuns* baseada nas suas experiências, de forma que possamos relacioná-la com os padrões históricos mais gerais. Tanto na investigação histórica como na reprodução de narrativas nas salas de aula, é proveitoso relacionar os objetos de estudo com o contexto mais amplo de um período contemporâneo. Num capítulo dedicado à *história vista de baixo*, Jim Sharpe (1991/1992) relaciona as próprias pressuposições inerentes do termo com a produtiva necessidade de relacionar estes objetos particulares com estruturas mais gerais.

Como nossos sentimentos nos recordam, a expressão «história vista de baixo» implica que há algo acima para ser relacionado. Esta suposição, por sua vez, presume que a história das «peessoas comuns», mesmo quando estão envolvidos aspetos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. Esta conclusão, por sua vez, leva ao problema de como a história vista de baixo deve ser ajustada a concepções mais amplas da história. Ignorar este ponto (...) é arriscar a emergência de uma intensa fragmentação de escrita da história, talvez mesmo de algum tipo de «antiquarianismo» moderno (pp. 54-55).

Outro desafio constituinte desta abordagem prende-se com os tipos de fontes utilizados para representar as *peessoas comuns* e com a estética de «realismo ingénuo» identificada por Raphael Samuel (1988) neste tipo de abordagem. Fotografias, vídeos e testemunhos – documentos particularmente importantes para esta abordagem no estudo do século XX – são especialmente poderosos e densos como objetos descritivos de uma realidade. Isto apresenta-nos dois possíveis problemas: em primeiro lugar, a eventual pressuposição (falsa) de que quanto mais detalhada ou densa for uma fonte, mais autêntica esta é; e em segundo lugar, a eventual ideia (também errada) de que os traços do passado são, por si só, de forma independente, ilustradores da realidade, sem haver necessidade de mediação e problematização do conteúdo presente (Samuel, 1988).

Conseguiremos observar como os alunos lidam com esta questão a partir da análise dos textos realizados nas atividades desenvolvidas para este relatório de estágio. No entanto, este é, à partida, um ponto de resolução mais difícil do que os anteriores, na medida em que o significado que os alunos interpretam nos documentos depende de bases teóricas muito avançadas de abordagem às fontes históricas que, na prática, nem sempre são priorizadas nas aulas de história, pelo menos de um modo formal. Como tal, este desafio que antevemos poderá servir de base para identificar as conceções que os alunos têm das próprias fontes históricas apresentadas.

Para controlar alguns destes efeitos negativos de uma aproximação e empatia excessivas por parte dos alunos em relação aos objetos de estudo, o conceito de *empatia histórica* foi tido em conta, como um instrumento conceptual relevante para a definição das prioridades do ensino da *history from below*. Este é um ponto que, embora seja mais periférico na composição deste trabalho, não deixa de ser relevante como bussola para orientar a nossa ação referente a esta questão da proximidade com que os estudantes veem várias das fontes apresentadas. Como será abordado mais adiante, no 2.º capítulo, existem várias ideias imprecisas do significado deste conceito – sobretudo devido a uma confusão entre o seu significado e o significado da palavra «empatia». O ponto essencial que deve ser referido nesta introdução é que a capacidade de interpretar o passado à luz do seu contexto próprio não deve ser vista como um meio para a promoção desta empatia ou investimento emocional, vistos como fim do exercício em si, mas sim como um meio indispensável para que os estudantes sejam capazes de compreender as ações e os comportamentos humanos em determinados espaços e tempos.

O propósito deste trabalho foi, em primeiro lugar, ensinar uma história que fosse democrática e representativa para os alunos. A *history from below* é considerada particularmente interessante como instrumento para a promoção de objetivos democráticos pelo seu teórico incentivo à intervenção cívica ativa dos alunos na sociedade, que assim contribuem, também teoricamente, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, plural e equitativa (Lempert, 2013). Através da apresentação das desigualdades sociais e das lutas das populações ao longo da história, informa-se os

alunos da evolução destes fenómenos até ao tempo presente, permitindo-lhes, então, identificar problemas sociais e refletir sobre possíveis soluções para esses (Sriprakash, 2025). Neste contexto, o conceito de *agência histórica*, tão usado nesta abordagem, é central. A *agência histórica* das pessoas no passado – i.e. da capacidade que estas pessoas tinham para modelar os contextos nos quais estavam inseridas, tendo em conta as suas possibilidades e as suas limitações – é trabalhada com um foco nas formas como as sociedades foram afetadas pelas ações destes indivíduos, individualmente ou em grupo. O reconhecimento de como estas pessoas conseguiam alterar o seu mundo, no passado, pode levar, em teoria, a um exercício análogo para o presente e, por conseguinte, à promoção do engajamento cívico dos alunos enquanto cidadãos (Carpio, et al., 2013). Desta forma, a *history from below* no ensino, pode ser visto como um instrumento para a busca do bem comum.

A partir desta base apresentada, o presente relatório de estágio foi realizado com vista a responder à seguinte questão de investigação: «quais são as mais evidentes potencialidades e limitações da adoção da *history from below* no ensino de história no 12.º ano?» Para determinar o sucesso deste empreendimento, foram definidos quatro objetivos: 1) averiguar a possibilidade de conjugar a *history from below* com dinâmicas gerais da história plasmadas nas *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano da disciplina de História A; 2) verificar se os alunos reconhecem a *agência histórica* das *pessoas comuns* do passado; 3) aferir se se confirma a eventualidade de os alunos interpretarem as fontes predominantes da *history from below* à luz do «realismo ingénuo» mencionado anteriormente; 4) e apurar se o ensino da *history from below* é capaz de motivar os alunos para o estudo de história.

Para cumprir estes objetivos, este trabalho foi dividido em duas partes, uma relativa ao seu enquadramento teórico, outra à aplicação prática desta investigação. No seu total, este relatório de estágio está composto por três capítulos e uma conclusão (para além desta introdução). O primeiro desses capítulos foi dedicado à evolução da *history from below* na historiografia. Neste, a produção historiográfica dos *Annales* foi, inicialmente, considerada como precursora da procura pela totalidade na história. De seguida, é mencionado o papel da obra de Edward Thompson como pioneiro da *história*

vista de baixo e inspirador de uma miríade de outras abordagens da história cujos objetivos são análogos aos desta. Entre estas, a micro-história italiana e a história da vida quotidiana alemã são alvo de uma análise mais aprofundada, sendo identificados como veículos relevantes da *history from below*.

O segundo capítulo diz respeito à *history from below* no ensino da história. São trabalhados alguns desígnios das abordagens deste tipo a partir da *people's history* e da ideia da construção de um tipo de história que vise mudar o mundo. De seguida, o conceito principal deste trabalho é relacionado com as indicações presentes nos documentos normativos nacionais e internacionais, nomeadamente com a importância de incentivar os alunos a intervir civicamente nas suas sociedades, de forma a promover fins democráticos. Por último, são abordados os conceitos de *agência histórica* e de *empatia histórica* como instrumentos relevantes para a promoção destes objetivos, e é trabalhada a importância da escolha das fontes para a apresentação destas narrativas. Este capítulo conclui o enquadramento teórico do relatório.

A parte dedicada à aplicação prática da investigação é composta pelo terceiro capítulo. Este está dividido em dois subcapítulos. O primeiro contém o contexto de intervenção e de investigação no qual o trabalho foi desenvolvido. São apresentadas a Escola Secundária Almeida Garrett e a turma de 12.º ano de História A à qual se aplicaram as atividades relevantes para este relatório. A escola e a turma são também contextualizadas no concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto.

De seguida, são apresentadas as atividades realizadas com os alunos da turma do 12.º ano, no segundo subcapítulo. Este está dividido em partes relativas à metodologia das atividades desenvolvidas e à própria aplicação dessas atividades. É iniciado com a exposição de uma base metodológica para a aplicação destas atividades, incluindo justificações para a escolha de uma turma do 12.º ano, assim como do tipo de matéria escolhido para trabalhar e do tipo de atividade escolhido para ser realizado pelos alunos. De seguida, é apresentada a primeira atividade realizada, sobre os elementos da modernização da sociedade portuguesa. Aqui, é legitimada a escolha desta matéria a partir do facto de que esta se centra na «sociedade portuguesa» no geral e, como tal, aplica-se às *pessoas comuns*, assim como pelo facto de que existem

muitas fontes relativas à população portuguesa e à história da vida quotidiana, como testemunhos e fotografias, que podem ser facilmente mobilizadas para este tipo de intervenção. De resto, é feita uma descrição da aula lecionada e da aplicação da atividade à turma, assim como uma análise aos resultados da atividade.

A segunda atividade realizada, relativa à Revolução dos Cravos, é apresentada de seguida. Aqui, mais uma vez, legitima-se a sua escolha com base na importância que a intervenção e o envolvimento popular tiveram no dia 25 de Abril de 1974, assim como pela abundância de fontes – testemunhos, fotografia, vídeos – que nos apresentam esta população. É também feita uma descrição da aula lecionada e da aplicação da atividade à turma, assim como uma análise aos resultados da atividade.

Posteriormente, é apresentada a terceira atividade, que se centrou nas experiências, em Portugal, dos imigrantes das ex-colónias portuguesas africanas. É novamente justificada a realização da atividade: desta vez a partir do facto de que os objetos de estudo da matéria constituírem *pessoas comuns*, e de que a história da presença de grupos de imigrantes no solo português é relevante para o contexto social atual, no qual se assiste a um aumento do número de imigrantes no país e ao crescimento do debate interno relativo às políticas de migração portuguesas. É também, mais uma vez, feita uma descrição da aula lecionada e da aplicação da atividade à turma, assim como uma análise aos resultados da atividade.

Este capítulo será finalizado com uma última parte relativa à apresentação dos resultados do inquérito por questionário que foi aplicado à turma no final do ano letivo. Neste momento, procurou-se descrever o próprio inquérito e analisá-lo de forma a averiguar o cumprimento dos objetivos desta investigação.

1. Uma história da *history from below*

1.1. A busca da totalidade. A *history from below* antes da *history from below*: do positivismo aos *Annales*

A história ganhou legitimação como ciência no paradigma positivista do século XIX. Neste contexto, a história era feita a partir do tratamento de documentos – testemunhos escritos – que se pensava apresentarem por si só o passado histórico, cabendo ao historiador comprovar a sua autenticidade e encadear a ordem dos acontecimentos. Estes documentos eram vistos como elementos isolados dos historiadores, que serviam de base para uma construção rigorosa da narrativa histórica, na qual se procurava reproduzir o passado «como realmente aconteceu». O trabalho dos historiadores era feito sobretudo em arquivos cujo propósito era guardar as evidências do passado político nacional.

Não só pela ideia de importância histórica que privilegiava os acontecimentos políticos – e os seus agentes – mas também pelo próprio tipo de documentos que eram obtidos pelos historiadores no seu ofício, a história positivista do século XIX e XX tendia a negligenciar questões sociais, económicas e culturais. Leopold von Ranke, um dos historiadores mais conceituados no final do século XIX – embora não rejeitasse a história social – focava-se, essencialmente, no Estado (Burke, 1992).

Simultaneamente, havia esforços dos governos europeus por promover as suas respetivas unidades nacionais. Desta forma, a história política era um instrumento de educação para a cidadania e de propaganda nacionalista, que permitiram a integração política de países com diferentes tradições regionais (como França ou Espanha). Havia até laços particularmente fortes entre o governo alemão e os historiadores deste país (Burke, 1992).

Alguns historiadores constituíam, no entanto, uma minoria dentro do panorama da história positivista. Na Alemanha, Otto Hintze manifestava a sua vontade de que a história fosse além dos seus cumes – os grandes homens – e procurasse conhecer também as massas da população. Nos EUA, Frederick Jackson Turner afirmava, em 1893:

«all the spheres of man's activity must be considered (...). No one department of social life can be understood in isolation from the others» (como citado em Burke, 1992, p. 15). Em França, alguns historiadores foram recordados posteriormente pelos historiadores da Nova história como autênticos pioneiros no tipo de história «total» que, posteriormente, foi desenvolvida pela Escola dos *Annales*. Entre estes encontra-se Jules Michelet e Fustel de Coulanges. O primeiro empreendeu um projeto de «ressurreição integral do passado» que o fez descrever as condições de vida dos mais pobres através de uma abordagem etnológica que tenta reconstruir as maneiras de ver e de sentir de uma época. Já o segundo, embora estivesse bem enquadrado no paradigma do seu tempo e assim defendesse a maior proximidade possível entre o historiador e os textos, admitia a importância de fontes diferentes:

[O]nde faltam os documentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história (como citado em Le Goff, 1984, p. 98).

O programa da realização de uma «história total» foi posteriormente adotado por Lucien Febvre e permaneceu o maior objetivo da escola dos *Annales* ao longo de toda a sua existência.

Esta procura permanente pela totalidade promovia a realização de uma história universal, interdisciplinar, «a única história verdadeira» segundo Marc Bloch (1949/1965, p. 46). Para a execução desse projeto, o tempo curto foi progressivamente desvalorizado, por oposição ao sucesso que as abordagens baseadas na análise da longa duração, considerada então mais útil para a explicação das permanências e das alterações na história social. O foco nas estruturas que se modificam ao longo de vastos períodos contribuiu, no entanto, para a total desvalorização dos acontecimentos e das experiências. Fernand Braudel e Emmanuel Le Roy Ladurie chegaram a usar, inclusivamente, expressões anti-históricas como «história quase imóvel» ou «história imóvel» (Le Goff, 1990, p. 273). A história, como nos vieram lembrar os historiadores

que romperam com o paradigma da história estruturalista, move-se. E os historiadores deviam ser capazes de captar melhor essa mudança (Le Goff, 1990).

1.2. A história antropológica, a redução da escala de observação, e o regresso das experiências

A partir das décadas de 1960 e 1970 inicia-se uma nova vaga de preocupações dos historiadores com as experiências das *peessoas comuns* do passado. Desta vez não pela sua total omissão, mas, sobretudo, pela falta de *agência histórica* dada aos indivíduos pelo paradigma historiográfico da segunda geração dos *Annales*. Este desenvolvimento, que se demonstrou fundador da *história vista de baixo* – com o seu determinante foco nas experiências e na *agência histórica* das *peessoas comuns* – veio alterar as formas da escrita da história em todo o mundo ocidental. O seu percurso foi diferente em cada um dos países em que se tornou um lugar-comum. Em Inglaterra, país de Edward Thompson, o grande historiador que cunhou o termo «*history from below*» num ensaio de 1966 com o mesmo nome foi, a partir dos historiadores marxistas – do movimento trabalhista – que surgiram as primeiras preocupações com as *peessoas comuns* e com a sua incorporação numa história oficial de Inglaterra que ora privilegiava narrativas mais tradicionais, i.e. focadas em questões e em personagens políticas, diplomáticas e militares, ora seguia uma ciência social histórica com objetivos análogos aos da escola dos *Annales*. Em França, esta preocupação foi integrada no (então já) velho programa de Lucien Febvre e dos historiadores dos *Annales* da construção de uma «história total» que, após a segunda geração do grupo, se encontrava cada vez mais afastada das experiências empíricas dos indivíduos. Para tal, a antropologia histórica e a etnologia tiveram um papel decisivo tanto em França como em Itália e na Alemanha, onde a *microstoria* e a *Alltagsgeschichte* constituíram ricos afluentes deste novo curso historiográfico (Pereira, 2005; Ghobrial, 2019).

A *history from below* assim denominada começou, então, em Inglaterra, como uma abordagem ao estudo dos movimentos de massa a partir do século XVIII. É um movimento essencialmente revisionista. Os historiadores marxistas que se aventuraram

originalmente neste empreendimento e que procuravam integrar as classes mais baixas nas narrativas históricas procuravam corrigir uma história política inglesa na qual «o povo dessa ilha (...) emerge como um dos problemas com que o governo tem de lidar» (Thompson, 1966/2001, p. 185). Entre estes, Edward Thompson destacou-se: não apenas pela sua já mencionada utilização do termo *history from below*, mas sobretudo por, no seu trabalho, devolver aos «perdedores» da história a sua *agência histórica* autónoma. Esta restituição pressupunha a valorização das experiências – e de todas as permanentes mutações a si inerentes – do passado, que estavam cada vez mais soterradas sob um paradigma historiográfico no qual prevaleciam as análises sociológicas e estruturais, baseadas em objetos quantificáveis e constantes no trabalho do historiador. No seu prefácio à sua obra de referência originalmente publicada em 1963, *The Making of the English Working Class* (1981), Thompson deixa esta importância dada à fluidez das experiências bem explicitada, enquanto aborda a noção de classe.

(...) the notion of class entails the notion of historical relationship. Like any other relationship, it is a fluency which evades analysis if we attempt to stop it dead at any given moment and anatomize its structure. The finest-meshed sociological net cannot give us a pure specimen of class, any more than it can give us one of deference or of love. The relationship must always be embodied in real people and in a real context (p. 8).

Era em França que, como já afirmámos, a ideia da realização de uma história de toda a sociedade tinha a maior tradição. Após a segunda geração dos *Annales*, liderada por Fernand Braudel, a busca pela «história total» francesa tanto foi por si inspirada, como se construiu em oposição a esse tipo de história. A ideia de Simiand de que a análise científica necessitava de objetos de estudo quantificáveis e consistentes ao longo de vastos períodos estava bem impregnada entre os historiadores da segunda geração dos *Annales*, que privilegiavam fontes do tipo serial – como preços de terra ou de cereais, tamanho de terras, números de nascimentos e de mortes, etc. Para além disso, a escala de análise dos objetos de estudo era particularmente larga, como demonstra a obra de

Braudel. Estes modelos desvalorizavam, no entanto, questões culturais e ocorrências singulares ou acidentais – objeto de trabalho da tão criticada *histoire événementielle*. A crescente entrada em cena da antropologia histórica dá-se simultaneamente com o intuito de dar continuidade à velha procura pela totalidade, e de romper com a escala anteriormente adotada no paradigma historiográfico. Do *Mediterrâneo* de Braudel (1949/1995), passamos para o estudo de uma região de França (o *Languedoc*) por Emmanuel Le Roy Ladurie (1966/1997) e, posteriormente, para o estudo de localidades individuais (Ladurie, 1975/1984). Era ao nível microscópico que se pensava poder procurar a totalidade da sociedade humana. Esta ideia era assim central nos movimentos afluentes desta história antropológica e etnológica, que trabalharam cada vez mais «universos restritos, considerados significativos» (Pereira, 2005, p. 21) e é ainda, no presente, considerada um dos objetivos basilares da micro-história: ver o mundo num grão de areia (Magnússon & Szijártó, 2013; Bell, 2002). A «história total» evoluiu, assim, para uma «microscopia histórica» na qual se integram a *Alltagsgeschichte* («história da vida quotidiana») e a *microstoria* (Hudson, 2010).

E com a redução da escala, veio uma nova avaliação da importância histórica dos eventos que conduziu à sua valorização. Como David Bell constatou em 2002, já na obra *Os camponeses do Languedoc*, Le Roy Ladurie recorreu ao evento do Carnaval de 1580 na vila de Romans, no qual os populares foram massacrados por se oporem aos seus mestres.

Still, these pages (...) remained faithful to the Annales' social scientific perspective, for they used the Carnival principally to illustrate the working out of «deeper,» more fundamental social and economic forces. Le Roy Ladurie did not portray the people of Romans as independent actors, and did not present the event as a significant example of historical change in its own right. In the classic Annales fashion, the true motors of change remained the slow, long-term cycles of geography, demography, and economics. Microhistory as a genre of its own would only take shape when historians, in addition to changing the scale of their

observations, also revolted against the idea that the microcosm did little but passively reflect the macrocosm (p. 266).

Houve, cada vez mais, um crescimento do desapontamento de alguns historiadores para com o paradigma dos *Annales* que privilegiava uma história quantitativa que usava modelos da sociologia aplicados ao mundo contemporâneo, mais bem registado. Usado para um passado com registos imperfeitos, no entanto, este modelo tinha um efeito distorcivo. A escala da observação não era, então, o único elemento a ser alterado. Para se fazer história diferente da pós-braudeliana, era necessário questionar a própria *agência histórica* dos indivíduos nas suas experiências locais. Isto levou a que Edward Thompson fosse visto como uma autoridade pelos primeiros micro-historiadores italianos e historiadores da *Alltagsgeschichte*. Embora não fosse este um micro-historiador, nem um historiador da vida quotidiana, a sua importante valoração da *agência histórica* autónoma de todos os membros da sociedade e o seu foco nas experiências foram elementos particularmente relevantes para a influência que este teve em todas estas abordagens microscópicas (Bell, 2002).

A *Alltagsgeschichte* alemã ocupa uma posição representativa desta transição do tipo de história social feita no Ocidente até então. Com origem em meados dos anos 70, historiadores da história da vida quotidiana alemã – como Hans Medick e Alf Lüdtke – abandonaram o paradigma da Ciência Social histórica (*historische Sozialwissenschaft*) que se focava em estruturas e processos de desenvolvimento macro-histórico, categorizando os fenómenos históricos em função do seu papel percecionado nas grandes teorias de transformação social – i.e. teoria da modernização, teoria da industrialização, entre outras – e preocuparam-se em desenvolver uma abordagem qualitativa das vidas das *kleine Leute* (Lüdtke, 1989/1995; Medick 1989/1995). Desta forma, o seu foco central situou-se nas ações e experiências quotidianas dos «muitos», assim como nos contextos materiais nas quais essas ocorriam, como base das mudanças e das continuidades históricas (Medick, 1989/1995; Eley, 1989/1995, prefácio). Este método mais focado no individual, que nos coloca em contacto com a vida detalhada de pessoas de diferentes classes e grupos, é considerado proveitoso como uma forma de

explorar elementos emotivos, como o sentimento de *Betroffenheit* (preocupação emocional pessoal), a identificação e o envolvimento ativo do leitor com objetos da história (Lüdtke, 1989/1995).

O propósito destes historiadores não se limita, no entanto, à descrição destas experiências moldadas pelos contextos sociais nos quais as populações se inseriam, mas integra também o questionamento do entendimento das grandes estruturas e processos a partir da prática social concreta das *personen comuns*. De um foco teórico estrutural baseado na sociologia, focado na formulação de leis intemporais (Pereira, 2005), a *Alltagsgeschichte* vira-se para a antropologia social francesa e para a história cultural britânica (Crew, 1989).

Este prisma operacional da *Alltagsgeschichte* tão centrado nas experiências das *personen comuns* a uma escala microscópica foi alvo de críticas, sobretudo de historiadores inspirados pela anteriormente predominante abordagem estrutural. Defensores de uma ideia de que as *personen comuns* da história raramente entendiam as forças maiores que determinavam os seus quotidianos e de que, mesmo que as entendessem, pouco ou nenhum poder tinham para as alterar, alguns destes historiadores – os mais críticos da *Alltagsgeschichte* – consideraram o exercício fútil, sem utilidade para fornecer novas ideias legítimas à história social alemã (Crew, 1989).

Outra crítica – e talvez a mais pertinente – baseia-se numa eventual redução da história ao antiquarianismo: à apresentação de experiências consideradas autênticas sem que se faça uma verdadeira análise ou interpretação destas inserindo-as num contexto mais geral. Como tal, embora não seja dirigida à *Alltagsgeschichte*, a crítica de Raphael Samuel (1988) à nova história social britânica, que considerava ser apresentada com um «realismo ingénuo» (p. 46), pode ser perfeitamente aplicada a este contexto. Desta forma, a história da vida quotidiana alemã teve um grande sucesso disruptivo, na medida em que foi essencial para que fossem colocadas em causa as narrativas holistas da Ciência Social histórica, mas não compensa essa perda de teorias gerais com a construção de outras para as substituir. David F. Crew (1989) apresenta uma consequência palpável desta faceta da *Alltagsgeschichte*:

Alltagsgeschichte's pursuit of the radically «de-centered» subject leads to the conclusion that there can be no single, privileged, or «master» narrative and that «history of everyday life» requires the complex reconstruction of a variety of individual lives and experiences. In theory, there could be as many «histories» of the First World War or of the Third Reich as there were individuals who lived through and experienced these periods of the German past (p. 405).

Perante tal cenário de pulverização de histórias, a experiência da vida quotidiana pode não ser, então, vista como suficiente por si só. Para a construção de uma história mais representativa e significativa, defende Detlev Peukert (1982/1987), historiador da vida quotidiana na Alemanha nazi, deve também ser apresentada uma interpretação dos aspetos económicos, sociais, políticos e culturais de um período, a partir de uma base teórica.

Em 1976, um ano após a publicação do *Montaillou* de Le Roy Ladurie, foi publicada a mais influente obra da micro-história: *Il formaggio e i vermi* de Carlo Ginzburg, que ajudou a legitimar a micro-história como um género significativo da escrita da história a partir do último quartel do século XX e a romper com um padrão de trocas historiográficas entre França e Itália claramente favorável ao país dos *Annales*. A *microstoria* constituiu uma produtiva exportação italiana para o resto do mundo académico ocidental. Ao contrário do *Montaillou* de Le Roy Ladurie que, embora exiba um rico retrato dos indivíduos esquecidos para além da análise das estruturas sociais, representa-os como ilustrações passivas de padrões gerais mais vastos, Carlo Ginzburg dá-lhes *agência histórica*. Os indivíduos da sua história não são meros refletores dos padrões sociais e culturais mais amplos: são também produtores destes padrões. Para tal, Ginzburg conta-nos a história de Domenico Scandella, um moleiro friulano mais conhecido por Menocchio de forma a reconstruir o seu universo de pensamento e o desenvolvimento de uma cultura popular que não refletia necessariamente a cultura das elites. A sua grande novidade é o foco num indivíduo específico. Sobre a relevância deste tipo de objeto de estudo, Ginzburg afirma o seguinte:

Ma se la documentazione ci offre la possibilità di ricostruire non solo masse indistinte ma personalità individuali, scartarla sarebbe assurdo. (...) Alcuni studi biografici hanno mostrato che in un individuo mediocre, di per sé privo di rilievo e proprio per questo rappresentativo, si possono scrutare come in un microcosmo le caratteristiche di un intero strato sociale in un determinato período storico (...) (Ginzburg, 2019, p. XXII).

À imagem da discussão iniciada em torno da aplicabilidade dos trabalhos da *Alltagsgeschichte* a um contexto geral, esta ideia da micro-história também gerou pouco consenso entre os historiadores. Se, por um lado, alguns historiadores aceitam a utilidade da análise microscópica em demonstrar padrões mais gerais da sociedade a partir de casos individuais e a colocam até entre as bases da abordagem micro-histórica, outros rejeitam a sua capacidade mais globalizante, considerando o ponto decisivo para a importância da micro-história a sua capacidade de, através do estudo das experiências a uma escala altamente reduzida, questionar ou até rejeitar completamente a legitimidade de grandes narrativas históricas. Um dos mais importantes micro-historiadores italianos, Giovanni Levi, defende como as ações mais pequenas como, por exemplo, a compra de um pão, podem conter todo um sistema mais amplo dos mercados de cereais do mundo. O historiador espanhol Santos Juliá (2010) vê nas histórias de Menocchio, de Martin Guerre e de Benedetta Carlini estudos que «dicen más acerca de la sociedad de esse siglo que muchas historias sociales que se limiten a elaborar largas series de datas cuantificables» (p. 77). A historiadora norte-americana Judith C. Brown, autora de uma história da freira Benedetta Carlini (1986), defende a importância do seu caso específico para a recriação do mundo social do século XVII que permitiu a sua perseguição. Numa obra de introdução à micro-história – escrita, aliás, por dois autores com posições diferentes relativamente a esta questão – o historiador húngaro István M. Szijártó inclui a busca pelas respostas às «grandes questões históricas» entre as bases do ofício do micro-historiador (Magnússon & Szijártó, 2013; Trivellato, 2015).

Entre os autores que não reconhecem a micro-história como um instrumento valioso para a busca de conhecimento mais geral e amplo temos Sigurdur Gylfi Magnússon, que na obra já mencionada opõe a sua visão à do seu coautor (Magnússon & Szijártó, 2013). Francesca Trivellato (2015) e David Bell partilham também o seu ceticismo relativamente a esta utilidade deste género da história. No final do seu capítulo em *A Companion to Western Historical Thought*, Bell (2002) deixa-nos a sua ideia de que «... the microhistorical lens has shown us many grains of sand in all their strange and often wonderful detail and complexity, but it has not yet found the world in them» (p. 274).

Este problema recorrente da micro-história prolonga-se até ao tempo presente. Com a afirmação da *global history* entre os meios académicos ocidentais, foi apenas uma questão de tempo até que se tentasse conjugá-la com a micro-história. Consequentemente, em 2019 foi dedicado um número suplementar da revista *Past and Present* ao tema *Global History and Microhistory* (2019).

1.3. O regresso da narrativa e a plausibilidade na escrita da micro-história

Para além das novas formas de analisar a escala da análise, a *agência histórica* dos indivíduos «esquecidos» do passado e a relação destes elementos com as «grandes perguntas da história», a micro-história conseguiu também ter sucesso comercial. As suas obras não foram recebidas somente entre os meios académicos, mas foram também autênticos êxitos editoriais, pelos ricos retratos que fizeram das *pessoas comuns*. Para isso contribuiu, em primeiro lugar, um retorno à narrativa histórica – proposta por Lawrence Stone (1979) – que, desde o fim do paradigma positivista, havia entrado em desuso, por oposição a uma exposição analítica da informação, presente nas obras dos historiadores dos *Annales* (Mendes, 1996). Assim, os micro-historiadores recuperaram,

de la vieja historia política, el gusto por la estructura narrativa: no se trata sólo de analizar lo que le ocurrió a un molinero o a una monja, sino de saber contarlo de tal forma que pueda atraer a lectores tan comunes como las vidas de los sujetos que narran (Juliá, 2010, p. 77).

A biografia e a narração são, então, elementos facilitadores da empatia. E a empatia é um sentimento que cria no público uma identificação com o objeto de estudo, tornando-o mais obviamente relevante para os leitores (Trivellato, 2015).

Para além de tornar as obras acessíveis a audiências maiores, a narração é também capaz de recuperar a subjetividade e a interioridade dos protagonistas históricos reforçando, assim, a *agência histórica* projetada nos indivíduos. Estes desenvolvimentos foram particularmente sentidos nos EUA por uma série de fatores: era (e é) o país do *self-made man* e da crença na liberdade da *agência* individual, onde a biografia nunca havia perdido a sua importância como em França, devido ao programa dos *Annales*; e existe uma longa tradição de acessibilidade da escrita académica anglo-americana, que facilita a transmissão da informação a um maior número de pessoas, sem que estas precisem de qualquer formação académica (Trivellato, 2015).

A reinvenção da história como forma narrativa e a vontade de a deixar ao dispor de um público mais abrangente vieram a colocar outros problemas à micro-história. A vontade de se contar uma «boa história» – na qual as personagens eram tratadas como protagonistas de uma novela ou de um filme – ganhou preponderância em comparação com o investimento dos historiadores no tratamento das fontes. Isto levou a uma projeção de sensibilidades presentes nas personagens do passado, que constitui uma anacronia presentista. Natalie Zemon Davis é um exemplo de uma autora que cria este tipo de narrativa. A sua diferença essencial está na sua abordagem aos silêncios da história e na sua resposta à questão da invenção do historiador nas suas narrativas. As fontes estudadas mostram-nos, segundo a autora, «sentiments and reactions authors considered plausible for a given period» (Davis, 1983, p. 1). A partir das fontes é construída, então, uma história plausível. O foco não está numa reconstrução do passado possível, respeitando as suas impossibilidades de reconstrução, mas sim numa

reconstrução do passado que mistura os conhecimentos que nos são fornecidos pelas fontes com a invenção da historiadora a partir da plausibilidade dos acontecimentos, com base no seu conhecimento do contexto histórico do período. Os silêncios são substituídos por eventualidades: a própria historiadora utiliza o condicional na sua história. Como afirma na introdução à sua obra *The return of Martin Guerre* (1983), «what I offer you here is in part my invention, but held tightly in check by the voices of the past» (p. 5). Esta invenção plausível é também usada nas suas outras obras. No início de *Women on the margins* (1995), Davis imagina uma conversa entre si e as três mulheres que representa nas suas histórias.

Esta nova abordagem ao tratamento das fontes, juntamente com o ressurgimento da narrativa são também uma consequência da crescente influência do pós-modernismo – que constitui, aliás, um paradigma historiográfico impactante na escrita da *history from below* – na medida em que a pulverização da história levou a que as novas histórias criadas passassem a ser em si um produto comerciável disponibilizado a um público consumidor num contexto tardo-capitalista multinacional. Esta ideia foi apresentada por Fredric Jameson (1984/1997) e resumida pelo historiador brasileiro José d'Assunção Barros da seguinte forma, num artigo relativo à historiografia pós-moderna (2011):

Nesse mundo que incluía um poder sem precedentes da Mídia, a cultura expandira-se a ponto de se tornar coextensiva à economia, gerando uma sociedade globalizada na qual todo objeto material ou serviço imaterial transforma-se em produto vendável. Guardemos este ponto, pois vai nos ajudar mais adiante a explicar porque a Historiografia se transforma ela mesma em produto de consumo que, em alguns casos, predispõe alguns dos sujeitos produtores do conhecimento histórico a toda ordem de concessões à Grande Mídia, pulverizando seus objetivos de estudo para oferecer às diferentes faixas do público consumidor o produto historiográfico de sua predileção em um novo padrão de operação historiográfica no qual por vezes se deslocam para segundo plano instâncias que até então sempre haviam sido centrais para a história, como

a precisão no trabalho com a base documental ou a obrigação de se ater a enunciados verdadeiros (embora mediados pelas diversas subjetividades que o historicismo moderno e outras correntes haviam reconhecido como inerentes ao trabalho do historiador) (parágrafo 7).

Foi este tratamento das fontes e esta utilização da plausibilidade na invenção da narrativa histórica que levou a um distanciamento entre a *microstoria* italiana e a *microhistory* norte-americana, tendo o próprio Carlo Ginzburg alertado para «the radically antipositivist skepticism that attacks the reliability of texts as such» (como citado em Trivellato, 2015, p. 128). Esta cisão entre os dois tipos de micro-história pode ser ilustrada noutra obra de Natalie Davis, *Trickster Travels* (2006), na qual a autora usa o contexto histórico para preencher os «buracos» na biografia de um indivíduo, mais do que explora as incoerências da sua história de vida de forma a desafiar as grandes narrativas convencionais relativas ao contexto representado. A categorização desta obra como micro-história marca uma mutação nas bases e objetivos do método da micro-história desde o seu original aparecimento.

Em suma, este capítulo consistiu na apresentação da evolução da historiografia relativa à *history from below* até ao tempo presente. Foram dados alguns exemplos de historiadores, como Jules Michelet, Fustel de Coulanges, Otto Hintze, e Frederick Jackson Turner que, mesmo sendo contemporâneos do paradigma positivista, preocupado com história política e militar, se questionaram relativamente à importância de um estudo que englobasse a generalidade da população. Estes autores tiveram um papel inspirador do aparecimento da escola dos *Annales* e do seu projeto de realização de uma «história total» adotado por Lucien Febvre.

Esta totalidade acabou por levar à desvalorização dos acontecimentos e das experiências, por oposição à primazia dada à longa duração na qual as estruturas – campo de análise privilegiado – se alteravam ao longo de amplos períodos. Neste contexto, desenvolvimentos da antropologia histórica e a aceitação de uma nova escala microscópica nas abordagens usadas no Reino Unido, em França, na Alemanha, e em Itália levaram a mutações no paradigma historiográfico europeu. No Reino Unido,

Edward Thompson inaugurou o termo «*history from below*» na década de 1960 e devolveu, nos seus trabalhos, a *agência histórica* às *peessoas comuns* do passado. Por isto, a sua obra serviu de inspiração para as restantes abordagens da *história vista de baixo* no resto do mundo ocidental.

Em França, ainda num contexto dominado pela escola dos *Annales*, a escala de observação da história foi sendo progressivamente reduzida, do estudo de vastas áreas geográficas, como o Mediterrâneo de Fernand Braudel, até ao estudo de uma única aldeia, como o *Monteillou* de Le Roy Ladurie.

Por sua vez, na Alemanha, a *Alltagsgeschichte*, de Alf Lüdtke e Hans Medick, rompeu com o anterior paradigma da Ciência Social histórica no país que se concentrava em estruturas e processos de desenvolvimento macro-histórico de forma a reivindicar as experiências quotidianas e os contextos materiais das *peessoas comuns*.

Já, por outro lado, em Itália, a *microstoria* procurou descobrir o mundo num grão de areia, numa abordagem na qual conjugava a adoção da narrativa com a atribuição de *agência histórica* à população. Diferenças na forma de tratamento das fontes usadas nesta abordagem levaram, posteriormente, a um distanciamento entre a prática da micro-história italiana, e a prática da micro-história norte-americana, que colmatava as ausências de informação das fontes com uma invenção plausível do historiador. Esta resposta aos silêncios da história foi especificamente criticada por Carlo Ginzburg, que a considerou destrutiva para a fiabilidade da história.

Esta observação crítica dos caminhos da história das *peessoas comuns* ao longo do tempo permite-nos colocar algumas questões relativas à sua utilização num contexto educativo e à presente investigação. Por um lado, este trabalho testou a capacidade desta abordagem microscópica utilizada na *history from below* a partir dos anos 60 para apresentar narrativas históricas aos alunos que outorgassem *agência histórica* às *peessoas comuns* do passado. Simultaneamente, também a possibilidade de partir desta abordagem para suscitar o interesse dos alunos da turma sobre a qual trabalhamos, à imagem do sucesso editorial de alguns dos afluentes mencionados foi de interesse para esta investigação e, como tal, testada. Uma questão também foi, a partir desta análise historiográfica, transposta para os objetivos da nossa investigação: é a *history from*

below capaz de apresentar narrativas que se adequem ao cumprimento dos objetivos das *Aprendizagens Essenciais*, que aqui se equipararam ao conhecimento do contexto geral procurado nestas abordagens? E como o consegue fazer?

Por último, o exercício de invenção histórica da micro-história norte-americana foi utilizado como inspiração para a realização da 1.^a atividade realizada com a turma, subordinada ao tema «elementos da modernização da população portuguesa». Esta consistiu na escrita de uma página de um diário na qual se pediu aos alunos para construírem uma narrativa considerada plausível dentro do contexto social do período.

2. *A history from below* no Ensino

2.1. O desejo de mudar o mundo: a *People's history* e a educação democrática

A presença da disciplina de História no currículo escolar teve, historicamente, o objetivo nacionalista de incutir nos alunos o orgulho pela sua própria nação, de forma que a defendessem ao longo das suas vidas e que, como tal, fossem «bons cidadãos». Como afirmou o historiador britânico Eric Hobsbawm: «Why do all regimes make their young study some history in school? Not to understand society and how it changes, but to approve of it, to be proud of it, to be or become good citizens» (como citado em Haydn, 2019, p. 13).

Embora a ideia da formação de cidadãos se mantenha em vigor, o propósito nacionalista do ensino da história foi, no entanto, perdendo a sua força em muitos países nas últimas décadas. O propósito da disciplina passou a integrar outros objetivos, entre os quais contribuir para o bem-estar dos indivíduos da sociedade, assim como para a sua capacidade de se integrarem no mercado de trabalho num mundo cada vez mais globalizado (Haydn, 2019). Este desenvolvimento coincidiu com a própria evolução da historiografia, que já abordámos no capítulo anterior, e que conferiu legitimidade a abordagens da *history from below*. Adotando ou não esse termo, histórias baseadas nas *peessoas comuns* – que tratam experiências da maioria das pessoas que viveram no passado, por oposição às grandes figuras políticas e militares, e a grandes narrativas que projetam e generalizam as experiências de elites no resto da população – ganharam notoriedade no ensino da história no mundo ocidental desde o final dos anos sessenta (Golledge, 2020). Este desenvolvimento coincidiu com transformações sociais significativas no Ocidente – impulsionadas pelos movimentos de direitos civis, de direitos das mulheres, e por manifestações contra a guerra do Vietname, nos EUA, e pelo Maio de 1968, em França – que abriram caminho a este tipo de abordagem.

Como consequência, tanto a evolução da historiografia, como a da pedagogia – que foi marcada por uma transição do objeto da aprendizagem do professor para o

aluno, tornada dominante no início do século XXI – demonstraram progressivamente uma maior sensibilidade para com esta referida abordagem (Repoussi, 2009; Haydn, 2019). Nos EUA, o historiador público Howard Zinn popularizou a *People's history* com uma obra que veio a ser amplamente utilizada no ensino da história no país: *A People's History of the United States* (1980/2003) (Carpio et al., 2013). Com esta obra revisionista, o autor questiona a ideia de que as decisões políticas tomadas pelas elites manifestam o «interesse nacional». Como tal, afirma:

Is there a «national interest» when a few people decide on war, and huge numbers of others – here and abroad – are killed or crippled as a result of such a decision? Should citizens not ask in whose interest are we doing what we are doing? Then why not, I came to think, tell the story of wars not through the eyes of the generals and diplomats but from the viewpoints of the GIs, of the parents who received the black-bordered telegrams, even of «the enemy» (pós-fácio).

Esta abordagem partiu da sua posição crítica das práticas do período na educação histórica e levaram a que Zinn se concentrasse no papel das pessoas marginalizadas ao longo da história.

No seu entendimento, a história devia servir para incutir nos alunos o desejo de mudar o mundo. Este compromisso com as mudanças sociais, afirmam Genevieve Carpio et al., é um dos pilares deste tipo de abordagem no ensino da história, que não só apresenta as pessoas marginalizadas do passado como indivíduos capazes de impactar o seu contexto histórico envolvente – através de ações individuais ou de grupo – mas também projeta a *agência histórica* reconhecida às personagens do passado nos cidadãos do presente: os próprios alunos de história que devem procurar transformar o seu contexto social. Desta forma, o estudo da *People's history* serve também para problematizar a própria escolha dos factos apresentados como elementos constitutivos de narrativas históricas relevantes para o mundo atual e para promover uma história que contribua inequivocamente para o futuro democrático dos alunos. Ao saberem como as pessoas lidaram com os problemas sociais do passado, os alunos ganham um

entendimento mais profundo das lutas sociais do presente e de como intervir nestas (Carpio et al., 2013).

Esta abordagem deste tipo de *history from below*, relativa às *peessoas comuns* tem sido vista como um veículo de interesse para uma educação democrática direcionada à participação e intervenção cívicas dos alunos como cidadãos nacionais e globais². O seu ponto basilar é a ideia de que a identificação e a apresentação das injustiças no passado como ponto de partida fundamental para a sua manutenção até ao tempo presente serve para reconhecer estas injustiças atuais e, consequentemente, incentivar os alunos a combatê-las através de uma atitude cívica proativa e participativa. Um ensino da escola que questiona o *status quo*, em vez de o legitimar (Sriprakash et al., 2025; Carpio et al., 2013).

Esta história pode promover objetivos democráticos não apenas através do reconhecimento de problemas sociais no presente, mas também pelos próprios objetos abordados. Ao substituir-se o estudo de acontecimentos respeitantes a elites políticas ou económicas, pelo estudo de acontecimentos respeitantes a *peessoas comuns* – como movimentos populares por justiça e direitos sociais – os objetos da disciplina são pulverizados e assim contribui-se para a sua democratização, na medida em que é espalhada pelo resto das pessoas uma legitimação disciplinar que anteriormente só era reconhecida aos detentores de poder (Lempert, 2013).

Este desejo de ensinar história para impactar o presente é, aliás, um dos pontos basilares do Zinn Education Project, criado para promover o ensino da *People's history* nos EUA. No seu *website*, deparamo-nos com uma resposta à pergunta «porquê ensinar *People's history*?»:

A people's history flips the script. When we look at history from the standpoint of the workers and not just the owners, the soldiers and not just the generals, the invaded and not just the invaders, we can begin to see society more fully,

² O conceito de cidadania global é apresentado pela UNESCO na Declaração de Incheon.

more accurately. The more clearly we see the past, the more clearly we'll see the present – and be equipped to improve it (Zinn Education Project, 2025).

Esta ideia de melhorar o mundo no qual vivemos é reforçada também noutra secção do *site*, intitulada «*If we knew our history*». Nesta, os seus autores concluem que se conhecêssemos a nossa história – entenda-se a *People's history* – o mundo seria um lugar melhor (Zinn Education Project, 2025).

2.2. O enquadramento da *history from below* nos documentos normativos nacionais e internacionais

A transmissão de valores democráticos é uma preocupação manifestada oficialmente nos documentos normativos relativos ao ensino de uma parte considerável dos países democráticos. Em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Assembleia da República, 1986), apresenta desde logo, no artigo 1.º, o âmbito de «favorecer (...) a democratização da sociedade». Ao longo do resto do documento são múltiplas as referências a este desígnio, seja pelo incentivo à «formação de cidadãos livres», ou à «formação do carácter e da cidadania». De forma mais diretamente relacionada com os objetivos do ensino da *history from below*, o 5.º ponto do artigo 2.º demonstra preocupações análogas às desta abordagem:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Não apenas é, a diferença, vista como algo a ser respeitado e na qual se baseia o «espírito democrático», mas também se apresenta a formação de cidadãos como um

meio para capacitar estas pessoas para se integrarem e transformarem os seus respetivos meios sociais.

Noutro documento normativo mais recente, o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (de aqui em diante abreviado para *PASEO*), o propósito criador de «cidadãos ativos» aparece logo explícito no prefácio. Esta ideia é posteriormente reforçada na introdução do documento, na qual os «valores e competências» adquiridos devem servir para que os alunos intervenham «na vida e na história dos indivíduos e das sociedades», para além de fazer com que estes disponham «de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável» (PASEO, 2017, p. 10).

No seguimento do documento, são apresentados alguns princípios orientadores que o legitimam. Entre estes, alguns são particularmente compatíveis com o ensino da *history from below*. O «princípio A (Base humanista)» salienta a importância da transmissão de «saberes e valores para uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar» (PASEO, 2017, p. 13). Para tal, a abordagem escolhida é proveitosa, na medida em que o conhecimento da história das *pessoas comuns* demonstra as desigualdades existentes ao longo da história e as relações de poder dentro das sociedades, de forma a incentivar os alunos à construção de um mundo mais justo.

O «princípio B (Saber)», liga-se com o presente trabalho pelo seu foco na construção de conhecimento que sustente a compreensão, tomada de decisões e intervenção dos alunos sobre as suas «realidades naturais e sociais no mundo» (PASEO, 2017, p. 13). Mais uma vez, temos aqui presente a ideia do ensino como base para a ação transformadora dos alunos (e futuros cidadãos) na sociedade a que pertencem. Neste sentido, o conhecimento histórico apresentado aos alunos através de uma abordagem da *história vista de baixo* é mais democrático, aplica-se a um número superior de pessoas e, por conseguinte, promove um conhecimento mais apurado das realidades sociais do mundo.

O seguinte princípio que se relaciona com o presente trabalho, o «D (Inclusão)», é respeitante à promoção de equidade e democracia em contextos de desigualdade socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional. Neste ponto, a abordagem adotada,

que se propõe a diversificar os objetos de estudo de forma a abarcar uma população mais plural e, por conseguinte, mais representativa, promove uma maior equidade de representação aos alunos na sala de aula, assim como a sua participação na democracia portuguesa (PASEO, 2017).

O «princípio E (Coerência e flexibilidade)», que se foca na «gestão flexível do currículo» (PASEO, 2017, p. 13), apresenta uma afinidade com a *history from below* na medida em que esta encerra em si um objetivo revisionista inalcançável sem que haja uma adaptação dos conteúdos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* de forma a integrar objetos de estudo diferentes dos inicialmente previstos.

Por último, o princípio F (Adaptabilidade e ousadia), que defende a adaptação das competências ensinadas ao sempre mutável contexto social do presente período, é outro princípio que esteve, em si, presente na conceção deste trabalho (PASEO, 2017). O aumento das desigualdades sociais desde os anos 80, intensificada a partir da crise financeira de 2008 legitima uma intervenção que foque as dificuldades passadas pelas *pessoas comuns* ao longo da história, de forma a servir de modelo para a futura ação dos alunos, que se prevê ser feita num contexto socioeconómico progressivamente menos igualitário (Piketty, 2013/2014; Smith, 2025).

Quando passamos para a «visão» de aluno presente no documento, nota-se imediatamente que o jovem deve, à saída da escolaridade obrigatória, ser um «cidadão» que «valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático» e «que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social». (PASEO, 2017, p. 15). Para cumprir estes objetivos, a *history from below* apresenta-se como uma abordagem mais plural e democrática, tanto pela escolha dos objetos de estudo do passado, como pela preocupação com a inclusão social de alunos de contextos socioeconómicos diferentes, no presente.

Por último, também quando observamos os «valores» encorajados pelo documento a incutir nos jovens portugueses encontramos o da «cidadania e participação», que defende que os alunos devem «demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a

solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor» (PASEO, 2017, p. 17).

Outro documento normativo nacional relevante para o ensino da história em Portugal é o das *Aprendizagens Essenciais* (nomeadamente o respetivo ao 12.º ano da disciplina de História A). Este constitui a «orientação curricular para efeitos de planificação, realização e avaliação» da disciplina e na sua introdução observa-se a sua corroboração com a ideia do ensino (deste caso, da história) como forma de promover «uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva» (AE, 2018, p. 2). Também é relevante apontar que este texto não procura esgotar todos os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas sim apresentar objetivos essenciais que podem ser abordados de diversas formas, dependendo da avaliação que o professor faz do que é mais importante para o desenvolvimento dos determinados alunos que encara na sala de aula para a sua «compreensão quer das realidades locais e regionais, quer da sua ligação com a compreensão do global» (AE, 2018, p. 2). Por conseguinte, entendemos que o currículo era propício a um empreendimento como o que foi feito neste trabalho, por permitir uma maior flexibilidade na forma como as «Aprendizagens Essenciais» do documento são ensinadas. Assim, foi possível usar a abordagem da *history from below* para alcançar os objetivos propostos nas AE.

Para além de apresentar as «Aprendizagens Essenciais» que serviram de base para a escolha das matérias trabalhadas ao longo do estágio, com vista à escrita deste relatório, este documento expõe competências próprias do conhecimento histórico em sintonia com as «áreas de competências» do PASEO, que se aplicam especialmente ao nosso trabalho. Estas podem ser divididas em três categorias relacionadas com este relatório: em primeiro lugar, as competências relativas à intervenção cívica dos alunos (e futuros cidadãos) vêm manifestadas no reconhecimento da importância da capacidade de «mobilizar conhecimentos de realidades históricas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente» (AE, 2018, p. 4.) e de «desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços» (AE, 2018, p. 5). De resto, a contribuição para a intervenção cívica é também

usada como elemento legitimador da escolha de dedicar todo o 12.º ano da disciplina de História A ao estudo do século XX (AE, 2018, p. 5-6).

Outra categoria encontrada abarca o reconhecimento e a aceitação da diversidade no mundo: para o aluno «manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas» (AE, 2018, p. 4); «promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual»; e «valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis» (AE, 2018, p. 5).

Por último, uma outra categoria composta apenas por um ponto diz respeito ao reconhecimento da *agência histórica* das pessoas ao longo da história: «identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço» (AE, 2018, p. 4). Este ponto será desenvolvido futuramente quando for abordada a questão da *agência histórica* neste relatório.

Passando para o contexto internacional, as diretrizes transnacionais da UNESCO também atribuem uma grande importância ao ensino como meio para a formação de «cidadãos globais» que, independentemente da sua origem, valorizam a diferença dos outros e trabalham com eles para procurar soluções para problemas demasiado grandes para uma só nação (UNESCO, 2025). A Declaração de Incheon de 2015, que apresenta o mecanismo global de cooperação para a educação *Education 2030*, foca-se na promoção do «Objetivo de desenvolvimento sustentável 4» (*ODS4*), relativo à promoção de uma educação de qualidade para todas as pessoas no mundo (UNESCO, 2016, p. 7). No capítulo dedicado à «Visão, fundamentos e princípios» são mencionados pontos já reconhecidos nos documentos normativos portugueses, como o objetivo de se alcançar um ensino que seja «comprehensive, holistic, ambitious, aspirational and universal, and inspired by a vision of education that transforms the lives of individuals, communities and societies, leaving no one behind» (UNESCO, 2016, p. 24), i.e. inclusivo e impactante na vida dos alunos e das suas comunidades; e a ideia de que «education systems must be relevant and respond to rapidly changing labour markets, technological advances,

urbanization, migration, political instability, environmental degradation, (...) demographic changes, increasing global unemployment, persistent poverty, widening inequality and expanding threats to peace and safety» (UNESCO, 2016, p. 26), i.e. de que os sistemas educativos tenham capacidade para se adaptarem de forma a darem respostas aos desafios do tempo presente.

É também referida a ideia de que a visão para o ensino deve entender «education as inclusive and as crucial in promoting democracy and human rights and enhancing global citizenship, tolerance and civic engagement as well as sustainable development», assim demonstrando a sua vertente democrática e cívica. Por último, afirmam: «Education facilitates intercultural dialogue and fosters respect for cultural, religious and linguistic diversity, which are vital for achieving social cohesion and justice» (UNESCO, 2016, 26), que nos apresenta a importância do respeito pela diversidade humana, presente noutros documentos normativos. Para a implementação deste plano, os professores são vistos como importantes atores capazes de promover «inclusion, quality and equity, and improve curricula and pedagogy» (UNESCO, 2016, p. 58). Como tal, a implementação de abordagens diferentes que sejam compatíveis com a visão apresentada, como a abordagem escolhida neste trabalho, é bem-vista e deve ser incentivada.

O Conselho da Europa da União Europeia é outra instituição internacional que serve como promotora do ensino da história nos seus Estados-membros. A sua ideia principal é a da essencialidade do entendimento do passado para a construção de um futuro democrático partilhado pelos países europeus. Disto é ilustrativo o seu lema: «Teaching History, Grounding Democracy». Para a aplicação destas ideias no ensino da história dos Estados-membros da UE são relevantes, sobretudo, dois projetos: o *OHTE* (*The Observatory on History Teaching in Europe*) – que tem o propósito de avaliar o estado do ensino da história nos Estados-membros da UE, de forma a promover um ensino de qualidade que promova a cultura democrática de todos os alunos na Europa –, e o *Intergovernmental programme on history education*. Focar-nos-emos neste segundo projeto.

Neste programa, é atribuída uma forte importância à construção de uma Europa baseada na partilha de valores como os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. Para tal, indicações transnacionais para o ensino da história começaram a ser aplicadas a partir da *Recommendation 1283*, adotada em 1996. Para este trabalho foram analisadas as indicações presentes no documento «Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines», de 2018. Na sua introdução é desde logo identificado o ensino da história proposto como um instrumento de preservação da democracia e dos valores democráticos num contexto histórico no qual estas ideias estavam (e estão cada vez mais) sob ataque (Conselho da Europa, 2018).

De seguida, os princípios e as diretrizes dadas são apresentados como um meio de «establishing democratic, diverse and inclusive history curricula and pedagogy» (Conselho da Europa, 2018, p. 9). Entre estes, mais uma vez, alguns são particularmente compatíveis com a abordagem da *history from below*. O primeiro, intitulado «Developing flexible curricula and interactive pedagogies which acknowledge cultural differences» integra a expansão dos objetos de estudo da história para a integração de diversas narrativas. Desta forma, há um maior foco em temas relativos às *pessoas comuns* tanto da cultura dominante, como de grupos minoritários. É também salientada a importância da consideração de recursos e de fontes que incluam múltiplas fontes de forma que seja apresentada uma narrativa mais completa da realidade, que evite dominação cultural, estereótipos e discriminação (Conselho da Europa, 2018 p. 10-11). O cumprimento desta diretriz é também associado a outras questões abordadas neste trabalho, como o desenvolvimento da *empatia histórica*.

O princípio mais relevante para este relatório de estágio é, no entanto, o 3.º: «Reflecting the ways in which the activities of ordinary individuals and groups of people have shaped the history of societies» (Conselho da Europa, 2018, p. 14). Neste, a «História Social» (entendida como o estudo das experiências das *pessoas comuns* do passado) recebe especial legitimação como promotora do desenvolvimento da cidadania ativa. Esta abordagem privilegia o entendimento de como as pessoas no passado viviam e se comportavam, mostrando-nos assim aquilo de que os seres humanos são capazes de fazer. Para esse entendimento, o documento incide na

importância do reconhecimento da *agência histórica* dos indivíduos passados: servindo para a demonstração das consequências das ações individuais e coletivas das pessoas, evitando a sua representação como meras vítimas das suas circunstâncias. Simultaneamente, é defendida a transmissão de *empatia histórica* como uma forma de tornar os estranhos do passado mais familiares, através da contextualização e explicação das suas ações a partir das normas sociais da sua determinada época (Conselho da Europa, 2018, p. 14).

2.3. A *agência histórica*

São várias as definições de *agência histórica* propostas ao longo dos anos por vários estudiosos. Neste trabalho, já referimos aquela que será tida em conta para a sua execução: a ideia de Francesca Trivellato (2015) da tradução deste conceito para «emphasis on the individual's ability to resist and shape the larger forces of history» (p. 127). Outros estudiosos oferecem-nos, no entanto, alternativas (idênticas). K. C. Barton (2012) define *agência histórica* como «the ability to act on decisions in order to bring about desired goals» (p. 132). Já James S. Damico et al. (2008) veem esta como «the relationship between structural forces that shape historical events and the ways people influence, shape, and are affected by these events» (p. 2).

Em todas estas definições está presente a ideia de atribuição de poder a um indivíduo para alterar o contexto geral no qual está inserido. A *agência histórica* está, assim, intrinsecamente ligada à questão da causalidade na história e, consequentemente, às relações de poder entre os diferentes atores históricos inseridos no seu ambiente, na medida em que os historiadores procuram determinar quem, no passado, era responsável pelas continuidades e descontinuidades dos processos históricos. Este pensamento é considerado essencial no ensino da história pela necessidade de se ensinar aos alunos formas de entender, não só as evoluções do passado, mas também de que forma essas ocorrem, e que papel têm os indivíduos nessas mudanças, a partir de conceitos como os de causa e consequência (Wilke et al., 2019, 2021).

Com a utilização deste conceito não se deve, no entanto, sobrestimar a capacidade de atuação de cada indivíduo, como se este vivesse livre e desligado da sociedade em que está inserido e dos seus objetos culturais, como a língua, a tecnologia, os costumes, as leis e a memória que uma sociedade tem do passado. Estes modelam as ações de todos os seres humanos e devemos partir do reconhecimento de que somos em larga medida dependentes destes (Seixas, 2012). O reconhecimento da *agência histórica* não passa, então pelo ingênuo reconhecimento de um imaginário poder para mudar o mundo, mas sim pela identificação e consideração dos indivíduos no seu contexto social, com o reconhecimento de este limita a *agência* destas pessoas (Wilke et al., 2021).

No entanto, estas estruturas sociais são, em si, um produto humano. Como tal, o reconhecimento da *agência histórica* das pessoas deve ter em conta o papel humano na construção dessas estruturas. Como afirma Peter Seixas (2012):

Collective human agency is, itself, what produces and reproduces social structures that then act as constraints to human agency in the future. (...) these institutions are historical, (...) they have changed, and will continue to change. We are active participants in the making and unmaking of the worlds in which we live, and this is a key component of our collective agency. Structure and agency are thus two sides of the same coin (p. 540).

Mas o conceito de *agência histórica* não se limita à dicotomia entre a capacidade para agir e os limites impostos pelas estruturas sociais – em si identificadas como uma construção humana. Em primeiro lugar, deve ser explicado o papel das ações humanas nesta ideia. Nem todas as ações são relevantes para este conceito – aceitá-las assim constituiria uma fragmentação tal do objeto de análise que o tornaria insignificante. Como tal, são relevantes para a ideia de *agência histórica* as ações que pretendam ter determinadas consequências. Estas consequências podem ir ao encontro das intenções do autor da ação; podem não se concretizar ou não ser visíveis, de todo; ou podem até

ser completamente diferentes, imprevisíveis e contraproduativas para o autor da ação (Seixas, 2012).

A utilização deste conceito na história deve ir além das ações realizadas pelas pessoas do passado. Determinar as causas de mudanças da história não diz respeito apenas a definir quem foi por si responsável, mas também identificar a potencialidade dos indivíduos para operar alterações: i.e., quem tinha o potencial para operar mudanças e porque foi, ou não, esse potencial concretizado (Wilke et al., 2021).

No contexto da educação histórica, foram poucos os estudos realizados acerca da *agência histórica*. Os que analisaram o reconhecimento desta no passado constataam, no entanto, que os alunos, quando questionados acerca do potencial para mudar a sociedade, identificam com muito mais frequência agentes considerados poderosos do que aqueles considerados *comuns*. Esta atribuição não é apenas feita a pessoas singulares do passado que detinham poder político, militar ou económico – i.e. os «grandes homens» – mas também outros elementos abstratos como o desenvolvimento tecnológico, ou a urbanização³. De qualquer forma, os alunos consideram estas entidades abstratas e os «poderosos» como os elementos com maior capacidade para agir com consequências para a sociedade, por comparação às *peçoas comuns* que, embora sejam consideradas como elementos dotados da *agência histórica*, são-no a um nível francamente inferior aos outros elementos mencionados. É também relevante notar que essa *agência histórica* só é reconhecida às *peçoas comuns* quando estas são imaginadas num grupo. Os alunos reconhecem, então, alguma *agência* a estas pessoas, mas, acima de tudo, quando se unem. Um só indivíduo não é visto como alguém que consiga mudar a sociedade, mas grupos nos quais possa estar integrado – como o «povo» ou os «trabalhadores» – já recebem esse reconhecimento (Wilke et al., 2019).

Este é um bom ponto de partida para reconhecer que, de facto, as ações das *peçoas comuns* ao longo da história envolveram esforços coletivos. E é desses esforços coletivos de que a Democracia depende: de partidos políticos, de sindicatos e outras

³ Num inquérito a alunos europeus realizado em 1997, notou-se maior valorização de elementos como «as invenções técnicas e máquinas» e o «desenvolvimento da ciência e do conhecimento» do que de indivíduos humanos considerados poderosos, como líderes religiosos ou políticos (como citado em Marjolein Wilke et al., 2021, p. 43).

organizações sociais (Barton, 2012). Tendo como base este paradigma, a *history from below* pode mostrar aos alunos como as *peessoas comuns* agiram de forma ativa no passado – mostrando-lhes as possibilidades e os limites das suas ações – e, assim, demonstrar a capacidade de ação destas pessoas no presente (Seixas, 2012). Através da substituição de narrativas que explicam as mudanças históricas como consequências das ações dos poderosos por outras, que se focam nas ações das *peessoas comuns*, podemos aspirar impactar o engajamento dos alunos com a matéria da disciplina: enquanto o primeiro caso corre o risco de tornar os alunos apáticos relativamente ao seu futuro, o segundo incentiva-os a refletirem sobre os seus papéis na sociedade e a pensarem nas suas capacidades para agir nos seus meios (Den Hayer, 2003).

Desta forma, para além dos benefícios que a promoção da *agência histórica* no contexto escolar tem na compreensão histórica, esta também é vista por vários académicos como algo capaz de estimular a capacidade de intervenção cívica dos alunos na sua sociedade. Através do reconhecimento das ações de *peessoas comuns* do passado nos processos históricos, estes mais facilmente reconhecem o valor da sua própria participação comunitária e o seu próprio potencial para gerar mudança nos seus contextos (Wilke et al., 2019). O cultivo deste espírito interventivo deve, defende Peter Seixas (2012), ser um dos objetivos centrais da educação: na medida em que apetrecha os estudantes de instrumentos para que enfrentem os principais problemas da humanidade.

2.4. A empatia histórica

O ensino de *history from below* na sala de aula é também capaz de promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão do passado a partir da *empatia histórica*. Este conceito é um tanto problemático na medida em que ao longo da sua existência foram associadas a si algumas ideias imprecisas. Uma dessas ideias foi gerada, exatamente, a partir da utilização da própria palavra «empatia». Esta é definida pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss & Villar, 2003), como um «processo

de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base nas suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro». Este significado induz facilmente em erro quem tenta estudar ou aplicar o conceito de *empatia histórica*, pois leva a crer que a chave para o desbloquear está na projeção do presente no passado, com o objetivo de promover um envolvimento afetivo e criar uma simpatia pelas pessoas do passado, no presente. Esta ideia resulta, no entanto, de um equívoco. Este envolvimento criado não é em si o fim do processo. No máximo, pode ser usado o crescente envolvimento dos alunos que esta abordagem pode suscitar como um meio para alcançar os seus verdadeiros objetivos: a compreensão e a explicação do contexto material, mental e cultural das pessoas no passado, para nos dotar de uma capacidade superior de compreensão histórica (Lee & Shemilt 2011).

Esta maior aproximação entre os estudantes de história e as pessoas no passado apresenta-nos também alguns desafios no ensino da disciplina. A *empatia histórica* pressupõe, segundo Lee e Shemilt (2011), duas ideias: a de que as pessoas atribuem significado ao mundo; e a de que as suas ações só podem ser explicadas a partir da compreensão dos seus significados. Adicionalmente, há uma dificuldade de conjugação desta abordagem – que procura observar o passado a partir dos seus próprios valores – com o desenvolvimento e a aplicação do sentido crítico dos alunos. Estes fatores conjugados podem levar-nos a um beco sem saída do conhecimento histórico, no qual aceitamos e legitimamos acriticamente os «terrores do passado» como manifestações benignas ou até familiares de atores para os quais conseguimos sempre encontrar uma justificação lógica para as suas ações (Samuel, 1988). Para além disso, é ainda relevante apontar outra crítica de Peter Seixas (1996), que vê na aplicação da *empatia histórica* o potencial para a projeção das ideias das pessoas do presente no passado. Na sua ótica, este processo gera assim uma situação paradoxal na qual o exercício da *empatia histórica* leva-nos, não infrequentemente, a impor as nossas categorias nos outros, não obstante o seu principal objetivo contrário de lidar com a diferença do passado.

Outro problema advindo de uma ideia errónea relativa à *empatia histórica* relaciona-se com o problema da invenção na história. Já mencionámos anteriormente o problema da existência e da preservação de fontes que dizem respeito às *pessoas*

comuns ao longo da história. Ora, nesta abordagem, a vontade de se privilegiar as experiências das *pessoas comuns* – para as quais temos, frequentemente, poucas fontes disponíveis – por oposição aos factos e datas de uma história mais política – que está, devido aos arquivos ao longo dos séculos, mais bem documentada – fez com que esta fosse relacionada ao exercício da imaginação histórica. Este é um exercício relevante na disciplina de História, mas que é aplicado no fino limiar entre si e a invenção. Sem os cuidados conceptual e epistemológico necessários, a sua aplicação pode facilmente negligenciar a base documental e factual que é essencial para a escrita de uma história científica e fidedigna. Isto pode levar a que a preocupação com estes exercícios seja alocada em questões criativas e literárias não relacionadas com a matéria da disciplina. Devemos, no entanto, ter em mente que este tipo de exercícios só serve a *empatia histórica* quando a produção dos alunos demonstra conhecimento factual do contexto histórico apresentado (Lee & Shemilt, 2011).

A *empatia histórica* é um conceito, então, diferente do de «empatia». Tendo em conta estes problemas já apresentados com o conceito, foi escolhida para este trabalho a definição de Kaya Yilmaz (2007) que vê a *empatia histórica* como «the ability to see and judge the past in its own terms by trying to understand the mentality, frames of reference, beliefs, values, intentions, and actions of historical agents using a variety of historical evidence» (p. 331). A ideia não é, como já mencionámos, identificarmo-nos com o passado, mas sim alcançarmos um nível de abstração mental que nos permita compreender o contexto do passado de forma que este sirva de base para o julgamento e a compreensão das ações e do comportamento humanos nesse tempo e espaço. Embora não seja o ponto central do presente trabalho, a sua ligação com a *history from below*, assim como a partilha de foco em pontos fulcrais entre este relatório e a *empatia histórica*, como a importância do contexto histórico, e a multiplicidade de perspetivas e de evidências oferecidas tornam-no importante de se mencionar.

2.5. As fontes da *history from below* e o «realismo ingénuo»

A desejada promoção do reconhecimento da *agência histórica* e o desenvolvimento da *empatia histórica* dos alunos é, desta forma, feita através da implementação da *história vista de baixo*. Para esta é também necessária, no entanto, uma escolha de fontes relevantes para o tema. Isto consiste essencialmente na apresentação de fontes e documentos que tentem recuperar as vozes silenciadas das *peessoas comuns* do passado. Este é um aspeto particularmente sensível do trabalho historiográfico, na medida em que, como já foi afirmado anteriormente, estas pessoas deixaram menos vestígios das suas vidas do que as elites políticas, culturais e económicas, frequentemente alfabetizadas, com maior controlo sobre os testemunhos deixados para a posterioridade. Desta forma, existem menos fontes relativas à população comum e muitas das fontes que a esta se referem são mediadas por estas elites mencionadas (Shedd, 2007). O reconhecimento da mediação da informação relativa às *peessoas comuns* e a problematização destas fontes são particularmente relevantes quanto temos em mente a forma como a própria recolha de informação sobre aspetos da cultura popular por parte destas elites transformou, ao longo dos séculos, práticas mutáveis no tempo e no espaço em práticas que, através da cópia, se tornaram cristalizadas para a posterioridade (Shedd, 2007).

Neste relatório, este problema da disponibilidade de fontes foi em parte resolvido pela escolha de trabalhar com uma turma do 12.º ano e, por conseguinte, abordar matéria do século XX, para o qual estas dificuldades de pesquisa já não se aplicam com a mesma severidade com que se aplicam no estudo de séculos anteriores. De qualquer forma, as fontes usadas que dão voz às *peessoas comuns* foram várias vezes complementadas, nas aulas lecionadas, com documentos oficiais, de forma que fossem oferecidas aos alunos várias perspetivas e, por conseguinte, fosse promovida uma compreensão histórica mais rica (Bair & Ackerman, 2014).

Como contraponto às fontes oficiais, estas fontes relativas às *peessoas comuns* são particularmente relevantes como forma de transmitir uma mensagem de que o mundo no qual habitamos não foi exclusivamente feito pelas pessoas com poder na

sociedade. A *history from below* com base nestas fontes constitui uma abordagem que procura iluminar diferentes comunidades e pessoas de forma que a sua representação promova uma história mais democrática, aberta e relevante (Shedd, 2007; Lempert, 2013). Através da extensão dos objetos de estudo da história a uma população mais geral, é também possível revisitar acontecimentos já estudados a partir das lentes da história política e militar mais tradicional e apreender as implicações desses acontecimentos de forma mais complexa e completa. Em vez de vermos a história na ótica de objetivos, causas e consequências relacionadas com o poder, podemos adicionar a essa ideia o impacto que determinados eventos tiveram entre populações comuns: i.e., nos casos de guerras e revoluções, em vez de nos focarmos exclusivamente nas consequências políticas, observar as consequências nas experiências das *pessoas comuns* durante o período estudado (Bair & Ackerman, 2014).

As fontes privilegiadas neste tipo de abordagem – testemunhos, fotografias, vídeos, entre outras – constituem ricos rastros do passado que fornecem aos alunos ilustrações mais concretas e vívidas dos períodos estudados. Estas ajudam a reduzir a distância entre os objetos de estudo e os estudantes de história, promovendo um maior engajamento por parte dos alunos (Golledge 2020). Esta maior proximidade percebida com o passado, resultante de uma estética de «realismo ingénuo» deste tipo de *history from below* pode criar, no entanto, uma ideia de que a descrição literal e detalhada do passado presente nestes documentos constitui em si a realidade histórica e, por conseguinte, dispensa a crítica da fonte. Esta ideia é particularmente relevante quando se observa que há uma tendência para que alunos que interagem com este tipo de fontes sobrestimem a demonstração da presença no momento e no local do acontecimento, relativamente a fontes secundárias. Num artigo de 1993, Peter Seixas observa a primazia da ideia de que «tínhamos de lá estar» para saber verdadeiramente a história entre estudantes de história do 11.º ano de escolaridade. Desta forma, analisando as respostas dadas por uma aluna após a realização de um exercício de história oral, conclui:

The oral history exercise contributed to historical empathy in an obvious way, because a living person with whom the student was talking could discuss the historical experience. One danger for Anita was that she had found someone who was actually «there», and she seemed to have dropped the critical stance with which she approached secondary historical accounts. The problem was exacerbated because the information came from a respected relative. In response to a question of whether she found any of his story believable, she responded, «I just learned a lot about, like I never knew anything hardly about India or anything about the history or anything». Though school history had been important to her, it had not provided her with the means to approach this source critically (pp. 307-308).

Outro aluno, quando lhe foi pedido para comparar a informação recolhida a partir de entrevistas de história oral com a informação obtida a partir de fontes secundárias (livros de história, neste caso) respondeu:

I find that the interview is more interesting because you know what they're saying is true, right, and like... from books, it's coming from like other people. Most of this is true, right, but some details you can't be too sure (p. 310).

É, então, apresentada a preferência deste tipo de fontes mais diretas por parte dos alunos, assim como a equiparação da informação adquirida a partir destas com a «verdade».

De forma sucinta, começámos este capítulo por identificar uma evolução nos objetivos do ensino da história, de um paradigma nacionalista que formava para a defesa da nação e do *status quo* político nacional, para outro paradigma que procura fomentar o bem-estar dos indivíduos na sociedade, com um foco na sua inserção no mercado de trabalho e na sua capacidade de intervenção cívica, para promover uma sociedade democrática. Neste contexto, a *history from below* apresenta-se como um instrumento valioso, na medida em que oferece um diferente ângulo de observação da

sociedade. A partir desta, pretende-se abordar os problemas sociais do passado, com base no reconhecimento da *agência histórica* das *peças comuns*, de forma a sensibilizar os alunos para a ação perante os problemas análogos no presente e futuro, assim promovendo um ensino que questione o *status quo*. Este tipo de abordagem no ensino foi particularmente defendido nos EUA por Howard Zinn, que procurou a popularização de uma história ativista, para – no seu entendimento – tornar o mundo num lugar melhor (Zinn Education Project, 2025).

Vimos, de seguida, que estes fins democráticos do ensino da história estão particularmente presentes em vários documentos normativos, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o *PASEO*, as *AE*, a *Declaração de Incheon* da UNESCO, e o *Quality history education in the 21st century* do Conselho da Europa. A promoção de valores democráticos nas sociedades é relacionada com os conceitos de *agência histórica* e de *empatia histórica*. O primeiro é considerado relevante como forma de divulgação de uma representação das populações como agentes dotados de poder transformador, ao invés da sua desvalorização como vítimas das suas circunstâncias. O segundo é visto como uma forma de estabelecer uma relação mais próxima e familiar entre os estudantes e o passado estudado, de forma que os alunos fiquem mais engajados com a matéria e desenvolvam uma compreensão mais apurada dos contextos históricos estudados.

Trabalhando o conceito de *agência histórica*, vimos que este não deve, no entanto, ser confundido com um eventual reconhecimento ingénuo e imaginário de um poder sobrestimado das pessoas nos seus contextos. Deve, sim, ser visto como uma forma de identificar a capacidade transformadora das pessoas em relação às limitações dos seus contextos históricos – entendidos também como construções sociais. A *agência histórica* é, então, integrada neste capítulo como promotora da capacidade interventiva dos estudantes, na medida em os informa das possibilidades transformadoras das *peças comuns* no passado, que podem ser aplicadas ao tempo presente e futuro. Assim pretendemos ter uma resposta para os cenários descritos em estudos sobre este tópico, que nos mostram que os alunos tendem a atribuir muito mais poder transformador a grandes personagens e a estruturas abstratas da história, por

comparação ao que reconhecem às *peessoas comuns*, que apenas são consideradas quando vistas como um conjunto.

O conceito de *empatia histórica* foi, de seguida, trabalhado a partir do esclarecimento do seu significado, por oposição ao significado da palavra «empatia». Assim, este deve ser visto como a capacidade de se interpretar o passado, inserindo-o no seu próprio contexto histórico, a partir de diversas fontes históricas. Como tal, o seu objetivo final é o de alcançar de uma compreensão histórica mais apurada, e não tanto o de promover uma maior proximidade e envolvimento dos alunos com os objetos estudados – que, embora seja uma parte relevante integrante do conceito, demonstra um meio para alcançar o seu fim, e não apenas o seu fim em si. Algumas dificuldades advindas da implementação da *empatia histórica* também foram abordadas: a difícil conjugação da observação do passado meramente através dos seus próprios valores e o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, para o tempo presente; a eventual imposição de categorias do presente ao passado; e a sensível navegação entre a imaginação histórica e a invenção, para a qual o seguimento de bases documentais e factuais é particularmente importante.

Por último, foi abordada a questão do eventual «realismo ingénuo» fomentado pelas fontes utilizadas nesta abordagem da *history from below*. Reduzir-se a distância entre os objetos da história e os estudantes pode levar a que alunos sobrevalorizem as fontes que demonstrem vestígios de presença em determinados eventos ou em determinados períodos ou locais – demonstrada pela ideia dos alunos estudados por Peter Seixas, de que «tínhamos de estar lá» para saber «verdadeiramente» o que aconteceu. Isto pode levar a um tratamento ingénuo e acrítico destas fontes, que levaria a que a informação em si contida pudesse ser interpretada como se por si só apresentasse a totalidade dos acontecimentos que relata, sem que fosse reconhecida pelos alunos a necessidade de se lhe dar um tratamento mais aprofundado e crítico.

A partir dos pontos abordados neste capítulo poderemos, na segunda parte deste relatório, procurar respostas a três dos nossos quatro objetivos definidos para esta investigação: a verificação do reconhecimento da *agência histórica* das *peessoas comuns* no passado, por parte dos alunos, à luz da conceptualização e dos estudos

apresentados; observar se se confirmam as interpretações «ingénuas» pelos estudantes, relativas a fontes que promovem uma maior proximidade entre o passado e o presente; e constatar se esta abordagem da *history from below* é capaz de motivar os alunos para o estudo de história, através deste envolvimento identificado entre estudantes e objetos da história.

3. A aplicação da *history from below* numa turma do 12.º ano

3.1. Contexto de intervenção e de investigação

3.1.1. A escola

As atividades realizadas no âmbito desta investigação decorreram ao longo do ano letivo 2023/24 – que se insere cronologicamente entre setembro de 2023 e maio de 2024 – na Escola Secundária Almeida Garrett (nome daqui em diante abreviado para ESAG). A escola situa-se na Praceta Doutor José Sampaio, na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, no concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto. Na sua proximidade estão locais como a Biblioteca Pública Municipal de Vila Nova de Gaia, a Igreja Paroquial de Mafamude, o Auditório Municipal, as estações de Metro de João de Deus e de D. João II e o Parque Municipal da Lavadeira. É um estabelecimento situado num centro urbano, no terceiro concelho mais povoado de Portugal, segundo os censos de 2021, com uma densidade populacional particularmente alta para o país (INE, 2021)⁴. Este contexto geográfico contribui para a acessibilidade da escola, que usufrui da rede de transportes públicos da área metropolitana do Porto. A proximidade da escola ao metro é também particularmente útil, na medida em que facilita a realização de visitas de estudo ao centro da cidade do Porto (e a outros locais acessíveis através deste meio de transporte).

Criada pelo *Decreto-Lei N.º 45636* (Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral do Ensino Liceal, 1964), a escola viu a sua atividade iniciada no ano letivo de 1964/65, com ensino até ao quinto ano (Curso Geral), tendo sido mais tarde criados os sexto e sétimo anos do Curso Complementar. Em 1966 a escola tornou-se autónoma – estatuto que manteve até hoje e que lhe garante uma maior autonomia na sua administração – e passou a designar-se Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia. Já depois da Revolução dos Cravos, com a unificação dos Ensinos Liceal e Técnico, passou a ter o

⁴ Vide: <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609>

nome de Escola Secundária N.º 2 de Vila Nova de Gaia. O nome atual foi-lhe atribuído com a publicação da *Portaria N.º 261/87* (Ministério da Educação e Cultura, 1987).

O seu presente edifício foi construído entre 2009 e 2013, no âmbito do *Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário do Parque Escolar*, vulgo *Parque Escolar*, que abrangeu centenas de escolas por todo o país⁵. As suas infraestruturas consistem em onze blocos, representados na planta da escola disponibilizada, de proporções e importâncias diferentes (Anexo 1). O bloco A possui 14 salas de aula e dois laboratórios de informática; o bloco B encerra 16 salas de aulas e três salas destinadas a pequenos grupos; o bloco C é constituído por 15 salas de aula e três salas destinadas a pequenos grupos; o bloco D, para além de 10 salas de aula, tem também quatro salas de aula de Artes; o bloco E aloja gabinetes de trabalho, os serviços administrativos, o gabinete da direção, a loja do aluno, a sala dos diretores de turma, a Associação de Encarregados de Educação da escola, assim como gabinetes de atendimento aos demais encarregados de educação; o bloco F contém cinco laboratórios de Física e Química, o bar, a biblioteca, gabinetes de áreas disciplinares e do Projeto de Educação para a Saúde, o auditório e a sala de professores; o bloco G é constituído por quatro laboratórios de Biologia e de Geologia, a Associação de Estudantes e a cantina; os blocos H e J são pavilhões desportivos e, por último, o bloco K corresponde à portaria da escola. Para além de todos estes blocos, a ESAG tem também um campo de futsal e três cestos de basquete situados no exterior.

No site da escola estão disponíveis documentos orientadores da sua ação que transmitem a sua cultura escolar. Estes são o seu Regulamento Interno; o seu Projeto Educativo para o triénio 2025/28; e o Projeto de intervenção do diretor António Paulo da Silva Mota⁶. Um dos maiores objetivos da ESAG, presente em todos os seus documentos orientadores, é o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade dos seus alunos de forma a enriquecer a sua formação e construção

⁵ Vide: <https://construcaopublica.gov.pt/pt/escolas/138>

⁶ Vide: <https://esagarrett.com.pt/category/escola/documentos-orientadores/>. Estes documentos, com alterações de pormenor, seguem de próximo aqueles aprovados para o triénio 2021/2024, e que estavam patentes durante o período no qual estagiámos na ESAG. Entretanto, o *site* foi reformulado, tendo-se perdido acesso àqueles documentos.

peçoal. Para tal, uma das suas medidas mais simples e identificáveis é a ausência de uma campainha que sinalize os inícios e fins das aulas. Desta forma, pretende-se que sejam as crianças e adolescentes a tomar consciência das suas responsabilidades enquanto alunos e membros da comunidade escolar e que estas desenvolvam a sua pontualidade sem a aplicação de um estímulo condicionado deliberadamente provocador de uma resposta aprendida, que pressuponha um tratamento mecânico dos discentes no ambiente escolar.

A ESAG procura também «criar condições para o desenvolvimento de uma cultura humanista, artística, científica, tecnológica e desportiva» (ESAG, 2022). Para promover, tanto este objetivo, como o enunciado no parágrafo anterior, a escola dispõe de diferentes projetos extracurriculares onde os alunos podem explorar os seus interesses diferentes num ambiente plural e propício ao desenvolvimento das suas capacidades de participação e intervenção cívica, da sua criatividade e do respeito pela diferença. A participação nestes projetos é também facilitada pela priorização pela composição de horários que insiram as aulas preferencialmente no turno da manhã, de forma a libertar a tarde para dar tempo aos alunos para o desenvolvimento deste tipo de atividades. Os projetos que decorreram na instituição ao longo do ano no qual decorreu o estágio relativo a este relatório foram os seguintes: Desporto Escolar; Eco-Escolas; Parlamento de Jovens; Erasmus+; Jornal Vi@gens; Garrett Voluntário e Solidário; Sociedade de Debates; Clube de Teatro; Clube de Leitura; Educação para a Saúde. De entre estes projetos, foi possível participar, como professor auxiliar, no Projeto Parlamento de Jovens – no qual se pôde presenciar o debate na sua Sessão Escolar e a subsequente eleição dos alunos representantes da escola na Sessão Distrital/Regional – e no Projeto Erasmus+ – aquando da participação no projeto da turma de 12.º ano à qual o nosso núcleo de estágio lecionou.

Para além destes projetos, a escola demonstra-se particularmente ativa na promoção dos seus eventos. Entre estes, destacamos, em primeiro lugar, a ExpoESAG. Este é um evento no qual a escola abre as suas portas à sua comunidade, apelando à visita dos encarregados de educação a uma exposição do trabalho desenvolvido dentro e fora das salas de aula, por alunos e professores, ao longo do ano letivo. Estes são

trabalhos que visam criar momentos de aprendizagem de uma forma mais criativa, com o objetivo de que os alunos adquiram competências que ultrapassem os currículos das diversas disciplinas. Em segundo lugar, destacamos o Dia do Patrono, dedicado a Almeida Garrett e celebrado no dia do seu nascimento – 4 de fevereiro –, que consiste na realização de uma série de atividades didáticas relacionadas com todas as diferentes disciplinas da oferta curricular da escola, assim como numa cerimónia especial – a Gala ESAG – que serve para homenagear os indivíduos que se destacaram por mérito na comunidade escolar, ao longo do ano letivo transato. Este dia deixou, no entanto, de ser consistentemente celebrado na sua data original, após a escola ter aderido, no ano letivo 2021/22, à alteração ao calendário escolar proposta no Plano 21|23 Escola+ e posta em prática através do *Despacho N.º 6726-A/2021* (Educação – Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação, 2021). Este projeto previu a adoção de uma divisão do calendário em semestres, em detrimento da divisão em três períodos. Desta forma, a data em questão passou a ocorrer com frequência no período de interrupção letiva.

No triénio 2021/24, o número de alunos da escola oscilou, anualmente, entre os 1400 e os 1430 – dos quais entre 800 e 900 frequentavam o Ensino Secundário⁷. A sua maioria reside na União de Freguesias de Mafamude e de Vilar do Paraíso, havendo, no entanto, uma quantidade relevante de alunos residentes na União de Freguesias de Santa Marinha e Afurada e na Freguesia de Oliveira do Douro, entre outros alunos, menos representativos, que se deslocavam à escola a partir de freguesias e concelhos mais distantes. Apesar desta proximidade entre a escola e os locais de residência dos alunos (e da já mencionada funcional rede de transportes públicos da área) é de salientar que a maioria das crianças e adolescentes da escola eram até esta transportados pelos seus pais, de carro. Este é, em si, um indicador socioeconómico do perfil dos alunos da escola. Podemos, para além deste, enumerar outros indicadores. Nos documentos orientadores da ESAG, as taxas de sucesso escolar – percentagem de alunos que transitam para o ano seguinte num determinado ano letivo – de 98% no

⁷ Vide: <https://infoescolas.medu.pt/Secundario/>

Ensino Básico e de 91% no Ensino Secundário, as notas dos exames nacionais, superiores às médias nacionais, e a baixíssima taxa de abandono escolar, a ter tendência para os 0%, são apontadas como pontos satisfatórios da ação da escola nos últimos anos. É também de assinalar que é uma escola onde a maioria dos alunos tem uma formação académica nos seus horizontes de expectativa e procura ingressar no Ensino Superior. No triénio de 2021/24, 80% dos alunos que a àquele se candidataram foram colocados. Nesse aspeto, a proximidade da escola com a Universidade do Porto facilita a continuação dos estudos por parte dos seus alunos. Todos estes dados, aliados à experiência de convivência com e de observação do ambiente escolar, levam-nos a inserir estes alunos, na sua generalidade, num perfil socioeconómico que se encaixa numa classe média urbana ou suburbana. Desta forma, a própria oferta curricular da escola procura preparar estes alunos para o Ensino Superior (ESAG, 2022).

A ESAG tem uma oferta curricular para o 3.º Ciclo e para o Ensino Secundário. No 3.º Ciclo, as opções dos alunos variam entre a escolha de francês ou de espanhol como segunda língua estrangeira no seu percurso, assim como na oferta de escola, baseada nos interesses dos alunos e da comunidade escolar e nos recursos disponíveis. No Ensino Secundário, estão disponíveis os quatro cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; e Artes Visuais.

É também de referir que a escola tem vindo a acolher números crescentes de alunos de nacionalidade estrangeira. Nos censos de 2021, a União das Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso era já uma das freguesias com maior proporção de estrangeiros residentes no concelho de Vila Nova de Gaia. Entre as nacionalidades com presença de comunidades significativas na freguesia destacam-se as pessoas nascidas no Brasil e em Angola⁸.

⁸ Vide: <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011627>

3.1.2. A turma

Neste contexto escolar, o núcleo de estágio ao qual pertencemos, orientado pelo Professor Jorge Vieira, acompanhou quatro turmas da escola: uma turma do 7.º ano, duas turmas do 9.º ano e uma turma do 12.º ano. Escolhemos realizar as atividades relevantes para esta investigação com a turma do Ensino Secundário. As razões para esta escolha basearam-se, essencialmente, no tipo de tema que escolhemos trabalhar neste relatório. A história contemporânea – na qual se insere a totalidade dos conteúdos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* de História A do 12.º ano – é um período histórico particularmente compatível com a *história vista de baixo*, na medida em que um dos problemas mais centrais deste domínio da história é a disponibilidade de fontes históricas relativas às *peças comuns*. Nesse sentido, ao contrário do que acontece com outros períodos históricos como a Antiguidade e a Idade Média – sobre os quais incidem os conteúdos das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 7.º ano – tivemos ao nosso dispor uma vastíssima quantidade de fontes pertinentes para este estudo: diários, memórias, manifestos políticos, fotografias, filmes, testemunhos orais, etc. (Sharpe, 1991/1992). O problema não é, então, encontrar fontes legítimas, mas sim escolher quais fontes usar.

No entanto, esta razão não exclui a utilização das turmas do 9.º ano para a realização desta pesquisa. Afinal, os conteúdos das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 9.º ano são, essencialmente, uma condensação dos do 12.º ano de História A. Houve, então, mais três motivos para a escolha da turma do 12.º. O primeiro está diretamente relacionado com essa diferença na profundidade dos conteúdos estudados: ao abordar as questões com maior densidade, apresentamos mais instrumentos aos alunos para que estes sejam capazes de realizar as atividades propostas a partir de uma contextualização mais sólida do objeto de estudo e, por conseguinte, conjugar melhor a informação apreendida nas aulas com os objetivos das atividades que lhes foram propostas.

Em segundo lugar, esta maior densidade das matérias foi também acompanhada por uma maior carga horária que considerámos essencial para o sucesso do nosso

empreendimento, pois tivemos oportunidade de lecionar mais aulas a esta turma, tendo assim mais flexibilidade nas matérias sobre as quais incidiram as atividades das aulas. Nem todos os conteúdos previstos são suscetíveis de um tratamento a partir do prisma adotado e, então, com mais aulas e mais matérias para lecionar, houve mais oportunidades para abordar temas compatíveis com a abordagem da *history from below*. Para além disso, também o facto de termos 350 minutos de aula semanais com a turma (três aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos) nos pareceu mais propício à realização deste trabalho do que os 100 minutos semanais, divididos em duas aulas de 50 minutos, que tínhamos com as turmas do 9.º ano. Desta forma pudemos aplicar as nossas atividades nas mesmas aulas em que lecionávamos a matéria pertinente para a sua realização. Adicionalmente, esta circunstância facilitou também o cultivo de uma relação mais próxima com os alunos.

Por último, foi também nesta turma de 12.º ano que identificámos de forma mais eficaz as dificuldades dos alunos. Entre estas, a que mais suscitou a nossa preocupação foi a dificuldade que os alunos tinham na sua expressão escrita. Constatámos esta lacuna após a realização de uma atividade que não fazia parte desta investigação, que consistiu na escrita de textos relacionados com eventos da Segunda Guerra Mundial. Nesta, os alunos apresentaram grandes dificuldades como: a colocação de todo o tipo de pontuação; a profundidade do vocabulário, que os levava a redigir textos excessivamente simples e repetitivos; a coesão textual; a excessiva utilização de marcas de oralidade; e a ortografia. Ora, já conscientes destas dificuldades, inquirimos informalmente os alunos acerca dos planos futuros para os seus estudos e percebemos que todos, com exceção de apenas dois alunos, queriam ingressar no Ensino Superior. Assim sendo, e sabendo da importância da expressão escrita nas Línguas, Ciências Sociais e Humanidades, decidimos escolhê-la como base de todas as atividades – que seriam, como veremos mais adiante, distintas do ponto de vista prático e metodológico.

A priorização destes elementos em detrimento de outros não resultou, no entanto, na execução de uma investigação incólume. A inexistência de um segundo grupo – neste caso, turma – na amostra impossibilita o recurso à comparação entre ambientes diferentes e ao papel que esta diferença poderá ter nas aprendizagens dos

alunos. Em contrapartida, permitiu um trabalho mais profundo com o grupo de alunos escolhido.

A turma escolhida era, no início do ano letivo, composta por 28 elementos. Contudo, dois desses estudantes deixaram de comparecer à escola no decorrer do ano, de forma que no início do segundo semestre restavam 26 alunos. Como tal, estes dois elementos não serão considerados na amostra, visto que acabaram por não participar em nenhuma das atividades realizadas. A amostra final tem, então, 26 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e sete são do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 16 e os 19 anos, havendo, no início do ano letivo, cinco alunos com 16 anos, 18 alunos com 17 anos, dois alunos com 18 anos, e um aluno com 19 anos. Embora estes números já nos ilustrem uma turma com uma baixa incidência de retenções ao longo do seu percurso escolar, o conhecimento particular dos casos da turma mostra-nos que a razão para o atraso de dois dos três alunos com mais de 17 anos no início do ano letivo se deveu ao facto de serem alunos de nacionalidades estrangeiras e, por conseguinte, terem perdido um ou dois anos de escola devido ao processo de mobilidade entre países. O número de alunos de nacionalidade estrangeira da turma refletia, de resto, o aumento do número de indivíduos com este perfil na escola e na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso: aos 23 estudantes de nacionalidade portuguesa, acrescentavam-se dois de nacionalidade brasileira, assim como outro de nacionalidade georgiana. É de notar também que um aluno da turma possuía Necessidades Educativas Especiais, embora as suas diferentes capacidades não impedissem a realização das atividades propostas.

A turma foi criada apenas no 12.º ano e resultou da junção de alunos de outras duas turmas do curso de Línguas e Humanidades. Esta circunstância dificultou a plena integração dos elementos da turma nesta, resultando na sua informal divisão entre dois grandes grupos (cerca de metade da turma em cada um deles) que nunca veio a ser totalmente ultrapassada ao longo do ano. Como conjunto de alunos primava, geralmente, por uma certa apatia, com pouca iniciativa e pouco participativo, tornando o diálogo entre professores e alunos particularmente dependente dos esforços dos primeiros. Eram poucos os alunos que participavam sem que para isso fosse necessária

uma questão direcionada dos docentes. Em contrapartida, os elementos da turma eram cumpridores das atividades, respeitadores (tanto entre si como dos professores e da sua autoridade), bem-educados, e sempre mostraram apreço por todos os elementos do núcleo de estágio, criando-se assim um bom ambiente nas aulas. Embora os alunos demonstrassem este respeito – dentro das aulas, no ambiente que pudemos observar diretamente – alguns membros da turma apresentavam comportamentos de evitamento em relação aos restantes colegas, demonstrando não estarem bem integrados no conjunto (que era, em si, uma junção de outros dois conjuntos), o que é relevante por constatararmos que esses tiveram resultados consistentemente mais fracos que os demais. Era também perceptível alguma tensão entre alguns dos elementos mais politizados da turma. À imagem da crescente polarização entre os géneros masculino e feminino nos EUA e no resto do mundo ocidental, verificava-se na turma uma relação antagónica entre um grupo de alunas politicamente progressistas e outro grupo de rapazes mais conservadores (Público, Reuters, 2025; Durães, 2025; Kamisar & Bowman, 2025). Apesar disto, durante as aulas sempre foi promovido o diálogo entre os alunos e estabelecido um exemplo de comunicação entre pessoas com ideias diferentes como algo a seguir para o futuro das suas vidas.

Por último, devido à existência de uma única turma a ser estudada, não encontramos razões para lhe atribuir um nome especial codificado. De forma a manter o seu anonimato ao longo deste relatório, ir-nos-emos referir a este conjunto de estudantes como «turma», omitindo a sua letra identificadora no contexto escolar. Também de forma a preservar o anonimato dos alunos da turma, individualmente, optámos por atribuir números gerados aleatoriamente a cada elemento e por manter a identificação do sexo de cada aluno, de forma a preservar esse dado como um ponto relevante para o trabalho desenvolvido. Cada aluno será representado por um código que consiste na letra M (no caso de alunos do sexo masculino) ou F (no caso de alunas do sexo feminino), seguida do seu número aleatoriamente atribuído. A título de exemplo demonstrativo, podemos nos referir à aluna F23, ou ao aluno M3.

3.2. As atividades desenvolvidas

3.2.1. Introdução às atividades desenvolvidas

Ao longo do ano letivo 2023/24, foram aplicadas quatro atividades à turma do 12.º ano em estudo: três trabalhos de expressão escrita e o preenchimento de um inquérito por questionário. Estas atividades tiveram pontos em comum que refletem uma parte basilar da investigação, não só pelos seus objetivos em comum, mas também pelo modelo de aplicação das diferentes atividades, que se manteve consistente ao longo do ano. Cabe-nos, neste ponto inicial de introdução a todas as atividades num contexto geral, apontar estas suas circunstâncias comuns.

Estas atividades foram realizadas com vista a concretizar os objetivos da investigação. Como tal, todas procuraram averiguar a incorporação das *pessoas comuns* da história na narrativa dos alunos, com um particular interesse pela valorização das suas experiências e pelo reconhecimento da sua *agência histórica*. Mas a sensibilização dos alunos para este prisma não concentrava só por si todas as preocupações do trabalho. Queríamos que esta constituísse também um meio de alcançar dinâmicas mais gerais – de conhecimento considerado indispensável – do passado. Que esta se desbloqueasse aos alunos como uma forma de interpretar a história: umas lentes diferentes de interação com o passado que lhes permitisse uma perceção mais concreta dos acontecimentos e das dinâmicas da história. Como tal, a verificação da demonstração da aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas *Aprendizagens Essenciais* foi uma prioridade nossa. Desta forma procurámos aplicar uma *história vista de baixo* com o intuito de, a partir de si, conseguir ilustrar os padrões mais gerais da sociedade, também de forma a fugir ao «antiquarianismo» que podia permear de forma furtiva e indesejável na execução do nosso propósito. O ponto não é, então, saber a história das *pessoas comuns* como fim em si, mas sim como forma de interpretar questões mais gerais da história (Sharpe, 1991/1992).

Também, como já foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos foi outro dos objetivos comuns a todas as atividades, na

medida em que estas consistiram na redação de textos. Não sendo, no entanto, um alvo inteira e exclusivamente integrado nos desígnios atribuídos à disciplina de História, apenas o mencionaremos como um foco secundário e periférico do nosso trabalho, que serviu de motivação e de legitimação para a escolha do nosso modelo de aplicação das atividades, mas que não será posteriormente trabalhado em vista a daí extrair conclusões.

O modelo de aplicação das atividades que utilizámos foi criado em função destes objetivos. A nossa ação no contexto da intervenção não era, no entanto, totalmente independente. Todas as aulas que lecionámos foram acordadas com o núcleo de estágio e nem todas incidiram sobre temas propícios a uma abordagem da *história vista de baixo* que conferisse *agência histórica* transformadora às *pessoas comuns*. Alguns exemplos de matérias pouco proveitosas para alcançar estes objetivos são a história da CEE/UE que, embora possa ser usada como ponto de partida para se tratar de questões relacionadas com a população e as suas experiências, tende a basear-se mais na ação de estadistas e diplomatas que promoveram importantes diplomas para o seu desenvolvimento enquanto instituição, e a estes atribuir a sua *agência histórica*; ou a história do pós Segunda Guerra Mundial que, não obstante poder constituir uma moldura para uma pintura que represente com detalhe impressionante as populações, não as teria no seu interior como elemento principal e motor da sua história, mas sim nas margens da imagem que contém. Como tal, as atividades partiram, em primeiro lugar, da escolha da lecionação de aulas cujos temas fossem compatíveis com os nossos objetivos, i.e., matérias que incidissem sobre questões que tivessem um impacto abrangente nas experiências das populações e nas quais fosse atribuído um papel de *agência histórica* às *pessoas comuns*, que fosse visível e inequivocamente demonstrável aos alunos. Desta forma, as «Aprendizagens Essenciais» sobre as quais escolhemos trabalhar foram: «a modernização da sociedade portuguesa nos anos 60 e 70», «a eclosão da Revolução de 25 de Abril de 1974», e «as relações estabelecidas entre Portugal, os países lusófonos e a área ibero-americana desde a Revolução de 25 de Abril de 1974».

As aulas que incidiram sobre estas «Aprendizagens Essenciais» serviram de base para a redação dos textos dos alunos. Em todos os casos identificámos «indicadores de aprendizagem» que fossem reveladores de questões respeitantes às *pessoas comuns* (ou a grupos dentro dessas). Para os trabalhar, foram privilegiados documentos que obedecessem a pelo menos uma das seguintes condições: que constituíssem objetos que ilustrassem as populações e as suas experiências, assim colmatando a necessidade da sua observação (indireta), ou que fossem criados pelas *pessoas comuns* a ser estudadas, assim procurando dar-lhes voz na história e conferir-lhes a tão procurada *agência histórica*. Entre os documentos escolhidos, acabaram por figurar fotografias, documentários, gráficos, mapas, artigos jornalísticos, excertos de obras historiográficas, testemunhos orais, e outros produtos culturais como poemas e canções (Sharpe, 1991/1992). Estes foram documentos que também considerámos relevantes para avaliar se a proximidade promovida entre esses e os alunos dificulta as interpretações feitas de si, para contatar se se aplica o aviso de Raphael Samuel relativo ao «realismo ingénuo» que pode permear na *history from below* (1988).

Este tipo de documentos basearia os primeiros momentos de cada atividade: a leção do conhecimento e das aprendizagens considerados relevantes para a atividade – uma primeira parte particularmente análoga a aulas «normais». De seguida, finalizada a parte mais passiva da atividade, por parte dos alunos, dava-se início à parte mais criativa. Com base na matéria aprendida na aula, era-lhes apresentado um enunciado ao qual deveriam responder num modelo de expressão escrita variável com a atividade individual a ser aplicada. Após a conclusão da escrita destes textos, à mão, foi feita a sua recolha para mais tarde serem corrigidos – de forma que fosse dado *feedback* aos alunos pelo seu desempenho – e analisados para o presente relatório.

Continuando a descrição do procedimento de execução das atividades, ressaltamos que, embora tenha havido um modelo base a ser seguido, este foi sendo adaptado à medida que o ano decorria. As primeiras atividades foram pensadas para ser integradas no contexto de uma aula de 100 minutos que se quis dividir num momento de construção de conhecimentos análogo a uma aula «normal» que durasse cerca de 75 minutos, e noutro de composição das respostas aos enunciados por parte dos alunos,

que durasse cerca de 25 minutos. Este modelo não se mostrou, no entanto, o mais adequado para o contexto em questão, na medida em que o leccionamento da matéria tendeu a exigir mais tempo do que o inicialmente previsto. Na última atividade, os momentos da atividade já foram divididos de forma diferente, com o seu tempo a ser estendido em 50 minutos – correspondentes ao primeiro tempo da aula seguinte. Desta forma a parte da construção de conhecimentos passou a integrar a totalidade de uma aula de 100 minutos e a resposta ao enunciado passou a ocupar os 50 minutos letivos seguintes. Também as indicações para a realização dos trabalhos sofreram alterações com o tempo: enquanto as primeiras duas atividades integraram tarefas individuais a ser realizadas pelos alunos, já a última atividade integrou uma tarefa de grupo. Esta alteração deveu-se à nossa vontade de querer adicionar variáveis ao trabalho, de forma a perceber como diferentes condições de realização do mesmo poderiam afetar os resultados dos alunos – e, por conseguinte, os dados recolhidos.

De uma forma geral, i.e., comum a todas as atividades, os resultados obtidos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa com vista a averiguar três vertentes: a incorporação das *pessoas comuns* na narrativa histórica, com foco nas suas experiências e na sua *agência histórica*; o sucesso da transmissão das «Aprendizagens Essenciais», que se queriam relacionadas com a *história vista de baixo*; e a interpretação que os alunos fazem dos das fontes primárias apresentadas, de forma a averiguar se ocorre, ou não, a abordagem ingénua mencionada por Raphael Samuel (1988). Para este efeito, um método utilizado foi a categorização e quantificação da prevalência de temas relativos à *história vista de baixo*, em relação com as *Aprendizagens Essenciais*. Também a correção da escrita foi um foco nosso, embora num grau de relevância inferior, por motivos já expostos acima.

3.2.2. Primeira atividade: elementos da modernização da população portuguesa

Legitimação teórica da atividade.

A primeira atividade decorreu no dia 18 de fevereiro de 2024, já no segundo semestre do ano letivo e teve como base a seguinte «Aprendizagem Essencial»: «compreender

que a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, na demografia e nos comportamentos, constituiu-se como fator fundamental para a desagregação do regime». A escolha deste tema pode ser legitimada a partir de vários prismas. Em primeiro lugar, por ser um tópico relativo à sociedade portuguesa na sua generalidade, constitui desde logo um pertinente ponto de partida para uma abordagem da *história vista de baixo*, na medida em que se demonstra um tema passível de análise a partir de documentos que ilustram a população e as suas experiências.

Para além disso, as evoluções demográfica, comportamental e cultural são apresentadas, por vezes, nas narrativas dos manuais escolares, como processos históricos independentes de *agência histórica* exterior, como se fossem dinâmicas que a si mesmas se bastassem. Esta é uma realidade derivada de uma abordagem que privilegia processos e estruturas sociais, em detrimento das *pessoas comuns* e um exemplo das suas manifestações está na utilização da voz passiva nos textos (Wilke et al., 2021). No manual adotado, *Entre Tempos*, da Porto Editora (Rosas et al., 2023), é notável alguma inconsistência neste aspeto, se analisarmos citações da secção correspondente a esta matéria:

Nos anos 50 e 60, o processo de urbanização acelerou-se e absorveu, em parte, o êxodo rural. (...) Em Lisboa e no Porto espraíam-se os subúrbios, onde se fixam os que não podem pagar o custo crescente das habitações no centro. Nestes arredores, autênticos «dormitórios» das grandes cidades, concentra-se a maior parte da sua população ativa (p. 95).

Esta citação ilustra, a nosso ver, a relação dúbia que a narrativa histórica nesta secção do manual tem com a delegação da sua *agência histórica*. Inicialmente, constatamos a atribuição do papel de sujeito ao «processo de urbanização», sendo as populações sobre as quais se está a tratar temporariamente relegadas para um papel de recetor passivo. Naturalmente, o processo de urbanização não é dotado de vida e de vontade própria, muito menos tem a capacidade de ter um impacto transformador sobre as pessoas que verdadeiramente aceleraram o processo mencionado através das suas experiências e

ações, sendo assim essas as criadoras do seu próprio contexto histórico que, simultaneamente, limita a sua atividade (Seixas, 2012). Esta circunstância acaba por ser, no entanto, alterada no resto do parágrafo, no qual já observamos a cedência da *agência histórica* à população, como sujeito histórico.

No entanto, reconhecimento de *agência histórica* às *peessoas comuns* no final do parágrafo acaba por ser evaporado num dos parágrafos seguintes:

Foi sobretudo na década de 60 que a sociedade portuguesa sentiu os ventos da mudança. Mais conscientes do que se passava «lá fora», os portugueses não podiam deixar de confrontar a realidade tradicional e fechada em que viviam com toda a novidade e agitação que percorria o mundo ocidental (p. 95).

As novidades chegavam por vias diversas (...): os emigrantes regressavam às suas aldeias profundamente mudados; os turistas, que no fim da década se contavam em quase três milhões por ano, animavam as praias e as cidades com a sua informalidade; as lojas atreviam-se a divulgar a moda londrina, tornando corrente a minissaia; programas de rádio e revistas de música traziam os sons e os cabelos compridos dos Beatles ao dia a dia da juventude; a televisão trazia aos lares filmes e programas estrangeiros (p. 95).

Nestes dois parágrafos já são mais claros quanto ao papel outorgado às *peessoas comuns*: o de recetor passivo. Ao ler o primeiro, constatamos que os ventos da mudança foram algo sentido pelos portugueses, mas não algo para o qual estes tenham necessariamente contribuído, ou mesmo criado; e que esse vendaval foi tão arrebatador, que o seu impacto na população se revelou implacavelmente inevitável, não deixando ao povo português qualquer chance de resistência, rejeição, ou até ignorância. O segundo também apresenta uma tendência análoga: os emigrantes volviam às suas aldeias «profundamente mudados», como se estas alterações lhes tivessem sido unilateralmente provocadas por agentes externos com o monopólio do poder no decorrer dessas trocas de informação e sem que os emigrantes tivessem tido

um papel ativo e consciente na sua mudança pessoal. Mesmo na descrição dos produtos agora disponíveis para consumo, os sujeitos são sempre objetos como as «lojas», os «programas de rádio e revistas de música» e a «televisão». Desta forma, as ações e escolhas das pessoas responsáveis por esses objetos são negligenciadas e omitidas, criando assim a ideia da existência de um processo histórico abstrato, nebuloso e independente, que impusesse o seu ritmo e a sua vontade às *peessoas comuns* alienadas de *agência histórica*. Ainda para mais, nota-se um contraste entre este papel passivo atribuído à população portuguesa e a *agência histórica* conferida aos turistas dotados da capacidade de animar «as praias e as cidades com a sua informalidade». Perante esta evidência, consideramos este tema ainda mais pertinente para a realização desta atividade por nos permitir aproveitar este «vazio» de *agência histórica* para salientar o papel transformador que as *peessoas comuns* tiveram em todo o processo. Este é, na verdade, um de muitos empreendimentos de historiadores, professores e outros indivíduos envolvidos no processo de produção e transmissão de conhecimento histórico inspirados na obra inaugural de Edward Thompson (1981), que defende que a classe trabalhadora inglesa se fez a si mesma (Seixas, 1996).

Esta perspetiva tinha de ter uma direção e uma finalidade concretizável. Daí termos definido «indicadores de aprendizagem» que fossem usados como objetivos concretos de ensino e que servissem de base para a escolha dos documentos analisados em aula. Foram definidos, então, cinco tais «indicadores» a alcançar pelos alunos: 1) descrever a evolução demográfica nacional durante os anos 60; 2) reconhecer a urbanização como elemento determinante na modernização do país; 3) relacionar a urbanização, o crescimento dos setores secundário e terciário, o aumento do consumo e a mudança de comportamentos da população; 4) identificar as mutações do papel da mulher na sociedade portuguesa; 5) explicar o desenvolvimento de uma cultura juvenil. A sua escolha obedeceu a razões análogas às que nos levaram a escolher esta aula concreta: o tratamento da *história vista de baixo*, através de uma abordagem que conjuga objetos mais gerais e representativos da sociedade com outros mais microscópicos, relativos às experiências das *peessoas comuns*, e que são vistos como

palcos privilegiados para o trabalho da *agência histórica* das populações nestes «indicadores» (Magnússon & Szijártó, 2013; Ghobrial, 2019; Bell, 2002).

Descrição da aula.

Os documentos abordados em aula foram escolhidos por se integrarem no tipo de fontes que quisemos usar, i.e., que ilustrassem as *pessoas comuns* e que lhes dessem voz. O primeiro destes documentos a ser usado na atividade foi uma fotografia de Georges Dussaud, de 1981 (Anexo 8), que captou o interior de uma residência rural de Bragança, com duas mulheres no seu interior. Embora a fotografia seja de um período posterior ao estudado – facto apenas tornado evidente na imagem pela presença de uma lâmpada –, este fator não tira legitimidade à sua utilização, na medida em que esta nos mostra uma série de elementos ilustrativos da cultura material e da vida quotidiana da população portuguesa presentes durante os anos 60 e 70 do século XX. Usada como motivação para a aula, a imagem apresentou aos alunos uma casa extremamente diferente daquelas a que estes estão, na sua maioria, acostumados. Às casas modernas, compostas por múltiplas divisões com funções específicas a si associadas, que permitem a existência de uma vida privada dentro do seio familiar, é contraposto este exemplo de uma casa rural portuguesa – devemos ter em mente que, em 1960, mais de 75% da população portuguesa era rural – com uma (no máximo duas) divisões nas quais decorria uma parte considerável da vida familiar. A especialização de uma cozinha, de um escritório ou de uma casa de banho atuais, assim como a privacidade individual adquirida, são assim comparadas com a sua ausência nas casas do povo no passado. Este esforço comparativo pôde também ser realizado relativamente às condições sanitárias acessíveis à população: por oposição à generalidade atual do acesso doméstico a água, eletricidade, banho e retrete, é constatada a sua ausência no período estudado. Nos Censos de 1970, apenas 29% das casas portuguesas tinham acesso a todas estas condições sanitárias. Desta forma, a imagem procura dar uma ideia palpável das condições de vida da época (Pereira, 2011).

De seguida, foi usada uma série de gráficos, presentes no manual escolar, que ilustram o aumento do número de centros urbanos com mais de 20000 habitantes, o

aumento do número total de centros urbanos, o aumento da percentagem da população em centros urbanos com mais 5000 habitantes e o aumento da percentagem da população ativa a trabalhar nos setores secundário e terciário (Anexo 9). Estes dados abrangentes à totalidade da população foram considerados importantes devido à necessidade de navegarmos uma linha de exposição entre o específico – microscópico, se assim se preferir – e o geral. Os exemplos particulares que damos em fotografias e relatos ao longo da aula devem ser confirmados por dados globais. Foi, no entanto, em última instância, a finalidade máxima destes documentos ilustrar o processo de urbanização da demografia portuguesa, assim como o crescimento e futura prevalência dos setores secundário e terciário no mercado de trabalho.

Depois do tratamento destes documentos, foi vez de mostrarmos à turma outra fotografia (Anexo 10), desta feita da *Ilha*⁹ da Rua de São Vítor, no Porto. Uma imagem de um corredor ao ar livre com pessoas de todas as idades a trabalhar, conviver, «bisbilhotar» (e tudo isso ao mesmo tempo). A partir dela podemos abordar vários aspetos relevantes para a matéria do tema. Em primeiro lugar, podemos sublinhar o ponto já apontado anteriormente na motivação da aula, relativo à ausência de privacidade (pelo menos nos termos em que a conhecemos e a experienciamos atualmente). O corredor representado mostra-se como um espaço de transição entre o exterior e o interior das habitações – um mundo mais público e outro menos público – no qual as pessoas efetuam as suas tarefas num ambiente doméstico, mas sob o olhar atento de toda a vizinhança. A presença significativa de crianças na fotografia é um elemento interessante para abordarmos os níveis de escolaridade da população que havia, durante o Estado Novo, crescido ao ponto de praticamente se alcançar a plena alfabetização das crianças do país, não obstante a permanência de níveis de escolaridade muito baixos em comparação com o resto da Europa. Da mesma forma,

⁹ De acordo com Manuel C. Teixeira, *Ilhas* são um tipo de habitação que originou na cidade do Porto no século XIX para receber a sua população migrante na segunda metade desse século e dessa forma responder às necessidades de habitação da cidade. Começaram por ser, essencialmente, bairros de trabalhadores construídos em quintais de casas de classe média cujo acesso à rua era feito através de corredores estreitos por debaixo destas casas burguesas. Estas *ilhas* consistiam em filas de casas pequenas com apenas um andar (1996).

dá-nos uma base para contrastarmos o papel atual da escola na socialização das crianças com o anterior papel de exclusividade da família neste domínio. Acima de tudo, no entanto, esta imagem mostra-nos a precaridade das habitações e a falta de infraestruturas do país para sustentar o ritmo de urbanização vivido. Assim podemos abordar as exíguas condições habitacionais e sanitárias, assim como as insuficientes redes de transportes. A observação desta população num momento perfeitamente trivial da sua existência é em si relevante, também, para a conferir de *agência histórica*. Estas pequenas ações representadas personalizam o objeto de estudo, humanizando-o e salientando os seus gestos e ações com impacto no seu ambiente.

Continuando com a amostra de fotografias, seguimos com a representação de trabalhadoras de uma fábrica de cortiça no distrito de Lisboa, numa foto tirada nos anos 60 (Anexo 11), acompanhada de um gráfico da evolução da taxa de atividade feminina em Portugal entre 1950 e 2007 (Anexo 12). Estes documentos serviram, em primeiro lugar, para abordar o progressivo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho. Esta questão teve, no entanto, de ser exposta com sensibilidade e rigor para evitar contribuir para a continuação da propagação de conceções erradas em relação ao papel das mulheres na economia. O aumento do número de mulheres no mercado de trabalho não significa necessariamente o aumento do número de mulheres a trabalhar, como muitas vezes se pensa erroneamente. Como já afirmava Maria Lamas (1948), as mulheres sempre trabalharam, quer fosse no campo, em fábricas, ou na esfera doméstica (Ferreira, 2024). Neste período assistimos ao aumento de mulheres a trabalhar fora do ambiente doméstico e a passar a receber um salário que constituía um valor económico muito superior ao que recebiam anteriormente, desta forma facilitando o aumento de autonomia do sexo feminino em geral. Adicionalmente, constatámos o crescimento dos setores secundário e terciário no país, relacionando-o com o gráfico anteriormente trabalhado relativo à percentagem da população ativa a trabalhar nos setores secundário e terciário. Por último, numa análise mais específica e detalhada, partimos da fotografia em questão para trabalhar questões antropológicas como o traje e os penteados das fotografadas, assim como o ambiente material em que

se inseriam e os métodos de produção da fábrica – que relacionámos com os conceitos essenciais do Taylorismo e do Fordismo, aprendidos anteriormente.

Nesta aula, optámos por tentar aproveitar a grande discrepância no número de rapazes e de raparigas na turma a nosso favor, ao incidir particularmente no tópico das mutações do papel da mulher na sociedade portuguesa, para o ensinamento do qual usámos um número de documentos superior aos usados para ilustrar os outros «indicadores de aprendizagem». O primeiro destes documentos foi situado a meio da aula, sensivelmente. Foi também o primeiro documento historiográfico que escolhemos apresentar: uma citação da socióloga Sofia Aboim, retirada do quarto volume da *História da Vida Privada em Portugal*, coordenada por Ana Nunes de Almeida (2011). Este excerto focava-se nas grandes diferenças de género experienciadas na sociedade portuguesa e em especial na conjugalidade. Enquanto qualquer experiência sexual constituía um momento de afirmação da sua masculinidade para os rapazes, às raparigas era exigido um código de conduta que as obrigava ao pudor e à castidade, sob pena de perderem simbolicamente as suas qualidades de esposa e mãe, tão idealizadas pelo regime. Esta citação tem também um valor acrescentado por integrar em si outras duas citações de natureza diferente. Por um lado, temos uma afirmação de um «um homem de 76 anos» ao qual se dá voz, que partilha a sua experiência sobre a situação descrita. Por outro, está explicitado um excerto do código civil de 1967, no qual constava que «a falta de virgindade da mulher ao tempo do casamento» constituía fator relevante para a sua anulabilidade legal» (Aboim, 2011, pp. 81-82). Este documento, na sua totalidade, servia essencialmente o propósito de explorar o papel da mulher na sociedade portuguesa durante o Estado Novo e apresentar uma base contextual para abordar algumas mudanças a que se assistiu durante os anos 60 e 70. Houve, ao longo desta aula, uma particular incidência sobre este tópico pelo seu grande potencial relativo aos dois principais objetivos do trabalho: a *história vista de baixo*, a partir da qual as mulheres constituem um objeto de estudo particularmente pertinente; e a *agência histórica das pessoas comuns* nos processos de mudança. A emancipação feminina faz-se a partir de ações formais e informais politizadas de indivíduos – na sua maioria, mulheres –, que reivindicam a *agência* transformadora do seu ambiente em

nome, tanto de uma realidade presente, como de um ideal futuro (Ginzburg, 1989/1995; Juliá, 2010).

Continuando neste tema, o documento apresentado de seguida foi um artigo retirado do n.º 377 da revista *Crónica Feminina* de dia 13 de fevereiro de 1964. Neste, a autora, Fernanda Tavares de Melo alerta jovens mulheres para os perigos dos «caprichos da modernice», fazendo um apelo aos ideais de feminidade do regime. Com o nome de «Mulher, cuidado com o amor», este artigo demonstra as mutações progressistas no papel e nos comportamentos das mulheres e, sobretudo, a reação a estas (de Melo, 1964). Este documento é relevante do ponto de vista do reconhecimento da *agência histórica* dos indivíduos, ao evidenciar estes dois campos antagónicos da luta pela igualdade de género – o lado mais progressista e o lado mais conservador. Desta forma, conseguimos demonstrar o processo histórico num nível de complexidade superior, mais plural e dinâmico. Mostramos, então, a história como um campo de batalha onde pessoas e ideias se digladiavam, ao contrário de um processo teleológico inevitável e, por isso, redutor do papel dos seus participantes na sua construção. Por último, também a publicidade nas páginas da revista foi abordada como introdução ao tema do aumento do consumo no país.

O seguinte documento a ser trabalhado na aula foi uma capa de 1967 da revista *Plateia* (Anexo 13), na qual a atriz Florbela Queiroz aparecia vestida com uma minissaia, à imagem da moda internacional da época. Esta imagem serviu para abordar o aumento do consumo no país e, por conseguinte, da progressiva entrada de ideias e produtos provenientes da Europa, numa lenta incursão de modernidade que, não constituiu necessariamente, uma rutura com os pontos de vista tradicionalistas sobre a mulher na sociedade. Reforçou, sim, uma «certa» imagem da mulher. Esta deveria continuar a ter cuidado com a sua imagem e a agradar o seu marido de forma romântica, adequando-se a uma visão do mundo – mas só na aparência – mais liberal (Aboim, 2011).

De forma a sintetizar as alterações dos comportamentos das pessoas e o desenvolvimento de uma cultura juvenil, foi usado um excerto da obra de Maria Filomena Mónica, *Os Costumes em Portugal*, Cadernos do Público (1996), que está

presente no manual adotado. Neste, são mencionadas as alterações na cultura, na moda e na música.

Por último, foi utilizado outro documento historiográfico, disponível no manual, da autoria de Manuela Tavares, no volume 28 da obra *Os Anos de Salazar* (2008), no qual descrevia o processo histórico do julgamento das Três Marias. A partir deste excerto, pudemos analisar o conservadorismo do Estado Novo e as novas reivindicações sociais no país.

Aplicação da atividade.

Dada por concluída a construção dos conhecimentos relevantes para a escrita dos textos por parte dos alunos, demos, de seguida, início à aplicação concreta da atividade. Como já foi mencionado brevemente na descrição mais geral das atividades, a aula estava desenhada de forma que os primeiros 75 minutos fossem ocupados com a passagem de conhecimentos e que os restantes 25 minutos servissem para realizar a atividade. Aqui surgiu a primeira dificuldade neste processo, resultante do confronto e da diferença entre o planeamento e a sua execução prática. Ao darmos por terminada a primeira parte da aula, demos conta que o seu tempo tinha sido largamente excedido e que, ao invés de termos os desejados 25 minutos para a aplicação do exercício, tínhamos apenas 10 minutos de tempo restante até ao fim da lição. Como tal, fomos obrigados a tomar uma decisão, em conjunto com o Professor Cooperante Jorge Vieira: a de estender o tempo da atividade até ao início da aula seguinte. Por conseguinte, os últimos 10 minutos da aula foram ainda usados com o objetivo da escrita dos textos, mas estes não foram terminados ao fim desse período, tendo apenas sido recolhidos e redistribuídos no início da lição seguinte, para que os alunos tivessem os 25 minutos previstos para a sua realização.

Relativamente à sua aplicação, o enunciado escolhido foi o seguinte:

Com base no contexto histórico entre o início dos anos 60 e o final da ditadura em Portugal e nas experiências pessoais das pessoas do período, escreve uma página de um diário, imaginando-te a viver o período, na primeira pessoa.

Este foi projetado no quadro da sala de aula e esteve visível durante todos os momentos da realização da atividade, tanto na primeira, como na segunda aula. Embora não tenha havido dificuldade no entendimento da tarefa, esta foi também exposta oralmente, usando fraseamentos diferentes, para dissipar qualquer dúvida que pudesse suscitar na mente dos alunos. Este exercício de imaginação histórica queria fazer os alunos assumir o papel de uma pessoa a vivenciar o período estudado e escrever uma página de um diário da sua vida quotidiana imaginada. Foi uma operação pensada e legitimada a partir de um pressuposto conceptual historiográfico. Este tópico da vida ordinária da população atraiu, historicamente, leitores para a disciplina, como já foi tratado na primeira metade deste relatório. Dessa forma, procurámos pegar nesse fascínio pelo tópico e no seu comprovado êxito editorial para inferir que a sua utilização numa sala de aula tivesse o potencial de motivar e inspirar os alunos. Por outro lado, baseámo-nos no método da micro-história norte-americana, e procurámos aplicar o seu modelo de trabalho da plausibilidade histórica, na realização desta atividade (Trivellato, 2015). Os alunos tiveram acesso a uma contextualização histórica do período e, a partir desta, tentaram construir uma narrativa que, embora fictícia, pudesse ser plausível, constituindo assim um instrumento didático de interesse do ponto de vista da integração do conhecimento dos alunos com a criação de produto novo seu. Indicamos também que os alunos puderam fazer a sua pesquisa autónoma, através da consulta do manual e dos seus telemóveis, durante os 25 minutos dedicados à escrita dos textos, de forma que estes conseguissem verificar determinados factos e relacionar a sua pesquisa com o trabalho realizado.

Quisemos ver nesta atividade, primeiro, se esta abordagem era compatível com a construção de conhecimentos considerados essenciais, plasmados nas *Aprendizagens Essenciais* e dos quais os «indicadores de aprendizagem» já mencionados são um reflexo. Para tal, analisámos os resultados com vista ao tratamento direto e indireto – por parte dos alunos – dos elementos da modernização da população portuguesa. A saber: a urbanização e/ou o êxodo rural; o crescimento dos setores secundário e

terciário; o aumento do consumo; a cultura juvenil; o papel da mulher; a emigração; e o ensino.

Análise das respostas dos alunos.

Foram 22 os alunos que assistiram à aula e, como tal, foi escrito o mesmo número de textos. Deste número de respostas recebidas, o elemento mais referido foi o papel da mulher, com 16 menções. Este elevado número pode dever-se a diversos fatores. O mais evidente é que este foi o tópico mais abordado na aula, tendo sido também aquele ao qual mais documentos foram dedicados e, por conseguinte, o que terá ficado mais na mente dos alunos. Mas existe outro fator específico da turma, talvez mais relevante, que deve ser ponderado: como afirmámos anteriormente, 19 dos 26 elementos da turma eram do sexo feminino. Nesta atividade participaram 16 alunas e seis alunos. Este facto fez-nos crer que pudesse haver uma relação entre o número de alunas do sexo feminino e a forte incidência de respostas que identificaram as mutações no papel da mulher na sociedade. Afinal de contas, foi pedido aos alunos um texto escrito na primeira pessoa e a sua esmagadora maioria imaginou-se uma pessoa com o mesmo sexo que tem na vida real. Esta relação foi confirmada: enquanto apenas três dos seis rapazes que realizaram a atividade se referiram ao tema do papel da mulher, no caso das raparigas foram 13, em 16 as que o mencionaram, ficando assim demonstrada uma forte preferência das alunas por este elemento, em comparação com os alunos do sexo masculino.

Gráfico 1

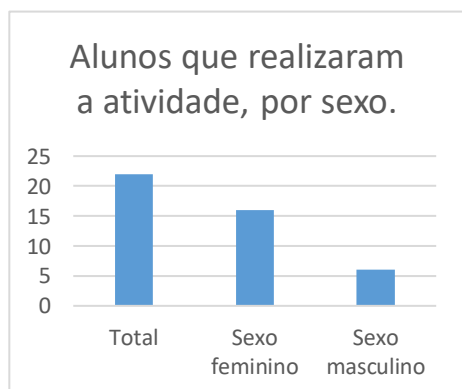
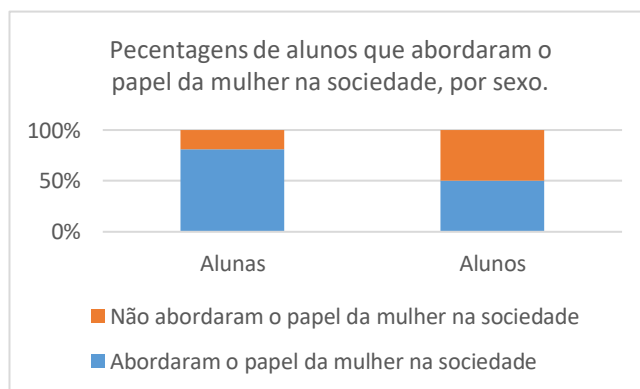
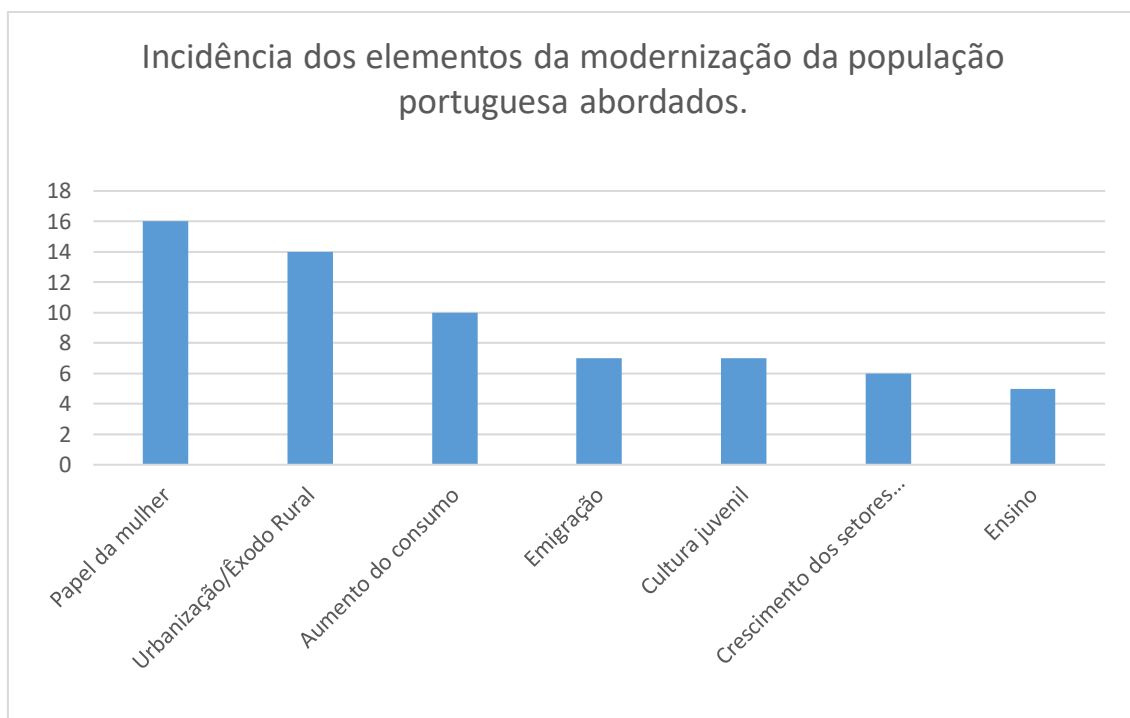


Gráfico 2



O segundo elemento mais referido foi a urbanização e/ou o êxodo rural, com 14 menções. Este é outro tema trabalhado com muita consistência, não só na disciplina de História – havendo sido abordado em aulas anteriores à que integrou esta atividade – mas também na disciplina de Geografia, no 10.º ano de escolaridade. De seguida, temos, por ordem decrescente, o aumento do consumo, com 10 menções; a cultura juvenil e a emigração, ambos com sete; o crescimento dos setores secundário e terciário, com seis; e, por último, o ensino, com cinco.

Gráfico 3



Respeitante à integração dos sete elementos enunciados, identificámos que nenhum aluno integrou mais do que cinco destes na sua narrativa. Quatro alunos apresentaram cinco elementos; três alunos identificaram quatro elementos; sete alunos referiram três; cinco expuseram dois; dois alunos mencionaram um; e um aluno não abordou nenhum destes tópicos, tendo optado por se imaginar a experienciar a Revolução dos Cravos na primeira pessoa.

Estes dados servem, sobretudo, para identificar uma preferência de temas mencionados pelos alunos, assim como avaliar se estes foram bem compreendidos. Também os podemos usar para conjecturar acerca das aprendizagens mais bem transmitidas, assim como das menos bem transmitidas, mas não nos permitem concluir

com certeza o desconhecimento dos alunos relativo aos elementos omitidos, na medida em que o trabalho pedido consistia numa narrativa pessoal e, como tal, dava aos alunos o poder de escolha dos tópicos que consideravam relevantes a abordar no texto. Podemos, então, avaliar a qualidade da aprendizagem relativa a elementos mencionados, mas a sua ausência nos textos dos alunos pode dever-se simplesmente a uma escolha, e não ao seu desconhecimento.

Trabalhar estes textos teve desafios muito particulares relacionados com a exploração da plausibilidade dos eventos relatados. Constituindo a vida (passada) um conjunto tão vasto de experiências tão diferentes, uma quantidade virtualmente incontável de coisas pode ter acontecido na vida de uma pessoa específica imaginada. Desta forma, para conseguir trabalhar estes textos de forma assertiva e rigorosa tivemos de ter em mente, para além da mera plausibilidade de algo poder ter acontecido, a probabilidade de isso ter acontecido. Dessa forma, podemos identificar excertos mais ou menos específicos, relativamente à informação a ser apresentada, e mais ou menos corretos. Como exemplos de excertos particularmente específicos e corretos, apresentamos de seguida uma citação da aluna F23, que escreve: «(...) fui com os meus amigos ao centro da cidade do Porto ver a nova loja “por-fi-ri-os”. Ficámos 30 minutos à espera na fila para entrar, mas valeu mesmo a pena! Comprei uma minissaia e uns acessórios (...)». Esta aluna foi capaz de integrar informação, adquirida na sua pesquisa, na narrativa do seu texto, de forma a criar uma imagem perfeitamente possível da juventude a fazer uma fila para entrar na loja da moda do tempo, que existia, de facto, na Rua de Santa Catarina, no Porto. Também a aluna F25 foi capaz de integrar o produto da sua pesquisa na narrativa apresentada:

10 de setembro de 1969

Querido diário,

Hoje penso no papel da mulher e pergunto-me se no futuro os assuntos que são atualmente discutidos, em relação às nossas ações e maneiras de estar, ainda serão um problema que tenhamos de saber gerir e ter sempre a atenção.

Enquanto escrevo estou a ouvir na rádio os Beatles e as recentes músicas dos Rolling Stones («You can't always get what you want»...)

Neste excerto encontramos uma jovem mulher a ponderar sobre os seus direitos enquanto tal num ambiente também plausível: a aluna escolheu a data apresentada de forma a poder integrar o lançamento do tema referido da banda *Rolling Stones* e, assim, dar um contexto mais real ao seu texto.

Também houve alunos, no entanto, que apresentaram experiências mais vagas, e até imprecisas, tendo confundido algumas das matérias. A aluna F2 apresenta-nos a seguinte experiência:

O meu pai disse-me hoje que existe uma grande probabilidade de nos mudarmos para os novos «centros urbanos». Fiquei contente com essa notícia, pois sempre imaginei como seria viver na cidade. Talvez até possa ir à escola!

A irmã da minha avô [sic] teve que emigrar para a França para obter melhores qualidades de vida. Só de pensar nessa possibilidade fico triste, mas pelo lado positivo recebo sempre boas prendas! Ela contou-nos que os filhos dela até já foram a festivais. Que incrível!

Ora, neste caso, temos, em primeiro lugar, uma vaga descrição do processo a decorrer. A aluna menciona «centros urbanos» de uma forma excessivamente geral, sem ter em conta nenhum contexto económico ou geográfico da personagem que está a representar, deixando-nos assim com uma ideia pouco palpável do seu ambiente. Também, de seguida, associa os emigrantes portugueses em França com o desenvolvimento de uma cultura juvenil em Portugal, o que não é inteiramente preciso e correto, tendo em conta as experiências dos emigrantes portugueses em Paris, muitas vezes amontoados nas célebres *bidonvilles*. Noutro excerto, o aluno 19F escreve:

(...) muita coisa está a mudar, meus filhos agora vão a [sic] escola, assim como os do vizinho, e o meu marido foi tentar a sorte no estrangeiro.

E mesmo que meu marido nos mande dinheiro para as despesas agora que sou praticamente uma chefe de casa, comecei a trabalhar nas fabricas [sic] assim posso ajudar nas despesas de casa e não ficar tão preocupada caso aconteça [sic] algum imprevisto.

Este texto constrói uma narrativa particularmente sensível e possível para o contexto da matéria. No entanto, esta afigura-se também excessivamente geral, sem haver nenhum enquadramento geográfico da narrativa, nem detalhes específicos atribuídos às experiências vagamente descritas. Por outro lado, a aluna conseguiu integrar com sucesso no texto vários dos elementos da modernização da sociedade portuguesa.

Após averiguar a incorporação dos «indicadores de aprendizagem» da aula nas narrativas dos alunos, também devemos avaliar o reconhecimento de *agência histórica* das personagens da população comum criadas. Neste aspeto, enquanto alguns alunos limitaram-se a expor experiências da população, numa abordagem exclusivamente descritiva, outros conseguiram adicionar a esse prisma um poder transformador que as pessoas tinham sobre o seu ambiente. Para determinarmos a presença deste fator, procurámos diferenciar entre dois tipos de justificação para os acontecimentos e as dinâmicas referidas nos textos: justificações e motivações para as ações das personagens que foram baseadas exclusivamente em fatores externos aos indivíduos, deixando-os assim dependentes e impotentes perante estes; e justificações e motivações para as ações das personagens que incorporaram fatores e elementos intrínsecos às personagens, e assim criando uma história de confronto, resistência e adaptação dos indivíduos perante o poderes do contexto mais geral.

Dos 22 alunos que realizaram a atividade, 15 mostram sinais da *agência histórica* das suas personagens, na sua história, enquanto sete não o demonstram. Como exemplo do primeiro caso, apresentamos aqui um excerto do texto da aluna F15:

Cada vez mais pessoas estão desiludidas com o regime e as medidas governamentais têm levado a um grande descontentamento popular. O governo

tenta controlar tudo, desde a imprensa à educação, mas não pode controlar as mentes e os corações das pessoas. Acredito que a mudança está próxima.

As notícias de movimentos de resistência em certos países enchem-me de inspiração e coragem. Sei da existência de alguns desses movimentos no nosso país e adorava poder integrar-me em algum, mas o facto de ser mulher e as represálias a que isso me poderia levar impedem-me.

Neste segmento, é dado um papel central ao descontentamento popular perante o regime, num ato de resistência perante as «forças maiores da história» de que Francesca Trivellato (2015) escreve. Desta forma, o foco é dado, não ao papel subversivo do Estado Novo, mas sim à capacidade que as pessoas tiveram de contra ele se insurgir. No segundo parágrafo, temos uma descrição dos pensamentos de uma rapariga que, embora sentindo-se impedida de atuar, pelo contexto exterior, não deixa de ter uma motivação intrínseca de «inspiração e coragem» pensada. Também o texto da aluna F10, que descrevia um episódio de assédio num transporte público, constitui um exemplo da atribuição de *agência histórica* à sua personagem:

Já me basta ler e ver artigos escritos também por mulheres a falar mal dos nossos comportamentos, visto que são oprimidas tanto ou mais que nós. Fui literalmente inferiorizada apenas pelas minhas vestes o que não achei nem um pouco justo, porque continuo a ser mulher, continuo a ter valores e o mais importante continuo a ser digna de me casar (...).

Neste excerto temos um exemplo do reconhecimento da *agência histórica* das pessoas pelo seu posicionamento no campo de batalha de guerras culturais. Como já afirmámos anteriormente, este é um ponto particularmente pertinente para este exercício, na medida em que constitui um campo privilegiado para encararmos a existência de ideias e posições plurais na sociedade, assim projetando luz na miríade de experiências existentes num determinado momento, ao invés da apresentação de uma sociedade

como uma estrutura composta por ideias dominantes unas. Dentro deste mesmo tema, temos outro exemplo do aluno M17:

(...) Ouve-se rumores de que as mulheres começarão a trabalhar, e esse pensamento desgasta-me... Portugal iria degradar exponencialmente, a produção ia diminuir juntamente com a sua eficácia e qualidade do trabalho. Não há outra maneira mais simples de expressar este sentimento partilhado pela população portuguesa; As [sic] mulheres são «espécies» domésticas, são indicadas a ficar em casa pela sua facilidade de execução dessas tarefas. A fragilidade e emotividade feminina impede-as de saírem para o mundo real e encararem com os problemas que, nós homens temos de lidar.

Neste texto temos representado o lado oposto da tal guerra cultural mencionada na descrição da turma: um aluno que escolheu apresentar a história de um homem conservador e opositor do movimento feminista. Da mesma forma que encarámos a *agência histórica* como a capacidade de um indivíduo resistir às expectativas da sociedade e assim contribuir para a criação de um contexto novo, também a vimos como a aptidão para resistir à própria mudança do seu ambiente exterior.

Encontramos, no entanto, também, exemplos de alunos que apresentaram histórias de personagens com uma atuação passiva, em conformidade com as expectativas e imposições do seu contexto mais geral. O aluno M21 escreve: «Meu diário, acordei e fui trabalhar para o campo e todos os dias via pessoas a mudarem-se do campo para a cidade e até mesmo para outro país para encontrar melhores condições financeiras e condições sanitárias». Também o aluno M16 apresenta um texto com características idênticas:

Hoje saí de casa e mais uma vez deparei-me com um Portugal diferente. As crianças frequentam cada vez mais a escola, as mulheres saem mais de casa, o vestuário da população mudou as mulheres usam roupas mais livres e cortes de

cabelo mais elaborados. O que também mudou foram as cidades. Há cada vez mais pessoas a chegar às cidades e são pessoas essencialmente do campo.

Nestes excertos, identificamos descrições de experiências justificadas pelas dinâmicas de modernidade que caracterizaram o período. Estas descrições apresentam-nas, no entanto, como as razões, em si, para os acontecimentos relatados e, por conseguinte, não outorgam às pessoas o poder individual transformador do seu contexto.

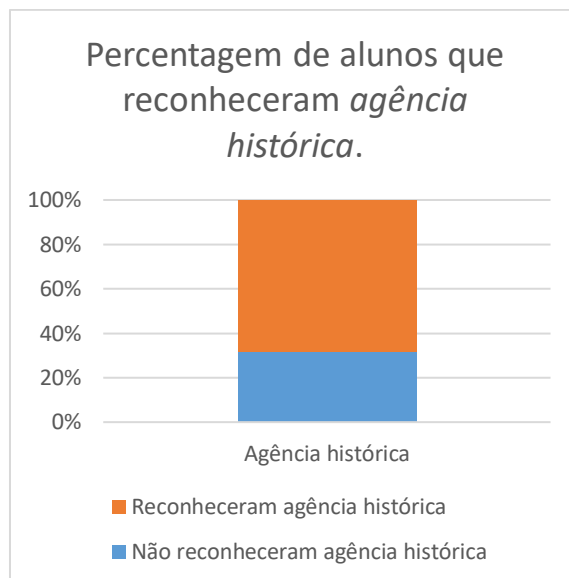
Foi também notada uma tendência para haver sobreposição entre textos que explorassem o tema do papel da mulher na sociedade e a *agência histórica* conferida às personagens: entre os sete textos nos quais não foi identificado o reconhecimento da *agência histórica*, e os seis textos que não se referiram ao papel da mulher na sociedade, são partilhados quatro trabalhos. Isto deve-se ao facto de os alunos terem demonstrado que projetam no passado as suas opiniões e a sua fantasiada *agência* no presente, num exercício de imaginação da conjugação daquilo que gostavam de ser, mas no passado, com o contexto da época na qual se submergem. O anacronismo presentista é, aliás, notório nos textos dos alunos, que com frequência projetam realidades atuais no passado, muitas vezes independentemente dos conteúdos e das respetivas perspetivas que lhes tenham sido dirigidas. Um dos exemplos disto é dado pela aluna F6 que, relativamente ao crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho, afirma:

«O meu pai disse-me ontem que ele poderia fazer como [*sic*] que eu fosse para a escola estudar. Espero que isso seja realizavel [*sic*], para eu ser mulher com valor e ter importância sem o meu futuro marido. Também não quero acabar na fabrica [*sic*] de cortiça, como outras mulheres hoje em dia».

Este excerto é um exemplo ilustrativo desta dinâmica mencionada, na medida em que projeta num passado no qual o trabalho assalariado foi, para muitas mulheres, importante como forma de alcançar autonomia financeira, independentemente das condições de trabalho oferecidas, um desapareço mais recente pelo trabalho não-qualificado, sentido numa sociedade que se escolarizou e na qual o acesso ao ensino

superior e a trabalho qualificado se tornou mais frequente, passando assim a constituir o fim laboral ideal dos anos de formação da sua população.

Gráfico 4



Sucintamente, o tema da modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70 do século XX foi apresentado como relevante para a nossa abordagem, na medida em que diz respeito à sociedade portuguesa na sua totalidade. Para além disso, este tema é simultaneamente tratado, com frequência, de formas que privilegiam análises de processos e estruturas abstratos que são apresentados como agentes da história em si; e demonstra uma afinidade com os documentos nos quais nos procuramos focar neste trabalho – relativos às experiências da população. Esta combinação torna-o um campo privilegiado para uma apresentação da história que aproveite essa compatibilidade entre o tema e as fontes da *history from below*, com um foco no reconhecimento da *agência histórica* às *peças comuns* dessa sociedade.

Foram criados «indicadores de aprendizagem» que permitissem a relação entre estes pontos, para além da realização do já anunciado objetivo de conjugar esta abordagem com uma narrativa histórica geral, plasmada nas *Aprendizagens Essenciais*. Para tal, os documentos apresentados aos alunos focaram-se numa mistura de questões da vida quotidiana e da cultura material do período, que nos ilustrassem as experiências destas *peças comuns*, com uma base de informação demográfica que permitisse assegurar a representatividade dos documentos expostos.

A atividade ilustrada foi um exercício de imaginação histórica inspirado nos métodos da micro-história norte-americana, nomeadamente na exploração da plausibilidade histórica. Como tal, foi pedido aos alunos a escrita de uma página de um diário no qual se imaginariam a sua vida quotidiana durante o período sobre o qual incidiu a matéria da aula, a partir do contexto histórico abordado. Desta forma, procurou-se simultaneamente aproveitar a maior proximidade e envolvimento dos alunos com este tipo de abordagem para os motivar para a realização da atividade, e mitigar as dificuldades do exercício de imaginação histórica – nomeadamente o perigo de se tornar em pura invenção – através do pedido expresso para que os alunos se baseassem na matéria apreendida. O fim desta atividade foi determinar a compatibilidade desta abordagem com a construção dos conhecimentos considerados essenciais: a urbanização e/ou o êxodo rural, o crescimento dos setores secundário e terciário, o aumento do consumo, a cultura juvenil, o papel da mulher, a emigração, e o ensino.

As respostas dos alunos demonstram, sobretudo, os seus elementos preferidos dentro da matéria. Dado que a apresentação de uma narrativa pessoal não pressuponha necessariamente a exposição da totalidade da matéria abordada na aula, podemos somente identificar o conhecimento dos alunos relativo aos pontos abordados, não o seu desconhecimento relativo aos omitidos. Como tal, identificámos uma preferência pelos temas do papel da mulher na sociedade – explicado tanto pelo elevado número de alunas, como pelo foco dos documentos da própria aula –, da urbanização e/ou êxodo rural, e o aumento do consumo. O número de temas abordado foi equilibrado entre a turma, com sete alunos a apresentar mais de três elementos, sete alunos a apresentar três elementos, e outros sete alunos a apresentar menos de três elementos, enquanto um aluno não apresentou nenhum.

Para lidar com a questão da plausibilidade dos eventos relatados nos textos, optámos por avaliar, não apenas essa plausibilidade, mas também a probabilidade de uma ocorrência. Para tal, os textos foram avaliados a partir da maior ou menor especificidade da informação a ser detalhada, e da sua correção. Desta forma, foram

identificados textos específicos e corretos; vagos, mas corretos; específicos, mas incorretos; e vagos e incorretos.

Por último, para averiguar o reconhecimento da *agência histórica* das *peçoas comuns* das narrativas, procurámos diferenciar entre justificações e motivações das personagens que fossem intrínsecas a estas – e que, portanto, lhes reconhecessem essa *agência* –, e justificações e motivações para as ações das personagens que fossem baseadas em fatores externos aos indivíduos – e que, como tal, não lhes conferissem essa *agência*. 15 dos 22 alunos que realizaram a atividade mostraram sinais da *agência histórica* dos indivíduos que representaram, enquanto sete não o fizeram. Para além disto, detetámos uma sobreposição entre os trabalhos que demonstraram o reconhecimento dessa *agência*, e os trabalhos que trataram o elemento do papel da mulher na sociedade, que pode eventualmente ser explicada pela projeção no passado das posições dos alunos no presente. Desta forma, reconhecemos que muitas respostas manifestaram presentismo.

3.2.3. Segunda atividade: a Revolução dos Cravos

Legitimação teórica da atividade.

A segunda atividade foi aplicada no dia 28 de fevereiro de 2024 e teve como «Aprendizagem Essencial» «descrever a eclosão da Revolução de 25 de Abril de 1974, o papel exercido pelo MFA e o processo de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo». Considerámos este tema de interesse particular para o nosso trabalho por ser um tema no qual a representação das *peçoas comuns* (essencial para a *história vista de baixo*) e o reconhecimento da sua *agência histórica* são comuns nas narrativas habitualmente apresentadas. O 25 de Abril foi uma revolução singular pela participação do povo português no processo histórico: a partir do momento em que se politiza, o Movimento das Forças Armadas (MFA) agiu como uma extensão armada desta população, «interpretando os seus sentimentos profundos» (Presidência da República, 1976) e tendo-a em mente no direcionamento da sua ação que foi, então, premiada com um forte apoio ao golpe decorrente, que se revelou decisivo para a legitimação política

do golpe de Estado e da subsequente Revolução (Rosas, 2022). Esta característica específica da temática torna-a especialmente compatível com a exploração da *agência histórica* dos indivíduos que resistiam às forças maiores da história e que, pelas suas ações, as alteraram nos seus presente e futuro. Como afirma Fernando Rosas (2022), com a «alteração da relação de forças, favorável à iniciativa popular», que ocorreu no dia 25 de abril de 1974, «[o] povo passa de espectador a ator nessa mesma tarde, sem esperar mais» (p. 40). É também um processo histórico acerca do qual existem muitas fontes e trabalhos realizados disponíveis que facilitam assim a representação das *peças comuns* em todo o acontecimento.

Estes fatores foram ainda intensificados pela circunstância da realização deste estágio no ano de 2024, no qual se celebrou a efeméride do 50.º aniversário da Revolução. Ao número anteriormente já elevado de produtos culturais relevantes para o estudo deste tema, foram adicionados vários outros como publicações, conferências, cursos, exposições, ensaios, entrevistas, e muitos outros artigos provenientes de jornais, revistas científicas, instituições, editoras, e outras diversas origens, nos anos imediatamente anteriores a esta data¹⁰.

Para além disso, também foram desenvolvidas na Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG) diversas atividades relativas à matéria, direcionadas especialmente aos alunos do 12.º ano, que contribuíram para aumentar o interesse dos estudantes pelo evento e pelo seu legado na atualidade. Entre estas atividades promovidas, destaco uma conferência dedicada aos alunos do 12.º ano da escola, na qual foram apresentados testemunhos do tempo do Estado Novo e da Guerra Colonial por familiares dos estudantes, músicas de intervenção – nomeadamente os temas «Grândola, Vila

¹⁰ Foi criada a *Comissão Comemorativa dos 50 anos do 25 de Abril*, que promoveu – e ainda promove, à data de entrega deste relatório – exposições, conferências, cursos, recursos educativos, publicações, entre outros instrumentos, relativos ao tema. A editora Tinta-da-China publicou a coleção «O 25 de Abril visto de fora», em pareceria com esta comissão e lançou uma obra de síntese divulgativa particularmente relevante sobre o tópico, coordenada por Fernando Rosas: o livro *Revolução Portuguesa, 1974-1975* (2022), que conta com capítulos de outros historiadores portugueses do período. Vide: <https://50anos25abril.pt/>.

Morena» (1971) e «Menina dos olhos tristes» (1969) de José Afonso –, trabalhos realizados pelos alunos e ainda obras literárias relativas ao tema¹¹.

Diversamente à primeira atividade, que se baseou em matéria exclusivamente relativa à população portuguesa, esta segunda atividade partiu de um contexto essencialmente político. Assim a «Aprendizagem Essencial» prevista o exigia: uma descrição da Revolução, com o papel central da narrativa outorgado ao MFA. A partir daqui, foi apresentada uma narrativa que se preocupou em ilustrar como e porque tinha o governo de Marcelo Caetano sido deposto, assim como em valorizar o povo português como legitimador da ação dos militares responsáveis pelo golpe. Estas *peessoas comuns* foram também consideradas como repositório de experiências relevantes para a compreensão do significado do acontecimento, no seu contexto mais geral, político e estrutural; e no seu contexto mais particular, relativo aos pequenos detalhes da vida quotidiana – muitas vezes negligenciados quando se adota um prisma mais panorâmico (Bell, 2002). Quisemos usar estas experiências como demonstração, não só da fortíssima adesão popular ao movimento, como também das mudanças que advieram da Revolução, de uma forma mais concreta e palpável; e como incentivo a que os alunos ponderassem o papel das *peessoas comuns* neste processo histórico (Bair & Ackerman, 2014).

Para conjugar estas duas facetas da exposição: o movimento político-militar e a população portuguesa, adotámos uma abordagem que se focou na distinção entre os conceitos de «golpe de Estado» e de «Revolução». O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss & Villar, 2003) apresenta um «golpe de Estado» de duas formas que são pertinentes para o presente trabalho. É uma «tomada inesperada do poder governamental pela força e sem a participação do povo» e um «golpe, ou tentativa de golpe, com o objetivo de tomar o poder, não raramente com a participação de militares e baseando-se em conspiração secreta». A ação do MFA, anterior ao dia 25 de abril de 1974, pode ser trabalhada sobre este significado (Rosas, 2022)¹². A partir desse ponto e,

¹¹ Ao longo deste evento, vários testemunhos foram captados e guardados para a posterioridade. Infelizmente, no entanto, no seguimento da reformulação do *site* da ESAG já mencionado, perdemos o acesso a estes.

¹² O capítulo de Fernando Rosas citado tem, logo à partida, o título «Do Golpe Militar à Revolução».

ligando-o à atuação da população, podemos explorar a definição de «Revolução». No seu sentido político, o mesmo Dicionário ilustra-a como um «movimento de revolta contra um poder estabelecido, feito por um número significativo de pessoas, em que ger[almente] se adotam métodos mais ou menos violentos; insurreição, rebelião, sublevação» e «conjunto de acontecimentos históricos que têm lugar numa sociedade e que envolvem ger[almente] o país inteiro, quando parte dos insurgentes consegue tomar o poder, e mudanças profundas (políticas, económicas, sociais) se produzem na sociedade». A distinção entre os dois conceitos baseia-se, então, no papel do «número significativo de pessoas» ou «país inteiro» no processo. Afirma Maria Inácia Rezola, (2022) «[o] debate sobre a natureza do 25 de Abril está, de certa forma, superado, sendo quase consensualmente aceite que se tratou de um golpe militar que o povo nas ruas transformou em revolução» (p. 50). Como tal, a Revolução portuguesa constitui um campo de trabalho privilegiado para explorarmos estas diferenças, assim como a importância da atuação da população, que se demonstra determinante para a reflexão e aplicação desta base conceptual.

A participação popular não encerra, no entanto, a explicação para a adoção deste termo. É a sua relação com as «mudanças profundas» que ocorreram na sociedade portuguesa que também é tida em conta quando ponderamos o significado revolucionário do 25 de Abril. Neste sentido, Fernando Rosas (2004) defende que a rutura deste dia constituiu a génese da democracia portuguesa – que é assim mais um produto do processo revolucionário do que uma imposição contra esse. Desta forma, vê nas diversas características socializantes do regime democrático português um legado da Revolução e conclui:

Esse traço distintivo, essa marca genética da democracia portuguesa reside no facto (...) de ela ser fruto de uma revolução. Quer isso dizer que a conquista das liberdades públicas e dos direitos fundamentais, dos direitos sociais, dos avanços no domínio da saúde, da educação, tal como a destruição de boa parte das estruturas e das políticas mais odiosas do antigo regime (a polícia política, a censura, a delação, as milícias, o partido único...), foram, em boa medida, fruto

da iniciativa e da combatividade cidadã, alcançadas na rua, na empresa, na escola, antes de se plasmarem nas leis e na Constituição. A democracia portuguesa, naquilo que tem de essencial, é uma democracia conquistada e não outorgada, fruto de uma rutura revolucionária que se sucedeu à incapacidade histórica da iniciativa auto-reformadora do regime ou mesmo de qualquer espécie de transição pactuada (p. 155).

Outro autor, como José Medeiros Ferreira (1993) legitima a escolha da utilização do conceito de «Revolução» para abordar o 25 de Abril também no facto de que os seus contemporâneos assim se referiam ao processo decorrido. Nesse sentido, afirma:

(...) durante o período pré-constitucional, muitos responsáveis e protagonistas políticos classificaram esse tempo como «revolucionário» (por exemplo o então Presidente da República, general Costa Gomes, no seu discurso inaugural da Assembleia Constituinte, a 2 de Junho de 1975) e a insistência no uso da frase feita «processo revolucionário em curso», que até se consagrou na conhecida fórmula PREC, permite generalizar ao todo nacional a percepção de se ter vivido numa época revolucionária, independentemente dos seus resultados. E a percepção dos contemporâneos sobre os acontecimentos que viveram é um dado comportamental que o historiador deve ter na devida conta (p. 9).

De forma análoga, o mesmo autor também observa a ubiquidade desse conceito entre os pensadores do período, mesmo que fosse, por vezes, apenas para questionar a sua correção, como uma justificação para considerar o 25 de Abril uma «Revolução» (Ferreira, 1993).

Para aplicar esta abordagem adotada, foram definidos os seguintes «indicadores de aprendizagem»: entender a origem e evolução do MFA; e descrever os acontecimentos do dia 25 de Abril de 1974 e as suas consequências imediatas.

Descrição da aula.

A escolha dos documentos analisados na aula obedeceu aos já mencionados desígnios da nossa investigação, em conjugação com a narrativa adotada para a aula. Como motivação, decidimos apresentar o tema «E depois do adeus», de Paulo de Carvalho (1974), lançado em 1974 e escolhido no mesmo ano para representar Portugal na *Eurovisão*. Uma música popular, sem conotações políticas, que descreve os sentimentos de um homem, perdido, após uma separação amorosa. Considerámo-lo um ponto ideal para iniciar a aula por dois motivos: por um lado, a sua utilização como primeira canção-senha, emitida às 22 horas e 55 minutos do dia 24 de abril, pelos Emissores Associados de Lisboa, que deu início à execução da Operação «Fim-Regime» permitiu-nos mimetizar esse momento primordial na nossa aula, de forma a basear o encadeamento dos momentos desta nos próprios passos da Revolução; por outro, constitui um instrumento diferente daqueles com os quais os alunos estão mais acostumados a interagir nas aulas de história e, por conseguinte, tem mais potencial para suscitar interesse nos alunos que, na sua maioria, já conheciam o tema (Soares, 2017). A utilização deste tema na operação militar foi, de resto, explicada tendo em conta a sua descrição no contexto da programação de rádio em Portugal e a letra da canção.

De seguida, foi a vez de apresentarmos o documento que serviu de inspiração para a nossa decisão de trabalhar a distinção entre os conceitos de «golpe de Estado» e de «Revolução» na atividade. Um documento que se provou extremamente útil, não só por nos ter levado a essa ideia, mas também pela facilidade com que o pudemos integrar na nossa exposição, destacando-o como «situação-problema» para a aula. Este é um excerto do programa televisivo «A Imagem de Abril», exibido pela RTP no dia 24 de abril de 2019, aquando dos 45 anos da Revolução dos Cravos (Dentinho, 2019). Neste, o fotógrafo Alfredo Cunha é entrevistado acerca das suas vivências do dia 25 de abril de 1974, a partir das fotografias que tirou nessa data. Este exercício consistiu essencialmente na descrição, por parte do entrevistado, do contexto de captura de cada fotografia projetada no fundo da sala na qual a entrevista se realizou, complementada com a sua interpretação dos momentos representados. Escolhemos, neste programa de

37 minutos, destacar a sua interpretação de uma fotografia de uma chaimite rodeada de pessoas que saíram à rua para apoiar o golpe de Estado, no Largo do Carmo:

É o momento em que um golpe de estado se transforma numa revolução. Porque aqui, já nem os tanques nem as armas conseguiam afastar a multidão, e a multidão invade o Largo do Carmo. E é quando a multidão toma conta do movimento militar que deixa de ser um golpe de Estado e passa a ser uma Revolução ([23:48-24:13]).

Quisemos que esta ideia permeasse os alunos de forma a servir uma função interpretativa básica relativa à importância da população portuguesa para a Revolução dos Cravos. Que estes vissem esta revolução, não apenas como uma transferência de poder entre elites políticas e militares, mas sim como um processo que se veio a demonstrar holístico na sociedade portuguesa, no qual a sua população agiu, simultaneamente, como criadora e recetora do contexto geral (Rosas, 2004; Seixas, 2012). Para tal, considerámos essencial que os alunos identificassem desde logo estas *pessoas comuns*, para que as pudessem incorporar nas suas interpretações da matéria lecionada, que foi desenvolvida ao longo da aula e da realização da atividade. O excerto que apresentámos conteve também outra citação. Não tendo a mesma função basilar da abordagem dos alunos à matéria que a primeira citação teve, esta serviu para ilustrar algumas condições de vida no período da ditadura, assim como sentimentos da população relativos a estas:

Não sabias quando é que estavas a ser escutado. Podias ser preso em qualquer sítio, a qualquer momento. A liberdade era um conceito que não existia na nossa cabeça. Tudo o que fazíamos tinha de ser pensado: o que escrevíamos, o que dizíamos, o que fotografávamos. Havia quase uma autocensura do quotidiano, do viver ([25:54-26:26]).

Desta forma, este instrumento apresentado também serviu para, por via da descrição e da ilustração de momentos e de experiências, representar o povo português.

Terminada a exposição da «situação-problema» da aula, foi iniciado um momento de leitura e de interpretação de um excerto do comunicado *O Movimento, as Forças Armadas e a Nação*, um documento apresentado na reunião do MFA de 5 de março de 1974, presente no manual escolar adotado (Rosas et al., 2023) Neste excerto, é apresentada a Guerra Colonial como «o problema maior do povo português» e a democratização do país como a sua solução. Este serviu de base para abordarmos o surgimento do MFA, o seu contexto histórico, as razões para a sua existência e os seus objetivos de encontrar uma solução política para acabar com a Guerra Colonial, que não tinha um fim militar à vista e na qual uma vitória portuguesa revelava-se, cada vez mais, uma miragem.

Os documentos seguintes, expostos e analisados, iniciaram um segmento da aula relativo à descrição da Operação «Fim-Regime». O primeiro destes foi um vídeo da *Escola Virtual* intitulado «A Revolução do 25 de Abril», que resumiu os principais eventos da operação entre a noite de 24 de abril e o dia 25 de abril de 1974 e que serviu de base introdutória superficial do processo (Escola Virtual, s.d.).

Depois, foi ouvida na aula a segunda canção-senha da revolução, emitida às 24 horas e 20 minutos do dia 25, pela Rádio Renascença: o tema «Grândola, Vila Morena» de José Afonso (Anexo 15). A música censurada pela PIDE – assim como várias outras do seu criador, que também foi perseguido pela polícia política – transmite uma mensagem democrática nos seus versos «O povo é quem mais ordena/ Dentro de ti ó cidade», constituindo assim uma obra interventiva revolucionária. Na altura, optámos por a expor com recurso a fichas com a letra da música, que distribuímos pelos alunos, de forma que estes a pudessem seguir durante a sua audição. O tratamento deste instrumento na aula incidiu particularmente na sua inserção no seu contexto histórico.

Continuando com a apresentação de emissões da rádio portuguesa, foi, de seguida, vez de trabalhar com os alunos o primeiro comunicado do MFA, transmitido pelo Rádio Clube Português, perto das quatro horas da manhã. Este foi demonstrado através da sua audição a partir de um vídeo do *Youtube* (João Oliveira, 2011), que foi

acompanhado de um texto do conteúdo do comunicado, presente no manual escolar (Rosas et al., 2023). Neste comunicado, o MFA apelou aos habitantes da cidade de Lisboa que se mantivessem nas suas casas, de forma a evitar momentos de tensão considerados desnecessários para o golpe. Com este documento, procurámos continuar uma narração cronológica dos eventos do dia da Revolução, explorando com os alunos as razões para o MFA tentar manter o movimento pacífico.

Voltámos, de seguida, a usar outro excerto do programa «A Imagem de Abril» (Dentinho, 2019). Desta feita, para ouvir o testemunho do fotógrafo Alfredo Cunha sobre os momentos de tensão entre o Regimento de Cavalaria Sete e o Destacamento da Escola Prática de Cavalaria de Santarém, chefiada por Salgueiro Maia. Este documento, com o qual procurámos continuar a apresentação já antes iniciada dos eventos ocorridos durante o dia 25 de abril de 1974, serviu para apresentar a figura de Salgueiro Maia, inserindo-o numa das histórias da Revolução, assim como para demonstrar a falta de apoio do Estado Novo, que teve neste Regimento de Cavalaria o seu único defensor no seu derradeiro dia (Rosas, 2022).

Por último, antes de ser terminada a parte expositiva da aula e de se iniciar a aplicação da atividade, foi ouvido, na aula, o episódio «25 de Abril – Vento de Liberdade», da série *Histórias de Abril* (Antena 1, TSF, 2014). Produto de uma iniciativa partilhada entre a Antena 1 e a TSF, em celebração do 40.º aniversário da Revolução, esta baseou-se na recolha de relatos verídicos anónimos, relacionados com o tópico, submetidos por ouvintes destas rádios e, posteriormente, apresentados nos seus episódios. Neste episódio, uma mulher que na época trabalhava num banco na Rua do Ouro descreve como vivenciou o dia 25 de abril de 1974: desde a sua saída de casa, na Parede, até aos momentos de tensão catártica no Largo do Carmo. Depois de ter incidido grande parte do tempo da aula no estudo do MFA e nos desenvolvimentos da Operação «Fim-Regime», de um ponto de vista essencialmente político e militar, este instrumento serviu para dar aos alunos uma perspetiva diferente do mesmo acontecimento: uma amostra das experiências da população comum perante a iminência da queda do Estado Novo. A descrição de outra versão dos eventos – algumas destas já apresentadas à turma anteriormente – por parte desta mulher permitiu-nos revisitar a narrativa até

então apresentada, com um foco diferente, nas percepções e sensibilidades populares. Foram as descrições dos sinais de mudança, como o reduzido número de pessoas nos comboios, a multidão em torno dos autocarros, as estradas cortadas, as fragatas no rio Tejo, a presença das Chaimites, entre outros, que nos instigaram a apresentar este documento, de forma a transmitir um conhecimento mais palpável que permitisse uma imaginação mais dinâmica do evento. Esta perspetiva também se revelou pertinente para ilustrar as preocupações mundanas e quotidianas das pessoas, como a omnipresente preocupação com a pontualidade e com a assiduidade no emprego, a preocupação com as «gripes» que alegadamente pairavam na cidade, a preocupação com a vigilância pública da PIDE, entre outras, de forma a estabelecer uma aproximação sensorial e emocional entre o passado e o presente, procurando assim estimular o interesse dos alunos a partir da *History from below* (Griffiths, 2016).

Aplicação da atividade.

Dada por concluída a primeira parte de apresentação de documentos e da sua análise em aula, foi vez de iniciarmos a aplicação da atividade propriamente dita. Os problemas de gestão do tempo da primeira atividade repetiram-se. Desta feita, restaram aos alunos apenas 15 minutos para a sua realização. Foi adotada uma solução análoga à escolhida para lidar com o mesmo problema durante a realização da primeira atividade: estender o seu prazo de realização até aos primeiros 10 minutos da aula seguinte, de forma que cada aluno tivesse 25 minutos para responder ao enunciado.

A transmissão completa do enunciado foi feita oralmente. No quadro foram projetados os seus traços essenciais, para que os alunos os pudessem visitar sempre que necessitassem. Foi-lhes pedido que escrevessem uma reflexão subordinada ao tema «um golpe de Estado tornado Revolução». Nesta deveriam ponderar o significado desta ideia e trabalhá-la com base, não só na distinção entre os conceitos apresentados e nos conhecimentos aprendidos na presente aula – respeitantes às *Aprendizagens Essenciais* e à *história vista de baixo* –, mas também em qualquer informação que considerassem pertinente para as suas reflexões, que adviesse dos seus sentidos comuns ou da investigação individual que fizessem durante o período dedicado à escrita. Para tal, foi

lhes permitida a consulta dos seus telemóveis, tal como na primeira atividade. Adicionalmente, foram projetadas questões que deveriam ser, obrigatoriamente, respondidas nos seus trabalhos e que se queria que servissem de pilares para a construção dos seus argumentos. Estas são: «em que momento se tornou o golpe numa revolução?»; «porque é que a população se juntou ao golpe?»; e «porque é que o apoio do povo tornou o 25 de Abril uma Revolução?». A obrigatoriedade de oferecer uma resposta a estas três perguntas não se prendeu com uma vontade de que os trabalhos a isto se limitassem. Isso foi repetidamente comunicado aos alunos. Mas sim com o facto de as termos considerado relevantes para verificar se que os alunos dominavam os factos e premissas essenciais para a compreensão do prisma interpretativo que estava a ser adotado.

Procurou-se, com esta tarefa, avaliar dois parâmetros. Por um lado, mais denso, a perceção da importância do povo nesta história. O foco adotado, numa transição de um golpe de Estado para uma Revolução, centra-se, então, nas atitudes e ações das *peessoas comuns* perante o contexto que as rodeia. Sendo, estas pessoas, irreversivelmente movidas por este e, em troca, também o moldando inevitavelmente (Seixas, 2012). Como tal, houve uma preocupação especial em identificar causas das ações desta gente, a partir das experiências da população mencionadas pelos alunos, assim como em avaliar o papel de importância atribuído a essas experiências e às pessoas que as viveram, no contexto da Revolução dos Cravos. Por outro lado, mais básico, o domínio da matéria prevista na «Aprendizagem Essencial» abordada. Nem toda esta é, no entanto, inteiramente pertinente na sua conjugação com o primeiro objetivo. Numa *história vista de baixo*, preocupada com as *peessoas comuns*, não faria sentido pedir aos alunos que detalhassem os passos do MFA. Esta relação entre os objetivos desta análise deve ser baseada, então, nas causas dos eventos da Revolução mencionados. Sobretudo as do apoio popular. Foi a partir destes elementos que escolhemos analisar os textos dos estudantes.

Análise das respostas dos alunos.

Foram recolhidos 22 textos – número correspondente à quantidade de alunos que presenciou a aula. A primeira evidencia que se revela após a sua análise é a de que, não obstante as nossas insistentes e expressas indicações, o enunciado não foi suficientemente claro, nem surtiu, na sua totalidade, o efeito desejado. A divisão entre uma apresentação oral e outra textual deste levou a que alguns estudantes negligenciassem a informação presente na explicação oral, em prol dos elementos projetados no quadro. Isto fez com que 11 alunos se limitassem a responder a cada uma das questões-pilar das suas reflexões, sem uma articulação satisfatória entre cada uma destas, nem uma reflexão holista que partisse dessas questões para atingir um nível de conhecimento mais profundo. Perante este problema, devíamos ter, nesta atividade, exposto o enunciado completo na sua projeção no quadro.

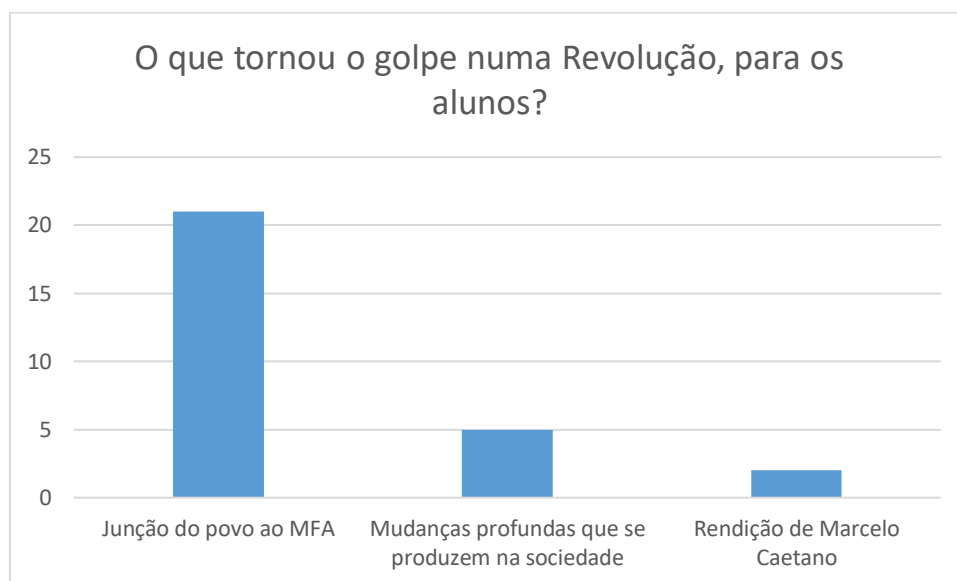
Apesar desta situação, todos os alunos responderam às questões consideradas essenciais. A partir destas, pudemos certificar-nos de que o foco das respostas estaria nos objetivos da aprendizagem, relacionados com a *agência histórica*: a população portuguesa, nas suas experiências, nas suas ações, e nas causas destas, assim como nas suas consequências (Wilke et al., 2019, 2021). A análise dos textos prendeu-se com as respostas a essas perguntas. Em relação à primeira, «em que momento se tornou o golpe numa Revolução?», considerámos a identificação do momento de transição de um golpe de Estado para uma Revolução por parte dos estudantes relevante para observar as perceções destes quanto a esta distinção, em relação, naturalmente, com o papel da população. De seguida, com base na segunda pergunta, «porque é que a população se juntou ao golpe?», preocupámo-nos com a nomeação das causas da adesão do povo à ação do MFA, que refletiram as experiências desta camada social durante o Estado Novo. Estes dois pontos permitiram-nos avaliar a eficácia da construção das aprendizagens da aula relevantes para a realização da atividade. Por último, foi averiguado o reconhecimento da *agência histórica* da população no movimento, ou não, através da terceira questão-pilar, «porque é que o apoio do povo tornou o 25 de Abril numa Revolução?».

O primeiro destes três pontos, «em que momento se tornou o golpe numa Revolução?», foi o mais simples de se analisar. Dos 22 alunos que realizaram a atividade, 21 demonstraram concordância com a ideia de Alfredo Costa, de que a junção da população ao MFA foi o momento de transição de um cenário de aparente golpe de Estado, para um cenário de Revolução em Portugal. Destes, 16 apresentaram exclusivamente esta razão para explicar a diferença entre os conceitos em questão. Este foi, afinal, o ponto essencial da distinção ilustrada na aula e, nesse aspeto, o sucesso da captação da mensagem por parte dos alunos é inequívoco.

Outros alunos, no entanto, foram capazes de apresentar mais argumentos para situar a ideia de Revolução perante a de golpe de Estado. De facto, a definição de «Revolução» não se esgota no «número significativo de pessoas» que a esta adere. Numa das definições presentes neste relatório são também destacadas as «mudanças profundas (políticas, económicas, sociais) [que] se produzem na sociedade». Foram exatamente estas alterações estruturais que cinco alunos mencionaram nos seus argumentos. Embora não tivesse sido informação abordada diretamente na aula, a sua pesquisa autónoma permitiu-lhes aprofundar o seu conhecimento do evento e apresentar, como resultado, um nível de reflexão superior.

Por último houve dois alunos que integraram na sua resposta a ideia de que a rendição do governo de Marcelo Caetano foi um momento determinante nesta transição. O sucesso da tomada do poder é, em si, também um fator essencial da constituição de uma Revolução. Um fator que, no entanto, não é inteiramente pertinente para se estabelecer uma diferença entre um golpe de Estado e uma Revolução, na medida em que a queda de um governo é um elemento característico dos dois conceitos (Houaiss & Villar, 2003). Um destes alunos inseriu-a na sua reflexão juntamente com as outras duas ideias já mencionadas, apresentando assim os três pontos essenciais da constituição de uma Revolução (independentemente de comparações entre conceitos); o outro apresentou a queda do governo do Estado Novo como o único momento essencial da passagem de um cenário de golpe de Estado para um de Revolução, sendo o único a não referir a junção do povo ao MFA.

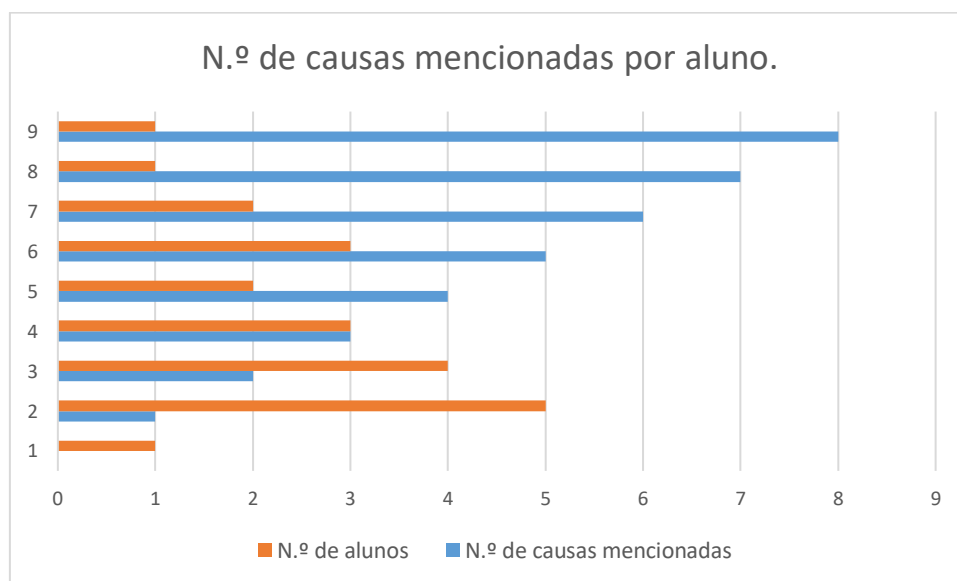
Gráfico 5



A partir da segunda pergunta, «porque é que a população se juntou ao golpe?», pudemos elencar as causas percecionadas pelos alunos para a junção do povo ao movimento. Tendo em conta que estamos perante o tratamento de respostas abertas, algumas deram-nos ideias difíceis de definir, ora por serem mais vagas, ora por serem mais específicas. De qualquer forma, foram identificadas nove causas mencionadas nos 22 textos analisados: «a opressão do regime»; «a censura»; «a Guerra Colonial»; «a pobreza»; «a existência de uma ditadura»; «o desejo de democracia»; «o desejo de liberdade»; «o sofrimento da população»; «e o isolamento internacional». A partir destas respostas, podemos inferir os seus conhecimentos do tema a partir do número de causas que apontaram, assim como a profundidade e especificidade da matéria adquirida, pela análise de causas individuais referidas. Através desta análise também é possível verificar o estabelecimento de relações de causalidade nas ações relevantes das *peessoas comuns*.

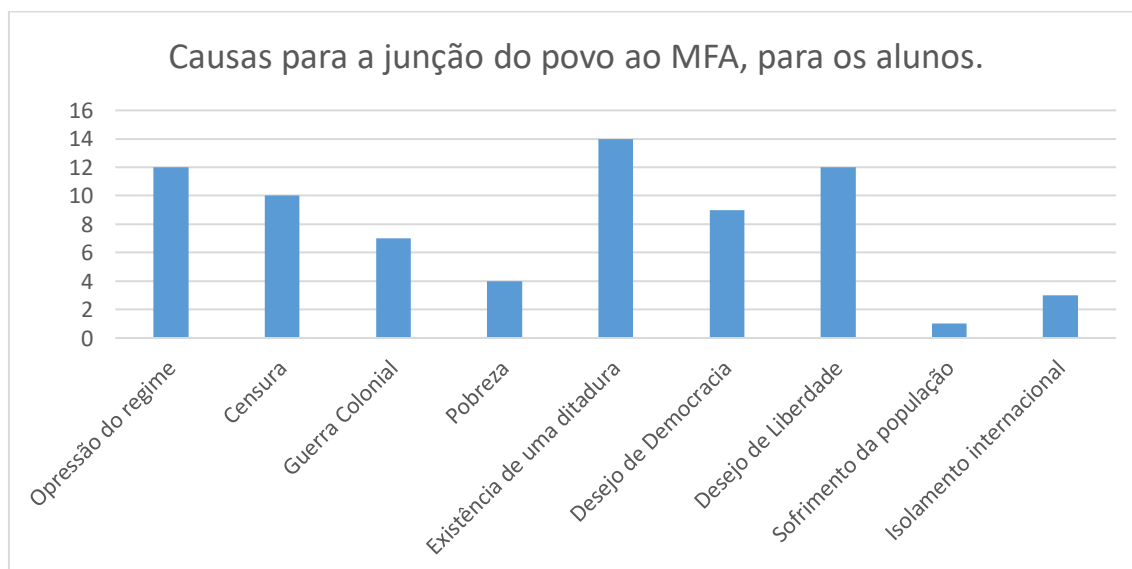
Quanto ao número de causas atribuídas em cada texto, verificámos que cinco alunos mencionaram apenas uma causa; quatro alunos mencionaram duas; três causas foram mencionadas por três alunos; dois alunos mencionaram quatro; três alunos referiram cinco; dois alunos incluíram seis; um aluno referiu sete; um aluno referiu oito; e um aluno não referiu nenhuma causa.

Gráfico 6



Quanto à incidência das causas nos textos, verifica-se que «a existência de uma ditadura» foi a mais presente, com menções em 14 textos; de seguida, «a opressão do regime», e «o desejo de liberdade» pela população, com menções em 12 textos; «a censura», integrada em 10 textos; «o desejo de democracia», nomeado em nove textos; «a Guerra Colonial», referida em sete textos; «a pobreza», indicada por quatro alunos; «o isolamento internacional», apresentado por três alunos; e «o sofrimento da população» durante o Estado Novo, presente num texto.

Gráfico 7



A partir destes dois prismas de abordagem, podemos identificar alguns padrões presentes nas respostas dos alunos. «A existência de uma ditadura» apresenta-se como a causa mais referida por estes. Para além disso, também, entre os cinco textos que se limitaram a apresentar uma única causa, esta é a que mais vezes foi mencionada (duas vezes, em comparação com a singular menção que recebem «a opressão», «a censura» e «o sofrimento da população»). As outras suas causas mais constatadas foram «a opressão do regime» sob a qual vivia o povo português, e o seu «desejo de liberdade». Ora, estes elementos têm em comum o facto de constituírem causas vagas nas suas implicações práticas. Afirmar-se que os portugueses se juntaram ao MFA porque queriam deixar de viver num regime ditatorial pode ter em si a carga simbólica (embora literalmente omitida) de uma série de outros elementos mais específicos que fazem, por norma, parte do pacote intitulado «ditadura». Falamos da opressão política, da censura, da ausência de liberdade, e da ausência de democracia. É, então, lógica a predominância de causas mais gerais, que em si integram outras, mais específicas, nas respostas dos alunos.

Também «a “opressão” do regime» é uma destas causas mais gerais. Afinal de contas, não pode o seu significado de «sujeição imposta pela força ou autoridade; tirania, jugo» (Houaiss & Villar, 2003) englobar outros elementos específicos aqui referidos? Pode, sim. Também o último elemento do pódio abriga uma série de outras ideias que, neste contexto foram a si associadas. «O desejo de liberdade» pressupõe, não apenas uma direção política nova, mas também um presente constrangedor. Desta forma, nas 12 vezes que «o desejo de liberdade» foi referido, só por uma vez este não surgiu juntamente com pelo menos um dos elementos «existência de uma ditadura» (o presente constrangedor) ou «desejo de democracia» (a nova direção política). Destes 11 textos referidos, seis integram em si os três elementos de «desejo de liberdade», «desejo de democracia», e «existência de uma ditadura». Este padrão torna-se ainda mais evidente quando constatamos que dois dos três textos que apresentaram três causas, conjugaram estes três elementos. O «desejo de liberdade» aparece assim sempre acompanhado de outros elementos complementares, já que não integrou nenhum texto que se limitasse a apresentar uma única causa.

Pode-se ir mais além ainda nesta análise da predominância dos elementos gerais. Se definirmos, como causas vagas, «a opressão do regime»; «a existência de uma ditadura»; «o desejo de democracia»; «o desejo de liberdade»; e «o sofrimento da população»; e como causas específicas «a Guerra Colonial»; «o isolamento internacional»; «a pobreza»; e «a censura», podemos notar um padrão de resposta que reconhece que a maioria dos alunos que menos de quatro elementos referiu (nove em 12), limitou-se a identificar causas vagas. Quatro dos cinco textos que apresentam apenas uma causa; três dos quatro que apresentam duas causas; e dois dos três que apresentam três.

Esta predominância reflete que uma parte considerável dos alunos não incorporou na sua reflexão um número e tipos de causas que indiciem um tratamento que vá além do supérfluo. Dos 22 alunos, 13 não apresentaram, em simultâneo, três ou mais causas e, entre essas, pelo menos uma específica.

Esta predominância relativa de causas mais gerais na totalidade dos textos e, sobretudo, nos textos que mencionaram menos elementos é confirmada, de seguida, pela evidência de uma dinâmica oposta. As causas mais específicas, como «a Guerra Colonial», «a pobreza» e «o isolamento internacional» são, à parte do «sofrimento» dos portugueses (referido por apenas um aluno), as menos mencionadas nas narrativas. Para além disso e, mais uma vez, num forte contraste com as causas mais gerais, estas foram apenas integradas nos textos com cinco ou mais causas, constituindo assim um território exclusivo daqueles que apresentaram respostas mais completas.

Estes resultados podem se dever a várias causas. Em primeiro lugar, deve ser estabelecida uma relação com os conteúdos da aula lecionada, que se focaram sobretudo na criação e ação do MFA, com uma atenção especial sobre os eventos do dia 25 de abril de 1974. Entre as causas para as suas ações, uma das mais mencionadas durante a aula foi, exatamente, a necessidade de democratização do país que está intrinsecamente ligada com causas mais apresentadas nos textos dos alunos: «a existência de uma ditadura»; «a opressão da população»; «o desejo de liberdade» e «o desejo de democracia». Por outro lado, as causas mais específicas foram abordadas, não em detalhe na aula relativa à atividade, mas sim nas aulas anteriores. Isto pode explicar

a menor incidência destas causas, que os alunos podem ter tido já menos presentes nas suas mentes no momento da redação dos textos. Ou, mesmo que não as tivessem esquecido, podem não as ter considerado inteiramente relevantes para a resposta, tendo em conta que não foram questões priorizadas durante a aula em questão.

Com base nestes resultados, podemos estabelecer uma diferença entre uma parte da turma que compôs textos menos desenvolvidos e mais gerais, e outra parte da turma que conseguiu apresentar reflexões mais ricas, tanto no trabalho sobre a passagem do golpe para uma Revolução, como no detalhe e pertinência das causas apresentadas para a junção do povo ao MFA.

Por último, foi feita uma análise ao reconhecimento de *agência histórica* à população portuguesa em todo este processo abordado na aula. Como já foi mencionado anteriormente, o foco, neste aspeto, está essencialmente repartido em dois elementos. Por um lado, a resistência dos povos ao seu contexto geral de existência. Por outro, a sua capacidade de transformar esse seu contexto basilar. Ora, o primeiro destes elementos acabou por ser incorporado com eficácia nas causas identificadas pelos alunos para a ação do povo, que constituem em si um reflexo da perceção das experiências destes por parte dos estudantes. Nesse aspeto, embora de uma forma geral e nem sempre com a devida profundidade dada às questões mais específicas, este papel de resistência foi amplamente reconhecido.

É a partir da terceira questão-pilar – «porque é que o apoio do povo tornou o 25 de Abril numa Revolução?» –, no entanto, que procuramos respostas relativas ao segundo desses elementos: a capacidade transformadora das *peças comuns*. Para a análise deste parâmetro considerámos fundamental averiguar a capacidade de os alunos reconhecerem formas nas quais as ações destas pessoas moldaram o seu contexto geral futuro. Para tal, o primeiro passo consistiu na realização de uma avaliação dos textos, dividindo-os em dois grupos: aqueles nos quais é notória a concessão de *agência histórica* transformadora; e aqueles nos quais esta concessão não é visível. Desta forma, dos 22 alunos que realizaram a atividade, 20 sugerem esta *agência histórica*, dois não o fazem.

Os dois textos que não demonstram essa *agência histórica* diferem profundamente. De um lado, temos a aluna F24, que redigiu um texto francamente incompleto e sem ideias, no qual limitou-se a indicar que «o povo Português foi para a rua com cravos manifestar o seu descontentamento e cansaço [sic] pela ditadura». Do outro lado, temos a aluna F25 que, embora tenha escrito um texto satisfatório no contexto da atividade, no qual salientou o desejo coletivo de mudança na sociedade portuguesa demonstrado pelo povo, esvaziou todo o processo da sua complexidade transformadora, advinda da capacidade de escolha dos indivíduos, ao ter considerado o processo histórico da Revolução «um acontecimento inevitável». Desta forma, a *agência histórica* de todos os envolvidos é negada, em prol de uma imagem teleológica da história na qual o acontecimento vê o seu caráter disruptivo de novidade obliterado.

A *agência histórica* transformadora reconhecida pelos restantes alunos prende-se com o papel das pessoas na Revolução. Desta forma, é notório que a maioria destes se focou na forma em como o apoio popular legitimou a ação do MFA, constituindo assim um elemento fundamental para a queda do regime do Estado Novo e para a transição política do país para a Democracia. Entre as consequências transformadoras da atuação do povo português, a transição do país para um regime democrático foi a mais referida (oito vezes). A seguir a essa, surgem, com sete menções cada, a queda do regime ditatorial; e a legitimação do movimento revolucionário.

A queda do Estado Novo e a democratização do país surgem nos textos como objetivos essencialmente alcançados por via da junção de forças entre o MFA e o povo português numa relação simbiótica. Esta ideia é transmitida, de forma básica, pela aluna F6, quando afirma que «O Golpe tornou [sic] numa revolução quando o povo juntou [sic] ao Golpe e em conjunto, o movimento acabou por derrubar o regime autoritário do Estado Novo, liderado por Marcelo de Caetano [sic], e instaurou um regime democrático». Também a aluna F2 expôs a mesma ideia, embora de uma forma mais elaborada:

O que tornou o 25 de abril verdadeiramente revolucionário foi a maneira como o movimento conseguiu canalizar esse apoio em direção a mudanças profundas

e duradouras na estrutura política e social de Portugal. (...) Assim, o 25 de abril [sic] tornou-se uma revolução não apenas porque teve o apoio do povo, mas porque esse apoio foi fundamental na consecução de uma transformação radical e progressiva da sociedade portuguesa.

Este apoio do povo português foi amplamente considerado essencial em todo este processo. Nesse aspeto, o foco dos alunos não se limitou ao facto consumado de uma alteração no paradigma político do país. Houve também quem se concentrasse no meio simbólico pelo qual este desfecho foi alcançado, i.e., a legitimação que o povo, pelo seu apoio aos revolucionários, deu ao MFA e que, em contrapartida, veio agravar a falta de legitimidade política do Estado Novo num contexto social hostil à ditadura (Ferreira, 1993; Rosas, 2022). Neste sentido, relativamente ao reforço da legitimidade do MFA, o aluno M17 afirma:

A adesão da população a este movimento, a este golpe militar, fortalece e motiva fortemente os representantes da revolta. (...) Esta esmagadora adesão do povo à revolução atribuiu-lhe a força que teve pois a soberania do povo é superior a qualquer outro tipo de poder.

Representando o outro lado da moeda, da perda de poder do Estado Novo, está o aluno M3, que afirma que «(...) a revolução é o momento em que a longa e única soberania do estado novo [sic] foi posta em causa e tal só veio a acontecer devido à junção do povo ao MFA (...)».

Alguns alunos foram capazes de ir além desta ideia e de associar a legitimidade que o povo veio a conferir ao MFA com os próprios esforços do Movimento para obter o apoio da população. Quer fosse pela vontade explícita de instauração de um regime democrático que, por conseguinte, se pudesse afirmar como legítimo representante do povo português, quer pela tentativa de realização do golpe militar de forma pacífica, sem a interferência destas *pessoas comuns* a quem foi expressamente pedido que permanecessem em casa, em segurança, enquanto se deveriam manter a par dos

acontecimentos favoráveis à revolução que foram sendo difundidos nos comunicados do MFA ao longo do dia (Ferreira, 1993). Estes esforços dos revolucionários são levemente sugeridos pelo aluno M16, que escreveu: «Os militares sentiam a necessidade do apoio dos cidadãos na mudança do país pois o governo que viria após a revolução tinha de representar as vontades do povo português, e não de umas poucas entidades».

Esta ideia é reforçada pela aluna F13, que refere também uma ideia única entre os alunos – a de que a adesão popular ao golpe de Estado impossibilitou qualquer reação da extrema-direita – no início da sua citação:

A participação popular maciça não apenas conferiu legitimidade ao movimento, mas também forçou as forças conservadoras a recuar, tornando impossível a Restauração do antigo regime.

Além disso, o caráter pacífico da Revolução, marcado pela ausência generalizada de violência e derramamento de sangue, foi fundamental para a sua aceitação e sucesso. Os militares rebeldes, conscientes do desejo popular por uma transição pacífica, garantiram que o golpe fosse executado com o mínimo de violência possível, optando pela negociação e pelo diálogo político para alcançar os seus objetivos.

Neste excerto, a aceitação do golpe por parte da população é vista como um elemento fundamental da Revolução, pela qual os militares do MFA procuraram nas suas ações pacíficas. Essa procura é ainda relacionada com a própria praticabilidade de uma Contrarrevolução que foi fortemente reduzida devido à adesão do povo aos revolucionários (Reis, 2016).

Mas a *agência histórica* do povo não é vista apenas na sua valoração por parte do MFA ou em eventuais consequências mais práticas do seu apoio. É também visível no reconhecimento da vontade própria do povo de desobedecer aos pedidos a si feitos. Como tal, dois alunos mencionaram, com toda a pertinência, a desobediência da população durante o dia 25 de abril de 1974, que saiu à rua espontaneamente, mesmo

contra as expressas indicações do MFA (Ferreira, 1993; Rosas, 2022). Assim escreve o aluno M1 relativamente ao momento em que considerou tornar-se, o golpe de Estado, numa Revolução: «[O] Golpe de Estado transformou-se numa Revolução a partir do momento em que a população, mesmo sendo instigada a ficar em casa, se junta nas ruas apoiando os militares».

Adicionalmente, também a aluna F10 integrou no seu texto a mesma ideia: «(...) foi pedido pelos militares para que cada cidadão português permaneça-se [sic] em suas casas, apesar que ao longo do dia foi feito exatamente o contrário indicando assim uma junção entre os militares e os restantes cidadãos portugueses».

Neste aspeto, entrámos já na exposição de demonstrações das consequências transformadoras do papel das pessoas na Revolução que foram menos integradas pelos alunos nas suas respostas. Para além das três primeiras demonstrações, mais comuns, já mencionadas (a transição para um regime democrático, a queda do Estado Novo, e a legitimação do MFA), já expus aqui os dois alunos que se referiram à desobediência da população às recomendações do MFA, e um texto que salientou o apoio do povo aos militares revolucionários como travão impossibilitador de uma reação. No seguimento desta ideia, houve também um aluno (F9) que referiu a população portuguesa como a origem de ideias sobre as quais o MFA agiu na execução do golpe:

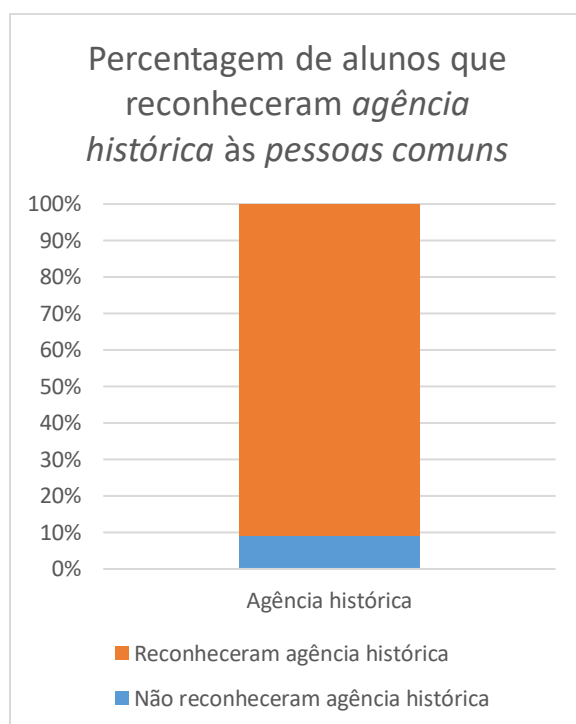
(...) por que razão a população apoiou o golpe? O descontentamento social generalizado pelo regime autoritário e repressivo de Salazar e, mais tarde em 1968, de Marcello Caetano, a falta de liberdades individuais, a atuação do Exame Prévio e as pressões internas e externas para desmoronar o domínio e a guerra colonial (1961-1974) foram algumas das razões. Além disso, os militares apoiavam todas essas ideias e garantiam uma transição política pacífica (...).

Por último, houve dois alunos que, embora tenham reconhecido a *agência histórica* da população, demonstraram-na de uma forma vaga, sem especificar exatamente de que forma essa ação transformou o seu contexto mais geral. Escreve, assim, a aluna F5, que

«O apoio do povo foi muito importante e, como referi anteriormente, fez com que um golpe militar se tornasse numa revolução memorável com um final bastante feliz».

Os textos que demonstraram *agência histórica* vaga foram semelhantes na medida em que não apresentaram nenhuma consequência clara e específica que evidenciasse um completo conhecimento de caso. Não deixaram de apontar, no entanto, o papel de importância ativa da população e, como tal, são considerados entre os textos que atribuem *agência histórica* a estas *peessoas comuns*.

Gráfico 8



Resumidamente, a segunda atividade desenvolvida com a turma do 12.º ano tratou um acontecimento político no qual se atribui às *peessoas comuns* da sua história um papel preponderante: a Revolução dos Cravos. Para além de ser já um tema muito estudado em Portugal, a celebração do seu cinquentenário legitimou a criação de vários produtos culturais que facilitaram ainda mais o seu estudo e a apresentação de fontes relativas à *history from below*. Foi a partir do mencionado papel do povo português que foi trabalhada a distinção entre os conceitos de «golpe de Estado» e de «Revolução». Esta distinção serviu de base para integrar as ações dos responsáveis pelo desfecho histórico: no seguimento do golpe de Estado levado a cabo pelo MFA e posteriormente tornado Revolução com a participação do povo português nas ruas.

Ao longo da aula, foi conjugada a «Aprendizagem Essencial» prevista com a abordagem da *history from below*. Então, foram apresentadas aos alunos fontes distintas: ora relativas ao desenvolvimento do MFA, acompanhando a sua transição de movimento corporativo para movimento político; ora relativas às experiências da população no dia 25 de abril de 1974.

Para a realização da atividade, os alunos escreveram textos em torno da ideia de «um golpe de Estado tornado Revolução». As suas respostas deveriam assentar em três pilares: «em que momento se tornou o golpe numa revolução?»; «porque é que a população se juntou ao golpe?»; e «porque é que o apoio do povo tornou o 25 de Abril uma Revolução?». Este enunciado permitiria conjugar a «Aprendizagem Essencial» relativa à aula com as experiências da população portuguesa no dia, com um foco nas causas das suas ações.

Relativamente à transformação de um golpe de Estado em Revolução, os alunos não tiveram dificuldades em apontar o envolvimento da população como sua causa principal. Também de forma correta foram apresentadas as mudanças profundas sofridas pela sociedade portuguesa após a Revolução dos Cravos como ponto essencial na constituição de uma Revolução. As razões apresentadas pelos alunos para a junção do povo ao MFA basearam-se numa miríade de elementos: «a opressão do regime»; «a censura»; «a Guerra Colonial»; «a pobreza»; «a existência de uma ditadura»; «o desejo de democracia»; «o desejo de liberdade»; «o sofrimento da população»; «e o isolamento internacional». Neste ponto, foi notória a prevalência de elementos mais vagos, por comparação a elementos mais específicos, que foram menos vezes mencionados e acabaram por praticamente só o ser por alunos que deram respostas mais completas. Por último, a *agência histórica* da população portuguesa no processo foi amplamente reconhecida, com os alunos a apontarem o povo português como ator indispensável nas conquistas que foram o fim do Estado Novo e a transição do país para uma democracia.

3.2.4. Terceira atividade: as experiências dos imigrantes das ex-colónias portuguesas africanas, em Portugal

Legitimação teórica da atividade.

No dia 23 de maio de 2024 foi realizada a terceira atividade relevante para o presente relatório de estágio. Esta baseou-se nas experiências dos imigrantes vindos das ex-colónias portuguesas em África e dos seus descendentes, a viver em Portugal. Este é um tema que não se encontra de forma inequívoca no manual escolar da disciplina e que não é, com frequência, adotado neste contexto. Este aspeto não torna a sua abordagem menos pertinente para os objetivos deste trabalho, na medida em que é uma matéria que trata *peessoas comuns* do ponto de vista das suas experiências, a partir de fontes e documentos que obedecem aos pré-requisitos por nós impostos (de ilustração da população e da apresentação da voz destas pessoas) para a realização deste trabalho relativo à *história vista de baixo* (Bell, 2002). Entre esses documentos, investimos particularmente em testemunhos de história oral, que constituem um dos instrumentos mais valiosos para a construção desta abordagem para a história contemporânea. Para além disso, a própria escrita de uma história diferente, que possa servir de correção das histórias anteriormente escritas, é um dos propósitos da *history from below* (Sharpe, 1991/1992)¹³.

Tendo em conta a importância dada ao relacionamento das experiências das pessoas a outros pontos mais gerais da história, de forma que se construa uma narrativa mais holista, a integração deste objeto de estudo na «Aprendizagem Essencial» «analisar as relações estabelecidas entre Portugal, os países lusófonos e a área ibero-americana desde a Revolução de Abril de 1974» reforça a legitimidade da sua apresentação (Kocka, 1986/2002). Embora se parta do pressuposto de que as relações mencionadas nesta «Aprendizagem Essencial» sejam, essencialmente, políticas, diplomáticas e económicas, decidimos interpretar esta orientação de lecionação de forma mais abrangente, e focar-nos nas migrações das populações de África para Portugal e, sobretudo, nas suas experiências no país europeu.

¹³ É também relevante lembrar o revisionismo da obra de Howard Zinn (1980/2003).

Este tópico tem também fundamento nesta investigação na medida em que os seus objetos de estudo propiciam uma análise à *agência histórica* destas pessoas cujas vidas abordámos. Repetimos que é por via da ilustração da capacidade de resistência destas pessoas às forças maiores da história – que servem de base das suas experiências – e da capacidade transformadora destes indivíduos sobre estas maiores forças contextuais, que este ponto será abordado. Neste aspeto, há um foco na adaptação destas populações à vida em Portugal, tendo em conta as suas possibilidades e limitações. Mas também há uma preocupação em demonstrar as formas nas quais as suas ações também influenciaram a própria cultura e sociedade portuguesa, expondo-a assim como uma estrutura porosa (António et al. 2011).

Foram vários os fatores que nos levaram a considerar este tema como relevante para uma aula de 12.º ano. Portugal tem uma posição semiperiférica global no contexto das migrações. É, simultaneamente, um país de imigração e de emigração. Foi um centro relativamente às suas antigas colónias e tornou-se, posteriormente, um destino de migrações económicas atrativo para lusófonos africanos; nunca deixando de ser um país subdesenvolvido e periférico relativamente aos restantes países da Europa Ocidental e do Norte (Santos, 2002; Buettner, 2016). Olhando para o manual escolar adotado de forma mais detalhada é evidente, no entanto, a apresentação de uma narrativa nacional que se baseia na ideia de Portugal como um país de emigrantes (Rosas et al., 2023). Por oposição, em páginas dedicadas às transformações demográficas e socioculturais resultantes da integração europeia, a imigração é apontada como um fator alterador da paisagem humana do país. Não existe, no entanto, uma clara tentativa de integrar estes imigrantes – vindos dos PALOP, do Brasil, da China, da Europa de Leste e da Europa Ocidental – na identidade nacional criada. Como podemos ler, «sem nunca ter deixado de ser um país de emigrantes, Portugal torna-se, desde os anos 90, no porto de abrigo para populações dos países lusófonos e, nomeadamente, do Brasil» (p.133).

Desta forma, o reconhecimento informal da nacionalidade portuguesa abriga, naturalmente, a sua diáspora, mas deixa de parte ou, pelo menos, numa situação ambígua, uma vasta quantidade de indivíduos que vivem no país há décadas ou que, de forma paradoxal, tenham já sido nascidas em Portugal, e aqui vivam. Por contraste a

esta falta de reconhecimento temos a identificação destas populações como importantes elementos complementares das carências do país, na citação: «Num país de população envelhecida, os emigrantes suprem carências de mão de obra e dinamizam o tecido social. Constituem, por isso, uma importante reserva de futuro para Portugal» (p. 133).

Numa secção que não tem qualquer menção a portugueses originários de outros países, como tais, o específico reconhecimento dos contributos destas pessoas – sempre identificados como membros externos – para a economia, tem em si carregada uma noção de diferença alienante que deixa alunos, cidadãos portugueses, de ascendência estrangeira, numa posição de diferença, por comparação aos seus demais pares, perante uma instituição pública como a Escola. No atual contexto do aumento do número de imigrantes em solo português e, sobretudo, do aumento do número de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, no Ensino obrigatório – do qual a turma em questão servia como exemplo – considerámos pertinente a realização desta atividade (Instituto Nacional de Estatística, I. P., 2024).

Este aumento do número de imigrantes no país tem, também, vindo a ser um grande foco mediático. E no passado recente, são muitas as menções feitas a este fenómeno na comunicação social – seja em jornais, televisão, redes sociais, etc. Tudo isto ocorre num momento coincidente com um grande crescimento da extrema-direita que, segundo Cas Mudde (2017), é caracterizada por um ideário nativista – que conjuga nacionalismo e xenofobia – que pressupõe que «os Estados deveriam ser habitados exclusivamente por membros do grupo nativo (“a nação”), e que os elementos não nativos (ou “estranhos”), sejam eles pessoas ou ideias, são fundamentalmente ameaçadores para o Estado-nação homogéneo» (p. 4). Esta ideia acaba, no entanto, por ser aplicada de forma mais seletiva do que este princípio geral nos poderia levar a crer. Não são «os estrangeiros», na sua totalidade, o alvo da hostilidade e das agressões da extrema-direita, mas sim «os estrangeiros» trabalhadores pobres, não-brancos e não-cristãos (Pinéu & Pureza, 2021).

Neste contexto, as semanas anteriores à realização da aula foram marcadas por eventos ocorridos na cidade do Porto relevantes para o tópico. Eventos que permearam

as notícias do país, que originaram discussões e que, em última instância, nos inspiraram a preparar esta aula. Falamos, em primeiro lugar, por ordem cronológica, da realização simultânea, na cidade do Porto, no dia 6 de abril de 2024, de duas manifestações: a manifestação «Menos Imigração, Mais Habitação», convocada pelo grupo de extrema-direita 1143, que foi contraposta pela manifestação «Contra o Fascismo, Mais e Melhor Habitação», organizada pela Associação Habitação Hoje (CNN Portugal, Lusa, 2024). Estes eventos haviam já suscitado uma discussão sobre o impacto da população imigrante na economia do país, numa aula desta turma e, então, decidimos dar seguimento a esta porta já entreaberta, lecionando uma aula sobre um grupo de imigrantes. Em segundo lugar, foram relevantes para a nossa escolha deste tema os acontecimentos do dia 4 de maio de 2024, na madrugada do qual grupos de homens atacaram mais de uma dezena de imigrantes entre as zonas da Batalha e do Bonfim, também na cidade do Porto (Oliveira, 2024). Esta situação foi amplamente noticiada nos dias seguintes à sua ocorrência, espoletando uma série de discussões sobre a temática que, seguramente, não escapou a vários dos alunos da turma. Desta forma, a escolha deste tema também foi feita para tentar tirar proveito de um contexto de informação que considerámos benéfico para a motivação dos alunos para a exposição da aula¹⁴.

Esta aula foi lecionada com o propósito de dar a conhecer de uma forma mais próxima uma comunidade existente em Portugal, iluminando assim as suas dificuldades e desafios aos olhos dos alunos, que desta forma os puderam relacionar com os desafios da restante sociedade portuguesa. Para alcançar este objetivo, foram determinados dois «indicadores de aprendizagem» que serviram de fim da informação que aspirávamos transmitir e explorar na sala de aula. Estes foram «explicar o estabelecimento destas populações de origem africana nas periferias da cidade de Lisboa» e «identificar as principais dificuldades que os imigrantes africanos das antigas colónias portuguesas enfrentaram em Portugal». Antes de prosseguirmos com a justificação para a escolha destes «indicadores», devemos esclarecer que esta aula se focou em populações que se instalaram na Área Metropolitana de Lisboa. A legitimação para esta escolha está no

¹⁴ Várias notícias abordaram a questão da imigração, da sua associação a criminalidade e da violência contra imigrantes. Vide: Expresso, Lusa (2024); Gonçalves et al (2024); Patrícia Pires (2024).

facto de 82,99% dos imigrantes africanos documentados em Portugal em 1999 viveram dentro desta área (Fonseca, 2002; Góis, 2006). Como tal, esta amostra foi considerada suficientemente significativa para podermos basear a nossa exposição neste espaço.

Para abordar um tema inédito no contexto de aprendizagem dos alunos é necessário fazer-se uma introdução que explique a origem da problemática. Como tal, e não tendo este assunto sido trabalhado noutras aulas, foi essencial estabelecer uma base de factos para a presença de uma população nova no território português. Aqui se baseia o primeiro «indicador de aprendizagem»: «explicar o estabelecimento destas populações de origem africana nas periferias da cidade de Lisboa». Embora os primeiros trabalhadores africanos a migrar para Portugal tenham sido cabo-verdianos, nos anos 60, foi considerado com maior relevância o aumento destas migrações após 1974, como consequência da Revolução dos Cravos e da subsequente descolonização das ex-colónias portuguesas em África (Fonseca, 2002; Góis, 2006).

Abordada esta parte da matéria, relativa à chegada destes indivíduos que foram o objeto de estudo da aula, foi vez de tratarmos as suas experiências após o seu estabelecimento em Portugal. Neste contexto, justificamos o «indicador de aprendizagem» «identificar as principais dificuldades que os imigrantes africanos das antigas colónias portuguesas enfrentaram em Portugal». Foi este o conhecimento mais relevante para o desenvolvimento das competências relevantes dos alunos para o nosso trabalho. Afinal de contas, foi neste prisma que estes tiveram de trabalhar na parte prática da atividade, e foi aqui que incidiu o foco da aula: no acesso destas populações a habitação, trabalho, saúde, educação, segurança, entre outros elementos e em como as condições desse acesso servem de base para as suas experiências nas periferias da cidade de Lisboa.

Descrição da aula.

A aula de 100 minutos que precedeu a realização da atividade foi iniciada com uma imagem comemorativa do dia 10 de Junho, Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, que serviu de motivação para a aula (Anexo 17). A partir deste documento foi explorada a noção de identidade associada a este dia, que assenta

na condensação da imagem do país às suas comunidades que num plano simbólico refletem a vida e obra de Camões, que viajou para o Oriente, desta forma servindo de modelo de referência para milhões de portugueses que, desde a época moderna saíram do país para terras distantes (Buettner, 2016). Desta forma, é introduzida uma conceção de identidade nacional que acomoda com especial sensibilidade a diáspora portuguesa por todo o mundo. E a partir desta conceção foi introduzido o papel dos imigrantes, sobretudo aqueles vindos de ex-colónias portuguesas, nesta ideia, de forma a apresentar à turma uma problemática basilar da aula.

De seguida, como continuação deste exercício, foi apresentado à turma um excerto do *Decreto-Lei 308-A/75* (Ministérios da Coordenação Interterritorial, da Justiça e dos Negócios Estrangeiros, 1975), promulgado no dia 21 de junho. A partir deste é exposta à turma a perda da nacionalidade portuguesa das pessoas sem ascendência portuguesa, com exceções feitas a goeses, indianos que se haviam estabelecido em África e africanos que lutaram por Portugal na Guerra Colonial no seguimento da Revolução dos Cravos e das descolonizações. Desta forma, as pessoas que são o objeto de estudo desta aula perderam, na sua generalidade, a nacionalidade portuguesa, passando o seu estabelecimento no país europeu a ser feito como imigrantes ilegais (Buettner, 2016). Com este início de aula, é feita à turma uma contextualização simbólica e legal da presença de imigrantes africanos em Portugal, que se intensificou nos anos após o 25 de Abril.

Com esta base definida, foi vez de se iniciar a apresentação de testemunhos orais de imigrantes moçambicanos que se mudaram para Portugal entre 1976 e 1989. Todos os testemunhos apresentados ao longo desta aula foram retirados de uma tese de doutoramento – posteriormente publicada num livro – da autoria de Sheila Khan (2009). Nesta, é feita uma análise das «narrativas de imigração e de identidade de imigrantes africanos moçambicanos em Portugal e na Inglaterra» (p. 17) de forma a argumentar que as ideias de identidade étnica, grupo étnico e etnicidade devem ser vistas como construções sociais. Embora haja algum distanciamento entre os objetivos desse trabalho e do presente relatório de estágio, as suas entrevistas realizadas com estas pessoas são uma fonte de grande utilidade para o estudo das experiências destas

populações, não só por iluminarem questões relativas às suas experiências no país, mas também para apresentar aos alunos uma perspetiva diferente deste tópico. Foram, então, neste momento da aula, usados testemunhos que ilustrassem razões que levaram estas pessoas a emigrar do seu país de origem, e que servissem de base para estabelecer um tipo geral de motivações para estas migrações. Neste sentido, é apresentada a proximidade percecionada entre Portugal e as suas antigas colónias, pela língua e por uma base cultural e política partilhada que assentava no falido império português (Anexo 18). Neste contexto, Portugal e Lisboa ainda eram percecionados como centros e o peso da antiga metrópole era ainda significativo para africanos que decidiram escolher um país para o qual emigrar (Santos, 2002; Khan, 2009).

Esta introdução à vinda destas populações para Portugal foi continuada, subsequentemente, com a apresentação de uma citação de Maria Lucinda Fonseca (2002). Nesta, é apresentada uma datação geral da chegada a Portugal de trabalhadores africanos com maior intensidade a partir da Revolução dos Cravos. A este aumento de população no país e, nomeadamente, em Lisboa, é relacionada a escassez de habitação disponível para estas pessoas no mercado imobiliário, que as levou a instalarem-se em bairros de lata ou habitações ilegais nas áreas periféricas da cidade de Lisboa. A esta informação é adicionada a exclusão destas pessoas de apoios especiais dados pelo Estado português aos retornados portugueses (Peralta et al., 2022; Fonseca, 2002).

Esta realidade é confirmada através de um mapa do número de estrangeiros africanos por mil habitantes em cada concelho da Área Metropolitana de Lisboa, em 1991 (Anexo 19). Neste mapa, é evidente um peso relativo do número destas populações muito superior nos concelhos suburbanos da Amadora (o com maior peso entre estes, de entre 21.1 e 28.4 estrangeiros africanos por mil habitantes), de Loures (antes da criação do concelho de Odivelas, em 1998), de Oeiras, de Cascais, de Vila Franca de Xira, de Almada, do Seixal e da Moita (todos com entre 11.3 e 21.0 estrangeiros africanos por mil habitantes), do que no concelho de Lisboa (entre 4.6 e 11.2 por mil habitantes). Desta forma, foi feita uma apresentação de dados demográficos relativos a uma vasta quantidade da população a ser estudada, com o objetivo de informar os alunos de realidades básicas gerais da vivência destas pessoas.

De seguida, a aula foi continuada com documentos que permitiam uma exposição mais específica: uma continuação da apresentação de testemunhos orais iniciada anteriormente. Desta feita, o foco das citações trabalhadas foram os sentimentos dos imigrantes moçambicanos aquando da sua chegada a Lisboa. Nos três testemunhos que apresentámos neste momento, o ponto essencial da mensagem transmitida está na desilusão que estas pessoas sentiram na sua chegada ao país (Anexo 20). Ora pelas dificuldades de adaptação a um país que, anteriormente às suas chegadas, consideravam próximo culturalmente e politicamente. Ora pela constatação de que a sua imagem idealizada da antiga metrópole não correspondia à sua condição real. Não infrequentemente são partilhadas ideias de um atraso português e da pequenez de Lisboa em comparação com Maputo (Khan, 2009).

Depois da apresentação destes testemunhos, regressámos à análise de outro excerto de Maria Lucinda Fonseca, que retoma a ideia da exclusão dos imigrantes africanos dos segmentos menos pobres do mercado imobiliário para a relacionar com a sua povoação de bairros de lata. A partir da constatação da limitação de acesso à habitação que é apresentada como causa para o estabelecimento destas populações nos locais já mencionados, é relacionada a sua presença em bairros pobres com os problemas característicos destes locais: a degradação das condições dos alojamentos e dos espaços públicos, as altas taxas de desemprego, a criminalidade juvenil, entre outros, que resultaram na perpetuação de uma imagem social negativa destas pessoas. A esta ideia é também adicionada a de que mecanismos de autossegregação facilitados pelas redes já estabelecidas entre membros desta comunidade intensificaram este processo (Fonseca, 2002). Como afirma John A. Jackson (1986/1991), «é característico de todo o migrante o procurar, tanto quanto possível, efectuar uma mudança do conhecido para o conhecido» (p. 83). Neste caso, isto manifesta-se na formação, entre grupos de migrantes, de redes de contactos que visam facilitar o acesso dos recém-chegados a empregos, habitação e outros serviços indispensáveis (Jackson, 1986/1991).

De forma a sublinhar e a provar com dados demográficos esta informação, foi trabalhado, no seguimento deste documento, um novo mapa relativo a imigrantes africanos na Área Metropolitana de Lisboa. Este demonstrava, geograficamente, os

bairros de lata com 500 ou mais imigrantes africanos aí existentes (Anexo 21). Desta forma, os alunos puderam constatar, não só a existência de um número vasto deste tipo de bairro, como também a sua predominância na orla suburbana da cidade de Lisboa e o número considerável de pessoas que estas povoações continham.

Já tratada a relação espacial destas pessoas com o seu meio, foi a vez, de seguida, de se abordar a perceção da relação destes imigrantes africanos com a restante sociedade portuguesa. Nesse plano, foram apresentados os últimos testemunhos da aula (Anexo 22). O elemento essencial mencionado pelos indivíduos moçambicanos nas suas experiências em Portugal é o racismo do qual consideraram sofrer no país. Racismo que resultava na sua discriminação na sociedade, sobretudo no acesso ao mercado de trabalho.

No seguimento desta abordagem à questão das vivências destas populações e do racismo que consideravam sofrer, foi mostrada na aula o tema musical «Pretugal» (2004) do *rapper* português de ascendência cabo-verdiana, Chullage. Este serviu como denúncia das condições de vida destas comunidades de africanos em Portugal e a sua audição na sala de aula foi feita com uma contextualização da história deste género musical como forma de expressão subalterna associada a comunidades negras. Dentro desta explicação também houve uma contextualização da linguagem empregada, também em si um tópico deste tipo de expressão. São apresentadas as condições materiais do seu quotidiano, marcado por «confusão à porta de taberna/onde a embriaguez governa/As pulgas subindo pela perna», «(...) um puto na rua roto/Brincando entre as águas do esgoto», «Os ratos», «O perfume/De urina/Na esquina». Também questões sistémicas são mencionadas, como «A violência doméstica que torna o lar hostil/O insucesso escolar, o trabalho infantil/Que infertiliza o *skill*/A televisão que emite/Uma visão estereotipada da *street*». São ainda referidos vários outros problemas enfrentados por estas pessoas, como a brutalidade policial que enfrentam, juntamente com as suas exíguas condições salariais. Este momento serviu, assim, como ilustração resumida dos pontos tocados durante a aula, que foram assim comunicados através de um meio próprio da comunidade negra, o *rap*.

Por último, de forma a dar legitimidade a esta narrativa apresentada pelas fontes usadas ao longo da aula e a relacionar esta questão com o presente, foram apresentados à turma dois artigos de notícia. O primeiro, publicado no dia 10 de junho de 2020, relativo ao 25.º aniversário da morte de Alcindo Monteiro, vítima de um homicídio de ódio racial por um grupo de *skinheads* na baixa pombalina em 1995 (Redação DN, 2020). Em segundo lugar, um artigo de 27 de junho de 2020, que noticiava os resultados do *European Social Survey*, nos quais 62% dos inquiridos portugueses demonstraram algum grau de racismo, pelas suas respostas afirmativas a pelo menos uma das questões: 1) «há grupos étnicos ou raciais por natureza mais inteligentes?», 2) «há grupos étnicos ou raciais por natureza mais trabalhadores?» e 3) «há culturas por natureza mais civilizadas que outras?» (Gomes, 2020). Ao relacionar a matéria lecionada com o tempo presente, procurou-se dar aos alunos instrumentos através dos quais estes pudessem usar os conteúdos da aula para pensar a sociedade presente, com um foco especial no papel que os imigrantes nesta ocupam.

Aplicação da atividade.

A realização da atividade desta aula sofreu duas alterações relativamente ao planeamento adotado nas anteriores. Desta vez, ao invés de lecionarmos os conteúdos relevantes para a atividade e de a realizarmos na mesma aula – tarefa que se revelou, como já mencionei, de concretização difícil – decidimos dedicar uma aula inteira de 100 minutos à parte expositiva e dedicar a seguinte aula de 50 minutos à escrita do texto por parte dos alunos, estendendo assim o tempo da realização da tarefa. Desta forma, os textos foram redigidos pelos alunos no dia 27 de maio. Estes textos já não foram, como anteriormente, individuais. Os 26 alunos da turma que presenciaram a aula e compareceram no dia da realização da atividade foram divididos em sete grupos – cinco grupos de quatro elementos e dois grupos de três elementos. A responsabilidade pela escolha dos grupos foi outorgada aos alunos que tiveram a liberdade de escolher com quem se queriam agrupar. Estas condições levaram a que estes, na sua maioria, se juntassem aos seus amigos mais próximos.

O enunciado foi projetado no quadro e lido à turma:

Expliquem quais são as realidades fundamentais experienciadas por estas populações em Portugal, com base no que consideram modelar as existências destes indivíduos, tendo em conta as suas identidades, o seu papel na sociedade portuguesa, e a perceção que os portugueses têm de si.

Com esta tarefa procurou-se que os alunos partissem das condições do estabelecimento das populações imigrantes africanas na Área Metropolitana de Lisboa, abordadas na aula, para identificar algumas das suas experiências concretas. Quis-se, também, que estas experiências constatadas fossem abordadas numa narrativa que as integrasse num contexto multifacetado do qual também faz parte o resto da população portuguesa, com as suas experiências e conceções.

A avaliação desta tarefa baseou-se nos dois pontos essenciais deste trabalho. A integração do conhecimento previsto nos «indicadores de aprendizagem» da aula e o reconhecimento da *agência histórica* das pessoas representadas. Para além disso foi também avaliada a diferença entre os trabalhos individuais dos alunos e os trabalhos coletivos, para procurar perceber algumas consequências da alteração destas variáveis. O «indicador de aprendizagem» central para a escrita destes trabalhos foi «identificar as principais dificuldades que os imigrantes africanos das antigas colónias portuguesas enfrentaram em Portugal». Quis-se que este fosse um ponto de partida para que os alunos trabalhassem as experiências da comunidade tratada na aula, inserindo-as no contexto da sociedade que as recebe.

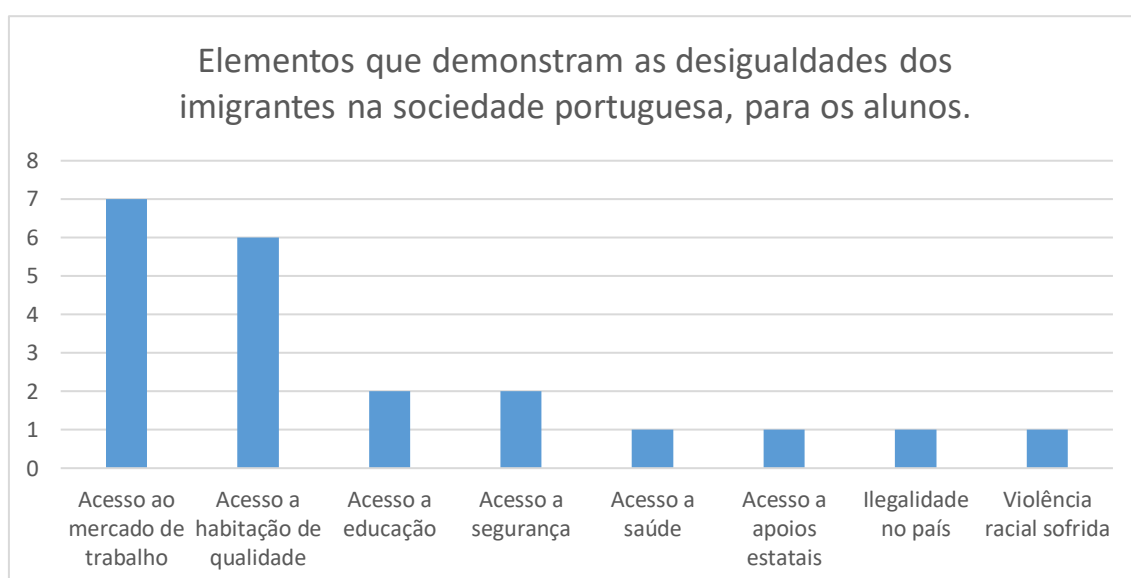
Análise das respostas dos alunos.

A dificuldade essencial identificada por todos os sete grupos de trabalho foi a discriminação de que estas pessoas de ascendência africana sofriam em Portugal. Este foi o elemento central de todos os textos e em torno do qual a análise foi feita. Em resposta a isso, decidimos basear o nosso tratamento destes dados na mesma premissa. Os outros elementos mencionados pelos alunos estão, na sua maioria, subordinados a

esta questão. Foram divididos em dois grupos: os elementos que tornam a discriminação visível; e os elementos que apresentam razões para essa discriminação.

Para os alunos, as desigualdades e a discriminação na sociedade portuguesa eram sobretudo visíveis nos empregos destes imigrantes: tanto pelo acesso destas pessoas a esse, como nas suas condições. Todos os sete grupos apresentaram esta ideia. De seguida, foi o acesso a habitação em boas condições que mais foi mencionado, seis vezes. O acesso a educação e a segurança foram referidos por dois grupos e por último, o acesso a saúde e a apoios estatais, a sua ilegalidade no país e a violência racial sofrida foram identificados em um texto cada um.

Gráfico 9

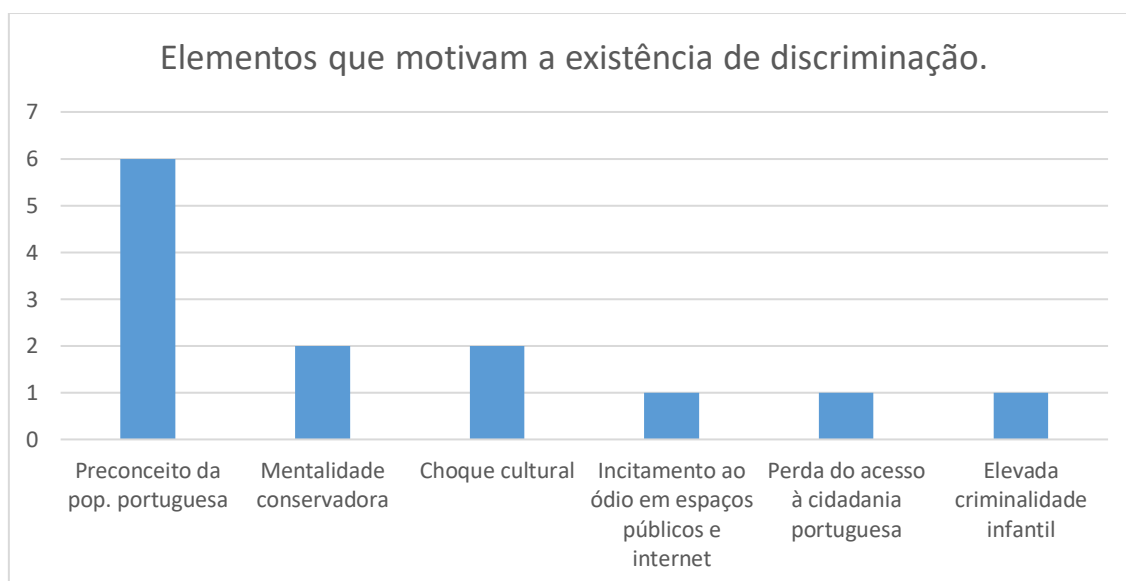


Nestes elementos, é notória a associação da discriminação sofrida por estas pessoas com a falta de acesso a serviços públicos. As ideias mais referidas foram, não surpreendentemente, as mais trabalhadas na aula, na qual o papel destas populações como mão de obra pouco qualificada para colmatar as necessidades da construção de infraestruturas no país foi referido. Já a atenção que os alunos deram ao acesso à habitação foi um dos principais tópicos tratados na aula, na qual, para se falar no estabelecimento destas comunidades em Portugal se referiu a sua alocação nos concelhos periféricos da Área Metropolitana de Lisboa, muitas vezes em bairros de lata ou outros tipos de habitação precária ilegal. Os restantes elementos estão, no entanto, sub-representados, tendo em conta o seu papel na aula lecionada. Todos foram

mencionados em pelo menos um documento e muitos deles são, também, tópicos quentes de discussão nos *media*.

Estes foram os fatores que tornam a discriminação identificável. Para além deles, foram também apontadas pelos alunos razões que estes consideraram motivar a existência da discriminação. Neste aspeto, o elemento mais mencionado foi o preconceito da população portuguesa para com estas pessoas, por seis grupos; seguido pela existência de uma mentalidade conservadora no país; e do confronto proveniente da diferença de hábitos das populações (ou choque cultural), ambos mencionados em dois textos. Por último, foram também referidos, uma vez cada, como razões da discriminação, o incitamento ao ódio nos espaços públicos e *internet*; a perda do acesso destas pessoas à cidadania portuguesa após o 25 de Abril; e a elevada criminalidade infantil nas áreas maioritariamente habitadas por estes imigrantes e seus descendentes.

Gráfico 10



Neste domínio, é novamente notória a relação entre os documentos apresentados na aula, nomeadamente os testemunhos dos imigrantes moçambicanos que denunciaram o preconceito dos portugueses, e as respostas dos alunos, que optaram por trabalhar, na sua grande maioria, este preconceito do qual os imigrantes africanos afirmavam sofrer. Desta forma, a maior parte destes elementos identificados caracterizam mais os sentimentos da população portuguesa, apresentando-a como um motor desta dinâmica. Por oposição, não é dado um papel particularmente ativo aos

imigrantes africanos, ora pelos seus comportamentos ora pelos seus sentimentos relativos à restante população portuguesa. A *agência histórica* nestas dinâmicas não se pode situar, exclusivamente, do lado da população portuguesa não imigrante, deixando-se os imigrantes relegados a recetores passivos de forças contextuais. E os próprios testemunhos que, na sua maioria, acusam portugueses e portuguesas de discriminação e de racismo podem constituir um ponto de partida para se trabalhar os sentimentos das populações destas comunidades em relação ao país e à sociedade que as recebeu. Tal exercício não foi feito por nenhum grupo. E neste aspeto identificamos que os alunos, embora tenham sido capazes de interpretar os documentos da aula de uma forma literal e superficial, através da qual estes serviram como transmissores das aprendizagens relevantes, não foram capazes de ir além do texto e refletir sobre os próprios propósitos e as motivações destes: o que é que o contexto pessoal do autor do texto, aliado ao conteúdo neste presente nos dizem sobre si. No fundo, pensar: «porque é que o autor do documento afirma o que afirma?» Não tendo a interpretação sido feita até este nível de profundidade, conclui-se que os alunos viram os testemunhos apresentados como a realidade e não como uma narrativa que deve ser interpretada, problematizada e desconstruída. Desta forma pude observar em primeira mão as consequências do potencial que a *history from below* tem de se revelar como o «realismo ingénuo» referido por Raphael Samuel. Também de forma análoga aos alunos do estudo de Peter Seixas, nota-se que a apresentação destas fontes resultou na perda de sentido crítico por parte dos alunos e na afirmação de informações dadas por estes testemunhos como se de factos se tratassem (Samuel, 1988; Seixas, 1993).

Foram também mencionados em alguns trabalhos outros dois pontos de interesse. A proximidade deste tópico com o tempo presente, assim como as discussões que dele surgem frequentemente no país motivaram, sem surpresa, um par de observações ativistas relativas à atualidade do país. Embora isso não fosse pedido expressamente no enunciado, a vivacidade deste tópico podia perfeitamente aspirar a este tipo de reflexões, que foram bem recebidas. Neste sentido, dois grupos apelaram à necessidade de se combater a discriminação. O grupo F – constituído pelas alunas F2,

F10, F15 e F25 – apresenta uma análise sistematizada do estabelecimento destes imigrantes e das suas consequências, concluindo posteriormente com um apelo:

(...) No aspeto social, o racismo e a discriminação são problemas estruturantes com os quais a população africana se depara frequentemente. O incitamento ao ódio, tanto em espaços públicos como nas redes sociais levam a extremos, como mortes desnecessárias apenas por diferença de tom de pele.

(...) [A] imigração africana é recorrente desde a independência das ex-províncias ultramarinas e, por um lado, trás [sic] mão-de-obra [sic], mas também problemas sociais que precisam de ser combatidos.

Também o grupo G – integrado pelas alunas F5, F14, F18 e F22 – concluiu o seu texto com uma ideia idêntica, embora menos trabalhada: «[C]om estes relatos, apercebemo-nos que muitas pessoas ainda sofrem com o racismo e a discriminação e que devemos combater estes comportamentos».

O outro elemento de interesse foi apresentado pelo grupo D – constituído pelos alunos M3, M12, M17. Estes relacionaram a desilusão sentida pelos imigrantes africanos e a separação de comunidades na sociedade portuguesa à ideia de frustração geracional que se perpetua devido aos comportamentos das pessoas. Assim, afirmam:

(...) Toda esta separação de pessoas na sociedade, [sic] resulta numa grande frustração, daqueles que em tempos foram oprimidos e descriminados [sic], esta frustração passa de geração em geração e ainda hoje gera conflitos na sociedade. Estes problemas perpetuam-se devido à mentalidade portuguesa, que não é de todo flexível nem aberta. A diferença de comportamentos era o que mais distinguia os nativos dos imigrantes.

Esta questão serve como um ponto de partida para analisarmos a *agência histórica* conferida aos imigrantes que se estudou na aula. Neste aspeto, os alunos concentraram-se maioritariamente nos sentimentos de desilusão ilustrados nos testemunhos

apresentados na aula. A quase exclusividade desta abordagem prende-se com o foco que os testemunhos colocaram na incapacidade dos seus próprios autores agirem no seio da sociedade portuguesa. Desta forma, embora tenha sido dada voz a estas pessoas, o seu papel transformador no seu maior contexto histórico foi pouco aprofundado. Por outro lado, esta maior preocupação conferida à desilusão destas populações na chegada a Portugal, quando confrontaram a realidade local com as expectativas que tinham antes de vir, mostra-nos a faceta da capacidade de resistência destas *peessoas comuns*, que é integrante do conceito de *agência histórica* por nós usado neste trabalho.

Foram quatro os grupos a referir diretamente o sentimento de desilusão destas pessoas. O grupo A, com os alunos F6, F19, F20, F24, relaciona a discriminação destes imigrantes com a sua desilusão:

(...) [A] realidade na metrópole foi uma completa desilusão. Os imigrantes africanos sofreram discriminação em diversos níveis [sic]. Havia uma grande dificuldade na procura de emprego bem como na integração na sociedade.

A vida de um imigrante tinha um papel insignificante para a população portuguesa. Todavia, a mão de obra barata tinha grande valor para o Estado.

Também o grupo B, composto pelos alunos M1, M7, F11 e M21, também tornou clara a relação entre a desilusão e a discriminação sentidas pelos imigrantes africanos:

(...) Com a chegada dos imigrantes a Portugal, a perspetiva que eles tinham de uma população evoluída foi, rapidamente, abalada por uma mentalidade antiquada e conservadora.

A desilusão na chegada a Portugal foi também marcada pelo preconceito e falta de possibilidades a nível de mercado de trabalho e da habitação.

Com base nestes excertos que estabelecem esta relação causal entre a discriminação e a desilusão sentidas por estes imigrantes africanos, a partir dos seus testemunhos

analisados na aula, pode-se interpretar essa desilusão como o pilar da *agência histórica* conferida a estas pessoas. Embora seja uma ideia que não acarreta consequências práticas palpáveis para o seu contexto maior, oferece-nos, por outro lado, uma manifestação da resistência destas *pessoas comuns* perante as maiores forças da história.

Conclui-se que a *agência histórica* conferida a estas pessoas não abrangeu a totalidade das características associadas ao seu conceito aplicado nesta atividade, pela sua falta de reconhecimento de consequências práticas no contexto histórico geral do período. No entanto, esta acabou por ser parcialmente reconhecida, por mais de metade da turma, pelo foco num específico mecanismo de resistência da população imigrante africana.

Por último, a operacionalização de uma atividade de grupo, em vez de uma atividade individual – que constitui o tipo tradicional de atividade realizada – não se revelou um método de trabalho mais produtivo que o anteriormente adotado neste contexto. A possibilidade de construção de uma narrativa coletiva e o aumento do tempo dedicado à atividade não se traduziram em melhorias quantitativas nem qualitativas no desempenho dos alunos na realização das atividades. Como exemplo disto, identifica-se que os alunos escreveram consideravelmente menos nestes textos do que haviam escrito nos anteriores: cada texto da turma sobre os migrantes de origem africana conteve, em média 111,6 palavras; por oposição à média de 192,6 palavras por texto da atividade sobre os elementos de modernização da população portuguesa, e à média de 160,1 palavras por texto relativo ao 25 de Abril de 1974.

A decisão de realizar um trabalho de grupo não servia apenas para introduzir um elemento diferente no trabalho, mas também porque a aprendizagem em grupo pode ser proveitosa tanto no desenvolvimento de competências sociais dos estudantes – a capacidade de comunicar, de cooperar, de gerir conflitos, de tomar decisões – como competências cognitivas – compreensão, interpretação, análise, síntese, avaliação – como ainda na redução da ansiedade, da insegurança e do sentimento de incompetência (Freitas & Freitas, 2003).

Um dos possíveis problemas ocorrentes em trabalhos de grupo é, no entanto, o fenómeno do *Social Loafing*. Fabrizio Butera e Céline Buchs (2019) assim definem brevemente o conceito: «The reduced effort of people in groups, as compared to individual effort» (p. 115). Desta forma, um grupo com um determinado número de membros realiza um trabalho que, na sua totalidade, apresenta menos do que seria de esperar da junção dos elementos do grupo, tendo em conta a habitual produtividade dos seus membros num contexto de trabalho individual. Este fenómeno não é, no entanto, inevitável e vários estudos procuraram causas e explicações para a sua manifestação. Um instrumento usado é a Teoria do Impacto Social, que Bibb Latané et al. (1979) afirmam defender o seguinte:

Social impact theory holds that when a person stands as a target of social forces coming from other persons, the amount of social pressure on the target person should increase as a multiplicative function of the strength, immediacy, and number of these other persons. However, if a person is a member of a group that is the target of social forces from outside the group, the impact of these forces on any given member should diminish in inverse proportion to the strength, immediacy, and number of group members, in much the same way that responsibility for helping seems to be divided among witnesses to an emergency (p. 823).

Aplicando esta teoria à presente situação, pode-se reconhecer que os membros de cada grupo serviram de alvos da pressão social exercida pelos professores na sala de aula, e não como outras fontes dessa pressão social, constituindo assim uma explicação para os resultados obtidos.

Acima de tudo, os alunos não atribuíram um valor suficientemente alto à tarefa para que a atividade suscitasse neles uma motivação intrínseca ou autónoma. Aquilo a que se assistiu foi, na verdade, o seu oposto. Seguindo os níveis de motivação presentes na Teoria da autodeterminação, identificamos que a larga maioria dos alunos demonstrou falta de motivação – o estado de falta de intenção de agir –, regulação

externa – um nível da motivação extrínseca no qual a realização das atividades ocorre apenas para satisfazer um pedido externo, muitas vezes controlador e alienante –, ou regulação introjetada – na qual um tipo de comportamento ou norma exterior é interiorizado para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade (Ryan & Deci, 2000).

Esta ausência de valor atribuído ao trabalho realizado pode ser interpretada com base no contexto do calendário escolar. A atividade foi realizada num período no qual todas as avaliações sumativas referentes à disciplina já haviam sido feitas e a matéria do programa estava, essencialmente, dada. Isto levou a um abrandamento no ritmo geral das aulas e das atividades realizadas durante este período, na medida em que os alunos já encaravam o seu trabalho anual da disciplina como realizado.

De resto, existem também outros fatores respeitantes ao *Social Loafing* que podem ajudar a explicar o menor esforço despendido pelos alunos. Entre eles encontram-se a atribuição de expectativas de esforço baixas aos restantes colegas do grupo e, por conseguinte, à correspondência individual equitativa a essa expectativa; a definição dos objetivos do trabalho abaixo do ideal, que pode se manifestar pelo facto dos alunos terem assumido, nesta atividade, expectativas de produção qualitativa e quantitativa semelhantes às dos textos individuais, fazendo com que considerassem que um esforço menor multiplicado pelo número de elementos do grupo seria suficiente para cumprir essas expectativas; a possibilidade de terem considerado as suas contribuições dentro do grupo redundantes, pois foi pedido somente uma folha escrita por grupo; e, por último, a ausência de uma identificação de causalidade entre o seu esforço e um resultado por eles valorizado, ora por o potencial avaliativo de cada indivíduo ser mais baixo num trabalho de grupo, ora por perderem a sua voz num ambiente cooperativo (Karau & Williams, 1993).

Concluindo, esta terceira atividade realizada foi inspirada pelas tensões e debates relativos à imigração em Portugal que se têm vindo a intensificar nos últimos anos, nomeadamente pelas manifestações que ocorreram na cidade do Porto entre abril e maio de 2024. É um tópico passível de ser analisado a partir das lentes da *history from below* na medida em que se propõe a estudar *pessoas comuns* para a reconstrução das vidas e das experiências das quais temos muitas fontes pertinentes, entre as quais se

destacam os testemunhos orais. Na lecionação da aula, foram também usadas obras científicas sobre o tema para apresentar um contexto base no qual situar os testemunhos.

A atividade realizada baseou-se na escrita de um texto em resposta ao enunciado:

Expliquem quais são as realidades fundamentais experienciadas por estas populações em Portugal, com base no que consideram modelar as existências destes indivíduos, tendo em conta as suas identidades, o seu papel na sociedade portuguesa, e a perceção que os portugueses têm de si.

Nas respostas dadas a este, os alunos focaram-se principalmente na ideia da discriminação das populações imigrantes africanas durante o período estudado, essencialmente a partir dos anos 70. Apresentaram manifestações desse preconceito, que se centravam especialmente no acesso desta população aos serviços públicos, e causas desse preconceito, maioritariamente relacionadas com a abertura da população portuguesa. Na análise das respostas dos alunos, foi evidente que os testemunhos orais apresentados foram interpretados com pouco sentido crítico, que demonstrou o potencial que algumas fontes que aparentam superar o afastamento do passado tem para que delas se faça uma leitura ingénua, que confunde uma representação do passado com o passado como este aconteceu. Isto levou a que os alunos não interpretassem os testemunhos orais para além da sua superficialidade e a que replicassem as narrativas nestes apresentadas. Por conseguinte, a *agência histórica* destes indivíduos foi meramente trabalhada a partir da sua resistência à sociedade portuguesa. Por último, a escolha por dividir os alunos da turma em grupos para a realização desta atividade não apresentou melhores resultados qualitativos e quantitativos porque os alunos tiveram uma resposta que se insere nos padrões do conceito de *Social Loafing*.

3.2.5. Inquérito por questionário

Apresentação do inquérito.

Para apurar os resultados das intervenções aplicadas à turma ao longo do ano letivo, e recolher informação conclusiva relativa aos objetivos desta investigação, foi apresentado aos alunos, na penúltima aula do estágio, decorrida no dia 29 de maio, um inquérito por questionário (Anexo 23). Este inquérito foi realizado por escrito e de forma anónima através de fichas que foram distribuídas por todos os alunos para que estes as completassem no início da aula, numa operação que demorou c. 30 minutos. Com o anonimato do preenchimento das fichas queríamos assegurar de que os alunos estivessem num ambiente que considerassem livre para responder da forma mais honesta e fidedigna possível. O conceito de «agência pessoal» presente no enunciado foi esclarecido aos alunos a partir da definição de *agência* de Francesca Trivellato (2015): o «emphasis on the individual's ability to resist and shape their larger forces of history» (p. 127). Esta definição foi, de resto, traduzida e escrita no quadro, de forma que os alunos tivessem uma ideia clara do significado do conceito na realização deste inquérito. Todos os alunos compareceram à aula neste dia e, por isso, foram recolhidas as respostas dos 26 alunos da turma. Os enunciados preenchidos recolhidos foram, posteriormente, numerados de forma que pudéssemos olhar para cada ficha preenchida como um todo, para melhor contextualizarmos as respostas individuais dos alunos.

Neste instrumento foram inseridas 13 perguntas, que podem ser divididas em quatro grupos informais: o primeiro grupo, composto pelas perguntas um a cinco; o segundo grupo, composto pelas perguntas seis a nove; o terceiro grupo, composto pelas perguntas 10 e 11; e o quarto grupo, composto pelas perguntas 12 e 13.

As questões do primeiro grupo são exclusivamente dicotómicas, tendo os alunos apenas de apresentar uma resposta de «sim» ou «não». Estas são, por ordem numérica:

1. Gostavas da disciplina de História A antes do início do presente ano letivo?
2. Gostaste da disciplina de História A no 12.º ano?

3. Consideras a matéria lecionada em História A neste presente ano letivo relevante para o teu futuro?
4. Sentiste-te motivado para estudar História durante o 12.º ano?
5. Sentes-te motivado para continuar a estudar História?

A sua colocação aos alunos procurou aferir o gosto dos alunos pela disciplina e a sua motivação para a estudar. Desta forma, é recolhida informação relevante para avaliar a concretização do nosso quarto objetivo de investigação: «apurar se o ensino da *history from below* é capaz de motivar os alunos para a disciplina de História». Também foi importante entender a predisposição geral dos alunos para a aprendizagem de história no ano letivo que decorreu, comparando-a com os anos letivos anteriores. No fundo, a fertilidade do solo que quisemos lavrar durante o estágio.

O segundo grupo foi composto por quatro perguntas, sendo que as seis e oito são perguntas em escala de Likert, adaptadas com quatro pontos: «muito pouco relevante», «pouco relevante», «relevante», e «muito relevante», para a pergunta seis; «não motiva», «motiva pouco», «motiva», e «motiva muito», para a questão oito.

6. Insere uma cruz (x) no quadrado que melhor reflete a relevância que atribuis a cada uma das opções seguintes para a História (de um a quatro):

- eventos políticos (acontecimentos, datas, personagens, detalhes);
- experiências das populações (vida quotidiana, lutas/tensões políticas e sociais; desigualdades);
- estruturas socioeconómicas (relações e redes no tempo e no espaço, trocas comerciais, cadeias produtivas);
- arte e cultura.

7. Qual das quatro opções elencadas acima consideras ser a mais relevante para a compreensão do passado? Justifica.

8. Insere uma cruz (x) nos espaços que melhor refletem quanto cada uma das opções seguintes te motiva para a aprendizagem de História (de um a quatro):

- eventos políticos (acontecimentos, datas, personagens, detalhes);

- experiências das populações (vida quotidiana, lutas/tensões políticas e sociais, desigualdades);
- estruturas socioeconómicas (relações e redes no tempo e no espaço, trocas comerciais, cadeias produtivas);
- arte e cultura.

9. Qual das quatro opções elencadas acima te motiva mais? Justifica.

Estas questões serviram, essencialmente, para avaliarmos a relevância que os alunos deram às diversas perspetivas de observação da história que foram usadas ao longo do ano letivo e como cada uma dessas perspetivas afetou a sua motivação. Desta forma, é possível identificarmos o valor atribuído às experiências das populações numa análise comparativa que o relaciona com os valores atribuídos às restantes perspetivas, de forma que se tenha uma ideia, não só da sua valoração em termos absolutos, mas também relativa a outras abordagens, para melhor identificarmos as preferências dos alunos. A seleção de uma opção mais relevante e mais motivadora serve assim para nos informar destas preferências que podiam não ficar claras caso os alunos considerassem dois ou mais opções no seu grau de avaliação mais elevado. Por fim, são pedidas justificações aos alunos para, a partir delas definir padrões de resposta relativos ao tipo de justificação dada e, conseqüentemente, aferir qual a lógica de resposta dos alunos.

Apresentámos duas questões no terceiro grupo, tendo aplicado à pergunta 10 novamente uma escala de Likert adaptada com quatro pontos: «discordo totalmente», «discordo moderadamente», «concordo moderadamente», e «concordo totalmente».

10. Insere uma cruz (x) nos quadrados que melhor refletem a tua opinião sobre as diferentes afirmações relativas à História baseada nas experiências humanas que estão presentes na lista em baixo (de um a quatro):

- a História baseada nas experiências humanas diz respeito à maioria da população;
- a História baseada nas experiências humanas faz com que me reveja nas personagens históricas;

- a História baseada nas experiências humanas dá-me uma imagem mais concreta da realidade do período histórico estudado;
- a História baseada nas experiências humanas ajuda-me a perceber as diferenças entre o passado e o presente;
- a História baseada nas experiências humanas permite-me entender as pessoas no seu contexto histórico próprio;
- a História baseada nas experiências humanas salienta a agência pessoal de cada indivíduo;
- a História baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes.

11. Com qual das opções elencadas acima concorda mais? Justifica.

Com este grupo, queríamos identificar a percepção que os alunos tiveram da abordagem de estudo utilizada, de forma que recolhêssemos informação relevante para a realização dos restantes objetivos do nosso trabalho. Uma pergunta direta relativa a esse tema pode dar-nos dados relativos ao primeiro objetivo, de «averiguar a possibilidade de conjugar a *history from below* com as *Aprendizagens Essenciais*». Também podemos progredir no nosso segundo objetivo, de «verificar se os alunos reconhecem a *agência histórica* das *peças comuns* do passado», através de uma pergunta relativa ao tema. Já o terceiro objetivo, de «aferir se se confirma a eventualidade de os alunos interpretarem as fontes predominantes da *history from below* à luz do “realismo ingénuo”» referido por Raphael Samuel (1988), pode ser beneficiado na medida em que este grupo de questões procura investigar se os alunos relacionam a «História baseada nas experiências» com pontos essenciais dessa ideia: dar uma imagem mais concreta e próxima da realidade passada, e permitir entender as pessoas do passado no seu contexto próprio, verdadeiro. A pergunta 11 serve, tal como as perguntas sete e nove, para identificarmos mais claramente as preferências dos alunos num contexto comparativo das opções de escolha disponíveis. O pedido de justificação forneceria, também, informação adicional sobre o processo de escolha dos alunos.

Por último, o quarto grupo foi composto pelas perguntas 12 e 13. Voltámos, por último, a aplicar uma escala da Likert adaptada com quatro pontos – «muito pouco relevante», «pouco relevante», «relevante», e «muito relevante» – à questão 12:

12. Insere uma cruz (x) no quadrado que melhor reflete a relevância que atribuis a cada uma das opções seguintes como instrumentos da História (de um a quatro):

- testemunhos;
- fotografias;
- pinturas, desenhos, ilustrações;
- filmes, documentários, e outros vídeos;
- música;
- literatura;
- obras historiográficas.

13. Qual das opções elencadas acima consideras mais relevante como instrumento da História? Justifica.

Com este grupo procurámos observar o grau de valoração de cada tipo de documento histórico por parte dos alunos, de forma a percebermos a avaliação dos instrumentos mais usados na abordagem adotada ao longo do ano, em comparação com outros instrumentos, mais ou menos tradicionais no estudo da história. As justificações dadas pelos alunos para as suas preferências permitem-nos ter um entendimento mais claro das perceções que os alunos têm da disciplina de história, assim como das formas de recolher informações do passado. Estas suas ideias relativas aos documentos mais usados nesta abordagem da *history from below* são relevantes para o terceiro objetivo desta investigação, na medida em que nos permitem avaliar de que forma estes documentos são encarados pelos alunos, em comparação com os demais, de forma a entendermos se, de facto, os alunos os abordam com menor sentido crítico, confundido a vivacidade descritiva destes com uma suposta «verdade histórica».

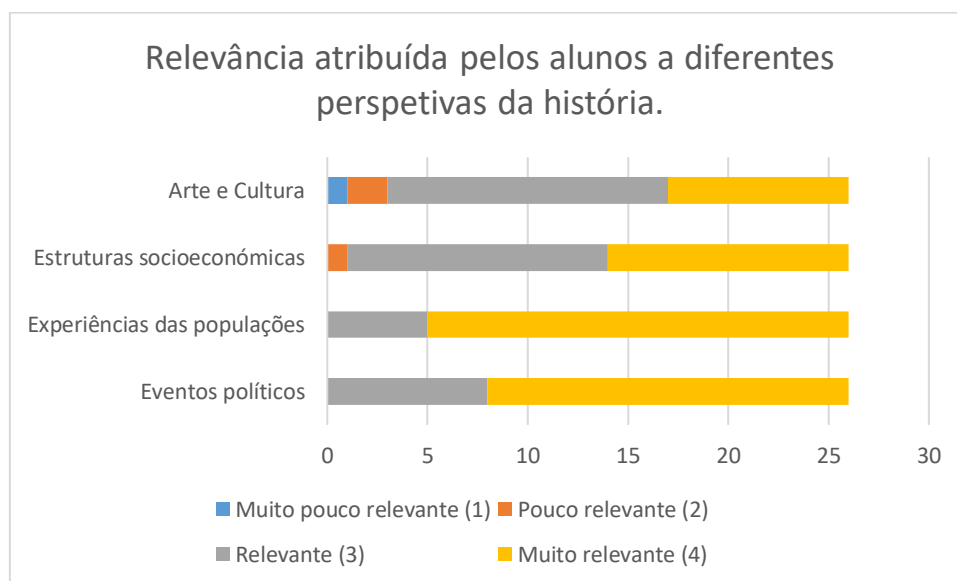
Resultados do inquérito.

Começando pelas respostas às questões do primeiro grupo, notamos que 20 alunos responderam afirmativamente à primeira questão, enquanto seis alunos responderam negativamente. Já quando foi colocada a segunda pergunta, 26 alunos, i.e., a totalidade da turma, respondeu que sim. À terceira pergunta, 25 alunos responderam afirmativamente, tendo havido apenas um aluno a negar a relevância da matéria para o seu futuro. Mudando o foco para a motivação que os alunos sentiram ao longo do ano letivo, 21 responderam «sim» à quarta pergunta, enquanto cinco alunos responderam «não». Por último, à quinta questão, 16 alunos responderam positivamente, enquanto nove alunos responderam negativamente. Um aluno deu uma resposta nula e, como tal, esta não foi considerada.

Os dados obtidos neste primeiro grupo são claros: a maioria dos alunos afirmaram já gostar da disciplina antes do presente ano letivo. E esse gosto aparenta ter-se expandido ao resto dos colegas durante o ano letivo 2023/24. A sua maioria considera a matéria relevante para os seus futuros e c. 80% deles afirmam terem-se sentido motivados para estudar história ao longo do ano. A matéria de história foi, então, algo valorizado pelos alunos. Essa valorização é suficiente para levar a que a maioria dos alunos se considere motivado para continuar a estudar história, embora este número de respostas afirmativas seja consideravelmente mais baixa do que o número de respostas afirmativas dado às outras questões.

Entrando nas questões do segundo grupo, em resposta à sexta pergunta, 18 alunos consideraram que os «eventos políticos» eram algo «muito relevante» e oito consideraram estes algo «relevante». Relativamente às «experiências das populações», o ponto mais relevante deste para este trabalho, 21 alunos consideraram-nas algo «muito relevante» e cinco consideraram-nas algo «relevante». Já as «estruturas socioeconómicas» foram consideradas como algo «muito relevante» por 12 alunos, algo «relevante» por 13 alunos e algo «pouco relevante» por um aluno. Por último, a «arte e a cultura» foram um ponto considerado «muito relevante» por nove alunos, «relevante» por 14 alunos, «pouco relevante» por dois alunos e «muito pouco relevante» por um aluno.

Gráfico 11



Nesta questão é notório que os alunos atribuíram relevância a todos as abordagens apresentadas. Isto é provado pelas médias dos níveis de concordância com cada ponto. A média do nível de concordância com a alta relevância dos «eventos políticos» é de 3,69; a das «experiências das populações» é de 3,8; a das «estruturas económicas» de 3,42; e a de «arte e cultura» é de 3,19. Estes dados permitem-nos observar que os alunos atribuíram uma grande relevância à abordagem usada nas atividades deste presente relatório, focado na *história vista de baixo* a partir das experiências das populações.

A pergunta seguinte, a sétima, pedia aos alunos para indicarem a opção mais «relevante para a compreensão do passado» e para que justificassem a sua resposta. Nesta, oito alunos consideraram os «eventos políticos» a opção mais relevante, 14 consideraram as «experiências das populações» e um considerou as «estruturas socioeconômicas». Três alunos inseriram nas suas respostas mais do que uma opção, pelo que essa vertente das suas respostas foi considerada nula, tendo sido trabalhadas apenas as suas justificações, que são um elemento relevante para identificar aplicações práticas destas abordagens que os alunos considerem relevantes para a história. Mais uma vez notamos a predominância da importância atribuída aos «eventos políticos» e, sobretudo, às «experiências das populações».

Gráfico 12



As justificações oferecidas pelos alunos foram categorizadas de forma extrair elementos práticos valorizados pelos alunos. Para evitar um excesso de exposição que tornaria esta parte uma incessante enumeração, apresentaremos – para todas as questões que pediram justificações – apenas algumas respostas que se tenham destacado e que sejam representativas das categorias em que foram inseridas no seu tratamento. Todos os 26 alunos justificaram as suas respostas e os seus conteúdos podem ser divididos em seis categorias valorizadas. Sete alunos justificaram a sua escolha pela importância da abordagem escolhida na compreensão da evolução humana ao longo do tempo:

(...) acredito que a mais relevante são [sic] as experiências da população, porque acredito que a História é extremamente útil (...) para entendermos a luta constante do homem entre si, a fim de conquistar algo, sendo uma coisa correta ou não.

Experiências das populações porque dessa maneira somos mais capazes de perceber/compreender a evolução moral humana.

A [sic] experiências das populações, pois o mundo só é o da atualidade, porque as populações se alteram e a melhor forma de perceber o porquê de sermos assim, [sic] é saber como éramos antes.

A *empatia histórica* ou as diferenças entre o passado e o presente foi outra categoria da qual fizeram parte cinco respostas:

Acredito que as experiências das populações fazem realmente entender o passado, conseguimos facilmente nos colocar nos pés das pessoas e entender as situações e sentimentos.

A [sic] experiências das populações, pois é importante percebermos as diferenças de vida do passado relacionando-as com o presente.

(...) a mais relevante para a compreensão do passado são [sic] as estruturas socioeconómicas, pois dá nos uma visão sobre a vida das pessoas e deixa-nos perceber como seria a nossa vida naquele tempo.

De seguida, outros cinco alunos justificaram a sua resposta com a compreensão de causas e de consequências:

(...) todas as opções são (...) relevantes, pois ajudam-nos a compreender melhor porque é que algo aconteceu, quais as suas consequências e de que forma isso molda o futuro.

Considero ser mais importante para a compreensão do passado os «eventos políticos» pois acho que esta opção é a que podemos mais tentar compreender o passado e compreender as pessoas e os seus motivos (por vezes fúteis [sic]) de ter feito tal ato.

Ainda outros cinco alunos tiveram em mente a veracidade e o detalhe da informação na fundamentação das suas respostas:

Considero as experiências das populações mais relevante pois essas nos aproximam mais dos eventos do passado.

2.^a opção [experiências das populações] pois ouvindo testemunhos de acontecimentos passados temos uma maior certeza.

As experiências das populações são as mais relevantes porque nós conseguimos entender ao certo o que se estava a passar naquela época.

O conhecimento dos factos históricos foi o ponto de justificação dado por três alunos:

«Eventos políticos» pela sua informação contida (acontecimentos, datas, personagens e detalhes) pois responde a algumas perguntas fulcrais para a compreensão do passado como: Quem?; Quando?, Onde? Como? Porque?

E por último, a aprendizagem com os erros do passado foi usada como justificação por um aluno:

As opções que eu acho mais relevantes são os eventos políticos e as experiências das populações porque é através do conhecimento do passado como o conhecimento de personalidades e guerras que podemos evitar o que aconteceu no passado.

Isolando as respostas dadas dependendo da abordagem considerada pelos alunos, nota-se que as respostas dos 14 alunos que escolheram as «experiências das populações» cingiram-se a quatro categorias: a veracidade e detalhe da informação (cinco); a

compreensão da evolução humana (quatro); a *empatia histórica* ou as diferenças entre o passado e o presente (quatro); e a compreensão de causas e de consequências (um).

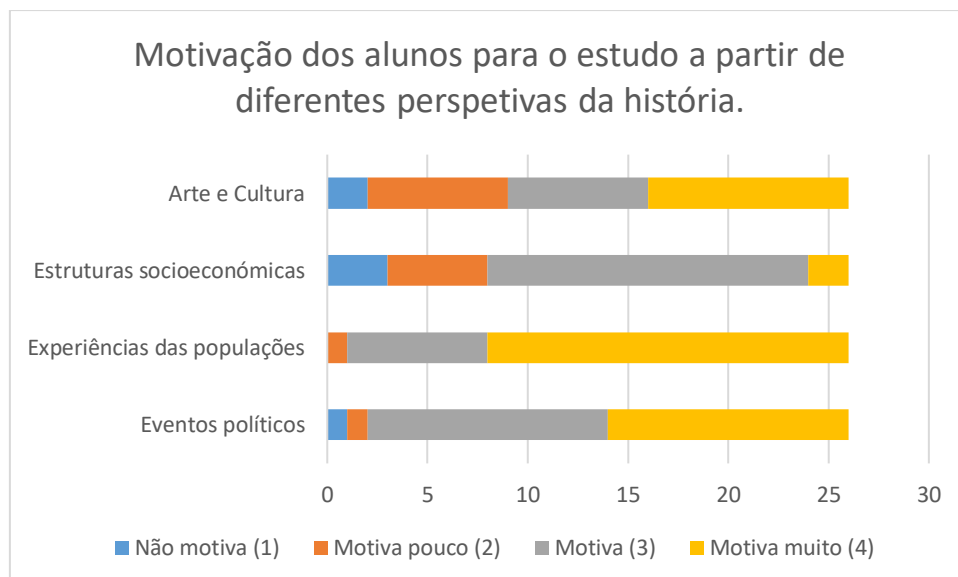
Já as respostas dos alunos que escolheram os «eventos políticos» integraram três categorias: a compreensão da evolução humana (três); o conhecimento dos factos históricos (três); e a compreensão de causas e de consequências (dois). O aluno que escolheu as «estruturas socioeconómicas» deu uma justificação que se insere na categoria da *empatia histórica* ou as diferenças entre o passado e o presente.

Comparando as justificações dadas para a escolha das «experiências das populações» ou dos «eventos políticos», observamos que essa resposta depende dos elementos práticos mais valorizados pelos alunos. Os alunos que deram maior valor à veracidade e detalhe da informação consideraram, na sua totalidade, as «experiências das populações» como a abordagem mais relevante. Também os alunos mais preocupados com a *empatia histórica* ou com a definição de diferenças entre o passado e o presente demonstraram particular apreço por esta abordagem. No sentido inverso, os alunos que dão maior importância ao conhecimento dos factos históricos escolheram na sua totalidade os «eventos políticos» como a abordagem mais relevante. Num ponto intermédio situa-se a atribuição de valor à compreensão da evolução humana, com quatro dos alunos que o fizeram a escolher as «experiências das populações» e os restantes três a escolher os «eventos políticos».

A oitava pergunta alterava o foco da relevância atribuída pelos alunos para a motivação que as abordagens diferentes lhes davam. Um número de 12 alunos considerou que a abordagem dos «eventos políticos» «motiva muito» e outros 12 consideraram que esta «motiva». Um aluno considerou esta abordagem uma que «motiva pouco» e outro aluno disse que «não motiva». As «experiências das populações» foram um ponto acerca do qual 18 alunos responderam que «motiva muito». Um total de sete alunos viram-na como algo que «motiva» e um outro aluno considerou que «motiva pouco». Já as «estruturas socioeconómicas» tiveram um número inferior de alunos a considerarem que a abordagem «motiva muito» – apenas dois. A maioria – 16 alunos – considera que a abordagem «motiva». Foram cinco os alunos a dizer que este ponto «motiva pouco» e três os que disseram que «não motiva».

Por último, relativamente à abordagem da «arte e a cultura», 10 alunos consideram que esta «motiva muito». Um número de sete alunos considera que o ponto «motiva» e um outro número idêntico de alunos considera que este «motiva pouco». Finalmente, dois alunos disseram considerar que a abordagem «não motiva».

Gráfico 13



As médias do nível de concordância desta resposta são as seguintes: 3,34 para os «eventos políticos»; 3,65 para as «experiências das populações»; 2,65 para as «estruturas socioeconómicas»; e 2,96 para a «arte e cultura». Neste aspeto é possível observar que os níveis de concordância da motivação que as abordagens suscitam nos alunos baixam relativamente aos que aferiram a relevância que atribuíam às abordagens em todos os pontos. É também interessante notar que as «experiências das populações» foram a abordagem mais bem considerada em ambas as questões. Por último, também se nota que, embora as «estruturas socioeconómicas» tivessem sido consideradas mais relevantes para a história do que a «arte e cultura», esta segunda abordagem já foi vista pelos alunos como um foco de motivação superior às estruturas.

De seguida, na nona pergunta, foi pedido aos alunos que escolhessem a opção que os motivava mais e para que justificassem a sua resposta. Após a sua leitura, observa-se que sete alunos apontaram os «eventos políticos» como o ponto mais motivador; 12 apontaram as «experiências das populações»; e quatro apontaram a «arte e cultura». Três alunos ofereceram uma resposta que escolheu mais do que um

ponto e, como tal, essas respostas foram consideradas nulas e apenas as suas justificações foram consideradas, de forma a perceber melhor o que motiva os alunos. Estes resultados evidenciam reduções muito ligeiras – de um ou dois estudantes – no número de alunos a considerar as abordagens de «eventos políticos», «experiências das populações» e de «estruturas socioeconómicas», em favor de um aumento de quatro alunos a apontar «arte e cultura» como o ponto que mais os motiva.

Gráfico 14



As justificações oferecidas pelos alunos foram, mais uma vez, categorizadas de forma extrair elementos gerais motivadores dos alunos. Desta feita, um aluno não ofereceu nenhuma justificação para a sua resposta, pelo que consideraremos apenas as respostas dos restantes 25 alunos, que justificaram a sua escolha. No tratamento destes dados, escolhemos dividir inicialmente as justificações em dois grupos: um composto por respostas que evidenciaram que a motivação dos alunos vem do interesse que têm na abordagem escolhida ou nos elementos que a ela associam; e outro composto por respostas que sugeriram que a motivação desses alunos viesse da importância dada ao ponto escolhido e aos elementos a ele associados. Foram 19 os alunos que deram uma resposta com base no interesse que a abordagem lhe suscita e seis os que responderam com base na importância que atribuíram à abordagem. Seis das respostas que se basearam no interesse dos alunos pela abordagem limitaram-se a referir esse interesse, não expondo nenhuma outra razão particular para as suas escolhas:

O estudo de eventos políticos e experiências de populações motivam-me [sic] bastante, porque o tópico «política» é o meu preferido comparativamente à economia e cultura.

As experiências das populações pois é um tema que me agrada, e consigo ficar totalmente focada.

Os restantes alunos apresentaram razões particulares para justificar a maior motivação que o ponto escolhido lhes suscita. Estas razões foram integradas em categorias, de forma a sistematizar a informação adquirida. Sete estudantes basearam a sua escolha por considerarem que a abordagem selecionada é mais útil que as restantes para a interpretação da história:

Arte e Cultura, pois além de serem assuntos que são do meu interesse eles são capazes de nos fazer interpretar os acontecimentos de diversas maneiras.

4.ª opção [Arte e Cultura] pois é um assunto que me chama mais a atenção e me faz entender com mais clareza o conteúdo histórico.

Os «Eventos políticos» motivam me mais (...). Os eventos políticos facilitam a compreensão do passado e fornecem mais detalhes, que a meu ver é interessante.

A capacidade de mostrar as diferenças do passado, em relação ao presente é outro ponto considerado por quatro alunos:

As experiências das populações, já que, gosto imenso de aprender sobre a [sic] diferentes gostos, estilos de vida, formas de pensar do passado e depois ver e comparar com as do presente. Gosto ainda de perspetivar o futuro.

Mais uma vez, a experiência das populações, pois gosto muito de aprender sobre os diferentes modos de vida e de pensar, comparando-os com a atualidade. Acho mesmo muito interessante, pois como gosto de História, gosto de estudar a história de cada pessoa e consequentemente, a História da Humanidade.

Outros quatro alunos consideraram a relevância (de uma abordagem) para o presente como o ponto essencial da sua justificação:

De todas as opções a que mais me motiva é a «Experiências das populações» pois acho que ao sabermos das suas lutas diárias, das suas desigualdades, etc. [sic] podemos ajudá-los.

Eventos políticos motivam-me mais, pois eu gosto de saber os acontecimentos políticos marcantes para os nossos dias de hoje.

Depois, dois alunos viram na ideia de que a abordagem por si escolhida dava-nos a conhecer melhor os conflitos da história uma justificação para a sua seleção:

A [sic] Experiências das populações motivam-me mais pelos mesmos motivos – «entendermos a luta constante do homem entre si» – que acredito que seja a questão mais importante para entender o passado.

Um aluno justificou a sua resposta com base na ideia de que a abordagem escolhida é a mais apropriada para mostrar a diversidade do passado:

As experiências das populações, porque gosto de ver as diferentes visões de cada pessoa.

E, por último, um outro aluno, legitimou a sua escolha através da ideia de que essa abordagem é a que melhor dita os acontecimentos da história:

Os eventos políticos, pois são esses que ditam as leis e regras do mundo e foi através deles, que se atingiram marcos fundamentais.

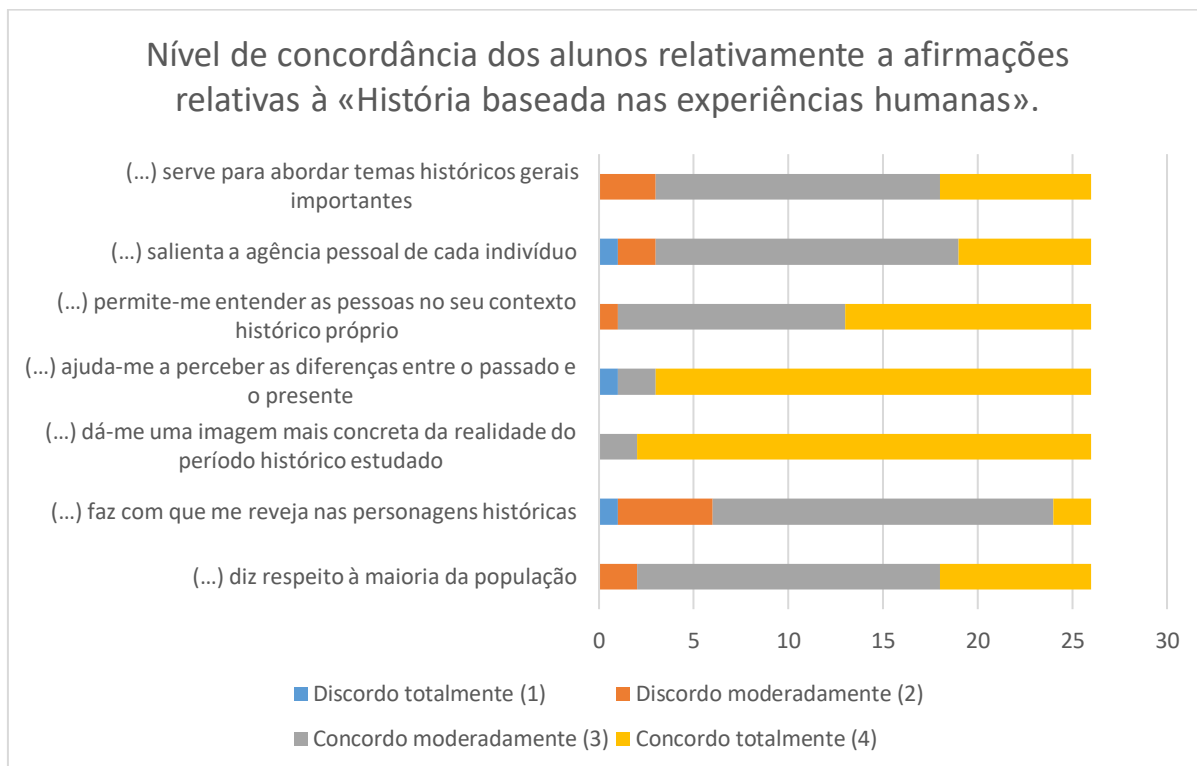
Trabalhando esta informação tendo em conta as abordagens escolhidas pelos alunos, notamos que todos os alunos que apresentaram as diferenças do passado, em relação ao presente, e a diversidade do passado como justificações afirmaram serem mais motivados pelas «experiências das populações», numa trajetória análoga à das respostas da pergunta sete. Também se nota que três das quatro respostas que se basearam na importância da história para o presente serviram para justificar a escolha da opção «eventos políticos».

No rescaldo da análise das respostas às perguntas neste segundo grupo, notamos que, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, há uma clara associação feita pelos alunos entre as «experiências das populações» e a veracidade e o detalhe da informação transmitida; e as «experiências das populações» e a *empatia histórica* e a identificação de diferenças entre o passado e o presente. O foco mais microscópico da análise das *peessoas comuns*, a partir das suas experiências serve assim para fornecer uma imagem mais pessoal e vívida de como estas viviam no passado. Resta-nos, então, perceber se essa maior proximidade proporcionada pela abordagem da *history from below* – com as suas fontes – relativa às experiências da população, que está aqui subjacente, fomenta interpretações literais e eventualmente «ingénuas» por parte dos alunos.

De seguida entramos nas questões do terceiro grupo, constituído pelas 10.^a e 11.^a perguntas e que procurava ver as ideias com que os alunos ficaram da abordagem de estudo. Em resposta à 10.^a, oito alunos consideraram concordar totalmente com a afirmação «a História baseada nas experiências humanas diz respeito à maioria da população», 16 demonstraram concordar moderadamente com a mesma afirmação, e outros dois disseram discordar moderadamente. Relativamente à afirmação de que «a

História baseada nas experiências humanas faz com que me reveja nas personagens históricas», dois alunos mostraram concordar totalmente, 18 alunos afirmaram concordar moderadamente, cinco alunos disseram discordar moderadamente, e um aluno discordou totalmente. Quando questionados sobre se concordavam com a ideia de que «a História baseada nas experiências humanas dá-me uma imagem mais concreta da realidade do período histórico estudado», 24 dos alunos concordou totalmente. Outros dois concordaram moderadamente. Em resposta à consideração de que «a História baseada nas experiências humanas ajuda-me a perceber as diferenças entre o passado e o presente», 23 alunos disseram concordar totalmente, dois alunos disseram concordar moderadamente, e um aluno disse discordar totalmente. Metade dos alunos – 13 – afirmou concordar totalmente com a frase «a História baseada nas experiências humanas permite-me entender as pessoas no seu contexto histórico próprio». Outros 12 alunos concordaram moderadamente com essa frase, e um aluno discordou moderadamente dela. Quanto às respostas relativas à afirmação de que «a História baseada nas experiências humanas salienta a agência pessoal de cada indivíduo», sete alunos mostraram concordar totalmente com a afirmação, 16 alunos disseram concordar moderadamente, dois alunos disseram discordar moderadamente, e um aluno discordou totalmente. Finalmente, quando confrontados com a afirmação de que «a História baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes», oito alunos demonstraram concordar totalmente com esta, 15 alunos concordaram moderadamente, e três alunos discordaram moderadamente.

Gráfico 15



Estas respostas dos alunos mostram-nos as médias do nível de concordância das várias afirmações. Estas foram de 3,23 para o primeiro ponto («a História baseada nas experiências humanas diz respeito à maioria da população»); de 2,8 para o segundo ponto («a História baseada nas experiências humanas faz com que me reveja nas personagens históricas»); de 3,92 para a terceira afirmação («a História baseada nas experiências humanas dá-me uma imagem mais concreta da realidade do período histórico estudado»); de 3,8 para a quarta («a História baseada nas experiências humanas ajuda-me a perceber as diferenças entre o passado e o presente»); de 3,46 para o quinto ponto («a História baseada nas experiências humanas permite-me entender as pessoas no seu contexto histórico próprio»); de 3,11 para o sexto («a História baseada nas experiências humanas salienta a agência pessoal de cada indivíduo»); e de 3,19 para a última afirmação («a História baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes»).

Na análise desta informação, partimos do pressuposto de que os alunos associaram «a História baseada nas experiências humanas» à ideia de uma perspetiva histórica baseada nas «experiências das populações» contida nas perguntas anteriores.

Como tal, nota-se que, à tendência já anteriormente observável da associação deste tipo de história a questões de *empatia histórica*, das diferenças entre o passado e o presente, e da veracidade e do detalhe da informação apresentada, acrescenta-se ainda esta informação que comprova estas associações: as ideias de que «a História baseada nas experiências humanas» dá uma imagem mais concreta do período estudado, de que permite entender melhor as diferenças entre passado e presente, e de que nos permite entender as pessoas no seu contexto histórico próprio – visto como «verdadeiro» – foram os três pontos com os quais os alunos mais concordaram, tendo os dois primeiros médias de nível de concordância elevadíssimas.

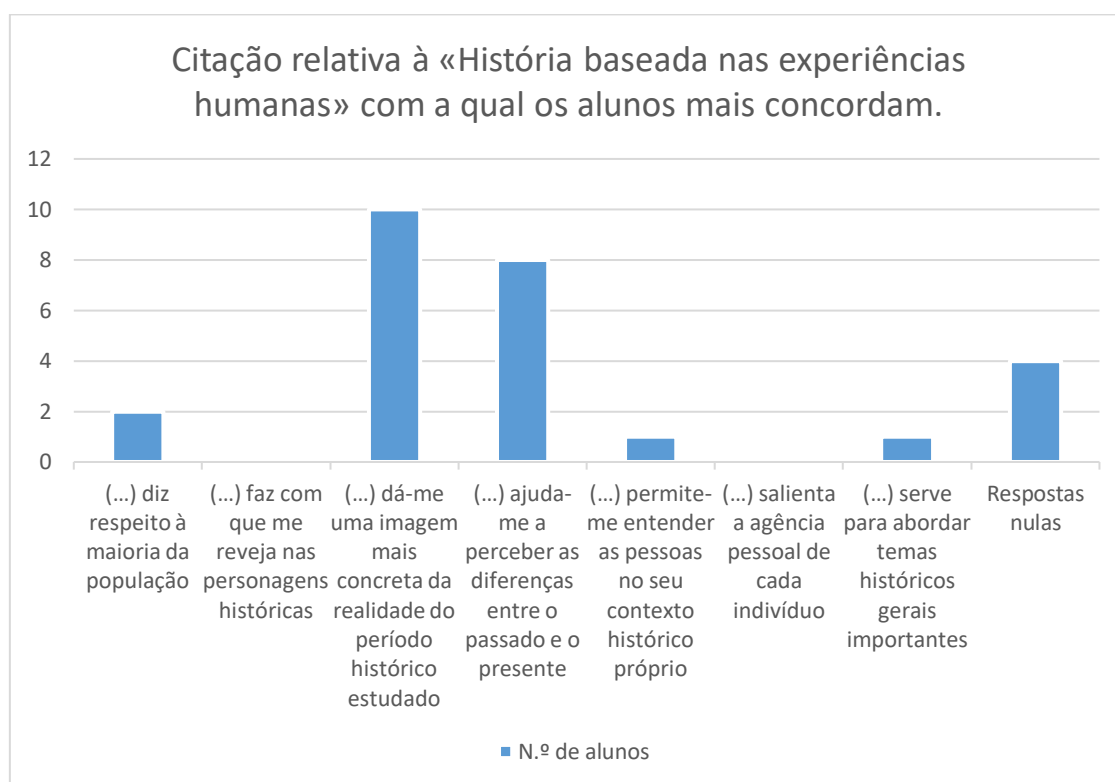
Nota-se também que as ideias de que este tipo de abordagem permite «abordar temas históricos gerais importantes» e «salienta a agência pessoal de cada indivíduo», embora não tenham sido das com as quais os alunos mais concordaram, não deixaram de ter médias de concordância também altas, mostrando-nos que os alunos tendem a pensar na abordagem da *história vista de baixo* com recurso às experiências das populações como um meio legítimo para alcançar estes fins.

Para além disso, percebemos que essa «agência pessoal» foi interpretada pela grande maioria dos alunos como algo relativo às *pessoas comuns*, na medida em que estes consideraram que a «História baseada nas experiências humanas» diz respeito à maioria da população. Por último, é de notar também que, mesmo tendo sido reconhecido por 20 alunos, a ideia de que esta abordagem os faz reverem-se nas personagens históricas teve uma média de concordância inferior às demais, indo assim ao encontro da ideia que transmitimos anteriormente neste relatório, de que esta identificação com as pessoas passadas era um meio para alcançar objetivos da *empatia histórica* – de interpretar o passado com base nos seus próprios termos –, e não o seu fim em si.

Na 11.^a pergunta, na qual foi pedido aos alunos que escolhessem com qual das opções concordavam mais, dois alunos afirmaram concordar mais com o primeiro ponto – «a História baseada nas experiências humanas diz respeito à maioria da população». O ponto com o qual mais alunos concordaram mais foi o terceiro – «a História baseada nas experiências humanas dá-me uma imagem mais concreta da realidade do período

histórico estudado» –, indicado por 10 alunos. De seguida, escolhido por oito alunos, temos o quarto ponto – «a História baseada nas experiências humanas ajuda-me a perceber as diferenças entre o passado e o presente». Um aluno concordou mais com o quinto ponto – «a História baseada nas experiências humanas permite-me entender as pessoas no seu contexto histórico próprio» – e outro aluno escolheu o sétimo ponto – «a História baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes». Quatro respostas de alunos foram consideradas nulas, ora pela escolha de mais do que uma opção, ora por darem respostas sem sentido, ora por não responderem, de todo. Estes dados, mais uma vez, demonstram a forte associação que os alunos fazem entre a abordagem usada e os tópicos das diferenças entre o passado e o presente e da veracidade e detalhe da informação passada.

Gráfico 16



Relativamente às justificações apresentadas pelos alunos para as suas respetivas escolhas, considerámos que, neste campo, a vasta maioria das respostas não constituiu informação relevante para o trabalho, na medida em que os alunos ofereceram justificações particularmente redundantes das afirmações que escolheram. Mostramos alguns exemplos:

Concordo mais com a opção que a história ajuda a perceber as diferenças do passado com o presente pois a história e os acontecimentos do passado são muito diferentes do presente.

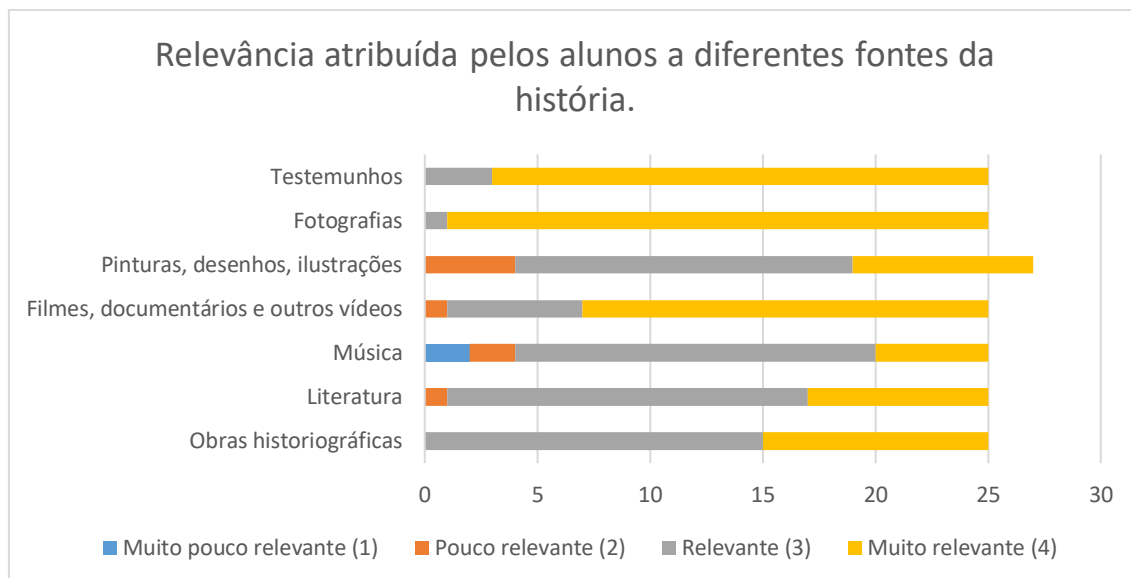
O terceiro ponto, onde refere que a História baseada em experiências humanas dá-nos uma realidade mais concentra [sic], pois falamos de pessoas que vivenciaram o acontecimento histórico.

Concordo mais com a opção de A [sic] história baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes, pois representa os acontecimentos importantes.

O quarto e último grupo, composto pelas 12.^a e 13.^a questões, serviu para aferirmos a relevância atribuída a diversos tipos de fontes da história. Relativamente à 12.^a pergunta, começamos por referir que um aluno não lhe respondeu. De resto, 22 alunos consideraram os «testemunhos» um instrumento «muito relevante» e três alunos consideraram-no «relevante». A avaliar o valor das «fotografias», 24 alunos viram esse instrumento como «muito relevante», enquanto um aluno considerou-as relevantes. Foram oito os alunos a considerar «pinturas, desenhos, ilustrações» algo «muito relevante», 13 os alunos que os consideraram algo «relevante» e quatro os alunos que viram esse ponto como «pouco relevante». Em relação aos «filmes, documentários e outros vídeos», 18 alunos consideraram-nos muito relevantes, seis alunos consideraram-nos relevantes, e um aluno considerou-os algo «pouco relevante». Cinco alunos consideraram a «música» «muito relevante», 16 alunos consideraram-na «relevante», dois alunos viram-na como «pouco relevante» e outros dois alunos disseram que esta é «muito pouco relevante». A «literatura» foi vista como «muito relevante» por parte de oito alunos, como «relevante» por parte de 16 alunos, e considerada «pouco relevante» por um aluno. As «obras historiográficas», finalmente,

foram consideradas algo «muito relevante» por 10 alunos e como algo «relevante» pelos restantes 15 alunos.

Gráfico 17



Quanto às médias do nível de concordância dos alunos com as várias afirmações, foram recolhidos os seguintes dados: a média dos «testemunhos» foi de 3,88; relativamente às «fotografias» foi a mais alta, de 3,96; as «pinturas, desenhos, ilustrações» tiveram uma média do nível de concordância de 3,16; os «filmes, documentários e outros vídeos» de 3,68; a «música» teve uma média de 2,96; a «literatura» teve uma média de 3,28; e as «obras historiográficas» tiveram uma média de 3,4. Logo à partida, é evidente que os alunos atribuíram uma relevância superior aos instrumentos mais usados na nossa abordagem: os «testemunhos», as «fotografias» e os «filmes, documentários e outros vídeos». Resta-nos saber as justificações que deram para as suas escolhas, que foram dadas na pergunta seguinte.

A 13.^a pergunta procurava aferir qual das opções anteriores cada aluno considerava mais relevante e a justificação de cada aluno para a sua escolha. As respostas dos alunos mostraram que 11 destes consideraram os «testemunhos» a opção mais relevante; cinco alunos afirmaram valorizar mais as «fotografias»; «filmes, documentários e outros vídeos» foram escolhidos por um aluno, como o ponto mais relevante; tal como a «música»; e as «obras historiográficas». Um aluno não respondeu à questão e seis alunos escolheram mais do que um instrumento nas suas respostas.

Gráfico 18



Mais uma vez, foram categorizadas as justificações dadas pelos alunos para que se pudesse identificar os seus elementos práticos valorizados pelos alunos. Apenas um aluno não respondeu à pergunta, pelo que considerámos todas as outras respostas – mesmo as que escolheram mais do que uma opção, pois o objetivo da justificação é, acima de tudo, identificar os elementos que os alunos consideram importantes. As respostas foram divididas em seis categorias. Uma delas abrange mais de metade das respostas – 14. São respostas que legitimam as suas escolhas com base na ideia de que estas dão-nos uma visão mais real dos acontecimentos:

Testemunhos representam as experiências passadas pelas pessoas, que mostram verdadeiramente a situação.

Os testemunhos, pois são a informação mais real possível, pois as pessoas estão a sentir as coisas no momento em que *[sic]* sentem as adversidades.

Certamente testemunhos pois dão-nos a realidade passada sentida por alguém dessa época que, de facto, experienciou essa realidade e sabe melhor do que qualquer outra pessoa.

Fotografias, porque representam as coisas exatamente como eram.

Acredito que entre as opções elencadas acima a fotografia é a mais importante também porque é a mais imparcial.

Outros cinco alunos deram respostas que basearam as suas escolhas na ideia de que os instrumentos escolhidos permitiam o acesso a uma informação mais completa dos acontecimentos:

A meu ver, as obras historiográficas são o instrumento da História mais relevante pois retrata *[sic]* acontecimentos importantes e refere *[sic]* informações que, por exemplo, fotografias não são capazes *[sic]*.

Acho que a fotografia é o mais relevante como instrumento, pois uma imagem diz mais que mil palavras. Numa só imagem, conseguimos tirar imensas informações, como contexto, expressões entre outros.

A importância da visão popular na história é usada por dois alunos para legitimar as suas escolhas:

Os testemunhos, porque considero que estes ajudam-nos imenso a perceber a mentalidade do período em questão, bem como compreender as posições políticas *[sic]*, económicas e sociais da população.

Houve também alunos a apresentar ideias únicas na turma para justificar as suas escolhas. Entre estes está um aluno que considerou que o instrumento que escolheu

permite provar os factos históricos, afirmando: «fotografias porque prova mais que nada os factos e a história, torna-se mais interessante». Outro aluno considerou a forma como os testemunhos nos permitem aceder à diversidade de visões na história a sua justificação para a sua decisão: «os testemunhos, porque assim vemos o que cada um passou, no mesmo acontecimento, com diferentes visões». E, finalmente, um aluno que escolheu todas as opções disponíveis, justificando a sua resposta da seguinte forma: «todas, pois todas refletem o período histórico em questão sendo todas elas fontes essenciais para a História».

Quando se divide as categorias de resposta pelos instrumentos escolhidos pelos alunos, nota-se que dos 11 alunos que escolheram os «testemunhos» como o ponto mais relevante, oito fizeram-no por considerar que estes dão-nos uma visão mais real dos acontecimentos. Outros dois optaram pelo mesmo instrumento por valorizarem a importância da opinião popular na história e um outro aluno fê-lo por considerar os «testemunhos» o melhor tipo de fonte para encontrar a diversidade da história. Também as «fotografias» foram escolhidas por dois alunos que as consideraram particularmente úteis para obter a visão mais real dos acontecimentos, por outros dois alunos que as viram como forma de obter uma informação mais completa dos acontecimentos, assim como um aluno que viu nas fotografias a prova dos factos demonstrados. É também de notar que, o único aluno que escolheu os «filmes, documentários e outros vídeos», fê-lo por considerar esse o meio mais propício à obtenção da visão mais real dos acontecimentos.

Concluimos, então, que os dados obtidos nesta pergunta são particularmente relevantes para o cumprimento do terceiro objetivo do nosso trabalho, de entender se se confirma a ocorrência de interpretações ingénuas a documentos da *history from below* por parte dos alunos. A informação que adquirimos vai ao encontro daquilo que já havia sido recolhido no resto do inquérito. Os alunos consideram a veracidade e o detalhe da informação que obtêm um fator muito importante para a história. Ora por lhes mostrar a suposta real visão dos acontecimentos, ora por dar mais informação sobre um determinado assunto. Esta valorização destes elementos é carregada para a abordagem da *história vista de baixo* com um foco nas experiências das populações na

medida em que os alunos as associam, crendo ver nessa abordagem o meio mais eficaz para alcançar estes elementos tão valorizados. Este processo culmina na importância da interpretação da história para o presente: para nos tornar capazes de reconhecer os seus problemas e de atuar para os resolver ou colmatar; ou para sermos capazes de entender as diferenças entre o passado representado e o mundo presente. Com esta valoração deste tipo de documentos vem, no entanto, alguma redução no espírito crítico dos alunos durante o ato de interpretação documental: vários dos alunos reconhecem nestes instrumentos a «verdade» dos acontecimentos. Para muitos alunos, testemunhos, fotografias, filmes, documentários e outros vídeos, apresentam «verdadeiramente a situação», «as coisas exatamente como eram», «a informação mais real possível» da forma «mais imparcial», porque é transmitida por quem «experienciou essa realidade e sabe melhor do que qualquer outra pessoa». Assim lembramo-nos da aluna do 11.º ano de escolaridade que participou no estudo realizado por Peter Seixas (1993), que ao interagir com alguém que tinha vivido o tempo estudado, deixou de interpretar a informação recolhida de forma crítica.

Este inquérito deu-nos muita informação valiosa relativa ao cumprimento dos objetivos desta investigação. Propusemo-nos a investigar se a *história vista de baixo* podia ser utilizada no contexto escolar para 1) abordar temas históricos gerais – plasmados nas *Aprendizagens Essenciais* –; para 2) a exploração do reconhecimento da *agência* das *peças comuns* da história pelos alunos; para 3) verificar se os alunos podiam encarar os documentos da *history from below* com um olhar acrítico; e para 4) apurar se o ensino deste tipo de história era capaz de motivar os alunos para o estudo da disciplina.

Neste inquérito, os alunos demonstraram considerar viáveis as ideias plasmadas nos dois primeiros objetivos. Nas suas respostas à pergunta 10, um número de 23 alunos, em 26, considerou que este tipo de história «serve para abordar temas históricos gerais importantes» e «salienta a agência pessoal de cada indivíduo», tendo a resposta relativa aos «temas históricos gerais» uma média de 3,19 do seu nível de concordância; e a resposta relativa à «agência pessoal de cada indivíduo» uma média de 3,11 do seu nível de concordância.

Relativamente ao terceiro objetivo, as respostas 10, 11, 12 e 13 mostraram-nos que, para além da já grande importância que os alunos dão às fontes mais usadas na *history from below*, que apresentam as *peessoas comuns* de uma forma particularmente próxima, os alunos também tendem a interpretar a informação nesses contida como se de uma verdade imparcial e inquestionável se tratasse. Consequentemente, estes produtos culturais são vistos por muitos alunos como refletores autónomos e objetivos de processos históricos, que dispensam uma crítica e uma problematização que questione a sua própria construção como documento histórico como tal.

Por último, temos o quarto objetivo apresentado na introdução deste trabalho, relativo à eventual capacidade da *history from below* de motivar os alunos para o estudo da história. A respeito deste, as respostas dadas pelos alunos às primeiras questões presentes no inquérito informam-nos de que a grande maioria da turma se sentiu motivada para estudar história no ano letivo no qual o estágio curricular foi realizado, mas que o número decresce para pouco mais de metade dos estudantes quando lhes perguntamos se se sentem motivados para continuar a estudar a disciplina no futuro. Também relevante para este ponto é o facto de as «experiências das populações» terem sido consideradas como o ponto mais relevante – entre os apresentados – para a disciplina de História, assim como a opção que os alunos consideraram mais motivadora dentro da disciplina.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurámos responder à nossa questão de investigação: «quais são as mais evidentes potencialidades e limitações da adoção da *history from below* no ensino de história no 12.º ano?». Para tal, quatro objetivos foram definidos de forma a termos uma direção concreta de progressão que serviu para guiar a nossa ação ao longo do estágio e da escrita do presente relatório. Nesse sentido, cabe-nos, neste momento, verificar o cumprimento dos objetivos, a partir dos resultados obtidos nas diferentes atividades desenvolvidas que, por já terem sido resumidas ao longo deste trabalho, não o serão, novamente, para evitarmos a redundância de tal empreendimento.

Quanto ao nosso primeiro objetivo, de «averiguar a possibilidade de conjugar a *history from below* com dinâmicas gerais da história plasmadas nas *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano da disciplina de História A», identificamos que os alunos da turma estudada foram, na sua maioria, capazes de, em todas as atividades realizadas, construir narrativas que relacionassem e desenvolvessem, a partir de uma base situada nas experiências das populações, o conhecimento geral relativo ao tópico estudado impresso nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina. Adicionalmente, o inquérito por questionário aplicado à turma no final do ano letivo pôs em evidência que 23 dos 26 alunos da turma concordaram com a afirmação de que uma história baseada nas experiências humanas é proveitosa para abordar temas gerais da história.

De seguida abordamos o segundo objetivo, de «verificar se os alunos reconhecem a *agência histórica* das *pessoas comuns* do passado». Neste ponto, notámos que este reconhecimento investigado dependeu tanto da intensidade percecionada das transformações dos períodos estudados, como do conteúdo dos documentos apresentados. Em todas as atividades identificámos um certo grau de atribuição de *agência*. Esta foi superior, no entanto, quando estudámos períodos históricos caracterizados por grandes transformações, como a Revolução dos Cravos, e foi inferior quando apresentámos aos alunos testemunhos que demonstravam uma sensação de impotência por parte da população estudada, como foi o caso dos imigrantes africanos das antigas colónias portuguesas, em Portugal. Este segundo ponto pode também ser explorado, no entanto, a partir do nosso terceiro objetivo. De

qualquer forma, no inquérito por questionário, os alunos (23 em 26) consideraram amplamente que a abordagem adotada salienta a *agência* de cada indivíduo.

A possibilidade de se verificar a «eventualidade de os alunos interpretarem as fontes predominantes da *history from below* à luz do “realismo ingênuo”» de Raphael Samuel (1988) – o nosso terceiro objetivo – foi sobretudo observada na terceira atividade (relativa às «as experiências dos imigrantes das ex-colónias portuguesas africanas, em Portugal») e no inquérito por questionário realizado. Na referida atividade, foi evidente a ausência de problematização dos testemunhos provenientes dos imigrantes estudados, tendo muitos dos seus sentimentos de impotência e críticas feitas à sociedade portuguesa – independentemente da sua veracidade – sido interpretados como realidade factual. Já depois da realização dessa atividade, no preenchimento do inquérito por questionário, observamos esta característica de forma inequívoca, quando os alunos consideram, praticamente na sua totalidade, que a história das experiências das pessoas lhes dá uma imagem mais concreta da realidade dos períodos, e associam essa imagem mais «verdadeira» do passado histórico aos documentos mais usados na nossa abordagem: testemunhos, fotografias, documentários, entre outros.

Por último, a capacidade do ensino da *history from below* motivar os alunos para a disciplina de história, presente no nosso quarto objetivo, foi confirmada na realização do inquérito por questionário, no qual os alunos atribuíram maior relevância e consideraram mais motivadora a abordagem relativa às experiências das populações, em comparação às demais abordagens apresentadas. Este dado pode ser, no entanto, contestado pela falta de motivação observada aquando da escrita dos textos relativos à terceira atividade. No entanto, como já mencionámos na parte dedicada a essa atividade, essa falta de motivação foi interpretada à luz do fenómeno do *Social Loafing* e da Teoria do Impacto Social (Latané et al., 1979).

Aqui chegados, podemos afirmar que a *history from below* tem, como sua maior virtude, no ensino, a capacidade de colocar as experiências das populações em primeiro plano, como causas e consequências de mutações gerais da história. A partir desta abordagem, podemos constatar com mais facilidade de que forma determinados

acontecimentos afetam concretamente as experiências e a vida quotidiana das populações. Permite-nos ir além das implicações políticas e gerais de um processo histórico, para apresentar as suas manifestações ao nível microscópico e humano. Desta forma, é também um campo privilegiado para o reconhecimento da *agência histórica* dos indivíduos ao longo da história. Estes pontos são, no entanto, dependentes da interpretação que os alunos fazem dos documentos históricos apresentados e, como já referimos anteriormente, a proximidade promovida pelos documentos mais usados para a representação das *pessoas comuns*, como testemunhos, fotografias, documentários, entre outros, é particularmente problemática. A riqueza descritiva e emocional destes documentos leva os estudantes a confundi-los facilmente com a própria realidade histórica em si, fomentando um ambiente no qual esta densa apresentação de uma pretensa «realidade» ingénua aparenta dispensar a interpretação crítica e o questionamento das fontes. É como se a dúvida se tornasse assim desnecessária perante a obviedade da realidade apresentada. Como contraponto a este elemento mais desafiante desta abordagem, temos o facto de que a *history from below* ter sido capaz de motivar os alunos para uma aprendizagem mais humanista e representativa das suas realidades partilhadas com os objetos de estudo.

Apesar de haver várias conclusões apuráveis a partir deste estudo, este não deixa de ter também algumas limitações e pontos menos bem-conseguidos. Como já mencionámos anteriormente, o facto de o trabalho ter incidido apenas sobre uma única turma do 12.º ano impossibilitou os benefícios que uma análise comparativa entre casos teria, indubitavelmente, fornecido. A investigação dos resultados de uma só turma deixa assim algumas conclusões provisórias relativas a características eventuais desta abordagem, mas não cremos que esta possa aspirar a dar-nos informação definitiva relativa a nenhuma das possibilidades levantadas neste estudo.

A formulação das atividades foi outro ponto que apresentou algumas limitações. Em primeiro lugar, a escolha de tipos diferentes de enunciados e de exercícios criativos deixou-nos observar algumas disparidades nas realizações das atividades, nomeadamente nas diferenças de apresentação de narrativas pessoais ou mais analíticas e nas diferenças entre trabalhos individuais ou de grupo. Por outro lado, não

possibilitou uma análise mais consistente, que nos permitisse apurar a eventual progressão no desempenho dos alunos.

Também os enunciados das atividades podiam ter sido mais eficazes, de forma a apurarmos informação mais proveitosa para o nosso estudo. Temos, como exemplos disto, o enunciado da segunda atividade, não apenas pelo carácter misto da sua apresentação à turma, que resultou em alguma confusão na sua realização, mas também pelo facto de as questões basilares desse enunciado terem acabado por conduzir excessivamente as respostas dos alunos.

Por último, no seguimento da ideia democrática adjacente ao ensino da *history from below*, este trabalho podia ter inquirido os alunos da turma relativamente à sua disposição futura para intervir na sociedade, de forma a extrair mais informação de interesse para o tema e para ajudar a estabelecer uma base mais sólida para estudos futuros.

No seguimento da apresentação destas limitações, queremos terminar o trabalho com alguns caminhos que consideramos importantes para investigações futuras sobre este tema, em relação com as limitações da nossa investigação. Em primeiro lugar, seria proveitosa uma abordagem que apresentasse de forma clara e inequívoca o conceito de *agência histórica* aos alunos antes da realização de qualquer atividade, para promover um trabalho que convidasse os alunos à reflexão em torno do próprio conceito e da sua aplicabilidade e a uma escolha mais consciente sobre a sua utilização nas suas respostas.

A escolha das fontes utilizadas é também passível de questionamento. Nesta investigação, optámos por apresentar, nas nossas narrativas, um misto de documentos microscópicos próprios da *history from below* com outros mais gerais relativos às sociedades que estudámos, de forma a garantir a representatividade do conteúdo tratado. Seria de grande interesse, no entanto, a realização de um estudo que se baseasse, na sua totalidade, numa abordagem microscópica, de forma a averiguar a dependência desta abordagem em relação a conhecimento demográfico mais geral. No seguimento deste ponto relativo ao tipo de documentos escolhidos e tendo em conta as conclusões desta nossa investigação relativamente à forma como os alunos

interpretaram os documentos mais comuns na *history from below*, consideramos também relevante a realização de um trabalho mais específico que colmate estas dificuldades identificadas neste relatório. Para tal, parece-nos proveitosa uma problematização superior do tratamento destas fontes da história, de forma a alertar os estudantes para os perigos de uma leitura literal e ingénua de qualquer informação interpretada, tanto no domínio da história, como em qualquer outro da vida.

Concluimos este relatório, afirmando que o seu tema foi escolhido, em grande parte, devido a uma vontade nossa em construir um mundo mais justo e equitativo. Dessa forma, aspiramos a que este tipo de abordagens que adotam uma história plural, representativa e democratizante, não só seja mais considerado e utilizado, mas que também forneça aos futuros indivíduos integrantes da nossa sociedade uma imagem mais acertada das condições de vida e das experiências dos restantes membros da sociedade a que pertencem. E, para além disso, que os inspire a questionar o papel das *pessoas comuns* nos processos históricos passados, presentes e futuros, de forma que sejam capazes de identificar os seus interesses de forma mais eficaz e assertiva e que, assim, sejam capazes de tomar decisões políticas mais eficientes. Assim, terminamos o nosso trabalho com a questão colocada por Howard Zinn (1980/2003), já apresentada no segundo capítulo deste trabalho:

Is there a «national interest» when a few people decide on war, and huge numbers of others – here and abroad – are killed or crippled as a result of such a decision? Should citizens not ask in whose interest are we doing what we are doing? (pósfácio).

Se os alunos forem capazes de colocar estas questões no decorrer das suas vidas quotidianas, podemos dizer que já cumprimos uma parte importante do nosso trabalho como professores.

Referências Bibliográficas

Páginas web

Agência Lusa. (2024, 4 de maio). *Governo, partidos e SOS Racismo já condenaram ataques contra imigrantes no Porto*. Expresso. <https://expresso.pt/sociedade/2024-05-04-governo-partidos-e-sos-racismo-ja-condenaram-ataques-contra-imigrantes-no-porto-fbc38187>

Agência Lusa. (2024, 6 de abril). *A 19 dias dos 50 anos do 25 de Abril, 500 metros separaram manifestações anti-fascista e anti-imigração no Porto*. CNN Portugal. <https://cnnportugal.iol.pt/manifestacao/anti-fascismo/a-19-dias-dos-50-anos-do-25-de-abril-500-metros-separaram-manifestacoes-anti-fascista-e-anti-imigracao-no-porto/20240406/66118659d34ebf9bbb3c2461>

Conselho da Europa (s.d.). *General Report on the State of History Teaching in Europe*. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report>

Conselho da Europa (s.d.). *Intergovernmental Programme*. <https://www.coe.int/en/web/history-education/intergovernmental>

Construção Pública (s.d.). *Escola Secundária Almeida Garrett*. <https://construcaopublica.gov.pt/pt/escolas/138>

Durães, C. (2025, 12 de maio). *Rapazes portugueses votam cinco vezes mais na extrema-direita do que as raparigas*. Público. <https://www.publico.pt/2025/05/12/p3/noticia/rapazes-portugueses-votam-cinco-vezes-raparigas-extremadireita-2132281>

Escola Secundária Almeida Garrett (s.d.). *Documentos Orientadores*.
<https://esagarrett.com.pt/category/escola/documentos-orientadores/>

Gomes, J. F. (2020, 27 de junho). *Mais de 60% dos portugueses revelam alguma forma de racismo, indica estudo europeu*. Observador.
<https://observador.pt/2020/06/27/mais-de-60-dos-portugueses-revelam-alguma-forma-de-racismo-revela-estudo-europeu/>

Gonçalves, M. S., Mayor, J. S., & Soares, A. (2024, 6 de maio). *Moradores do Porto queixam-se de insegurança e pedem mais policiamento*. Sic Notícias.
<https://sicnoticias.pt/pais/2024-05-06-video-moradores-do-porto-queixam-se-de-inseguranca-e-pedem-mais-policiamento-9ecc2f09>

Infoescolas. (s.d.). *Estatísticas do Ensino Secundário*.
<https://infoescolas.medu.pt/Secundario/>

Instituto Nacional de Estatística (2022). *População residente (N.º) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS – 2013), Sexo e Grupo etário (Por ciclos de vida)*.
<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609>

Instituto Nacional de Estatística (2022). *População residente (N.º) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS – 2013), Sexo, Grupo etário e Nacionalidade*.
<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011627>

Kamisar, B., & Bowman, B. (2025, 27 de abril). *Young men and women are taking the «gender gap» to staggering new levels*. NBC News.
<https://www.nbcnews.com/politics/elections/young-men-women-are-taking-poll-gender-gap-staggering-new-levels-rcna202672>

Oliveira, M. (2024, 4 de maio). *Encapuzados forçam entrada em casa de imigrantes no Porto e agridem-nos com paus.* Público. <https://www.publico.pt/2024/05/04/sociedade/noticia/encapuzados-forcam-entrada-casa-imigrantes-porto-agridemnos-paus-2089227>

Pires, P. (2024, 10 de maio). «São falsas ideias». *Dados da PJ revelam que há mais criminalidade mas não por causa dos estrangeiros.* CNN Portugal. <https://cnnportugal.iol.pt/aima/imigrantes/sao-falsas-ideias-dados-da-pj-revelam-que-ha-mais-criminalidade-mas-nao-por-causa-dos-estrangeiros/20240510/6638df1dd34ebf9bbb3d2e4a>

Redação DN. (2020, 10 de junho). *Alcindo Monteiro morreu há 25 anos. Uma vítima do racismo.* Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/alcindo-monteiro-morreu-ha-25-anos-uma-vitima-do-racismo-12299263.html>

Reuters. (2025, 29 de maio). *Como a divisão de género na Geração Z e os «rapazes frustrados» estão a mudar o rumo das democracias.* Público. <https://www.publico.pt/2025/05/29/p3/noticia/divisao-genero-geracao-z-rapazes-frustrados-estao-mudar-rumo-democracias-2134786>

Smith, D. (2025, 26 de junho). *Ex-world leaders call for «powerful shift» as they warn of extreme inequality.* The Guardian. <https://www.theguardian.com/business/2025/jun/26/world-leaders-inequality-poverty>

Social history. (2025, Julho 15). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Social_history

UNESCO. (2025, 4 de Março). *What you need to know about global citizenship education.* <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

Zinn Education Project (s.d.). *If we knew our History*. <https://www.zinnedproject.org/if-we-knew-our-history/>

Zinn Education Project (s.d.). *Why Teach «People's History»?*. <https://www.zinnedproject.org/why/>

Legislação

Assembleia da República. (1986). «Lei n.º 46/86». *Diário da República* 1.ª série, 237 (outubro): 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Educação – Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação. (2021). «Despacho N.º 6726-A/2021». *Diário da República* 2.ª série, 1.º suplemento, 131 (julho): 2-8. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6726-a-2021-166790153>

Ministério da Educação e Cultura. (1987). «Portaria N.º 261/87». *Diário da República* 1.ª série, 77 (abril): 1339-1341. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/261-666677>

Ministério da Educação Nacional – Direcção-Geral do Ensino Liceal. (1964). «Decreto-Lei N.º 45636». *Diário do Governo* 1.ª série, 77 (março): 460-462. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45636-1964-470835>

Ministérios da Coordenação Interterritorial, da Justiça e dos Negócios Estrangeiros. (1975). «Decreto-Lei N.º 308-A/75». *Diário do Governo* 1.ª série, 4.º suplemento, 143 (junho): 862-(7)-862-(8). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/308-a-530841>

Presidência da República. (1976). «Decreto de Aprovação da Constituição». *Diário da República* 1.^a série, 86 (abril): 738-775.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>

Documentos normativos

Conselho da Europa (2018). *Quality History Education in the 21st Century, Principles and Guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>

Council of Europe/ Observatory on History Teaching in Europe (2024). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe. 2023* (Vols. 1-3). Council of Europe.

Escola Secundária Almeida Garrett (2022). *Regulamento Interno*.
https://esagarrett.com.pt/wp-content/uploads/2025/03/REGULAMENTO_INTERNO_ESAG_Versao_Atualizada_dezembro_2023_signed_signed.pdf

Escola Secundária Almeida Garrett (2025). *Projeto Educativo, Triénio 2025/2028*.
https://esagarrett.com.pt/wp-content/uploads/2025/03/PEE-ESAG_2025-2028_Final_signed.pdf

Instituto Nacional de Estatística, I. P. (2024). *Estatísticas Demográficas – 2023*.

ME/DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais – História 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Mota, António Paulo da Silva (2025). *Projeto de Intervenção (4.º Mandato)*.

https://esagarrett.com.pt/wp-content/uploads/2025/03/Projeto-de-Intervencao-Reconducao-do-Diretor-2025-2029_signed.pdf

UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.

https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Entradas de Dicionários

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). Empatia. In *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (p. 1458). Círculo de Leitores.

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). Golpe de Estado. In *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (p. 1900). Círculo de Leitores.

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). Opressão. In *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (p. 2686). Círculo de Leitores.

Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2003). Revolução. In *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (p. 3177). Círculo de Leitores.

Manuais escolares

Rosas, M. A. M., do Couto, C. P., Costa, A., & Santos, A. C. (2023). *Entre Tempos: História A, 12.º ano* (Vols. 2-3). Porto Editora.

Audiovisuais

Antena 1, & TSF. (2014, 13 de abril). 25 de Abril – Vento de Liberdade. In *Histórias de Abril*. RTP. <https://www.rtp.pt/play/p1523/e150618/historias-de-abril>

Dentinho, P. (2019, 24 de abril). A Imagem de Abril (J. P. Silva (Real.)). RTP. <https://www.rtp.pt/play/p5740/a-imagem-de-abril>

Escola Virtual (s.d.) A Revolução do 25 de Abril. <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/15823/E?showHeader=true>

João Oliveira. (2011, 25 de abril). *Apelo do MFA no 25 de Abril de 1974* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Q4ND-TBRGxU&ab_channel=Jo%C3%A3oOliveira

Artigos de revista

De Melo, F. T. (1964, 13 de fevereiro). Mulher, cuidado com o amor. *Crónica Feminina*, 377, 74-75.

Bibliografia

Aboim, S. (2011). Vidas conjugais: do institucionalismo ao elogio da relação. In J. Mattoso (Dir.), & A. N. de Almeida (Coord.), *História da Vida Privada em Portugal* (Vol. 4) (pp. 80-111). Círculo de Leitores e Temas e Debates.

Ahonen, S. (2010). Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion – or inclusion?. *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 179-194.
<https://doi.org/10.1080/00220270010011202>

António, J. H. C., Policarpo, V., Rutland, A., Pereira, C. R., Marques, J. C., da Costa, L. P., Monteiro, M. B., Lopes, R. C., Pires, S., & Correia, T. S. (2011). *Os imigrantes e a imigração aos olhos dos portugueses: manifestações de preconceito e perspectivas sobre a inserção de imigrantes* (J. H. C. António, & V. Policarpo (Coords.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Bair, S. D., & Ackerman, K. (2014). Not your father's civil war: engaging students through social history. *Social Studies*, 105(5), 222-229.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2014.917066>

Barros, J. A. (2005). Os campos da História no século XX. *Ler História*, 49, 77-104.

Barros, J. A. (2011). A historiografia pós-moderna. *Ler História*, 61, 147-167.

Barton, K. C. (2012). Agency, Choice and Historical Action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1

Bell, D. A. (2002). Total history and microhistory: the French and Italian paradigms. In L. Kramer, & S. Maza (Eds.), *A companion to western historical thought* (pp. 262-276). Blackwell.

Bloch, M. (1965). *Introdução à História* (M. M. Miguel, & R. Grácio, Trans.). Publicações Europa-América. (Obra original publicada em 1949)

Braudel, F. (1995). *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II* (Vols. 1-2). Dom Quixote. (Obra original publicada em 1949)

Brewer, J. (2010). Microhistory and the Histories of Everyday Life. *Cultural and Social History*, 7(1), 87-109. <https://doi.org/10.2752/147800410X477359>

Brown, J. C. (1986). *Immodest acts: the life of a lesbian nun in Renaissance Italy*. Oxford University Press.

Buettner, E. (2016). *Europe after Empire: Decolonization, Society, and Culture*. Cambridge University Press.

Burke, P. (1992). *History and Social Theory*. Polity Press.

Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: the uses of images as historical evidence*. Reaktion Books.

Butera, F., & Buchs, C. (2019). Social Interdependence and the Promotion of Cooperative Learning. In K. Sassenberg, & M. L. W. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action: Evidence-Based Interventions from Theory to Practice* (pp. 111-127). Springer Cham.

Cardina, M. (2016). Subjetividade e fontes orais na escrita da história. In J. Neves (Org.), *Quem faz a história: Ensaio sobre o Portugal contemporâneo* (pp. 33-40). Tinta-da-china.

Carpio, G., Bush, A., & Luk, S. (2013). Building People's Histories: graduate student pedagogy, undergraduate education and collaboration with community partners. *The Journal of American History*, 99(4), 1176-1188. <https://doi.org/10.1093/jahist/jas601>

Clark, J. S. (2013). Encounters with Historical Agency: The value of nonfiction graphic novels in the classroom. *The History Teacher*, 46(4), 489-508.

Crew, D. F. (1989). Alltagsgeschichte: a new social history «from below»? *Central European History*, 22(3-4), 394-407.

Damico, J. S., Baildon, M., & Greenstone, D. (2010). Examining How Historical Agency Works in Children's Literature. *Social Studies Research and Practice*, 5(1), 1-12.

Dantas, A. R. de P., & Souza, F. das C. S. (2021). A quebra do silêncio: a prática de uma «história vista de baixo» nas aulas de história. *Educação por escrito*, 12(1). <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41224>

Davis, N. Z. (1983). *The return of Martin Guerre*. Harvard University Press.

Davis, N. Z. (1995). *Women on the margins: three seventeenth-century lives*. Harvard University Press.

Davis, N. Z. (2006). *Trickster Travels: a sixteenth-century Muslim between worlds*. Hill and Wang.

Den Heyer, K. (2003). Between every «now» and «then»: a role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, 31(4), 411-434. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232>

Ferreira, A. S. (2024). *Entre a tradição e a modernidade: A vida quotidiana no Estado Novo*. Manuscrito.

Ferreira, F. S. e M. (2012). «O dom da teoria»: Eric Hobsbawm e os movimentos sociais. *Ler História*, 62, 109-112.

Ferreira, J. M. (1993). *História de Portugal: Vol. 8. Portugal em Transe (1974.1985)* (J. Mattoso, Dir.). Estampa.

Fonseca, M. L. (2002). Immigration and spatial change: the Lisbon experience. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 145, 49-76.

Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. ASA.

Ghobrial, J-P A. (2019). Introduction: seeing the world like a microhistorian. In Global History and microhistory, suplemento 14, *Past and Present* 242, 1-22.

Ginzburg, C. (1995) *História noturna: uma decifração do sabat* (N. M. Louzada, Trad.). Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1989)

Ginzburg, C. (2019). *Il formaggio e i vermi: il cosmo di un mugnaio del '500* (11.^a ed.). Adelphi.

Góis, P. (2006) *A emigração cabo-verdiana para (e na) Europa e a sua inserção em mercados de trabalho locais: Lisboa, Milão, Roterdão*. ACIME.

Golledge, C. (2020). Social History in the classroom. In T. Allender, A. Clark, & R. Parkes (Eds.), *Historical thinking for History teachers: a new approach to engaging students and developing historical consciousness* (pp. 145-156). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003115977>

Griffiths, T. (2016). *The Art of Time Travel: Historians and Their Craft*. Black Inc.

Gruzinski, S. (2017). Até que ponto a história nos torna mais humanos?. *Ler História*, 70, 185-197. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2768>

Haydn, T. (2019). Changing ideas about the role of historical thinking in school history: a view from England. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC)*, 40, 13-31.

Hespanha, A. M. (1986). História e Sistema: Interrogações à Historiografia Pós-Moderna. *Ler História*, 9, 65-84.

Hobsbawm, E. J. (2001). E. P. Thompson (A. L. Negro, Trad.). In A. L. Negro, & S. Silva (Orgs.), *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* (pp. 15-19). Editora da Unicamp. (Obra original publicada em 1993)

Hudson, P. (2010). Closeness and Distance: A Response to Brewer. *Cultural and Social History*, 7(3), 375-385. <https://doi.org/10.2752/147800410X12714191853382>

Jackson, J. A. (1991). *Migrações* (R. S. Machado, Trad.). Escher. (Obra original publicada em 1986)

Jameson, F. (1997). Pós-Modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio (M. E. Cevalco, Trad.). In *Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio* (pp. 27-79). Ática. (Obra original publicada em 1984)

Jaraus, K. H. (1989). Towards a Social History of Experience: Postmodern Predicaments in Theory and Interdisciplinarity. *Central European History*, 22(3-4), 427-443.

Juliá, S. (2010). *Historia social/sociología histórica* (2.ª ed.). Siglo XXI.

Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681-706. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.681>

Khan, S. (2009). *Imigrantes Africanos Moçambicanos*. Colibri.

Kocka, J. (2002). La Historia Social, entre la Historia de las Estructuras y la Historia de las Experiencias (E. Chaliá, Trad.). In J. Millán (Ed.), *Historia social y conciencia histórica* (pp. 65-86). Marcial Pons. (Obra original publicada em 1986)

Ladurie, E. L. R. (1984). *Montaillou: cátaros e católicos numa aldeia francesa 1294-1324* (J. A. Henriques, & A. G. Monteiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1975)

Ladurie, E. L. R. (1997). *Os camponeses do Languedoc* (M. Ruas, Trad.). Estampa. (Obra original publicada em 1966)

Lamas, M. (1948). *As mulheres do meu País*. Actuais.

Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many Hands Make Light the Work: The Caused and Consequences of Social Loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832.

Le Goff, J. (1984). Documento/monumento (S. F. Borges, Trad.). In *Enciclopédia Einaudi* (Vol. 1) (pp. 95-106). Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Le Goff, J. (1990). A História Nova (M. H. Arinto, & R. Esteves, Trans.). In J. Le Goff, R. Chartier, & J. Ravel (Dirs.), *A Nova História* (pp. 253-284). Almedina.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, 143, 39-49.

Lempert, D. H. (2013). Taking People's History back to the People: An Approach to Making History Popular, Relevant, and Intellectual. *Democracy & Education*, 21(2).

Lüdtke, A. (1995). Introduction: What is the History of Everyday Life and who are its Practitioners? (W. Templer, Trad.). In A. Lüdtke (Ed.), *The History of Everyday Life: Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life* (pp. 3-40). Princeton University Press. (Obra original publicada em 1989)

Lüdtke, A. (Ed.). (1995). *The History of Everyday Life: Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life* (W. Templer, Trad.). Princeton University Press. (Obra original publicada em 1989)

Magnússon, S. G., & Szijártó, I. M. (2013). *What is microhistory? Theory and practice*. Routledge.

Medick, H. (1995). «Missionaries in the rowboat»? Ethnological ways of knowing as a challenge to social history (W. Templer, Trad.). In A. Lüdtke (Ed.), *The History of Everyday Life: Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life* (pp. 41-71). Princeton University Press. (Obra original publicada em 1989)

Mendes, F. A. (1996). A renovação da historiografia portuguesa. In L. R. Torgal, J. A. Mendes, & F. Catroga, *História da História em Portugal* (pp. 277-343). Círculo de Leitores.

Mónica, M. F. (1996). *Os Costumes em Portugal*. Cadernos do Público.

Mudde, C. (2017). Introduction to the populist radical right. In C. Mudde (Ed.), *The Populist Radical Right: A Reader* (pp. 1-10). Routledge.

Neves, J. (2016). Os sujeitos da história. In J. Neves (Org.), *Quem faz a história: Ensaios sobre o Portugal contemporâneo* (9-16). Tinta-da-china.

Nora, P. (1977). O regresso do acontecimento (M. E. Correia, Trad.). In P. Nora, & J. Le Goff (Eds.), *Fazer História* (Vol. 1) (pp. 243-262). Bertrand.

Peralta, E., Delaunay, M., & Góis, B. (2022). Portuguese (Post-)Imperial Migrations: Race, Citizenship, and Labour. *Journal of Migration History*, 8, 404-431.

Pereira, L. (2016). O povo que está por ver: história e fotografia. In J. Neves (Org.), *Quem faz a história: Ensaios sobre o Portugal contemporâneo* (pp. 147-156). Tinta-da-china.

Pereira, M. H. (2005). A História e as Ciências Sociais. *Ler História*, 49, 5-29.

Pereira, S. M. (2011). Cenários do quotidiano doméstico: modos de habitar. In J. Mattoso (Dir.), & A. N. de Almeida (Coord.), *História da Vida Privada em Portugal* (Vol. 4) (pp. 16-47). Círculo de Leitores e Temas e Debates.

Pereira, V. (2016). Os migrantes ou as ausências da história do século XX português. In J. Neves (Org.), *Quem faz a história: Ensaios sobre o Portugal contemporâneo* (pp. 249-257). Tinta-da-china.

Peukert, J. K. (1987). *Inside Nazi Germany: Conformity, Opposition and Racism in Everyday Life* (R. Deveson, Trad.). New Haven and London. (Obra original publicada em 1982)

Piketty, T. (2014). *O Capital no século XXI* (S. Adamopoulos, Trad.). Temas e Debates – Círculo de Leitores. (Obra original publicada em 2013)

Pinéu, D., & Pureza, J. M. (2021). Antiglobalistas globais: a Extrema-Direita e a Ordem Internacional. In C. Honório, & J. Mineiro (Coords.), *Novas e velhas Extremas-Direitas* (pp. 23-33). Parsifal.

Pinto, P. R. (2016). «Onde estavas tu no 25 de Abril, pá?»: Revolucionários, movimentos sociais e cidadania quotidiana. In J. Neves (Org.), *Quem faz a história: Ensaio sobre o Portugal contemporâneo* (pp. 49-60). Tinta-da-china.

Reis, A. (2016). Revolução de 25 de Abril de 1974. In A. Reis, M. I. Rezola, & P. B. Santos (Coords.), *Dicionário de História de Portugal: o 25 de Abril* (1.ª ed, pp. 195-204). Figueirinhas.

Repoussi, M. (2009). Common trends in Contemporary debates on History Education. *International Journal of History Education and Culture*, 29/30, 75-90.

Rezola, M. I. (2022). Definindo o poder político-militar (do 25 de Abril ao 11 de Março). In F. Rosas (Coord.), *Revolução Portuguesa: 1974-1975* (pp. 43-74). Tinta-da-China.

Rosas, F. (2004). *Pensamento e Acção Política: Portugal Século XX (1890-1976): Ensaio histórico*. Notícias.

Rosas, F. (2022). Do Golpe Militar à Revolução. In F. Rosas (Coord.), *Revolução Portuguesa: 1974-1975* (pp. 11-41). Tinta-da-China.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68-79. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>

Sá, I. dos G. (2022). História social sobre o período moderno em Portugal: um balanço dos últimos 40 anos, 1980-2020. *Ler História*, 81, 23-43.

Samuel, R., Breuilly, J., Clark, J. C. D., Hopking, K., & Cannadine, D. (1988). What is Social History...?. In J. Gardiner (Ed.), *What is History Today...?* (pp. 42-57). Macmillan Publishers Limited.

Santos, B. S. (2002). Between Prospero and Caliban: Colonialism, Postcolonialism, and Inter Identity. *Luso Brazilian Review*, 39(2), 9-42. <https://doi.org/10.3368/lbr.39.2.9>

Santos, L. F. (2000). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania: Concepções e práticas de professores*. Instituto de Inovação Educacional.

Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327. <https://doi.org/10.1080/03626784.1993.11076127>

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. R. Olsen, & N. Torrence (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 765-783). Blackwell Publishers.

Seixas, P. (2012). Historical Agency as a Problem for Researchers In History Education. *Antíteses*, 5(10), 537-553. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>

Sharpe, J. (1992). A História vista de baixo (M. Lopes, Trad.). In P. Burke (Ed.), *A Escrita da História: novas perspectivas* (pp. 39-62). Editora da Universidade Estadual Paulista. (Obra original publicada em 1991)

Shedd, J. A. (2007). Bringing ordinary people into the picture. *The History Teacher*, 41(1), 25-38.

Soares, O. P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6(11), 78-99.

Sriprakash, A., Willatt, A., & Stewart-Hall, C. (2025). Reparative histories of schooling. *Paedagogica Historica*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2453841>

Stone, L. (1979). The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History. *Past & Present*, 85(1), 3-24.

Tavares, M. (2008). Julgamento das Três Marias: um «ultraje à moral pública». In A. S. do Paço (Ed.-Coord.), *Os anos de Salazar* (Vol. 28) (pp.125-127). Planeta DeAgostini.

Teixeira, M. C. (1996). *Habitação popular na cidade oitocentista: as ilhas do Porto*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Thompson, E. P. (1981). *The making of the English working class*. Penguin.

Thompson, E. P. (2001). A história vista de baixo (A. L. Negro, Trad.). In A. L. Negro, & S. Silva (Orgs.), *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* (pp. 185-201). Editora da Unicamp. (Obra original publicada em 1966)

Trivellato, F. (2015). Microstoria/Microhistoire/Microhistory. *French Politics, Culture & Society* 33(1), 122-134.

Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Between non-human and individual agents: the attribution of agency in flemish History textbook chapters on the Cold War. In B. Christophe, P. Gautschi, & R. Thorp (Eds.), *The Cold War in the Classroom. International perspectives on textbooks and memory practices* (pp.159-181). Palgrave Macmillan.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Teaching about historical agency. An intervention study examining changes in students' understanding and

perception of agency in past and present. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 5(1), 53-80.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2021). Students' understanding and perception of agency in past and present. *International Journal for History and Social Sciences Education*, 2018(3), 39-62.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.

Zinn, H. (2003). *A People's History of the United States: 1492-Present* (5.^a ed.). Harper Collins Publishers. (Obra original publicada em 1980)

Anexos



Anexo 1 – Planta da ESAG.



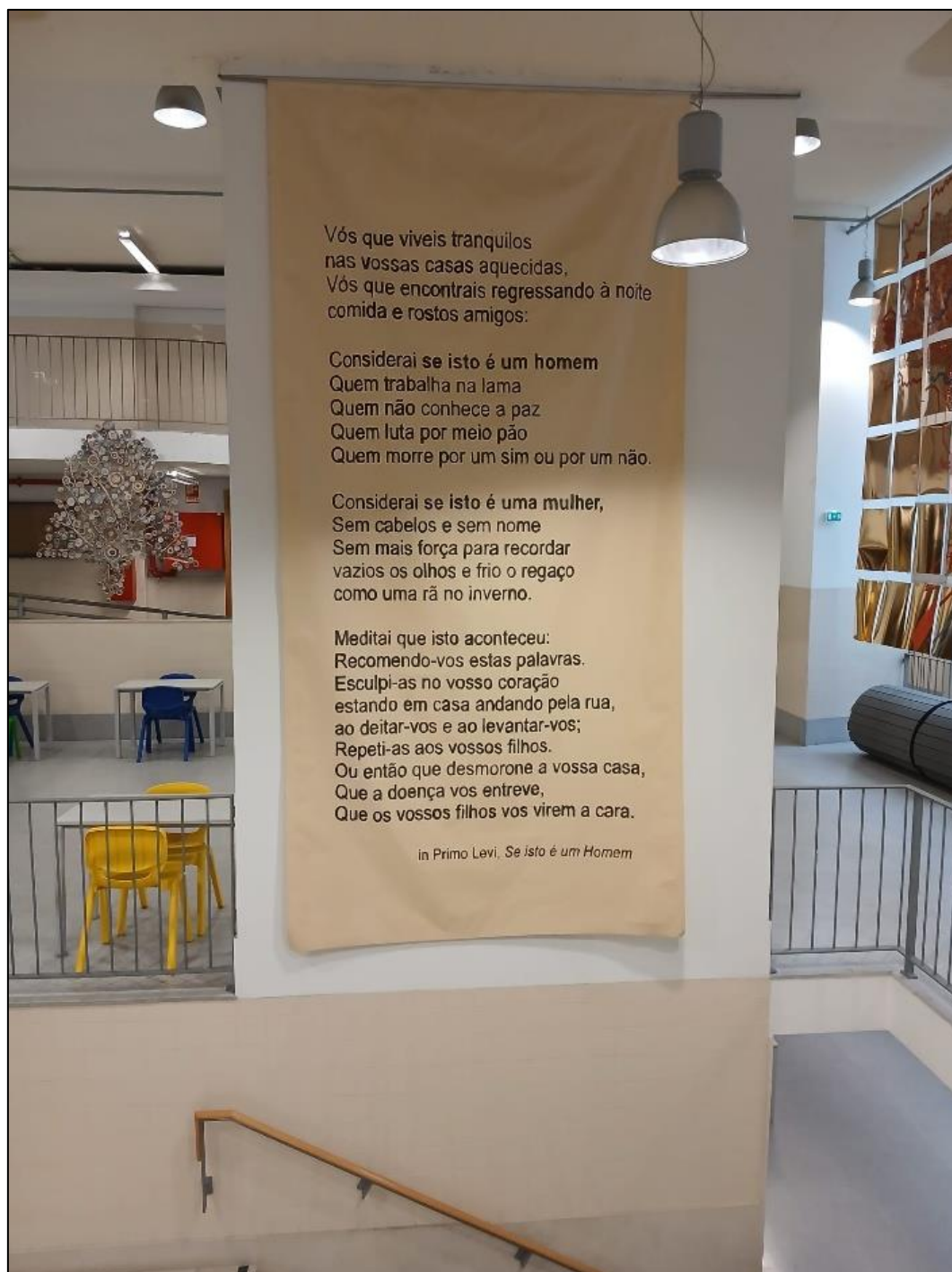
Anexo 2 – Portaria da ESAG.



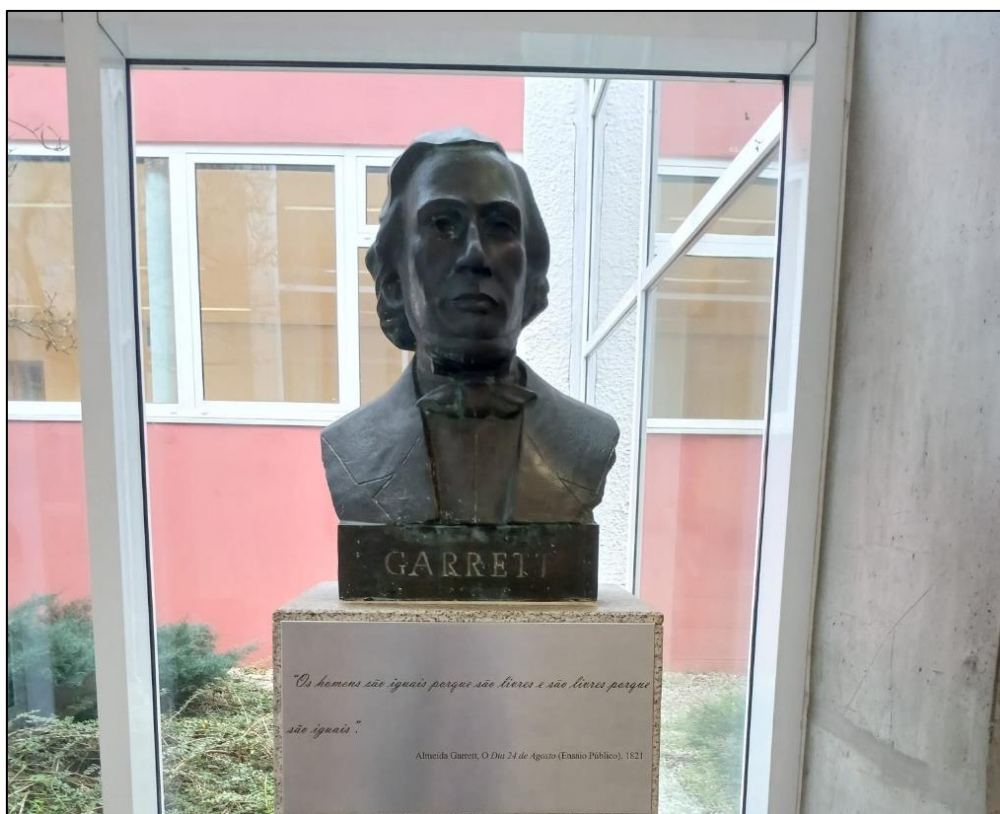
Anexo 3 – Campos de jogos da ESAG.



Anexo 4 – Entrada na receção da ESAG.



Anexo 5 – Excerto da obra *Se isto é um Homem*, de Primo Levi, situado em frente à sala dos professores.



Anexo 6 – Busto do patrono da ESAG, Almeida Garrett, situado na receção da escola.

Domínio: Opções Internas e Contexto Internacional.**Subdomínios: Portugal, do autoritarismo à democracia.****Sumário:**

A modernização da sociedade portuguesa: demografia e comportamentos.

**Tempo
letivo:****100
minutos****Aprendizagens Essenciais:**

- Compreender que a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, na demografia e nos comportamentos, constituiu-se como fator fundamental para a desagregação do regime.

Conceitos:

- Urbanização;
- Modernização

Situação-problema:**Questão-orientadora:**

- De que forma se modernizou a sociedade portuguesa entre 1960 e 1974?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
A partir dos anos 60 do século XX, a população portuguesa viveu um período de modernização. No plano demográfico, intensificaram-se migrações de territórios rurais para territórios urbanos, quer dentro do país (para Lisboa e para o Porto), quer para o estrangeiro (Paris). Houve um crescimento dos setores secundário e terciário na economia portuguesa e as	Descrever a evolução da demografia nacional ao longo dos anos 60 do séc. XX. Reconhecer a urbanização como elemento básico determinante na modernização do país. Explicar a relação entre a urbanização do país, o crescimento dos setores secundário e terciário, o aumento do consumo e a	Visualização e análise de uma fotografia de Georges Dussaud de 1981, de forma a introduzir o tópico da sociedade portuguesa durante o Estado Novo. 1.1. Elaboração de uma cronologia entre as datas de 1960 e 1974, situando a matéria lecionada na aula, no	• Avaliação diagnóstica, feita a partir da averiguação da apreensão dos conhecimentos prévios, considerados relevantes para a aula;

taxas de natalidade, de mortalidade e de mortalidade infantil exibiam números que demonstravam o processo de modernização. A urbanização do país tornou evidente a falta de infraestruturas que este dispunha para acolher tanta gente nas suas cidades. No trabalho, para além do crescimento dos setores secundário e terciário, também se assistiu cada vez mais à entrada de mulheres no mercado de trabalho. Na educação, houve um aumento do nível de escolaridade da população e foi alcançada a alfabetização plena das crianças do país. Com a conglomeração de pessoas nos espaços urbanos, houve também um aumento no consumo, que estimulou a entrada de ideias provenientes da Europa e dos EUA, divulgadas pela música, pela moda, pelo cinema, pela televisão, pela publicidade, etc...	mudança de comportamentos da população. Explicar o desenvolvimento de uma cultura juvenil. Explicar as mutações do papel da mulher na sociedade portuguesa.	tempo. 1.2. Leitura e análise do doc. 5.A da p. 94 do manual, que demonstra o processo de urbanização e de industrialização que decorreu em Portugal nos anos 60. 1.3. Visualização e análise de uma foto de uma ilha do Porto e do doc. 5.B.2., que servirá de base para falar na falta de infraestruturas do país para sustentar a urbanização. 1.4. Visualização de uma fotografia de uma fábrica de cortiça e de um gráfico da evolução da taxa de atividade feminina para explicar o progressivo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho. 1.5. Leitura e análise de um gráfico da evolução da taxa de atividade feminina, que servirá de base para explicar a entrada de mulheres no mercado de trabalho. 1.6. Leitura e análise de um texto de Sofia Aboim, que introduzirá as diferenças de género existentes na sociedade e na conjugalidade. 1.7. Leitura e análise do texto «Mulher, cuidado com o amor», de forma a introduzir as transformações dos	• Realização de exercícios ao longo da aula: capacidade de análise dos documentos e a pertinência das perguntas colocadas e das respostas dadas; • Participação oral e pertinência das intervenções; • Observação direta do interesse e do empenho na realização das tarefas da aula; • Assiduidade e
---	--	---	--

		comportamentos sociais dos portugueses. 1.8. Leitura e análise de uma capa da revista Plateia com a atriz Florbela Queirós, que servirá de base para explicar o aumento do consumo da sociedade e as mutações no papel e na imagem da mulher na sociedade. 1.9. Leitura e análise do doc. C da p. 96 do manual, que nos dará uma síntese das alterações dos comportamentos das pessoas e do desenvolvimento de uma cultura juvenil. 1.10. Leitura e análise do doc. E da p. 97 do manual, que será um ponto de partida para abordar o conservadorismo do Estado Novo e das novas reivindicações sociais. 1.11. Realização de uma atividade com base nos documentos apresentados na aula.	pontualidad e.
--	--	---	-----------------------

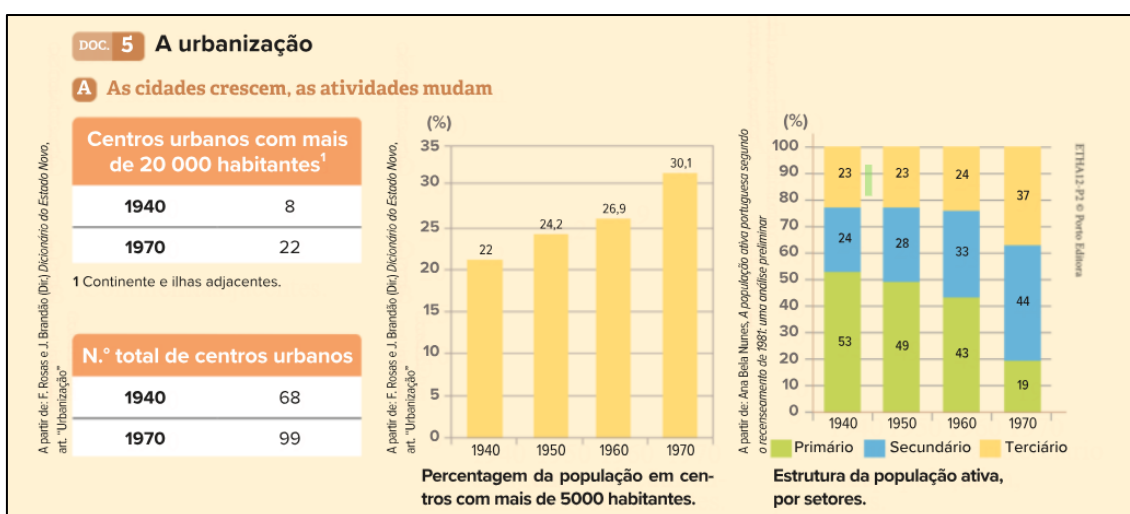
Competências específicas da História:

- Basear o conhecimento histórico em documentos históricos ou historiográficos;
- Ser capaz de interpretar os documentos de aula à luz da matéria lecionada e vice-versa;
- Situar cronológica e espacialmente os factos e documentos apresentados, relacionando-os com os seus contextos históricos;
- Reconhecer a importância da pluralidade intermodal de fontes históricas.

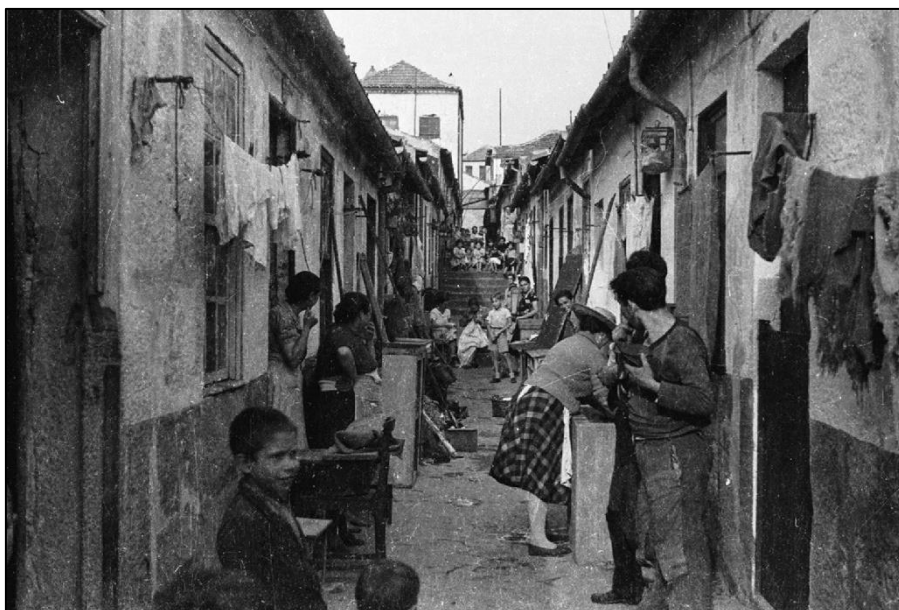
Anexo 7 – Plano de aula sobre os «elementos da modernização da população portuguesa».



Anexo 8 – Habitação em Bragança, Georges Dussaud, 1981.



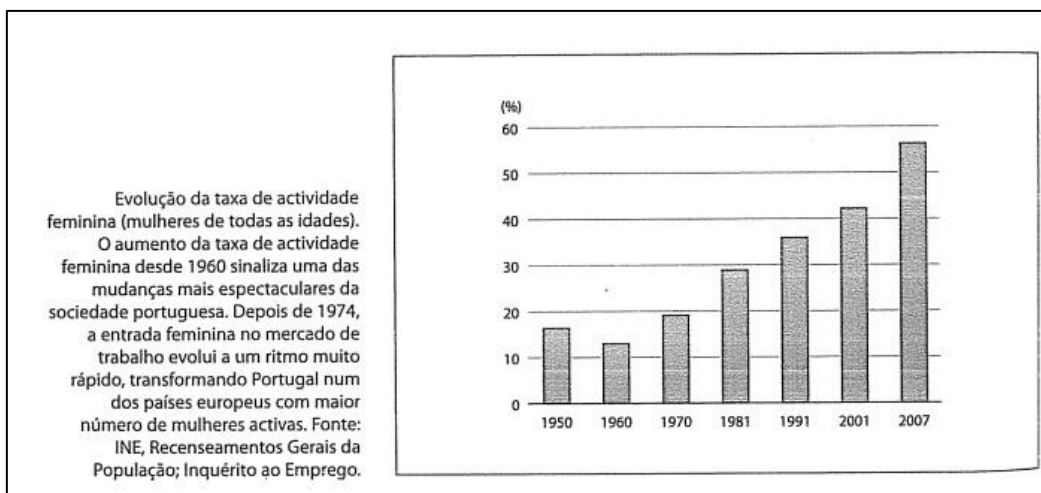
Anexo 9 – Gráficos relativos à urbanização em Portugal entre 1940 e 1970.



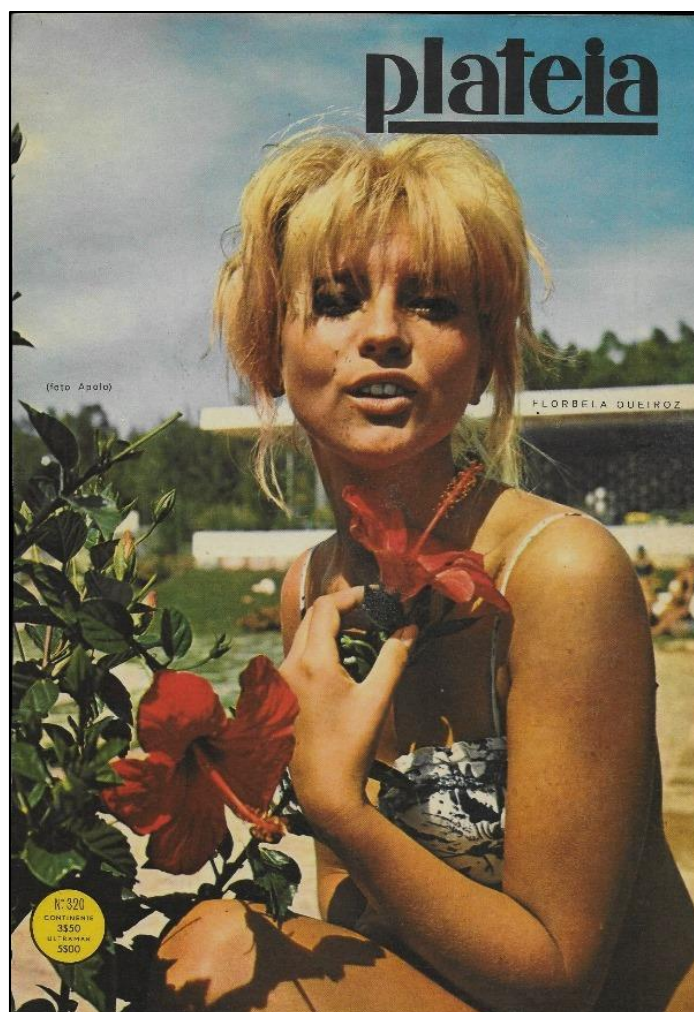
Anexo 10 – *Ilha da Rua de São Vítor, Porto.*



Anexo 11 – Uma fábrica de cortiça no distrito de Lisboa, anos 60.



Anexo 12 – Evolução da taxa de atividade feminina (1950-2007).



Anexo 13 – Florbela Queiroz, Capa da revista *Plateia*, 1967.

Domínio: Opções internas e contexto internacional.

Subdomínios: Portugal, do autoritarismo à democracia.

Sumário:

O Movimento das Forças Armadas (MFA) e a Revolução dos Cravos;
O desmantelamento das estruturas do Estado Novo.

**Tempo
letivo:**

**100
minutos**

Aprendizagens Essenciais:

- Descrever a eclosão da Revolução de 25 de Abril de 1974, o papel exercido pelo MFA e o processo de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo.

Conceitos:

- Democratização;
- Movimento das Forças Armadas (MFA)

Situação-problema:

Excerto do programa televisivo «A Imagem de Abril». O momento em que o golpe de estado passou a revolução.

Questão-orientadora:

- Quais foram as causas e as consequências imediatas da Revolução dos Cravos?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
A fraude eleitoral de 1969 e o regresso da repressão proativa da ditadura em Portugal levou ao fim das ilusões tidas sobre a Primavera Marcelista e à multiplicação de movimentos de esquerda radical que permearam a opinião pública e a base ideológica hegemónica que permitiu ao MFA passar de um	Entender a origem e evolução do Movimento das Forças Armadas (1.2). Descrever os acontecimentos do dia 25 de Abril de 1974 e as suas consequências imediatas (1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.9).	1.12. Motivação: audição da música «E depois do adeus» de Paulo de Carvalho. 1.13. Leitura e análise do doc. 20 da p. 118 do manual, que servirá de base para analisar o surgimento do Movimento das Forças Armadas e os seus objetivos. 1.14. Visualização de	• Avaliação diagnóstica, feita a partir da averiguação da apreensão dos conhecimentos prévios, considerados relevantes para a aula;

movimento corporativista a um movimento político. Entre a segunda metade de 1973 e o 25 de Abril de 1974, o MFA foi criado (como «movimento dos capitães») e foi, paulatinamente, politizando-se. A guerra colonial era vista como um problema que necessitava resolução política – através de uma substituição do regime ditatorial por um regime com legitimidade vinda do povo, democrático. No dia 25 de Abril de 1974, decorreu a operação «fim-regime» que resultou no fim do Estado Novo. Este golpe de estado tornou-se uma revolução pela adesão da população ao movimento e pela forma como os militares do MFA respeitaram a vontade desta gente ao longo do dia. O dismantelamento das estruturas do Estado Novo foi feito imediatamente a seguir à Revolução dos Cravos: • Foi criada a Junta de Salvação Nacional que nomeou António de Spínola como Presidente da		um vídeo da Escola Virtual sobre o golpe de Estado. 1.15. Audição da emissão do tema musical «Grândola, Vila Morena», de José Afonso, pela Rádio Renascença, às 0h20 do dia 25 de Abril de 1974. 1.16. Audição da emissão do primeiro comunicado do MFA, pela Rádio Clube Português. 1.17. Visualização de um excerto do programa televisivo «A Imagem de Abril», no qual serão descritos os momentos de tensão entre o Regimento de Cavalaria 7 e o Destacamento da Escola Prática de Cavalaria de Santarém, chefiada por Salgueiro Maia. 1.18. Audição do programa de rádio «25 de Abril – Vento de Liberdade», que permitirá aos alunos entenderem o envolvimento popular na Revolução dos Cravos. 1.19. Realização de um exercício de expressão escrita acerca da participação popular na Revolução dos Cravos, a partir das experiências da população portuguesa durante o Estado Novo e durante o dia 25 de Abril de 1974:	• Realização de exercícios ao longo da aula: capacidade de análise dos documentos e a pertinência das perguntas colocadas e das respostas dadas; • Participação oral e pertinência das intervenções; • Observação direta do interesse e do empenho na realização das tarefas da aula; • Assiduidade e
--	--	--	--

República até à normalização democrática; • Américo Tomaz, Marcelo Caetano, os governadores civis e outros quadros administrativos foram destituídos; • Foram extintas a PIDE-DGS, a Legião Portuguesa e organizações de juventude, a Censura e a Ação Nacional Popular; • Foi concedida amnistia e liberdade aos presos políticos e os exilados puderam voltar ao país; • Foi autorizada a formação de partidos políticos e de sindicatos livres – legalizados o PCP, o PS e a Central Sindical Unitária. O MFA comprometeu-se a realizar eleições constituintes num prazo máximo de 1 ano.		«Um Golpe de Estado tornado Revolução. Em que momento se tornou o golpe numa revolução? Porque é que a população se juntou ao Golpe? Porque é que essa junção torna o 25 de Abril uma Revolução?» 1.20. Leitura e análise dos documentos D da p. 122 e 24 da p. 123 do manual, de forma elencar elementos do desmantelamento das estruturas do Estado Novo.	pontualidad e.
---	--	---	-----------------------

Competências específicas da História:

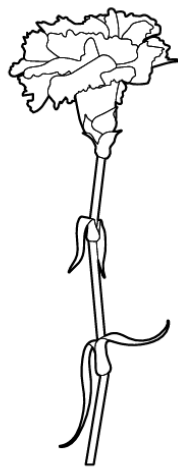
- Basear o conhecimento histórico em documentos históricos ou historiográficos;
- Ser capaz de interpretar os documentos de aula à luz da matéria lecionada e vice-versa;
- Situar cronológica e espacialmente os factos e documentos apresentados, relacionando-os com os seus contextos históricos;
- Reconhecer a importância da pluralidade intermodal de fontes históricas.

Anexo 14 – Plano de aula sobre a «Revolução dos Cravos».

**Zeca
Afonso**

Grândola Vila Morena

LETRA



Grândola, vila morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

Dentro de ti, ó cidade
O povo é quem mais ordena
Terra da fraternidade
Grândola, vila morena

Em cada esquina, um amigo
Em cada rosto, igualdade
Grândola, vila morena
Terra da fraternidade

Terra da fraternidade
Grândola, vila morena
Em cada rosto, igualdade
O povo é quem mais ordena

À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade
Jurei ter por companheira
Grândola, a tua vontade

Grândola a tua vontade
Jurei ter por companheira
À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade

Anexo 15 – Letra da canção «Grândola, Vila Morena».

Domínio: Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual.

Subdomínios: Portugal no novo quadro internacional.

Sumário:

Os imigrantes das ex-colónias portuguesas em África, em Portugal.
Realização de uma atividade sobre as experiências destas comunidades.

**Tempo
letivo:**

**100
minutos**

Aprendizagens Essenciais:

- Analisar as relações estabelecidas entre Portugal, os países lusófonos e a área ibero-americana desde a Revolução de 25 de Abril de 1974.

Conceitos:

- PALOP.

Situação-problema:

Questão-orientadora:

- Como se caracterizaram as experiências das populações imigrantes africanas em Portugal, desde 1974 até ao presente?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Após as descolonizações do império português, uma vaga de migrantes africanos vindos das ex-colónias alterou a constituição da sociedade portuguesa. O Decreto-Lei 308-A/75 havia alterado a lei da nacionalidade portuguesa, que agora deixava de ser atribuída consoante o local de nascimento da pessoa, mas sim a sua ascendência. Estas populações africanas instalaram-se maioritariamente na Área	Explicar o estabelecimento destas populações nas periferias da cidade de Lisboa. Identificar as principais dificuldades que estes imigrantes enfrentaram em Portugal.	Leitura e interpretação da motivação: 10 de junho. Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, para introduzir o tópico da identidade nacional portuguesa. 1.21. Leitura e análise do Decreto-Lei 308-A/75 de forma a entender as alterações que causou à lei da nacionalidade portuguesa. 1.22. Leitura e análise de um testemunho de um migrante moçambicano, para expor os motivos da	• Avaliação diagnóstica, feita a partir da averiguação da apreensão dos conhecimentos prévios, considerados relevantes para a aula; • Realização de exercícios

Metropolitana de Lisboa (mais de 80%), nos subúrbios, onde muitas vezes viviam em locais com condições de vida exíguas, como bairros de lata. A partir dos testemunhos destes migrantes, entendemos a sua desilusão, não apenas pela ilusão que tinham da antiga metrópole, mas também pelo racismo, pelas dificuldades de acesso a trabalho e habitação que enfrentaram, chegados a Portugal.		vinda deste para Portugal. 1.23. Leitura e análise de um texto de Maria Lucinda Fonseca, que serve para introduzir a migração de trabalhadores africanos para Portugal, e as dificuldades destes no país. 1.24. Visualização e análise de um mapa do peso relativo de estrangeiros nos municípios da Área Metropolitana de Lisboa, integrando a dificuldade de acesso a habitação de qualidade à narrativa da aula. 1.25. Leitura e análise de testemunhos de migrantes moçambicanos, que descrevem a desilusão que sentiram na chegada a Portugal. 1.26. Leitura e análise de um texto de Maria Lucinda Fonseca, que serve para explorar as precárias condições de vida desta população em Portugal. 1.27. Visualização e análise de um mapa de bairros de lata da Área Metropolitana de Lisboa, que serve para relacionar os problemas de acesso a habitação dos migrantes com este fenómeno. 1.28. Leitura e análise	ao longo da aula: capacidade de análise dos documentos e a pertinência das perguntas colocadas e das respostas dadas; • Participação oral e pertinência das intervenções; • Observação direta do interesse e do empenho na realização das tarefas da aula; • Assiduidade e pontualidade.
--	--	--	--

		de testemunhos de migrantes moçambicanos, que expõem o racismo de que eram vítimas na sociedade portuguesa. 1.29. Audição e análise do tema «Pretugal» do rapper Chullage, de forma a imaginar as experiências destas comunidades em Portugal, relacionando-as a meios de expressão como o hip-hop e o rap. 1.30. Leitura e análise de uma notícia sobre 25.º aniversário da morte de Alcindo Monteiro, que serve para ilustrar casos de violência racista em Portugal. 1.31. Leitura e análise de uma notícia sobre um estudo do <i>European Social Survey</i> que conclui que mais de 60% dos portugueses revela alguma forma de racismo, para relacionar a mesma notícia com a morte de Alcindo Monteiro.	
--	--	--	--

Competências específicas da História:

- Basear o conhecimento histórico em documentos históricos ou historiográficos;
- Ser capaz de interpretar os documentos de aula à luz da matéria lecionada e vice-versa;
- Situar cronológica e espacialmente os factos e documentos apresentados, relacionando-os com os seus contextos históricos;
- Reconhecer a importância da pluralidade intermodal de fontes históricas.

Anexo 16 – Plano de aula sobre «as experiências dos imigrantes das ex-colónias portuguesas africanas, em Portugal».



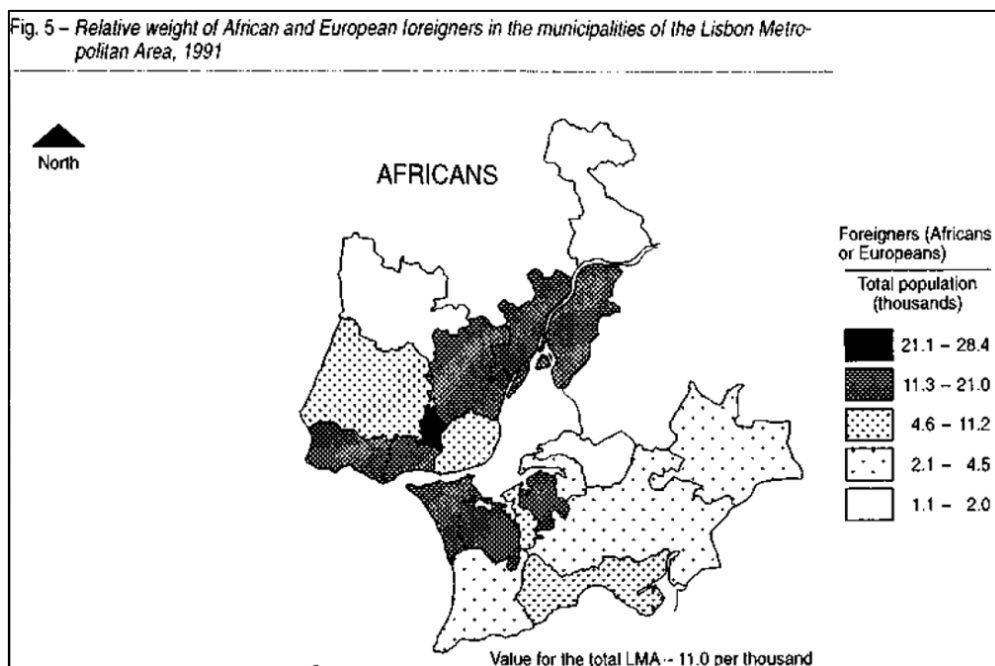
Anexo 17 – Imagem comemorativa do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

Testemunho oral de imigrantes moçambicanos – A emigração:

Ana:

«Simples, simples, eu nasci numa colónia e, então, vou para a metrópole. Sentia-me feliz... primeiro porque falávamos todos a mesma língua, praticamente como se diz “estamos em casa”».

Anexo 18 – Testemunho oral de uma imigrante moçambicana.



Anexo 19 – Mapa do número de estrangeiros africanos por mil habitantes nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, em 1991.

Testemunhos orais de imigrantes moçambicanos – A chegada:

Alice:

«Chego a Portugal, primeiro foi uma desilusão porque era um país desconhecido..., a gente vivia numa vida diferente, numa vida maravilhosa, chega-se a um país desconhecido, foi muito difícil adaptar-me a Portugal».

Paulo:

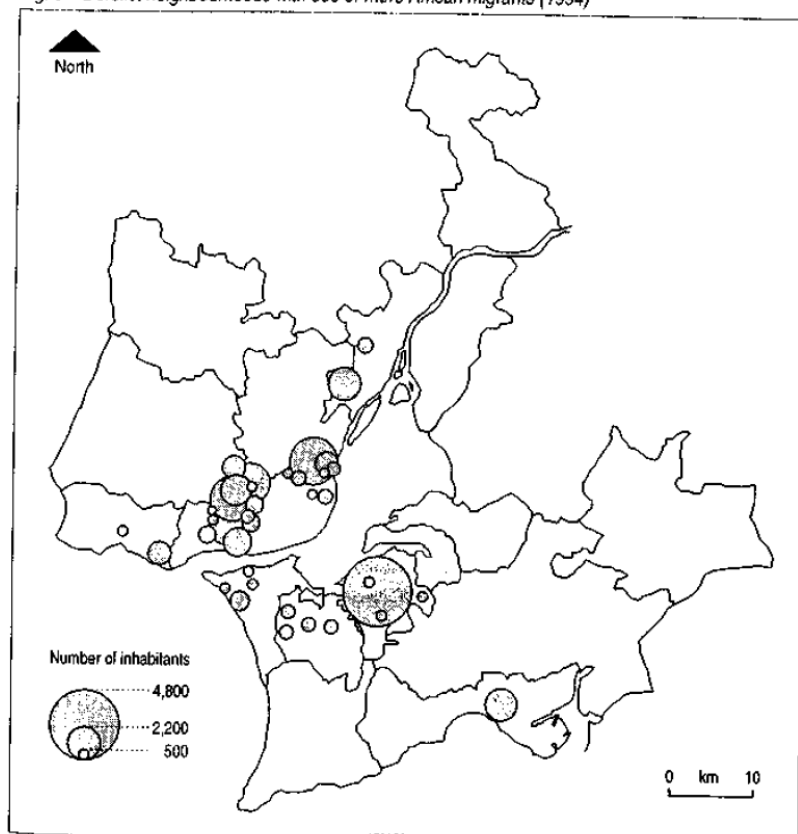
«Foi um bocado um choque. Fiquei um bocado desiludido quando vi Portugal... mas fiquei desiludido com Lisboa: “Isto é Lisboa? Puxa, meu rico Lourenço Marques”».

Agostinho:

«Dececionado, muito dececionado com aquilo. Portugal foi uma desilusão em vários aspetos: a impressão que eu tive quando cheguei em 83, eles para já estavam mais atrasados que nós».

Anexo 20 – Testemunhos orais de imigrantes moçambicanos.

Fig. 6 – Derelict neighbourhoods with 500 or more African migrants (1994)



Source: Malheiros and Fonseca, 1999.

Anexo 21 – Mapa de bairros de lata com 500 ou mais migrantes africanos na Área Metropolitana de Lisboa, em 1994.

Testemunhos orais de imigrantes moçambicanos – O racismo:

Agostinho:

«Em termos de mentalidade, eu acho que eles continuavam mais atrasados que o africano... os jovens em Moçambique, em termos de mentalidade, são mais avançados do que os portugueses...; os portugueses são uns miúdos, imaturos, completamente preconceituosos».

André:

«Vi que socialmente havia racismo, havia discriminação... Mas, aos poucos... eu que julgava que eu estava desfavorecido... vou encontrar um povo que está muito menos evoluído».

Júlio:

«Racismo, ou discriminação, porque não nos davam oportunidades de fazer qualquer coisa».

Anexo 22 – Testemunhos orais de imigrantes moçambicanos.

Inquérito

História A – 12º ano – 2023/2024

1. Gostavas da disciplina de História A antes do início do presente ano letivo?
☐ Sim ☐ Não

2. Gostaste da disciplina de História A no 12º ano? ☐ Sim ☐ Não

3. Consideras a matéria lecionada em História A neste presente ano letivo relevante para o teu futuro? ☐ Sim ☐ Não

4. Sentiste-te motivado para estudar História durante o 12º ano? ☐ Sim ☐ Não

5. Sentes-te motivado para continuar a estudar História? ☐ Sim ☐ Não

6. Inserir uma cruz (x) no quadrado que melhor reflete a relevância que atribuis a cada uma das opções seguintes para a História.

	1.Muito pouco relevante	2.Pouco relevante	3.Relevante	4.Muito relevante
Eventos políticos (acontecimentos, datas, personagens, detalhes);				
Experiências das populações (vida quotidiana, lutas/tensões políticas e sociais, desigualdades);				
Estruturas socioeconómicas (relações e redes no tempo e no espaço, trocas comerciais, cadeias produtivas);				
Arte e Cultura				

10. Inserir uma cruz (x) nos quadrados que melhor refletem a tua opinião sobre as diferentes afirmações relativas à História baseada nas experiências humanas que estão presentes na lista em baixo.

	1.Discordo totalmente.	2.Discordo moderadamente.	3.Concordo moderadamente.	4.Concordo totalmente.
A História baseada nas experiências humanas diz respeito à maioria da população;				
A História baseada nas experiências humanas faz com que me reveja nas personagens históricas;				
A História baseada nas experiências humanas dá-me uma imagem mais concreta da realidade do período histórico estudado;				
A História baseada nas experiências humanas ajuda-me a perceber as diferenças entre o passado e o presente;				
A História baseada nas experiências humanas permite-me entender as pessoas no seu contexto histórico próprio;				
A História baseada nas experiências humanas salienta a agência pessoal de cada indivíduo;				
A História baseada nas experiências humanas serve para abordar temas históricos gerais importantes.				

7. Qual das quatro opções elencadas acima consideras ser a mais relevante para a compreensão do passado? Justifica.

8. Inserir uma cruz (x) nos espaços que melhor refletem quanto cada uma das opções seguintes te motiva para a aprendizagem de História.

	1.Não motiva	2.Motiva pouco	3.Motiva	4.Motiva muito
Eventos políticos (acontecimentos, datas, personagens, detalhes);				
Experiências das populações (vida quotidiana, lutas/tensões políticas e sociais, desigualdades);				
Estruturas socioeconómicas (relações e redes no tempo e no espaço, trocas comerciais, cadeias produtivas);				
Arte e Cultura				

9. Qual das quatro opções elencadas acima te motiva mais? Justifica.

11. Com qual das opções elencadas acima concordas mais? Justifica.

12. Inserir uma cruz (x) no quadrado que melhor reflete a relevância que atribuis a cada uma das opções seguintes como instrumentos da História.

	1.Muito pouco relevante	2.Pouco relevante	3.Relevante	4.Muito relevante
Testemunhos;				
Fotografias;				
Pinturas, desenhos, ilustrações;				
Filmes, documentários e outros vídeos;				
Música;				
Literatura;				
Obras historiográficas.				

13. Qual das opções elencadas acima consideras mais relevante como instrumento da História? Justifica.

Anexo 23 – Inquérito por questionário.