U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º Ciclo de Estudos
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Fazer e aprender história através de testemunhos orais

Soraia Novo Oliveira

M

2026

Soraia Novo Oliveira

Fazer e aprender história através de testemunhos orais

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



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

À minha mãe e à minha avó, que tanto lutaram neste mundo sombrio para que eu seguisse os meus sonhos.

“Why will the stories only be sung?” - *Penelope*

“Because songs will be all they have to remember those of us who could write.” - *Odysseus*

The Odyssey de Christopher Nolan, 2026

Índice

Declaração de honra / *Declaration of Honour* **7**

Agradecimentos **8**

Resumo **10**

Índice de Figuras **12**

Índice de Quadros **13**

Índice de Tabelas **13**

Índice de Gráficos **14**

Lista de abreviaturas e siglas **15**

Introdução **16**

1. A História Oral **20**

1.1. Como se define a história oral e qual a sua história? 20

1.2. As potencialidades e desafios da história oral 28

1.3. Fazer história oral 37

1.4. A memória e os desafios de recordar 39

1.5. A história oral na educação histórica 45

2. A metodologia **52**

2.1. O quadro metodológico e normativo do ensino da história 52

2.2. O contexto institucional 58

2.3. A intervenção pedagógico-didática: da recolha de uma entrevista à sua transformação em instrumentos de aprendizagem histórica 60

2.3.1. O questionário de diagnóstico 60

2.3.2. Atividade n. º 1 – A recolha de uma entrevista 64

2.3.3. Atividade n. º 2 – A história oral como motivação na sala de aula 75

2.3.4. Atividade n. º 3 – Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral 78

2.3.5. Atividade n. º 4 – Uma exposição a partir das memórias 84

2.3.6. Atividade n.º 5 – Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia 88

2.3.7. O questionário final 97

3. Os resultados da intervenção **99**

3.1. A recolha de uma entrevista – os resultados da atividade n. º 1 99

3.2. Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral – uma análise à reflexão dos alunos sobre a atividade n.º 3 107
3.3. Uma exposição a partir das memórias - o *feedback* da atividade n. º 4 112
3.4. Entre a evidência estatística e a memória pessoal – os resultados da atividade n.º 5 116
3.5. Uma reflexão sobre o progresso dos alunos.....121
Conclusões finais 138
Fontes Documentais 146
Referências Bibliográficas 147
Anexos.....150
Anexo 1 - Inquérito por questionário inicial.....150
Anexo 2 – Guião da entrevista criado pela professora-estagiária e proposto aos alunos 153
Anexo 3 – Apresentação de diapositivos da atividade n. º 1 (*A recolha de uma entrevista)* ..154
Anexo 4 – Termo de consentimento informado para a participação em entrevista 155
Anexo 5 – Autorização para participação dos alunos na atividade n.º 1 156
Anexo 6 – Modelo da ficha de identificação do entrevistado a ser preenchida com os respetivos dados pessoais.....157
Anexo 7 – Plano de aula referente à atividade n. º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*) 158
Anexo 8 – Cartazes da exposição *A Caminho da Constituição*.....162
Anexo 9 – Excertos das entrevistas mostrados na exposição *A Caminho da Constituição* 162
Anexo 10 – Plano de aula relativo à atividade n. º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*).....163
Anexo 11 – *Dossiê Histórico* utilizado na atividade n. º 5.....167
Anexo 12 – Guião da atividade referente à intervenção n.º 5 170
Anexo 13 – Inquérito por questionário final 171
Anexo 14 – Transcrição integral das entrevistas recolhidas no âmbito da atividade n.º 1.....174
Anexo 15 – Rubrica de avaliação da atividade n.º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*).....177

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 24 de setembro de 2026

Soraia Novo Oliveira

Agradecimentos

Estaria a mentir se começasse por dizer que o meu sonho profissional, desde sempre, foi ser professora, até porque, até ao ensino secundário, nem sequer tinha uma ambição profissional. Tudo mudou quando, no 10º ano, decidi impulsivamente sair do Curso Profissional de Multimédia onde ingressei para repetir o ano em Línguas e Humanidades.

Aí conheci o que se chama de "elevador social": a escola como possibilidade de mobilidade social, acreditando que, se me esforçasse ao máximo, conseguiria ultrapassar as barreiras económicas e familiares que me haviam sido impostas. Apesar de, agora, ver neste elevador social uma data de falhas, continuo a acreditar que a educação é *uma das vias* que permite a superação destas vulnerabilidades.

A esse pensamento dedico este relatório, símbolo de todo o trabalho que coloquei durante a última década e que, durante muito tempo, me caracterizou enquanto pessoa. O trabalho que aqui se encontra desenvolvido fecha o ciclo de aluna e inicia o de professora, no espaço que se tornou uma verdadeira casa: a escola.

À minha família, em especial à minha mãe, a Mila, e à minha avó Cândida, que não fazem ideia do quanto contribuíram para eu ser a pessoa que sou hoje. Por serem uma referência no trabalho, na determinação, na coragem e na força, sou-lhes grata.

À minha irmã, Diana, por me proporcionar dos momentos mais engraçados de toda a minha vida e por ser uma das pessoas que me faz acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor.

Ao meu namorado e melhor amigo, o Tó, que me apoia incondicionalmente, e com quem partilhei e partilho os melhores momentos de sempre. Obrigada pelo carinho, pela força, pela positividade e pelo amor. O meu percurso até aqui tornar-se-ia muito mais difícil e triste sem a sua presença.

À Francisca, por toda a amizade durante a licenciatura e o mestrado, mas principalmente pela companhia e suporte neste último ano.

Ao João, por ter feito este e todos os outros anos um bocadinho mais ultrapassáveis com a sua amizade.

Aos restantes amigos do Porto, por nunca me terem deixado na mão, mesmo quando só ouviram queixumes. Ao Gil, Rafaela, Luís, Jéssica e Fábio. Fizeram destes últimos anos casa.

Aos de casa-casa, os meus melhores amigos da vida, Joana, Inês, Iens, Ana e Zé, que, apesar de longe, me conhecem melhor que ninguém e me ouvem lamuriar dramaticamente sobre tudo, nunca deixando de me apoiar.

À Professora Sónia Guimarães, por toda a sabedoria, alegria e apoio que me proporcionou durante o ano de estágio.

Ao Professor Dr. Luís Grosso, pela disponibilidade e paciência, mas principalmente por acreditar em mim e no meu trabalho.

À Fundação Calouste Gulbenkian, por permitir que me conseguisse dedicar a 100% ao meu percurso académico.

Sou eternamente grata pelas pessoas da minha vida, mas resta-me agradecer à pessoa verdadeiramente responsável: a mim, que perante os maiores obstáculos pelos quais passei, e passo, aqui cheguei. Que nunca me esqueça do esforço que empreguei no meu percurso académico para me conseguir emancipar.

Resumo

O presente relatório de estágio focou-se em compreender de que forma a história oral, aplicada no meio escolar, pode contribuir para a valorização das fontes orais e para a aprendizagem da história contemporânea portuguesa de alunos do 12º ano.

Durante a *Iniciação à Prática Profissional*, ocorrida na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, na cidade do Porto, foi implementado um estudo de caso numa turma composta por 13 alunos, do 12º ano e que frequentam a disciplina de História A.

O estudo de caso teve como objetivo principal analisar o potencial pedagógico da história oral, através da recolha de memórias individuais pelos alunos e posterior transformação em instrumentos de aprendizagem histórica, a ser integrados nos conteúdos curriculares da disciplina de História A.

A intervenção ocorrida diante dos alunos contou com um total de 7 momentos, dentro dos quais dois corresponderam a inquéritos por questionário (de diagnóstico e final) e cinco a atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

A utilização da história oral no contexto escolar permitiu diversificar as fontes históricas utilizadas na sala de aula, contribuindo para a legitimação dos testemunhos orais, promover o espírito crítico relativamente ao que se considera a historiografia "oficial" e estimular uma aprendizagem mais significativa da história contemporânea portuguesa, através da consolidação, mas também aquisição de conhecimentos. Ao promover o contacto dos alunos com testemunhos diretos, contribuiu para a reflexão sobre o papel da memória na construção do conhecimento histórico, mas também para o desenvolvimento de empatia histórica.

Por fim, o relatório de estágio demonstrou que a introdução da história oral na sala de aula se revela um recurso com potencial pedagógico a ser considerado pela comunidade escolar, de forma a promover uma compreensão mais realista do passado e a desenvolver as capacidades realçadas.

Palavras-chave: [história oral, fontes orais, entrevistas, ensino da história, ensino secundário]

Abstract

The internship report focused on understanding how oral history, when applied in a school setting, can contribute to the appreciation of oral sources and to the learning of contemporary Portuguese history by 12th-grade students.

During the internship program, held at the Rodrigues de Freitas Elementary and Secondary School in Porto, a case study was conducted in a class of 13 12th-grade students enrolled in the History A course.

The main objective of the case study was to analyze the pedagogical potential of oral history by having students collect individual memories and subsequently transform them into historical learning tools to be integrated into the curriculum content of the History A course.

The intervention carried out with the students consisted of a total of seven sessions, two of which involved questionnaire surveys (a diagnostic survey and a final survey) and five of which involved activities conducted both inside and outside the classroom.

The use of oral history in the school setting made it possible to diversify the historical sources used in the classroom, contributing to the legitimization of oral testimonies, fostering a critical mindset toward what is considered “official” historiography, and stimulating more meaningful learning about contemporary Portuguese history through both the consolidation and acquisition of knowledge. By exposing students to firsthand accounts, it fostered reflection on the role of memory in the construction of historical knowledge, as well as the development of historical empathy.

Finally, the internship report demonstrated that the introduction of oral history into the classroom is a resource with pedagogical potential that the school community should consider, in order to promote a more realistic understanding of the past and to develop the skills highlighted.

Key-words: [oral history; oral sources; interviews; history education; secondary education]

Índice de Figuras

Figura 1 – *Printscreen* da tabela com as regras de transcrição da entrevista, inspiradas na obra de Luís Vidigal (1996, p. 75), e apresentada aos alunos. 72

Figura 2 - *Printscreen* do slide apresentado à turma onde se encontra presente a motivação da aula. 77

Figura 3 - Caixa de fósforos com propaganda proibida. Réplica do objeto original. 80

Figura 4 - Cédula de tecedeira com identidade falsa. Reprodução do documento original. 80

Figura 5 - La Pegre | Greve Illimitee | Chacun De Vous Est Concerné | À Bas L'Etat Policier. Disco de vinil de Dominique Grangé com temas do Maio de '68 de Paris. 81

Figura 6 - Mapa para uma reunião clandestina, criado manualmente para um encontro secreto de uma organização maoísta no Cacém, com a participação de antifascistas do Porto. 81

Figura 7 - Ficha de Preso Político da PIDE/DGS. Cópia do documento oficial produzido pela polícia política, arquivado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. 82

Figura 8 - "1.º de Maio nos Aliados". Reprodução de fotografia da manifestação do Dia do Trabalhador no Porto, 1 de maio de 1974. 82

Figura 9 - Questionário apresentado aos alunos, através do *Forms*, sobre a sessão de história oral. 83

Figura 10 - Cartaz n.º 1, da exposição *A Caminho da Constituição* 85

Figura 11 - Cartaz n.º 2 85

Figura 12 - Cartaz n.º 3 85

Figura 13 - Cartaz n. º 6 86

Figura 14 - Cartaz n. º 7 86

Figura 15 - Fotografia tirada na Exposição *A Caminho da Constituição* referente à primeira atividade da mesma. 87

Figura 16 - Recorte do guião para a realização da atividade n. º 5 91

Figura 17 - Item n. º 17, referente ao inquérito por questionário final 98

Figura 18 - Resposta do aluno A ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade. 108

Figura 19 - Resposta do aluno D ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade. 109

Figura 20 - Resposta do aluno F ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade. 109

Índice de Quadros

QUADRO 1 - DIFICULDADES PREVISTAS PELOS ALUNOS NUMA POSSÍVEL RECOLHA DE ENTREVISTA, ATRAVÉS DAS RESPOSTAS DADAS NO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL, AO ITEM N.º 22: *QUE DIFICULDADES PODERÁS SENTIR QUANDO REALIZARES UMA ENTREVISTA/RECOLHA DE UM TESTEMUNHO?*.....68

QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS À 1ª QUESTÃO RELATIVA À ENTRADA DE PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA: *RECORDA-SE DA ENTRADA DE PORTUGAL NA COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA (CEE, ATUAL UNIÃO EUROPEIA), EM 1986?* 93

QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS À 2ª QUESTÃO RELATIVA À ENTRADA DE PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA: *QUE IMPACTO TEVE, NA SUA VIDA E NO PAÍS, NA SUA OPINIÃO, A ENTRADA DE PORTUGAL NA CEE?*.....94

QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS RECOLHIDAS PELOS ALUNOS NO ÂMBITO DA ATIVIDADE N.º 1. 102

QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO ITEM N.º 23 DO INQUÉRITO INICIAL: *CONSIDERAS QUE ESTA ATIVIDADE (A RECOLHA DAS ENTREVISTAS), PODERÁ SER ÚTIL PARA A TUA FORMAÇÃO ACADÉMICA E PESSOAL?*.....103

QUADRO 6 - CATEGORIZAÇÃO DAS OPINIÕES DADAS PELOS ALUNOS RELATIVAMENTE À EXPOSIÇÃO INTERATIVA. 114

QUADRO 7 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO ITEM N.º 21 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL E AO ITEM N.º 15 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL. 131

QUADRO 8 – CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO ITEM N.º 18 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL: *CONSIDERAS QUE A INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA CONTRIBUIU PARA A TUA FORMAÇÃO ACADÉMICA E PESSOAL?*.....134

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CLASSIFICAÇÕES DA ATIVIDADE N. º 5 ATRIBUÍDAS AOS ALUNOS DA TURMA INTERVENCIONADA. .117

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - MÉDIA DE PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS À ATIVIDADE N. º 1 (*RECOLHA DE UMA ENTREVISTA*) RELATIVAMENTE AO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA. ITEM N.º 7 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL. 106

GRÁFICO 2 - MÉDIA DE PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS À ATIVIDADE N. º 3 (*TRAZER O MUSEU PARA A SALA DE AULA: ENTRE O OBJETO E A HISTÓRIA ORAL*) RELATIVAMENTE AO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA. 111

GRÁFICO 3 - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE N. º 4, EXPOSIÇÃO *A CAMINHO DA CONSTITUIÇÃO* NO QUE DIZ RESPEITO AO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA. 116

GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE N. º 5, SOBRE A ENTRADA DE PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA, NO QUE DIZ RESPEITO AO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA. 120

GRÁFICO 5 - RESPOSTAS DOS ALUNOS AO ITEM N.º 1 DO INQUÉRITO INICIAL E N.º 2 DO INQUÉRITO FINAL. ... 122

GRÁFICO 6 - RESPOSTAS AO ITEM N. º 2 (INQUÉRITO INICIAL) E N. º 3 (INQUÉRITO FINAL). 124

GRÁFICO 7 - RESPOSTAS AO ITEM N. º 3 (INQUÉRITO INICIAL) E N. º 4 (INQUÉRITO FINAL). 125

GRÁFICO 8 - RESPOSTAS AO ITEM N. º 7 DO INQUÉRITO INICIAL E FINAL. 126

GRÁFICO 9 - RESPOSTAS DOS INQUIRIDOS AO ITEM N. º 20 DO INQUÉRITO INICIAL E N.º 14 DO INQUÉRITO FINAL. 127

GRÁFICO 10 - RESPOSTAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO ITEM N. º 17 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL. 136

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
CEE	COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
MEH	MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DO ENSINO OBRIGATÓRIO
PREC	PROCESSO REVOLUCIONÁRIO EM CURSO
TEIP4	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA DE QUARTA GERAÇÃO
UE	UNIÃO EUROPEIA
U.P.	UNIVERSIDADE DO PORTO
U. PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular *Iniciação à Prática Profissional* (IPP) do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A IPP decorreu no ano letivo de 2025-2026, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto.

No início do estágio, surgiu o interesse em compreender o potencial pedagógico da história oral em sala de aula, por variados fatores. Em primeiro lugar, a ausência da história oral como metodologia e das fontes orais como fontes legítimas de construção do conhecimento histórico caracterizam a disciplina de História. Os documentos que regem a escola pública e a disciplina, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (ME/DGE, 2018), respetivamente, apesar de mencionarem a diversidade de fontes históricas como algo a ser promovido em sala de aula, não distinguem a história oral como uma.

Em segundo lugar, a nível académico, a história oral tem ganho palco e, cada vez mais, é utilizada como metodologia de referência nas mais variadas ciências sociais. Recorrendo à entrevista como método de recolha de material, tem-se destacado como uma forma de ouvir a voz das "pessoas comuns", contribuindo para uma democratização da história, para a diversidade de fontes, mas também para a exploração de sentimentos, emoções, lacunas e silêncios aos quais a história não chega quando a investigação apenas é realizada com fontes tradicionais. Para além disso, quando utilizada no contexto educativo, permite que os alunos adquiram competências e se envolvam em processos que os próprios documentos normativos propõem, como, por exemplo, o desenvolvimento da comunicação e o envolvimento do aluno na construção do conhecimento histórico.

Em terceiro lugar, foi a partir de experiências pessoais que também surgiu o interesse em trabalhar a temática proposta. Durante o terceiro ano da licenciatura em História, nas unidades curriculares de Seminário em *História Contemporânea I* e *II*, foi desenvolvido um trabalho sobre o processo de instrução promovido pelo Sindicato do

Serviço Doméstico (SSD), face ao nível elevado de analfabetismo que caracterizava as empregadas domésticas da década de 70. Nessa investigação, tivemos oportunidade de contactar diretamente com algumas das mulheres que fizeram parte do Sindicato, assim como com entrevistas transcritas disponíveis em bibliografia. Já no primeiro ano do Mestrado, frequentamos uma unidade curricular isolada denominada de *PRR: Diálogos Intergeracionais em Educação*, na qual foi realizada uma entrevista a um professor mais velho, procurando desenvolver uma aprendizagem dialógica com o entrevistado.

Face aos fatores mencionados e à possibilidade de exploração da história oral no contexto educativo, levantou-se a seguinte questão de investigação: de que forma o trabalho de recolha de fontes orais, pelos alunos, e o seu tratamento potenciam a valorização destas fontes numa aprendizagem mais significativa da história contemporânea portuguesa?

Neste sentido, procuramos entender em que medida a utilização de testemunhos orais, a serem recolhidos pela amostra definida através de entrevistas, e a sua sucessiva transformação em "instrumentos de aprendizagem", ou seja, instrumentos didáticos construídos a partir do material recolhido a ser utilizados em sala de aula, contribuem para uma aprendizagem mais significativa de história, assim como para a valorização das fontes orais enquanto evidências históricas válidas.

Pelo facto de parte do trabalho se concentrar na recolha de fontes orais, foi imperioso utilizar uma turma que abordasse a Época Contemporânea, por ser a única possível de recolher testemunhos e, consequentemente, poder trabalhá-los em aula, através da sua integração nos conteúdos curriculares da disciplina. Tendo em consideração estas circunstâncias e as turmas disponíveis para serem alvo de intervenção pelo Núcleo de Estágio em questão, optou-se por realizar o projeto pedagógico numa turma de 12º ano, composta por 13 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos.

Nesta senda, delineou-se o período histórico a ser trabalhado pelos alunos. Tendo em consideração os eventos históricos mais marcantes da história contemporânea portuguesa, os conteúdos a ser lecionados na disciplina de História A,

considerando as *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018), e a obrigatoriedade da entrevista ter de ser realizada a uma testemunha ocular, estabeleceu-se a seguinte janela temporal a ser trabalhada: décadas de 60, 70 e 80, com destaque para a última década do Estado Novo, o período revolucionário e a entrada de Portugal na União Europeia.

De forma a responder à questão orientadora da investigação, foi, portanto, implementando um estudo de caso cujo objetivo geral se pautou por analisar o potencial pedagógico da história oral, através da transformação de memórias individuais em processos e instrumentos de aprendizagem histórica. Como objetivos específicos da implementação a ser realizada, estabeleceram-se:

1º - Identificar as fontes orais como evidências históricas válidas para a diversificação do trabalho em sala de aula;

2º - Analisar o processo de integração de fontes orais, recolhidas pelos alunos, nas experiências curriculares da disciplina de História A;

3º - Avaliar o papel da memória e da empatia na construção do conhecimento histórico, a partir dos trabalhos realizados pelos alunos.

O trabalho encontra-se organizado em torno de 3 capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico, que procurará enquadrar o leitor sobre a definição de história oral e as suas potencialidades e desafios nos campos científico e educativo.

O segundo capítulo foca-se na metodologia da investigação, de forma a apresentar ao leitor o estudo de caso desenvolvido, assim como as opções metodológicas e os autores que fundamentam a intervenção. Neste capítulo, encontram-se descritas as atividades implementadas desde o final do primeiro período ao fim do ano letivo. No seu total, a intervenção pedagógica contou com sete momentos, dentro dos quais cinco corresponderam a atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, e dois a inquéritos por questionário, um de diagnóstico e um final.

Por fim, o capítulo número 3 remete para a análise dos resultados da investigação, mais concretamente das atividades e dos inquéritos realizados, numa tentativa de procurar uma resposta para a questão de investigação definida, a ser dada no capítulo da conclusão.

1. A História Oral

1.1. Como se define a história oral e qual a sua história?

De acordo com Paul Thompson (1992, p. 45), sociólogo e um dos primeiros historiadores orais, "a história oral é tão antiga quanto a própria história", tendo sido, para ele, a "primeira espécie de história" e não um "compartimento" da mesma.

Na perspetiva do autor (2009, p. 9), a história oral assenta na interpretação das dinâmicas históricas, sociais e culturais, em constante mudança, "através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências". Numa abordagem mais simplista, o historiador italiano Alessandro Portelli (2016, p. 9) caracteriza a história oral, a partir de Gianni Bosio (1975), como uma "abreviação comum para aquilo que descreveríamos […] como o uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais".

Neste sentido, torna-se evidente que a história oral não deve associar-se ao conceito de disciplina, mas antes a uma técnica ou um método interdisciplinar, cuja potencialidade se estende aos mais diversos campos das ciências sociais e humanas.

Valerie Raleigh Yow é uma historiadora norte-americana que trabalhou com diversos projetos de história oral. Na sua obra *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences* (2005, p. 3), Yow caracterizou história oral como "a gravação do testemunho pessoal proferido sob forma oral", através da utilização da entrevista como "método de investigação que se baseia na intervenção direta do observador e na evocação de evidências"[1] (2005, p. 4).

No entanto, se fizermos um recuo no tempo, perceberemos que, dentro da história da historiografia, nas sociedades pré-letradas, toda a história poderia ser considerada história oral, numa iminência constante da sociedade ter de utilizar a voz para se perpetuar (Thompson, 1992). Relatos de conflitos, história de linhagens, leis,

[1] Tradução livre de "oral history is the recording of personal testimony delivered in oral form" (Yow, 2005, p. 3) e "the recorded in-depth interview is a research method that is based on direct intervention by the observer and on the evocation of evidence" (Yow, 2005, p. 4).

nomes de cidades, canções ou até mesmo tradições, rituais e saberes do quotidiano eram, na sua generalidade, memorizados e transmitidos através da voz.

Na perspetiva de Thompson (1992, p.51), o aparecimento da escrita na Europa, datado de há 3 milénios, resultou da necessidade de fixar "a tradição oral existente sobre o passado distante", tendo, mais tarde, passado a registar também o presente.

Valerie Yow (2005), na sua obra de referência, explora os primórdios da história oral, associando a figura de Tucídides (V a. C.) ao seu pioneiro. Tucídides, historiador grego, foi responsável por escrever a *História da Guerra do Peloponeso*, através da observação direta, de documentos oficiais e de depoimentos de testemunhas recolhidos. De acordo com Filipe de Paiva Cardoso, (2022, p 71), o historiador ateniense destacou-se como um dos racionalistas da história, contribuindo para desmistificar tradições e mitos, através da utilização de "documentos, testemunhos e vestígios" como fontes principais. Paul Thompson (1992) referencia Heródoto, localizado na mesma faixa temporal que Tucídides. O "pai da história", de acordo com o autor, procurou testemunhas e interrogou-as "rigorosamente e minuciosamente" (*Ibidem*, p. 52), tendo sido o primeiro a utilizar o inquérito como metodologia.

Ao longo dos séculos que se seguiram, a oralidade manteve-se como metodologia de autoridade, tanto para questões históricas, como para questões políticas. Historiadores sentiam-se mais confortáveis utilizando evidências orais, aos quais denominavam, inclusive, de "testemunhas confiáveis"[2]. No que se refere às questões políticas, os próprios tribunais, numa tentativa de desmascarar possíveis falsificações de documentos, exigiam ouvir testemunhas.

De acordo com Thompson (1992, p. 52), na Época Moderna, "nem a difusão da imprensa nem a racionalidade secular do Renascimento trouxeram qualquer mudança nesse modo de ser". Na realidade, alguns dos historiadores do final do século XVIII, como

[2] Thompson (1992, p. 52), ao fazer uma análise da utilização da história oral na historiografia, refere-se ao monge São Beda como o responsável pela redação da *História Eclesiástica do Povo Inglês*, no início do século VIII. Beda, para realizar a obra, baseou-se em tradições orais, chegando mesmo a referir: "não dependo de nenhum outro autor, mas apenas de um sem-número de testemunhas confiáveis que conhecem ou se lembram dos fatos, além daquilo que eu mesmo sei".

o bispo Burnet, consideravam as "autoridades impressas", ou "livros comuns", inferiores às evidências orais por eles recolhidas (*Ibidem*, p. 53).

François-Marie Arouet, comumente conhecido como Voltaire, iluminista francês e um dos historiadores mais importantes da época, apesar de rejeitar a utilização de mitos da "tradição oral vinda do longínquo passado, recitada de uma geração para outra" (*Ibidem*, p. 53), por perderem autoridade com o passar do tempo devido às suas "sucessivas transmissões", afirmava a utilização constante, nas suas obras, de "testemunhas oculares de indubitável veracidade" (*Ibidem*, p. 54).

A utilização do testemunho oral foi igualmente importante para a consolidação de outros domínios da História. Durante o século XVIII, por exemplo, deu-se o crescimento da biografia, para o qual as evidências orais em muito contribuíram. No século seguinte, assistiu-se à generalização do romance histórico, com autores como Charles Dickens, Charlotte Brontë, Émile Zola e James Scott, a recorrer ao trabalho de campo, às memórias e aos testemunhos orais como elementos que inspiraram as suas obras.

Não obstante, durante o período oitocentista, a história focalizou-se em seguir os valores sociais e políticos da Época. Na perspetiva de Michel Trebitsch, especialista em história dos intelectuais (1994, p. 22-23), a partir da Revolução Francesa, "a história científica constitui-se em história nacional, seguindo um duplo processo de institucionalização e profissionalização", coincidindo com a criação dos primeiros arquivos nacionais.

No século XIX, o campo científico começava a institucionalizar-se, estabelecendo as suas bases disciplinares e métodos de validação do conhecimento. Durante este período, a tradição oral acabou por ser secundarizada, restringida, nas palavras do autor, "ao campo da anedota, […] às sociedades sem escrita, isto é, sem história" como não europeus ou as camadas populares. Na perspetiva de Trebitsch (1994, pp. 22-23), "em proveito das fontes escritas", a história oral acabou associada "às disciplinas inferiores, como a etnologia e o folclore".

A nível historiográfico, o século XIX havia sido marcado pela tentativa constante de criar "histórias da nação", narrativas construídas pelas elites intelectuais e políticas que fariam da "história institucional" um mecanismo de união social, sobretudo através da utilização de documentação oficial. De acordo com Paul Thompson (1992), até ao século XX, o foco da historiografia baseou-se precisamente em questões políticas, em parte, devido ao facto de os historiadores pertencerem às elites governativas e, por esse motivo, considerarem essa parte da história como mais importante. Desta forma, até ao final do século XIX, pouco trabalho historiográfico do ponto de vista das pessoas comuns, como o trabalhador ou as mulheres, tinha sido desenvolvido.

Para os historiadores, também se afirmava difícil enveredar por caminhos diferentes da considerada "história oficial", tendo em consideração que a história escrita e os documentos utilizados "haviam sido preservados ou destruídos por pessoas que tinham as mesmas prioridades" (Thompson, 1992, p. 23). Neste ponto, o autor refere como fontes utilizadas, por excelência, atas, jornais e registos legais – fontes essas devidamente conservadas e valorizadas. Thompson (1992, p. 23) afirma que "a própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador, que modelava o passado [à] sua própria imagem". Fontes como cartões-postais, cartas ou diários, sobretudo referentes a operários ou até mesmo a pequenos negócios, à época, pouco foram preservadas. Mesmo que os historiadores quisessem seguir uma abordagem subalterna, a investigação sofreria grandes constrangimentos, tendo em consideração a ausência de fontes documentais "tradicionais".

No entanto, é também no século XIX que novas correntes historiográficas, sobretudo de linhas marxistas, surgem, num período coincidente com a Revolução Industrial e o crescimento consequente de uma nova classe popular: o operariado. Sobretudo na Grã-Bretanha, historiadores interessados em conhecer as dinâmicas dos operários, utilizaram a entrevista como forma de recolher informação para escrever uma "grande variedade de autobiografias individuais" (Thompson, 1992, p. 60). De acordo com Thompson (1992, p. 60), o objetivo destas obras pautava-se, muitas vezes por publicar uma vida de "exemplo moral".

Durante este período, manifestou-se, portanto, o crescimento da evidência oral como forma de "contrabalançar a evidência dos documentos oficiais" (Thompson, 1992, p. 45). Assistimos ao florescimento de uma história que começa a olhar para a "história vista de baixo, […] dos humildes e dos sem-história" (Trebitsch, 1994, p. 23), numa perspetiva que podemos adiantar como "contra-história", conceito que merecerá a sua devida atenção adiante.

Na perspetiva de Thompson (1992, p. 25), é, no entanto, apenas no período entre o final do século XIX e a Grande Guerra, que a história oral avança verdadeiramente, caracterizando-se como uma "fonte rica e variada para o historiador criativo".

De acordo com Valerie Yow (2005), no início do século XX, já alguns folcloristas gravavam música e realizavam entrevistas aos respetivos autores. A autora, contudo, sublinha que foi apenas depois da Segunda Guerra Mundial que a utilização "generalizada" da gravação em fita se tornou possível, por coincidir com a invenção do gravador e a sua consequente comercialização. Esta generalização, contudo, não se expandiu a todas as camadas da sociedade, mas antes às elites económicas e culturais que possuíam recursos económicos e autoridade intelectual para o fazer (Trebitsch, 1994).

À semelhança de Valerie Yow, Michel Trebitsch (1994) associa a criação da história oral moderna à década de 40. Após o segundo conflito à escala mundial, em 1948, dois investigadores norte-americanos, Allan Nevis e Louis Starr, fundaram o *Columbia History Office*, nos Estados Unidos da América (EUA), com o objetivo inicial de recolher relatos orais e escritos de figuras influentes nos setores político, económico e social dos EUA. Desta forma, conclui-se que, para além do acesso aos instrumentos de recolha ser limitado às elites político-económicas, também os entrevistados acabavam por pertencer a estratos sociais superiores, configurando-se uma clara rutura com a prática da "história vista de baixo" que se iniciara durante o século XIX.

Para além deste aspeto, torna-se relevante ressaltar que o modelo de *Columbia*, instituição responsável pela promoção da história oral previamente caracterizada, na

primeira metade do século XX, privilegiava a transcrição das entrevistas realizadas, atribuindo à história oral a mera função de preencher os espaços em branco que os documentos escritos não conseguiam responder.

A década de 60 veio desafiar este método de fazer história. O modelo de *Columbia* não coincidia, de todo, com a expansão dos movimentos sociais que se desencadeavam, nomeadamente o movimento negro e o movimento feminista, que, de acordo com Michel Trebitsch (1994, p. 21), se interessavam pelos "excluídos, pelas minorias étnicas, imigrantes e delinquentes". Por conseguinte, na perspetiva do autor, a história oral apresentava-se como uma "contra-história", uma história contra a História Antiga e oficial, contra a chamada "ficção da objetividade" (*Ibidem*, p. 22). À semelhança do crescimento de autobiografias da classe operária do século XIX, durante a década de 60, multiplicaram-se autobiografias de prostitutas, *gangsters* e, até mesmo, ladrões.

Michel Trebitsch (1994) e Valerie Yow (2005) partilham do entendimento que o "boom" da história oral se deu na década de 60 do século XX, sobretudo devido ao facto do gravador se ter tornado um "equipamento padrão", mas também pelo interesse crescente, entre os académicos, em "gravar as memórias de pessoas sem ser as de elites" (Yow, 2005, p. 3)[3]. Este interesse, por parte da academia, em utilizar a história oral para chegar às camadas populares, contribuiu para uma tentativa de legitimar a história oral enquanto método de investigação científica. Deste modo, durante este período, historiadores mobilizaram figuras históricas de referência, como Heródoto, o "pai da história", anteriormente mencionado neste capítulo pela sua relevância historiográfica.

Nos anos 70, no entanto, a história oral enfrentou uma tensão institucional e epistemológica, numa tentativa de se afirmar no meio académico. Muitos académicos, na perspetiva de Aspásia Camargo (1994, p. 76), consideravam a história oral como uma

[3] Tradução de livre de "Also in the 1960s, an interest in recording the memories of people other than elites became paramount among academics" (Yow, 2005, p. 3).

"espécie de extravagância importada, que ninguém sabia exatamente para que servia", questionando a sua utilidade e legitimidade enquanto instrumento de investigação.

Finalmente, na década de 80, a história oral consagra-se como oficial no *Congresso Internacional das Ciências Históricas*, em Bucareste, legitimando-se entre as ciências históricas, devendo o "seu êxito à vulgarização e à ação da mídia" (Trebitsch, 1994, p. 37). Michael Pollak, sociólogo e cientista político austríaco, a considerará uma "arma utilizada por uma jovem geração de pesquisadores marginalizados", confirmando a sua associação a uma contra-história (oficial) (*Ibidem*, p. 37). Dentro destes pesquisadores, destacaram-se mulheres e jovens, "numa conjuntura caracterizada pela crise de saídas profissionais" das ciências sociais, mas também "pelo declínio dos grandes paradigmas teóricos", de acordo com Luísa Oliveira (2010, p. 151).

Internacionaliza-se nesta mesma década, a partir da fundação do *International Journal of Oral History*, em 1980, também nos Estados Unidos, entrando pelos mais variados colóquios internacionais. As temáticas focavam-se, sobretudo, na compreensão da memória, de passados nacionais ocultados, sobretudo na América do Sul, e na dominação colonial.

Michel Trebitsch (1994) sublinha a importância da história oral para a "reconquista da memória" nos países do leste europeu, após a queda do mundo comunista. Neste caso específico, não se tratou de tentar preencher lacunas cujos documentos escritos apresentavam, mas antes de construir uma história nunca escrita, para que, num período posterior, fosse possível a criação de arquivos. Desta forma, nos anos 80 e 90, nos países do ex-bloco soviético, a *Associação Memorial* foi a responsável por recuperar a memória de milhares de vítimas do estalinismo, através da história oral.

Relativamente à utilização da história oral a nível nacional, Luís Vidigal, autor de *Os Testemunhos Orais na Escola: história oral e projetos pedagógicos* (1996), constata que, no final da década de 90, a história oral baseava-se em alguns arquivos sonoros, como os da RDP (ex-Emissora Nacional) e os da RTP, entidades públicas, como o *Centro de Documentação 25 de Abril* de Coimbra e o *Museu da República e da Resistência*, de Lisboa, entre outros privados. No âmbito de projetos de investigação, o autor refere

pequenas recolhas de poesia popular, de testemunhos de práticas culturais da vida quotidiana e uma "monumental construção dos arquivos sonoros de Michel Giacometti" (Vidigal, 1996, p. 25) sobre música das regiões rurais do país nas décadas de 60 e 70.

Em 2010, num artigo referente ao estado da história oral em Portugal publicado na revista *Sociologia, Problemas e Práticas*, Luísa Tiago de Oliveira sustentava que a década de 90 constituiu "um marco na emergência da história oral em Portugal", salientando, no entanto, que antes de haver "história oral em Portugal", houve "história oral sobre Portugal" (Oliveira, 2010, p. 149). De acordo com a investigadora (2010, p. 149), a história oral "veio de fora e foi cultivada por quem aí estava institucionalmente enquadrado embora trabalhando sobre o terreno português". À época, a utilização da história oral na produção historiográfica era exígua, tendo a inovação vindo, inclusive, de outras áreas disciplinares.

Os apontamentos de Vidigal (1996) e Oliveira (2010) revestem-se de particular relevância pelo facto de trazerem para a discussão a importância da história oral no que se refere ao estudo do período do 25 de abril. De acordo com Vidigal (1996), por exemplo, o *Centro de Documentação 25 de Abril* de Coimbra destacou-se pelo trabalho realizado a partir da "recolha da memória dos protagonistas do 25 de Abril" (Vidigal, 1996, p. 25).

Temáticas em volta do Estado Novo, da Revolução de Abril e do período revolucionário que se seguiu continuam a ser umas das principais trabalhadas na historiografia, recorrendo, frequentemente, ao testemunho oral. Referimo-nos, por exemplo, à realização de entrevistas a presos políticos durante o Estado Novo, para o qual o Museu do Aljube em muito contribuiu, assim como outros trabalhos académicos que se têm desenvolvido, membros de partidos e sindicatos formados durante o período revolucionário, trabalho com ex-combatentes da Guerra Colonial, numa tentativa de explorar esta "esfera oculta" da história nacional, entre outros.

Recentemente, foi criada a *Plataforma Lusófona de História Oral*, em 2026, com o objetivo de desenvolver o campo da história oral, "frequentemente marcado pela dispersão, pela fragmentação institucional, pela desigualdade de recursos e pela

insuficiente circulação de informação, experiências, metodologias e oportunidades"[4]. O projeto apresenta-se com uma visão da história oral muito mais abrangente do que meramente uma "técnica de recolha de entrevistas". A história oral apresenta-se como uma "prática de escuta, método de pesquisa, espaço de mediação entre experiência e conhecimento, e instrumento de valorização de memórias plurais", nas quais se incluem vozes "frequentemente ausentes dos arquivos institucionais ou das narrativas dominantes"[5].

Perante este cenário, torna-se relevante abordar, no seu conjunto, as potencialidades e os desafios que a história oral traz para a historiografia, objeto de reflexão no subcapítulo que se segue.

1.2. As potencialidades e desafios da história oral

Conforme ficou demonstrado no subcapítulo 1.1., durante o século XIX, a historiografia oficial favoreceu a perspetiva das elites governativas, devido ao perfil dos investigadores, que seguia a mesma linha da elite dominante, e ao facto de se preservarem documentos e fontes desses mesmos grupos, deixando para segundo plano as camadas subalternas. Uma vez alterada esta dinâmica, a história oral, afirmando-se, permitiu que as memórias ocultas pudessem, finalmente, ser resgatadas.

Paul Thompson, figura incontornável da historiografia oral, apresenta algumas das potencialidades da história oral na sua obra de referência *A voz do passado: história oral* (1992). Na perspetiva do historiador (1992, p. 25), uma das grandes vantagens que a história oral oferece à historiografia pauta-se, precisamente, pela capacidade de contrapor narrativas criadas por órgãos oficiais, como instituições ou governos.

Enquanto os registos históricos tradicionais privilegiam figuras de poder, como proprietários e empresários, a história oral diferencia-se pela sua capacidade de resgatar as vivências de quem vive à margem da sociedade, permitindo-nos aceder às

[4] Fonte: https://cfe.uc.pt/redes/plataforma-lusofona-de-historia-oral/#1779289359734-07d6a1fd-9401

[5] *Ibidem*.

experiências individuais das "vozes ocultas" (Thompson, 2009, p. 16), como, por exemplo, grupos socioeconomicamente desfavorecidos, pessoas com deficiência, grupos marginalizados e mulheres. No que diz respeito ao último grupo, na perspetiva de Santhiago e Magalhães (2015, p. 174), a história oral tem-se mostrado uma ferramenta essencial para a afirmação da sua história, utilizando-a como canal de expressão e visibilidade.

De acordo com Thompson (1992, p. 26), ao procurar entrevistar pessoas entre as classes subalternas, constrói-se um caminho para uma "reconstrução mais realista e mais imparcial do passado", contribuindo para um fenómeno democratizador da história, permitindo "construir a história a partir das próprias palavas daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período" (*Ibidem*, pp. 18-19). Desta forma, a sua capacidade crítica contribui para "uma reconstrução mais realista do passado" (*Ibidem*, p. 25), numa nova abordagem que distingue a voz das pessoas comuns, permitindo "que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista" e que se questione as narrativas dominantes (e oficiais) (*Ibidem*, pp. 25-26).

Para o autor (2009), não são apenas as "vozes ocultas" que, através da história oral, se fazem ouvir. Thompson acredita que, também no panorama das "esferas ocultas", ou seja, nos "aspetos da vida da maioria das pessoas que raramente são bem representados nos arquivos históricos" (*Ibidem*, p. 17), se assiste a um desenvolvimento. Através da evidência oral, somos capazes de aceder a realidades quotidianas que acabaram omitidas pela historiografia tradicional.

Num artigo publicado na revista *História Oral* (2009), Thompson refere alguns exemplos destas esferas que podem ser aprofundadas, como as relações familiares, experiências de infância, o crime, a violência e a cultura informal do trabalho.

A investigadora brasileira Anna Sampaio Ribeiro (2005, p. 136) concorda com a premissa de Thompson no que se refere à potencialidade da história oral em "tornar visíveis as expectativas individuais e coletivas" dos que são ouvidos. No entanto, a autora acrescenta que outro dos grandes contributos da história oral para a

historiografia é precisamente o preenchimento de "lacunas que prejudicam a análise histórica face à ausência de documentos escritos" (*Ibidem*).

De facto, uma das fraquezas que caracteriza as fontes escritas, na perspetiva de Thompson (2009, p. 20), trata-se da sua "fragmentação", tendo em consideração que, para o historiador, "a maioria da documentação tende a ser separada em diferentes categorias que não são fáceis de se conectar".

Neste sentido, Thompson (2009) e Ribeiro (2005) partilham a mesma perspetiva de que a história oral contribui para uma visão integrada de determinado tema, através da conexão entre a documentação que consideramos oficial e a recolha de testemunhos através da história oral. Thompson (2009), inclusive, recorre ao exemplo das migrações, no qual argumenta que enquanto a documentação oficial, no geral, apenas apresenta o local de origem e o local de chegada, a história oral, através das entrevistas, poderá ser determinante para compreender o processo e as suas motivações, contribuindo para uma reconstrução holística do tema.

É, também neste sentido, que surge uma das maiores potencialidades deste método: o alargamento temático. Ao recorrer à entrevista como forma de recolha de informação, torna-se possível chegar às mais variadas temáticas, mesmo sem o historiador prever. Torna-se possível "fazer" história sobre o movimento operário, sobre cidades, imigrantes, ou até mesmo, sobre a família, permitindo explorar temas que dificilmente seriam possíveis de ser explorados através de fontes "oficiais", como a vida sexual, a adolescência, a infância e relações internas familiares, por exemplo, relacionando-se, de certa forma, com as «esferas ocultas» exploradas por Thompson (2009).

Quando o investigador utiliza a entrevista como uma ferramenta, ele fá-lo com objetivos previamente definidos, procurando respostas para as suas questões de investigação. Na perspetiva da investigadora Valerie Yow (2005), a história oral, inserindo-se no paradigma da investigação qualitativa, é ainda, por muitos cientistas sociais, considerada "descontrolada e desprovida dos procedimentos rigorosos seguidos

pelas pesquisas quantitativas"[6] (Yow, 2005, p. 4), sustentando que a investigação quantitativa "é a única via para obter certezas quanto às evidências" (*ibidem*), utilizando questionários e amostras de população, por exemplo, para confirmar determinada hipótese.

No entanto, numa perspetiva metodológica, a utilização da história oral, e da consequente «entrevista aprofundada», como define Yow (2005), permite formular novas hipóteses de investigação, ao ouvir o entrevistado responder, atribuir significados à sua narrativa e introduzir tópicos diferentes dos previamente definidos pelo entrevistador.

Desta forma, considerando que o investigador "não se prende a um instrumento de teste imutável, está aberto a observar a escolha de tópicos do informante" (Yow, 2005, p. 6)[7], permitindo revelar elementos que não foram equacionados no desenho original da pesquisa.

No que toca a outras potencialidades, na perspetiva de Alessandro Portelli (2016, p. 9), as fontes orais correspondem a "narrativas individuais, informais, dialógicas", que são criadas no diálogo entre o narrador e o entrevistador/historiador, culminando numa dupla aprendizagem. O momento de partilha permite "que um indivíduo se conheça e conheça o outro", favorecendo uma "aprendizagem mais significativa, que ficará retida por tanto tempo quanto se for capaz de reter o gosto pela narrativa" (para Bruner (2002), a partir de Santhiago e Magalhães (2015, p. 34).

Nesta linha, Thompson (1992, p. 33) acredita que as entrevistas, sobretudo a pessoas mais velhas, contribuem para que estas adquiram "dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida e fornecerem informações valiosas a uma geração mais jovem". Neste sentido, o autor defende também que a história oral (1992, p. 33) contribui para uma "relação mais ativa [da história] com a comunidade" através

[6] Tradução livre e adaptação de "Many sociologists and other social scientists today still hold the view that quantitative research is the only way to be certain about evidence. They have grave reservations about qualitative research because they view it as uncontrolled and lacking in the rigorous procedure**s** followed by quantitative researchers" (Yow, 2005, p. 4).

[7] Tradução livre de "the researcher does not adhere to an unchangeable testing instrument, he or she is open to observing the informants' choice of topics" (Yow, 2005, p. 6).

da sua presença em museus, arquivos e bibliotecas, ativando o seu potencial dinâmico e comunicativo; seja através da utilização da história oral em exposições, ou através do investimento em projetos de investigação.

Na sua obra *História oral como arte da escuta* (2016), Alessandro Portelli discorre sobre a forma como a investigação com fontes orais deve requerer um percurso metodológico complexo, articulando três dimensões que se devem conectar: o acontecimento histórico original, ou o passado, a narrativa oral partilhada pelo entrevistado no momento, o presente, e a relação entre estas duas realidades.

Por este motivo, a prática da história oral deve exigir um esforço interdisciplinar do investigador/historiador na reconstrução dos eventos do passado. Luís Vidigal (1996, p. 24), citando os Annales (1980), salienta que a interdisciplinaridade da história oral existe "entre os cultores do método: são numerosos os laços existentes entre antropólogos, sociólogos e historiadores, sobretudo nos cuidados metodológicos a ter com a "produção" e o tratamento dos depoimentos orais".

Embora a técnica da entrevista seja semelhante nas diferentes disciplinas, Valerie Yow (2005) chama à atenção para o facto de os investigadores a utilizarem de forma diferente, tornando-se evidente, no caso da História, a exigência em combiná-la com outras fontes.

Discorridas as potencialidades da história oral, torna-se relevante analisar, também, os seus desafios e limitações.

Na perspetiva de Alessandro Portelli (2016), os historiadores tradicionais italianos consideraram a "confiabilidade" da história oral como a sua maior limitação. Segundo esta visão conservadora, a utilização das narrativas orais é débil porque a memória e a subjetividade tendem a distorcer os factos.

O autor, na sua obra (2016), discorre sobre esta premissa, contrargumentando esta visão tradicionalista. Em primeiro lugar, as fontes documentais utilizadas, por excelência, pelos historiadores, também podem sofrer de distorções de factualidade, perspetiva corroborada por Thompson (1992) e Yow (2005). Por esse motivo, torna-se

fundamental que qualquer historiador deve utilizar o método de cruzamento de fontes e informações, conferindo narrativas e comparando-as.

Em segundo lugar, a mística do trabalho com as fontes orais é precisamente o facto dos narradores elaborarem a sua história a partir dos factos que se relembram, criando "significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem" (Portelli, 2016, p. 18). De facto, a "natureza da memória" (Thompson, 2009, p. 22) é uma das questões mais complexas quando nos debruçamos sobre os desafios que a história oral enfrenta.

No entanto, para o historiador italiano (2016, p. 18), a memória não se trata de um "mero depósito de informações", mas antes de um "processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado", considerando, inclusive, que a história da memória é "tão importante e necessária quanto a história dos eventos". Pela sua profundidade e complexidade, a problemática da memória será objeto de uma reflexão profunda no subcapítulo 1.4. (*A memória e os desafios de recordar*).

Enquanto a entrevista, como instrumento de história oral, é responsável por fornecer um amplo conjunto de informações factuais válido, alguma informação revelada é suscetível de ser modelável pela força da memória, mas também pela consciência coletiva e individual.

Os silêncios e as omissões, no decorrer da entrevista, são um reflexo evidente da ação da consciência individual e coletiva sobre a memória, de como a consciência humana pode reprimir ou alterar memórias dolorosas como forma de lidar com o sofrimento e trauma do passado. Thompson (2009), a título ilustrativo, recorre ao exemplo de um trabalho de Luisa Passerini[8], no qual foram entrevistadas pessoas que viveram sob o fascismo e que, ao serem questionadas sobre determinados assuntos relacionados, se resguardaram em silêncios.

[8] O trabalho de Luisa Passerini refere-se à obra *Memory and Totalitarianism* (2017), na qual a investigadora refletiu sobre a relação entre a memória e os regimes totalitários do século XX. Será alvo de uma abordagem no subcapítulo 1.4.

Por outro lado, Alessandro Portelli, de acordo com Thompson (2009), através das entrevistas realizadas a comunistas na Itália Central a partir dos anos 70, refere vários exemplos de lembranças deturpadas ou até mesmo inventadas.

Pelo seu carácter complexo, o historiador italiano considera que o trabalho de um historiador oral deve incluir um "fact-checking" cuidado, com o objetivo de distinguir narrativas factualmente confiáveis e casos "significativos de mito e erro criativo" (Portelli, 2016, p. 19). Por estes motivos, Alessandro Portelli (2016, p. 9) adverte que, ao olharmos para as narrativas e testemunhos orais como uma "ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador", é evidente que esta deve submeter-se ao mesmo escrutínio de qualquer outra fonte.

No início do milénio, Thompson (2009), num artigo redigido em 2002, previa que um desafio da história oral para o futuro que se aproximava, pautar-se-ia, precisamente, pelo aproveitamento de uma conjuntura favorável à recolha e divulgação do material reunido. À altura, Thompson (2009, p. 24) entendia que muitas entrevistas "realizadas para propósitos específicos de pesquisa […] [acabavam] esquecidas numa prateleira", possivelmente, mais tarde, deitadas fora.

A reflexão formulada por Paul Thompson no início dos anos 2000 revela-se particularmente pertinente para a discussão. O historiador (2009, p. 25) especulou que a gravação seria digital e que existiriam "novas possibilidades sem precedentes de tornar esse tipo de material disponível através dos sistemas educacionais, de bibliotecas e de pesquisa". Em 2002, Thompson considerou, inclusive, que "até ao momento", os historiadores orais não apresentavam uma afinidade com os avanços tecnológicos.

O autor defendeu a internet como uma potencial forma de difusão da história oral, através, por exemplo, da criação de *sites* de memória, combinando diferentes tipos de documentos. Thompson chegou, inclusive, a dar o exemplo do Museu da Pessoa, um "museu virtual e colaborativo de histórias de vida" brasileiro, fundado em 1991, que "reúne diferentes iniciativas de registro, preservação e disseminação de histórias de vida"[9] e que hoje, inclusive, apresenta um Núcleo Português dinamizado pela

[9] Citação retirada do *website* oficial do Museu da Pessoa: https://museudapessoa.org/

Universidade do Minho[10]. Para além deste, é relevante a menção do projeto *Humans of New York.* Iniciado em 2010, por Brandon Stanton, como um trabalho de fotografia, tornou-se um fenómeno nas redes sociais quando incluiu as histórias das pessoas fotografadas, tendo, inclusive, chegado à publicação de livros com grande sucesso de vendas.

Na sequência de um mundo altamente globalizado, Thompson (2009, p. 27) perspetivou a criação de um banco internacional de história oral, acessível a todos, que possibilitasse a "formação da identidade numa era global", permitindo fortalecer as raízes locais e "um sentido de […] comunidade".

Duas décadas depois, em 2020, a pandemia da *COVID-19* veio transformar completamente o método de recolha de entrevistas tradicional. A conjuntura pandémica, para além de ter forçado a digitalização dos mais variadores setores, provocou profundos impactos na investigação científica, desafiando os historiadores orais a realizarem as entrevistas de forma remota. De acordo com Lucas Erichsen e António Oliveira (2025, p. 175), esta constituiu-se uma "oportunidade para reconfigurar as interações", permitindo que as ferramentas digitais utilizadas concedessem acesso, de forma imediata, a imagens ou outros conteúdos partilhados pelos entrevistados. Outro fator favorável à digitalização do processo de recolha de entrevistas pautou-se pelo crescente número de entrevistas possíveis de ser realizadas, uma vez que deixou de ser necessária a deslocação do investigador e do entrevistado.

Os autores (2025, p. 173) acreditam que, de forma geral, a "relação entre história oral e humanidades digitais evoluiu, permitindo o surgimento de uma "história oral digital"", para a qual é necessária uma literacia digital e conceitual desenvolvida.

No que diz respeito à divulgação do material recolhido, Erichsen e Oliveira (2025, p. 174) vieram confirmar a perspetiva que Thompson almejava em 2002. O facto de vivermos num mundo totalmente globalizado e tecnológico permite facilitar a "disseminação rápida de história orais", através de plataformas acessíveis ao público em geral. Assim como as histórias orais recolhidas podem conservar-se em arquivos digitais

[10] Fonte: https://npmp.epl.di.uminho.pt/index.html

como, por exemplo, o trabalho *Memória na Resistência*, do Museu do Aljube – Resistência e Liberdade, estas podem facilmente ser publicadas em plataformas como o *Youtube* ou *Spotify*, contribuindo para um acesso ainda mais generalizado.

Para além da divulgação, o acesso a plataformas que facilitam o trabalho de armazenamento e da transcrição das entrevistas recolhidas disseminou-se rapidamente, permitindo guardar com segurança os materiais recolhidos, facilitar as transcrições das entrevistas e tornar o processo de recolha e tratamento da entrevista amplamente acessível a todos.

Paul Thompson (1992, p. 44) caracterizou a história oral como desafiadora relativamente "aos mitos consagradas da história, ao juízo autoritário inerente [à] sua tradição" […] oferecendo "os meios para uma transformação radical do sentido social da história". Na sua perspetiva, a história oral apresenta-se como uma história "construída em torno de pessoas", podendo favorecer o "sentimento de pertencer a determinado lugar e determinada época", contribuindo, finalmente, "para formar seres humanos mais completos" (*Ibidem*).

Se, por um lado, a história oral isolada oferece contributos valiosos para a historiografia, o seu potencial atinge a plenitude quando esta se articula com documentação oficial, ou a chamada "história tradicional", permitindo colmatar lacunas, estabelecer conexões entre as fontes, reconstruir a história, reconhecer grupos marginalizados, ampliar o campo temático da produção histórica e modificar a sua mensagem social, contribuindo para a democratização da história (Thompson, 1992, p. 28). De acordo com Portelli (2016, p. 14), a história oral, por ir muito além da simples narração de histórias, inclui lapsos, anacronismos e desejos, não se limitando a descrever apenas o que aconteceu, mas antes a transmitir significados de determinadas experiências para o entrevistado.

1.3. Fazer história oral

No início do século XXI, Paul Thompson defendia que "aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental" (2009, p. 28). Dentro das variadas hipóteses de ser utilizada, a história oral beneficia de um instrumento de recolha de informação, por excelência: a entrevista. De acordo com o historiador, esta consiste na "única ferramenta capaz de [a] instrumentalizar" (Thompson, 1992, aba da capa).

Na ótica de Valerie Yow (2005), o desenvolvimento do que ela denomina de «entrevista aprofundada» teve lugar nos campos da educação, antropologia, história oral e sociologia, por parte, sobretudo, de psicólogas feministas, historiadores, antropólogos e etnógrafos. O interesse parece ter partido da vontade de interpretar a experiência por parte dos entrevistados, assim como a forma como o entrevistador entra no processo. A preocupação com as relações de poder, sobretudo no que se refere às condições que afetam o narrador, também estiveram subjacentes.

Antes da forma moderna de fazer história oral, a relação do investigador com o narrador estabelecia-se de sujeito para objeto. O narrador correspondia a um simples provedor de dados, enquanto o investigador a um estudioso autoritário. A perspetiva de um processo dialógico, mencionado no subcapítulo anterior como uma potencialidade, veio alterar este panorama. De acordo com Yow (2005, p. 2), "embora o entrevistador traga para a situação da entrevista uma perspetiva baseada na investigação […], o narrador traz um conhecimento profundo da sua própria cultura e, muitas vezes, uma perspetiva diferente"[11].

Verena Alberti (2004, p. 77), historiadora e professora brasileira, definiu o trabalho com a história oral como a "gravação de entrevistas de carácter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea". O entrevistado constrói uma narrativa ao contar as suas experiências, "selecionando e organizando os

[11] Tradução livre de "Although the interviewer brings to the interviewing situation a perspective based on research in a discipline, the narrator brings intimate knowledge of his or her own culture and often a different perspective" (Yow, 2005, p. 2).

acontecimentos de acordo com determinado sentido" (*ibidem*). Esta narrativa é criada a partir da transformação do que foi vivenciado pelo entrevistado em linguagem, através de uma seleção e organização dos acontecimentos em função de determinado sentido.

A realização da entrevista permitirá questionar, de certa forma, as fronteiras da História. Na ótica de Portelli (2016, pp. 16-17), muitas pessoas sentem-se apreendidas por considerarem que a sua narrativa não tem importância, ou simplesmente pode "não ser considerada "História" dentro da definição que lhes foi ensinada". Na opinião do autor (2016, pp. 16-17), a história oral diz respeito ao "significado histórico da experiência pessoal […] e ao impacto pessoal das questões históricas", oferecendo-nos "acesso à historicidade das vidas privadas". De acordo com o historiador, a história oral produzida não se circunscreverá apenas a descrever determinados eventos trazidos pelo entrevistador. Ela terá a oportunidade de trabalhar o lugar e o significado desses eventos dentro da vida dos entrevistados (Portelli, 2016).

O historiador deve corresponder ao narrador, ouvindo, com atenção, o que o entrevistado diz e escolhe dizer, acautelando que os seus objetivos (do investigador) nem sempre coincidirão com as motivações do entrevistado. Embora a expectativa do historiador possa constituir uma rutura, Portelli acredita que este deve adotar uma posição flexível, permitindo-lhe explorar caminhos diferentes. O autor (2016, p. 11) caracteriza a história oral como "uma arte da escuta", uma arte que "envolve respeito" mútuo, evidentemente, mas que deve focar-se na palavra e atitude do narrador. De acordo com Paul Thompson (1992, p. 43), o historiador oral "tem que ser um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo".

Mas a entrevista pode ser muito mais que um processo fundamental de recolha de informação. Apoiando-se na tese de Bosio, Portelli (2016, p. 4) caracteriza a entrevista como uma experiência de construção de conhecimento mútuo, sob a forma de um diálogo em que ambos, narrador e entrevistador, aprendem e contribuem, manifestando-se num "encontro politicamente significante".

Este diálogo criado durante a realização da entrevista, de acordo com o autor (2016, p. 13), tende a desenvolver-se quando ocorrem duas situações: quando o

narrador e o historiador encontram algo em comum, assumindo-se, como elemento estruturante da entrevista, uma "similaridade" que fomenta a confiança e a abertura no diálogo; e quando os indivíduos não partilham a mesmas experiências, acreditando que a diferença torna a comunicação ainda mais significativa, por entrar numa verdadeira atmosfera de aprendizagem.

Por todos estes motivos, o historiador deve manter-se recetivo ao diálogo, respeitando o narrador, a sua disposição para falar e explorar para além das questões apresentadas pelo entrevistador. No entanto, também o historiador deve manter-se flexível relativamente às suas ideias e objetivos, como já fora tratado previamente no subcapítulo 1.2.

1.4. A memória e os desafios de recordar

> "recordar implica muitas vezes viajar para trás ao longo de um encadeado de memórias"
> (Fentress & Wickham, 1992, p. 19)

No entendimento de Valerie Yow (2005), "para os historiadores orais, a memória é uma preocupação vital"[12], pois é a partir das entrevistas realizadas que o investigador proporciona ao narrador o espaço e o tempo necessários para recordar, refletir e estruturar as suas próprias memórias.

Na perspetiva de James Fentress e Chris Wichkam (1992, p. 14), o facto da história oral se assentar na memória e não em documentos escritos é o que a define e a "coloca à parte dos outros ramos da história". Conforme debatido no subcapítulo 1.1., este facto parece ser alvo de uma resistência por parte da academia. Segundo os autores (1992, pp. 14-15), esta resistência acontece pelo facto de os historiadores orais reivindicarem "para as suas fontes e temas, uma dignidade igual à dos historiadores tradicionais", acabando, portanto, por tratar a memória como um "objeto" meramente transformado em texto, e não como um processo ou fenómeno ativo e complexo.

[12] Tradução livre de "For oral historians, memory is a vital concern" (Yow, 2005, p. 35).

Tradicionalmente, os historiadores "consideraram os livros de memórias, relatos em primeira mão e testemunhos oculares excelentes fontes históricas" (Frentress & Wickham, 1992, p. 20), não olhando, contudo, para eles de forma crítica. O interesse inicial do estudo da memória deu-se, sobretudo, quando, nas últimas décadas do século XX, se começou a desenvolver a recolha de entrevistas por especialistas de história oral.

De acordo com os investigadores supramencionados (1992, p. 113), estes especialistas procuravam projetos que "visavam […] a constituição de arquivos de testemunhos vivos, normalmente dos membros mais velhos de uma sociedade", membros esses com, à partida, mais recordações e mais "autoridade" que os jovens. Inicialmente, procurou-se, sobretudo, resgatar a "memorização das pessoas cuja experiência e cuja voz não se podia encontrar em documentos […] mas também […] a descoberta de coisas relativas ao passado que não podiam descobrir-se em textos escritos" (*Ibidem*, p. 114). No entanto, grande parte dos testemunhos recolhidos, à altura, acabou por não ser publicada integralmente, privilegiando-se a utilização de excertos transcritos descontextualizados e, inclusive, questões de partida ausentes.

Na ótica de Valerie Yow (2005), é tendencialmente consensual, dentro da investigação oral, que os idosos se lembram de forma mais viva e mais detalhada das suas experiências do passado. No entanto, estudos sobre a memória vieram concluir que, independentemente da faixa etária, o ser humano lembra-se de forma seletiva, sobretudo daquilo que teve ou tem importância para nós.

Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2015, p. 35-36) defendem que a memória é moldada pelo nosso estado emocional, pela fase de vida em que nos encontramos, pelas interações sociais que temos, pela presença de elementos, como cheiros e imagens, que despertam sensações, ou mesmo por lugares e momentos históricos. As lembranças que temos são, por isso, construções sobre os factos vividos, criadas a partir da "relação entre o passado e o presente" (*Ibidem*, p. 36).

Verena Alberti (2004, p. 35) destacou, na sua obra *Ouvir Contar: textos em história oral*, a dificuldade generalizada em definir memória e em saber "como ela se constitui e se processa no conjunto das atividades cognitivas do homem". Na perspetiva

de Alessandro Portelli (2016, p. 45), a "memória simplesmente é". O historiador italiano considera que a memória é uma condição intrínseca ao ser humano, funcionando numa espécie de processo orgânico, involuntário e autónomo.

Na definição do autor (2016), a memória é muito mais do que um mero "armazém de dados" – é um processo ativo de procura de significado que filtra as nossas experiências, suprimindo o que, no presente, aparenta não ter importância; argumento corroborado por autores citados anteriormente (Santhiago & Magalhães, 2015 e Valerie Yow, 2005).

Pelo facto de as recordações do passado serem selecionadas pela sua relevância para o indivíduo que recorda, "a partir de um conjunto potencialmente infinito de memórias possíveis" (Fentress & Wickham, 1992, p. 112), a memória apresenta-se como subjetiva. Durante o processo de recordação, para Valerie Yow (2005, p. 35), é evidente que "nós construímos narrativas a partir das nossas memórias"[13]. Essas narrativas construídas, de acordo com Yow (2005), são responsáveis por atribuir sentido às nossas vivências individuais, mas também por justificar as nossas decisões ao longo da vida.

Especialistas nos estudos da memória distinguem duas esferas da memória fundamentais para a sustentação teórica que aqui se delineia: a memória individual e a memória coletiva ou social.

Por um lado, a memória individual, ou naquilo que é defendido por Valerie Yow (Nelson, 1993, cit. por Yow, 2005, p. 36), a "memória autobiográfica", é caracterizada por ser uma memória "pessoal [e] duradoura, dotada de um significado profundo para o sistema de identidade"[14], sendo formada pelas primeiras interações que temos. A historiadora norte-americana (2005, pp. 51) sustenta que, ao nível da memória individual, "os eventos nos quais os próprios narradores participam serão mais bem

[13] Tradução livre de "It is clear now that we construct narratives from out memories" (Yow, 2005, p. 35).
[14] Tradução livre de "autobiographical memory is "personal, long-lasting, and (usually) of significance to the self-system"" – Katherine Nelson (1993) a partir de Yow (2005).

recordados dos que as informações de segunda mão"[15], sobretudo quando estes exigiram um envolvimento emocional maior.

Por outro lado, a memória coletiva ou social caracteriza-se, sucintamente, por ser uma memória partilhada por um grupo. De acordo com Yow (2005, p. 36), "nós ouvimos pessoas que partilharam a mesma experiência connosco e sentimos uma identificação com elas quando nos lembramos, tal como se lembram os membros do nosso grupo"[16]. Maurice Halbwachs, sociólogo francês, considerado o "pai da memória coletiva", descreveu-a como uma "conservação de recordações comuns a todo um grupo humano" com "influência na vida das sociedades", de acordo com Marc Bloch (1998, p. 225).

Valeria Yow (2005), no entanto, faz uma distinção pertinente entre dois tipos de recordação que a memória coletiva pode agregar: uma memória oficial e uma memória popular.

Se, por um lado, a memória oficial não passa de "uma versão promovida por um grupo ou pessoa numa posição de poder oficialmente sancionado", por outro, a memória popular (ou até "memória vernacular"), "é uma versão defendida por um grupo de pessoas que não possuem necessariamente poder […], mas que partilharam uma experiência" (*Ibidem,* p. 54) [17].

Alessandro Portelli (2016, p. 48), no que se refere à memória oficial, desenvolveu o conceito de "memória-monumento", uma memória imposta pelas instituições, geralmente associada à celebração do passado e a uma identidade nacional que apenas "recorda aquilo que a orgulha, ocultando as sombras e as contradições". Quando a memória popular é diferente daquela que o Estado considera oficial, podemos chamar-

[15] Tradução livre de "Events in which narrators participate themselves will be better recalled than secondhand information" (Yow, 2005, p. 51).
[16] Tradução livre de "[…] we listen to people who have shared the same experience with us, and we gain a feeling of identity with them when we remember as people in our group remember" (Yow, 2005, p. 36).
[17] Tradução livre de "[…] a version advanced by a group or person in a position of officially sanctioned power". "A popular memory (sometimes referred to as vernecular memory) is a version held by a group of people who do not necessarily possess power – except cultural power as songwriters, storytellers, poets, speakers – but who have shared na experience" (Yow, 2005, p. 54).

lhe de "contra-história", um conceito previamente explorado no subcapítulo 1.1. (*Como se define a história oral e qual a sua história?*).

Yow (2005) ilustra aquilo que podemos chamar de "memória-monumento" com o exemplo dado por Luisa Passerini, na obra *Memory and Totalitarianism* (2017), no que diz respeito a um período de fome durante o regime estalinista, durante os anos de 1932-33, comumente conhecido como Holodomor.

Quando a União Soviética caiu e a "perspetiva aceite da história russa foi descartada"[18] (Yow, 2005, p. 54), uma série de historiadores orais procuraram investigar estas questões, não encontrando documentação sobre o assunto. Numa tentativa de resolver este impasse, realizaram uma série de entrevistas, onde percecionaram relutância por parte dos ex-soviéticos em falar sobre o assunto: "não encontramos uma memória coletiva comum" (Passerini, 2017, p. 100)[19].

> Quando nos interessamos por este tema [a fome que teve lugar na URSS entre os anos de 1932 e 1933], fomos a bibliotecas e tentamos encontrar alguns livros ou, talvez, alguns trabalhos de investigação sobre este período e esta questão. Mas, no início, não conseguimos encontrar nenhum livro de historiadores soviéticos […]; só encontramos livros de historiadores ocidentais. Então, decidimos consultar os jornais que tinhamos na União Soviética naquela altura e ficamos muito surpreendidos ao descobrir que, mesmo nos jornais, não existia qualquer informação sobre a fome [20] (Passerini, 2017, pp. 96-97).

[18] Tradução livre de "[…] the accepted overview of Russian history was discarded"(Yow, 2005, p. 54).
[19] Tradução livre de "we didn't find a commom colective memory" (Passerini, 2017, p. 100).
[20] Tradução livre de "When we became interested in this theme [the famine which took place in the SU during the years 1932-3], we went to libraries and tried do find some books or maybe some research works about this period and this question. But at first we couldn't find any books by Soviet historians about that question; we could find only the books of Western historians. Then we decided to look through the newspaper which we had in the Soviet Union at that time, and we were greatly surprised when we discovered that even in the newspapers there was no information about the famine" (Passerini, 2017, pp. 96-97).

Na sequência da identificação dos tipos de memória, resta referir um conceito relevante para o estudo em questão: a memória-episódica, "ou seja, a recordação de algo que aconteceu uma vez, num momento e num local específicos" (Nelson, 1993, cit. por Yow, 2005, p. 42). De acordo com Yow (2005, p. 42), a memória-episódica tem vindo a revelar-se como "mais resistente ao esbatimento do que a memória de ações e acontecimentos habituais"[21]. Com semelhanças a este, a autora introduz também o conceito de "flashbulb memories", um "acontecimento pontual que ocorre no mundo político e social", acrescentando que "os acontecimentos de importância pública podem ser facilmente recordados se tiverem afetado o indivíduo e se houve uma ligação com uma ação pessoal" (Yow, 2005, p. 43)[22].

Verena Alberti (2004, p. 35), na sua obra, traz à discussão a consensualidade da academia no que diz respeito "potencialidade da história oral em permitir o acesso a uma pluralidade de memórias e perspetivas do passado". Mesmo que a memória humana apresente falhas, esta constitui-se um elemento fundamental para o enriquecimento da produção historiográfica. Por este motivo, mas também pela sua complexidade, quando o historiador oral recorre à entrevista como metodologia, e, inerentemente, contacta com a memória, deve debruçar-se sobre alguns cuidados acrescidos. Yow (2005, pp. 57-58) considera que ao analisar um documento de história oral, de forma crítica, "o historiador oral deve olhar para a memória envolvida e fazer perguntas", tendo em consideração o contexto histórico associado ao testemunho recolhido, mas também à "influência da memória coletiva no testemunho de um indivíduo"[23].

Luísa Tiago de Oliveira (2010, p. 152) tende a concordar com a autora no que se refere ao contexto histórico, sustentando que o historiador oral deve ter em

[21] Tradução livre de: "has been thought to be more resistant to diminution that memory of habitual actions or events" (Yow, 2005, p. 42).
[22] Tradução livre de "one-time event that occurs in the political and social world […]. Events of public significance may be easily recalled if they affected the individual and if there was an association with personal action" (Yow, 2005, p. 43).
[23] Tradução livre de "the oral historian must look at the memory involved and ask questions […] Especially we should be concerned about the historical context for recalling and sensitize ourselves to the influence of collective memory on an individual's testimony" (Yow, 2005, p. 58).

consideração a "contemporaneidade da sua produção com a investigação e não com a factualidade estudada". De acordo com a Yow (2005, pp. 57-58), o testemunho "baseado na memória pode ser informativo sobre eventos reais" e, mesmo quando não corrobora os documentos escritos, proporciona-nos outro tipo de verdade, "talvez uma verdade psicológica para o narrador"[24].

De forma geral, a memória humana revela uma grande eficácia quanto à preservação do nosso passado. Embora os relatos recolhidos no âmbito da história oral possam apresentar algumas imprecisões, como omissões ou lapsos, estas "não invalidam o valor de todo o testemunho" (Yow, 2005, p. 43)[25]. Aliás, de acordo com a Valerie Yow (2005), as entrevistas realizadas no âmbito da história oral, procuram, precisamente, interpretar os eventos e respetivos sentimentos recordados sobre estes – estudos com entrevistas realizadas às mesmas pessoas, em diferentes períodos, demonstram que, apesar de determinados eventos poderem ser esquecidos, os sentimentos, geralmente, não o são.

Em forma de conclusão, acredita-se que a utilização dos testemunhos como fonte oral, uma vez sujeitos à crítica e cruzados com outro tipo de fontes, em muito contribuem para a historiografia, "permitindo investigar novas questões, formular novas hipóteses e chegar a novos resultados" (Oliveira, 2010, p. 152).

1.5. A história oral na educação histórica

"É possível que um estudante, sozinho, num projeto de entrevistas durante as férias de verão, consiga ampliar de maneira útil o conhecimento histórico" (Thomson, 1992, p. 31).

Ao longo dos primeiros subcapítulos apresentados, discorremos sobre a definição de história oral, as suas potencialidades e os seus desafios, a forma como esta é utilizada na prática e as implicações no estudo e compreensão da memória. Tratando-

[24] Tradução livre e adaptação de "oral history testimony based on memory can be informative about actual events. […] we can surmise that the narrator's testimony is possibly not true historically, but we may have evidence for a different king of truth, perhaps a psychological truth for the narrator" (Yow, 2005, pp. 57-58).

[25] Tradução livre de "some inaccuracies do not negate the value of the entire testimony" (Yow, 2005, p. 43).

se de um relatório de estágio realizado no âmbito do ensino da História, pela sua natureza, entendemos que será útil desenvolver um subcapítulo sobre a evolução da utilização da história oral na educação, as suas vantagens pedagógicas e exigências metodológicas.

Na perspetiva de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2015), a história oral terá sempre um lugar na sala de aula, seja sob a forma de memórias, de histórias ou até de, simplesmente, expressões de oralidade. Os autores (2015, p. 57) consideram que a sua "flexibilidade intrínseca" permite a sua aplicação em sala de aula, independentemente das disciplinas e dos recursos e apoios necessários.

Segundo os investigadores mencionados (2015), a utilização da história oral a nível pedagógico teve lugar na década de 60, a partir do projeto *FoxFire*, nos Estados Unidos da América. O projeto consistiu, inicialmente, numa investigação de história local, no qual os alunos deveriam entrevistar uma "comunidade a respeito da cultura dos montes Apalaches" (*Ibidem*, p. 30) A partir das entrevistas recolhidas, os alunos criaram revistas que rapidamente se espalharam e colocaram o projeto no mapa. Na década de 80, países como França e Inglaterra assistiram ao crescimento desta tendência quando se abriram às histórias de vida como uma forma de procurar, na vida familiar, registos do passado que era ensinado na escola.

Na América do Sul, a Universidade de Buenos Aires, criou, no final dos anos 90, um projeto interinstitucional com cerca de dez estabelecimentos de ensino, cujo objetivo se pautou por formar professores para implementação de projetos de história oral nas suas escolas. No Brasil, à semelhança da Argentina, na mesma altura, foi implementado o projeto Museu da Pessoa[26], responsável por formar professores para o mesmo efeito, com foco especial no estudo da história local.

Em Portugal, a execução de projetos de história oral na educação é extremamente rara, privilegiando-se, desde sempre, uma educação mais tradicional, na qual o aluno recebe a informação transmitida pelo professor. Atualmente, apesar dos esforços que se têm vindo a notar para tornar a educação mais horizontal, colocando o

[26] O Museu da Pessoa foi alvo de uma observação no subcapítulo 1.2.

aluno num papel ativo, a utilização da história oral não tem aparecido como um destes mecanismos.

Contudo, de acordo com Luís Vidigal (1996, p. 43) a história oral, no âmbito escolar, pode contribuir para a renovação de práticas de ensino, "para superar a habitual passividade que é, com frequência, 'colada' aos alunos do presente como 'inevitabilidade histórica'", tornando o aluno num investigador ativo, capaz de contribuir para processos de construção de conhecimento histórico.

Na perspetiva de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2015, p. 56), a utilização da história oral em sala de aula tem uma característica altamente potenciadora: ela é interdisciplinar, podendo "servir aos mais diversos campos dentro das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas". Desta forma, depreende-se que a sua abrangência disciplinar não se cinge simplesmente à área de investigação, mas também às disciplinas escolares.

De acordo com os autores supramencionados (2015, p. 56), projetos de história oral podem contribuir para a produção de "conhecimento novo sobre os temas estudados […] motivando a articulação entre diferentes matérias". Os investigadores exemplificam esta premissa com o facto de ser possível utilizar a história oral para compreender a forma como se efetuavam contas antes das calculadoras se generalizarem, através da realização de entrevistas a avós.

Em concordância com Santhiago e Magalhães (2015), importa salientar o facto de a história oral contribuir para a produção de conhecimento. Esta potencialidade encontra-se alinhada com as potencialidades globais deste tipo de metodologia, devidamente exploradas no subcapítulo 1.2. A realização de entrevistas permite desenvolver uma aprendizagem dialógica, através da troca de impressões entre entrevistado e entrevistador. Desta forma, para além do aluno, ou outro membro da comunidade responsável pela realização da entrevista, aprender com o entrevistado, seja através das respostas às questões realizadas, ou da exploração de outras temáticas que a entrevista proporciona, o entrevistado também aprende.

Seguiremos o exemplo dado sobre o projeto interdisciplinar acima descrito. Ao aluno cabe a função de entrevistar os avós para descobrir como é que estes realizavam contas matemáticas. Para além do discente apreender as respostas do que procura, a probabilidade de aceder a outro tipo de informações é elevada. Através da conversa, é possível que os avós partilhem sobre o seu quotidiano da altura. Caso tenham tido profissões que requeressem o domínio do cálculo, vão falar sobre ela, possivelmente até sobre colegas de trabalho ou dinâmicas que lhes ficaram na memória. Podem falar sobre o que aprenderam e o que não aprenderam na escola, caracterizando-a e relembrando alguns dos seus momentos mais marcantes. Para além de fomentarem a relação familiar neto-avós, os alunos vão aprender, certamente, sobre como era a vida, no geral, naquela determinada época.

Perante esta informação, parece ser consensual o facto da história oral permitir desenvolver uma série de competências. Yow (2005) mobilizou os contributos da investigadora e professora Kerry M. McKibbin, cujo trabalho se assentou na utilização da história oral em sala de aula. McKibbin concluiu que as principais valências desenvolvidas pelos alunos envolvidos no projeto incidiram sobre as capacidades de questionamento, de escrita e empatia. Santhiago e Magalhães (2015, p. 79) concordam com esta premissa, enfatizando que o aprimoramento da comunicação, sensibilidade, curiosidade e da utilização de recursos tecnológicos também são desenvolvidos quando os alunos são colocados como sujeitos ativos na realização de projetos envolvendo a história oral.

Em linha com o sugerido anteriormente, a utilização da história oral no contexto educativo permitirá que os alunos estabeleçam conexões dentro do seu meio social, mas também com realidades externas. De acordo com Paul Thompson (1992, p. 32), a história oral permite que a educação saia dos "seus refúgios institucionais para o mundo", levando os alunos a aprender para além dos referenciais curriculares estabelecidos pelos organismos governamentais responsáveis.

Posto isto, para além de permitir que os alunos conheçam o seu próprio mundo através da realização de entrevistas a membros das suas comunidades, conforme exposto anteriormente, a utilização da história oral contribuirá para a exploração de

conteúdos, temáticas e até de sentimentos e emoções improváveis de serem abordados numa sala de aula comum.

Nesta primeira instância descrita, Alessandro Portelli (2016, p. 22), por exemplo, identifica a escola como um local favorável à formação de uma identidade cultural, sobretudo quando a história oral é utilizada em aulas "sobre história e a cultura da comunidade" em que se insere. Deste modo, para além do aluno poder entrevistar um membro família, como os avós supramencionados, o projeto de história oral pode criar oportunidades de contacto com uma série de pessoas diferentes, mas que, a nível local, partilham sentimentos comuns.

No que diz respeito à amplitude temática, de acordo com Santhiago e Magalhães (2015, p. 66), para além da evidente e já referida capacidade de exploração de temáticas que não fazem parte do currículo, a história oral, em contexto educativo, pode contribuir para a abordagem de temas críticos, que englobam questões de desigualdade de género, pessoas com deficiências, ou até mesmo meio ambiente e crescimento de movimentos ecológicos, permitindo que a escola potencie a formação de alunos com espírito crítico e capacidade de intervenção cívica e política.

Paul Thompson (1992) reflete exatamente sobre esta importância na sua obra do fim do século XX, *A Voz do Passado*. Uma das finalidades da história enquanto disciplina, na perspetiva do autor, pauta-se pelo facto de esta ser responsável por fazer os alunos compreenderem o caminho para o sistema político e social em voga. Na perspetiva de Aliny Pranto e Everardo Andrade (2025, p. 5), quando os alunos realizam entrevistas, passam a conhecer uma série de fenómenos sociais, políticos e económicos. Embora, no momento, se limite a conhecer a perspetiva da pessoa entrevistada, o aluno pode desenvolver empatia pelos acontecimentos retratados, começando a traçar um caminho para a formação de opiniões e ideias sobre os mais variados assuntos.

Ao longo do seu percurso, a história oral foi sendo resgatada por projetos de investigação que procuraram dar voz a grupos marginalizados e ocultados. Em Portugal, por exemplo, um dos projetos mais relevantes desta natureza tratou-se da recolha de testemunhos de presos políticos durante o período do Estado Novo, promovida pelo

Museu do Aljube – Resistência e Liberdade. Se expusermos os alunos a estes testemunhos, procurando que eles reflitam sobre o conteúdo abordado, não desenvolverão eles empatia pelos perseguidos políticos? Não refletirão sobre as consequências de regimes ditatoriais? Entrevistando os avós sobre o período salazarista, não ficarão a conhecer a realidade em que grande parte das pessoas vivia?

Dedicamos esta primeira parte do subcapítulo à exploração das potencialidades da história oral no contexto educativo, concluindo que a história oral pode constituir uma verdadeira "ponte entre a sala de aula e o mundo" (Ribeiro, 2008, p. 100). No entanto, como método de investigação, a história oral encontra-se associada a determinados procedimentos metodológicos a ter em consideração pela parte do investigador. Quando enquadrada no âmbito escolar, deve igualmente corresponder a uma série de critérios que permitam extrair a sua potencialidade.

Após a abordagem do seu carácter interdisciplinar e abrangência temática, importa centrar a atenção na disciplina de História, atendendo ao contexto em que este relatório se insere.

Em primeiro lugar, torna-se relevante salientar que, indiferentemente da disciplina e da temática escolhida, um projeto de história oral, à partida, utilizará como ferramenta de excelência a entrevista, seja ela realizada pelos alunos, seja por outros membros da comunidade escolar. Não sendo possível recolher a entrevista, Santhiago e Magalhães (2015, p. 153) consideram que a promoção do contacto com material recolhido por terceiros, constitui-se, na mesma, um recurso muito poderoso.

Na disciplina de História, a utilização desta metodologia fará com que os alunos que realizem as entrevistas passem a ser sujeitos ativos na construção de uma fonte histórica. A partir do contacto com as evidências orais recolhidas, os alunos compreenderão que a história não tem, nem deve, de ser escrita com apenas documentação tradicional. A implementação deste procedimento contribuirá para desafiar a "linearidade da história", possibilitando que o aluno faça, ele próprio, uma leitura crítica das narrativas históricas "frias, neutras, geralmente em terceira pessoa […] de boa parte dos livros didáticos" (Santhiago & Magalhães, 2015, p. 153).

Contudo, importa reiterar que uma investigação assente exclusivamente em fontes orais apresenta limitações de cariz historiográfico. Por esse motivo, a sua aplicação no contexto educativo e, concretamente, na disciplina de História, deve passar por um cruzamento de fontes, tendo em consideração que nenhuma fonte isolada é capaz de contar uma história por inteiro.

Uma vez concretizado o projeto oral, torna-se relevante, na perspetiva de Portelli (2016, p. 24), disseminar o conhecimento adquirido, permitindo, então, que as histórias partilhadas pelos narradores façam parte de um registo "histórico internacional do qual […] anteriormente haviam sido excluídos". No âmbito escolar, os resultados dos projetos devem ser transformados em "materiais de ensino", ou como defenderemos no relatório, instrumentos de aprendizagem histórica adaptados às experiências curriculares da disciplina.

2. A metodologia

2.1. O quadro metodológico e normativo do ensino da história

Na obra *História oral na sala de aula* (2015), Ricardo Santhiago e Valéria Guimarães exploram o processo de introdução de uma dinâmica de história oral no contexto escolar.

De acordo com os autores (2015), uma vez delineado o projeto de intervenção, os seus objetivos pedagógicos e as suas metodologias, o professor deve estabelecer pontes de diálogo com a comunidade educativa e com os seus pares, não apenas para comunicar a sua ideia, mas também para validar o projeto ao nível do apoio institucional, esclarecer dúvidas e, potencialmente, angariar parceiros para o projeto.

Para garantir que é exequível, os autores citados (2015, p. 58) consideram que a implementação do projeto deve alinhar-se com a rotina escolar, acontecendo "na maior parte do tempo, dentro da aula", relacionando-se com os conteúdos curriculares trabalhados.

Santhiago e Magalhães (2015, p. 59) chamam a atenção para alguns detalhes que devemos ter em consideração: o diálogo com a escola sobre a "institucionalização da história oral" e a "dimensão do projeto". Assim, sugere-se que o professor responsável, ou professores, dialogue com a escola para superar eventuais relutâncias institucionais, no que se refere à utilização da história oral. Desta forma, será possível a execução de projetos mais ambiciosos que englobem, por exemplo, a criação de arquivos, a celebração de datas comemorativas ou a participação noutras atividades do género. Os autores ressaltam que apenas um único professor não deve sobrecarregar-se com um projeto de grande dimensão que agregue centenas de alunos, optando por, inicialmente, trabalhar com uma dimensão reduzida de discentes.

Os investigadores (2015) enfatizam, ainda, a necessidade de uma comunicação transparente para com os encarregados de educação, que igualmente fazem parte da comunidade escolar, defendendo que o professor responsável deve explicar os objetivos

da atividade e as suas implicações, como, por exemplo, a possibilidade de realizar o trabalho fora da escola e o cumprimento de questões éticas.

Para Santhiago e Magalhães (2015, p. 154), "qualquer professor tem condições de preparar [as] suas aulas com a inserção, nos materiais que tradicionalmente utiliza, de fontes orais". Desta forma, acredita-se que o seu potencial pedagógico pode ser atingido através da realização de entrevistas por parte dos alunos, e todo o valor que estas acarretam, como o desenvolvimento das capacidades de comunicação e questionamento já abordadas, e a sua utilização posterior em sala de aula, ou fora dela. Este último tipo de utilização de história oral referido, ao qual podemos chamar de "história oral passiva" (*Ibidem*, p. 156), representa também ele um desafio para o professor, que deve pensar em como integrar as entrevistas nos conteúdos lecionados, com a sua devida adaptação a material didático.

Na disciplina de História, os autores (2015) propõem projetos concretizados em duas partes. Em primeiro lugar, a recolha de entrevistas e a respetiva aprendizagem adquirida com a mesma; em segundo lugar, o aproveitamento das fontes orais como instrumentos de aprendizagem histórica, "passíveis de ser integradas aos conteúdos curriculares e outros circuitos de informação" (*Ibidem*, p. 153).

Na introdução do relatório de estágio que aqui se desenvolve, perante a questão de investigação apresentada, delineou-se como objetivo principal a análise do potencial pedagógico da história oral na compreensão da história contemporânea portuguesa, através da transformação de memórias individuais em instrumentos de aprendizagem histórica. Definiu-se, também na introdução, que os "instrumentos de aprendizagem histórica" correspondem a instrumentos didáticos construídos a partir das entrevistas recolhidas. No entanto, podemos questionar-nos sobre de que formas é que conseguimos transformar memórias individuais nestes instrumentos didáticos.

De acordo com a bibliografia consultada, quando excertos de entrevistas são apresentados em sala de aula, é imprescindível que se realize uma contextualização completa dos mesmos. Na ótica de Santhiago e Magalhães (2015, p. 157), a entrevista não deve aparecer sozinha, mas "com outros materiais com os quais […] sejam

complementares e ganhem mais sentido". Desta forma, os alunos poderão ser expostos a uma variedade de documentos, compreendendo aspetos entre relatos pessoais e outras fontes históricas. Os autores (2015, p. 154) referem que a utilização "de entrevistas em sequências didáticas facilita a compreensão de que o conhecimento histórico não consiste em uma reconstrução exata, verídica, precisa, incontestável, do passado" mostrando, na realidade, "que o que existe é um passado plural que deve ser refletido em um conhecimento também plural".

Na perspetiva dos investigadores (2015, p. 56), a utilização da história oral na disciplina de História pode ser "valiosa para a discussão do conceito de fonte histórica e da natureza do conhecimento histórico", assim como pode constituir um estímulo para os alunos, no que diz respeito à curiosidade sobre o passado e sobre diferentes visões do mundo, através do "exercício de escuta", contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em Portugal, a educação é regida por documentos normativos estabelecidos pelo Ministério da Educação. As *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018) correspondem a "documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem"[27], funcionando, a par, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 9) cuja finalidade se pauta por "contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva".

Como "documento de referência para a organização de todo o sistema educativo" (*Ibidem*, p. 9), o PASEO assume diversos princípios que "justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares" (*Ibidem*, p. 8). Um dos princípios por ele enumerado que assume relevância no trabalho aqui desenvolvido pauta-se pelo "princípio da coerência e flexibilidade", princípio este que defende que a escola deve "garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de

[27] Fonte: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

formação", garantia esta possível "através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas" (*Ibidem*, p. 13).

Ao terminar a escolaridade obrigatória, espera-se que o aluno seja capaz de trabalhar colaborativamente, de forma consciente e crítica, autónoma, comunicativa e com valores de empatia e responsabilidade social. Espera-se, também, que este adquira uma série de competências que, de acordo com o PASEO (Martins, et al., 2017, p. 19), dizem respeito a "combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes", que interligam três dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes.

No que diz respeito ao trabalho em curso, acreditamos que a utilização da história oral em sala de aula, não apenas através da recolha de entrevistas, mas também da sua posterior utilização, pode contribuir para o desenvolvimento de algumas competências distinguidas neste documento. Como veremos, a intervenção pedagógica realizada no âmbito do relatório de estágio baseou-se numa série de atividades, explanadas no subcapítulo 2.3. (*A intervenção pedagógico-didática: da recolha de uma entrevista à sua transformação em instrumentos de aprendizagem histórica*), que procuraram desenvolver variadas competências.

Através da recolha de entrevistas, e da sua posterior utilização noutras atividades, na área da linguagem e textos, os alunos poderão desenvolver capacidades no âmbito da "compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal" (*Ibidem*, p. 21). A realização de uma entrevista poderá, igualmente, contribuir para o desenvolvimento de um "relacionamento interpessoal", a partir da interação com terceiros em contextos sociais e emocionais diferentes.

Na maioria das atividades implementadas, os discentes poderão, também, desenvolver competências nos domínios da "sensibilidade estética e artística", compreendendo "o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos" (*Ibidem*, p. 28).

Por último, a intervenção, no seu conjunto, potenciará o desenvolvimento da competência do "pensamento crítico", sobretudo na última atividade (*Atividade n.º 5 – Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*), na qual os alunos, a partir dos documentos apresentados, "observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências" (*Ibidem*, p. 24).

Estas quatro competências aqui enunciadas, como iremos confirmar, poderão encontrar espaço para o seu desenvolvimento na intervenção pedagógico-didática que aqui se propõe.

Por último, no que se refere à análise dos documentos orientadores da escola e da disciplina de História, o PASEO apresenta "um conjunto de ações relacionadas com a prática docente […] determinantes para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos*" (*Ibidem*, p. 31). A escola deve corresponder a um lugar onde a abordagem dos conteúdos deve associar-se a situações do quotidiano, não apenas da vida do aluno, mas também do seu meio, deve ser responsável por organizar o ensino recorrendo a técnicas e instrumentos diversificados, "promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes" (*Ibidem*).

Deve "organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes" (*Ibidem*), indo ao encontro do processo dialógico defendido no subcapítulo 1.2. Para além disso, deve, ainda, "organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação" (*Ibidem*).

Nas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 2), a disciplina de História A aparece, precisamente, como potenciadora de métodos que valorizam "a análise exaustiva de fontes diversificadas" e uma "pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento" (*Ibidem*, p. 3). O objetivo geral do trabalho já debruçado no subcapítulo referente à introdução, procurou, ao longo do ano letivo, colocar os alunos em contacto direto com sujeitos históricos, levando-os a construir as suas

próprias fontes históricas, dignas, como todas as outras, de uma análise profunda, assim como permitiu que os alunos contactassem com fontes orais das mais variadas formas.

É, neste sentido, que propomos o desenvolvimento de um estudo de caso, ou seja, "um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos" (Gall & colaboradores, 2007, cit. por Amado, 2017, p. 126), e que procurará compreender de que forma a recolha e o tratamento de memórias individuais pode potenciar a valorização das fontes orais pelos alunos e a aprendizagem da história contemporânea portuguesa.

Tratando-se de um estudo de caso, o presente relatório não procurará realizar uma generalização estatística dos resultados, mas antes uma generalização analítica, através do desenvolvimento de "uma teoria que pode ajudar os investigadores a compreender outros casos, fenómenos ou situações semelhantes"[28] (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2007, p. 253).

Hitchcock e Hughes (1995, p. 316) foram mobilizados por Cohen, Manion e Morrison (2007), por terem identificado algumas características que definem um estudo de caso. Nesta investigação específica, algumas das especificidades que poderemos identificar passam pelo envolvimento do investigador no caso de estudo, na combinação da "descrição dos acontecimentos com a análise dos mesmos" e no foco em indivíduos ou grupos de indivíduos, procurando "compreender as suas perceções dos acontecimentos"[29] (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p. 253).

Nos próximos subcapítulos, o leitor enquadrar-se-á do contexto institucional no qual decorreu a intervenção, assim como das metodologias utilizadas no estudo de caso aqui apresentado, que serão alvo de análise e reflexão no capítulo 3.

[28] Tradução livre de "a theory which can help researchers to understand other similar cases, phenomena or situations" (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2007, p. 253).
[29] Tradução livre de "[…] blends a description of events with the analyssis of them, […] the researcher is integrally involved in the case, […] it focuses on individual actors or groups of actores, and seeks to understand their perceptions of events" (*Ibidem*, p. 253).

2.2. O contexto institucional

O estágio curricular desenvolvido no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ocorreu numa Escola Básica e Secundária da cidade do Porto. Sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas localiza-se no coração do Porto, na União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia e São Nicolau e Vitória.

Conhecida pela sua longa história, remontando ao século XIX, a Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas, outrora denominada de Liceu de D. Manuel II, foi fundada como Liceu Nacional do Porto no ano de 1836, tendo iniciado atividade quatro anos mais tarde. Aos dias de hoje, a Escola Rodrigues de Freitas é reconhecida pela sua "qualidade científica e pedagógica"[30].

Para além de uma oferta educativa abrangente, no que diz respeito aos níveis de ensino e às áreas de estudo, este agrupamento de escolas integra-se no programa TEIP4 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração), "uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar"[31].

O agrupamento agrega escolas que vão desde a pré-primária e ensino secundário regular e profissional, ao ensino de adultos. A Escola Sede, onde foi realizada a IPP (Iniciação à Prática Profissional), é responsável por albergar o 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e o Ensino Secundário regular, no qual são ministrados os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

Durante o ano de estágio curricular realizado, o Núcleo de Estágio no qual estivemos integrados assumiu a regência pedagógica de quatro turmas de 7º ano, uma de 10º ano e uma de 12º ano, ambas as últimas integradas no Curso Científico-

[30] Fonte: https://site.aerfreitas.pt/historia/
[31] Fonte: https://www.dge.mec.pt/teip

Humanístico de Línguas e Humanidades. Desta forma, destaca-se a lecionação da disciplina de História no nível de 7º ano e de História A nos níveis de 10º e 12º anos. A composição das turmas divergiu sobretudo no que se refere ao número de alunos, no entanto, apenas será realizada a caracterização da turma selecionada para a implementação deste caso de estudo.

A intervenção tratada no presente relatório foi realizada apenas na turma de 12º ano, pela evidente possibilidade de concretização temática. A história oral, pela sua natureza, é utilizada na abordagem de temas relativos à História Contemporânea. Apesar desta poder ser utilizada para trabalhar outras épocas históricas, através de, por exemplo, a utilização de transcrições de "entrevistas" ou testemunhos recolhidos, como mencionado no enquadramento teórico, um dos objetivos primordiais do trabalho pautou-se pela recolha de entrevistas pelos alunos a pessoas que tenham vivido durante o período de consolidação da democracia portuguesa. Desta forma, seria impossível utilizar qualquer outro nível de ensino para a realização do trabalho, tendo em consideração a dificuldade evidente na posterior aplicação em sala de aula.

A turma selecionada iniciou o ano letivo de 2025-2026 com apenas 12 alunos, tendo integrado, no 2º período, um novo aluno, acabando por terminar com 13 elementos. O número relativamente baixo de alunos tem como principal fator o facto de se tratar de uma turma mista, na qual se integram alunos de três áreas diferentes: Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades.

No que se refere à sua caracterização, a turma contou, no final do ano letivo, com 12 raparigas e 1 rapaz, situando-se a idade dos alunos entre os 16 e os 18 anos. Na turma, encontrou-se integrado um aluno com baixa visão, para o qual foram devidamente adaptados todos os materiais quando necessário. O perfil da turma distingue-se pelo bom aproveitamento e comportamento, embora nem todos os elementos tenham demonstrado interesse pela área disciplinar de História.

A disciplina de História A contou com três blocos de 100 minutos semanais, lecionados à terça-feira, quarta-feira e sexta-feira.

Na turma caracterizada, no seu conjunto, foram desenvolvidas sete intervenções durante o ano letivo de 2025-2026, dentro das quais duas correspondem a inquéritos por questionário (inicial e final) e, as restantes, a atividades de componente letiva e não letiva. No subcapítulo seguinte, serão descritas e devidamente enquadradas metodologicamente as atividades que sustentam a intervenção aqui proposta, de forma a procurar respostas para a questão de investigação já referida: de que forma o trabalho de recolha de fontes orais, pelos alunos, e o seu tratamento potenciam a valorização destas fontes numa aprendizagem mais significativa da história contemporânea portuguesa?

2.3. A intervenção pedagógico-didática: da recolha de uma entrevista à sua transformação em instrumentos de aprendizagem histórica

2.3.1. O questionário de diagnóstico

A primeira intervenção realizada consistiu num inquérito por questionário inicial, idealizado para recolher as impressões dos alunos relativamente à temática proposta. De acordo com Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (2005, p. 7), o inquérito por questionário apresenta-se como um dos métodos mais utilizados pelos investigadores das ciências sociais e consiste num conjunto de interrogações "acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar".

De acordo com a bibliografia, para aplicar esta metodologia, devem definir-se os objetivos do inquérito, assim como a sua população e respetiva amostra. A par da procura de um diagnóstico dos alunos sobre o seu conhecimento acerca da história oral, o inquérito inicial serviu como suporte para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo, procurando estimular as capacidades descritas no enquadramento

teórico, mas também servir de ponto de referência para um inquérito final, a ser aplicado no 3º período, permitindo analisar a evolução das respostas dos alunos.

No que diz respeito à população e amostra do inquérito, uma vez que a turma intervencionada possuiu apenas 13 alunos, estes 13 foram considerados a amostra do estudo. Numa possível generalização, esta representaria os alunos do 12º ano do Ensino Secundário de Línguas e Humanidades que frequentam a disciplina de História A. No entanto, tratando-se de um estudo de caso, Amado e Freire (2017, pp. 127-128) consideram que a representatividade da amostra não deve preocupar o investigador, "uma vez que [este] não pretende chegar à generalização, mas às particularidades do caso ou dos casos". Deste modo, esta investigação caracteriza-se pela utilização de uma amostragem por conveniência, não garantindo, portanto, a sua representatividade global.

Uma vez definidos os objetivos e a amostragem do questionário, prosseguiu-se a elaboração do mesmo a partir da plataforma *Forms* da *Microsoft*, a ser apresentado à turma, no final do 1º período letivo. O questionário encontra-se presente no anexo n. º 1 para consulta e contou com um total de 23 questões, correspondendo a um questionário do tipo misto, integrando questões de resposta fechada e aberta. No geral, as questões presentes no inquérito tentaram ir ao encontro do que a bibliografia considera serem características relevantes: têm em consideração as habilitações e idade do público-alvo, obedecem a uma sequência lógica, são diretas e claras.

Os primeiros vinte itens apresentados correspondem a questões do tipo fechado, nas quais o inquirido responde selecionando apenas uma opção dentro das apresentadas. As afirmações foram pensadas para serem respondidas a partir de uma escala linear, seguindo o estilo *Rensis Likert*, com cinco níveis possíveis de resposta (discordo fortemente; discordo; não concordo, nem discordo; concordo e concordo fortemente), com uma opção adicional de "sem opinião".

Na perspetiva de Ghiglione e Matalon (2005, p. 136), questionários baseados em graus de concordância/discordância evitam a forma interrogativa e, por isso, facilitam a expressão da opinião dos inquiridos, reduzindo possíveis incompreensões. Desta forma,

através de uma escala, é possível encontrar termos intermédios que não forçam a tomada de posições nítidas, permitindo, inclusive, que os inquiridos selecionem opções neutras, como "não concordo, nem discordo" ou de não-resposta, como "sem opinião".

Mostra-se relevante esclarecer a razão de se ter colocado estas duas opções. A opção "não concordo, nem discordo" admite que o aluno compreendeu a afirmação, possui conhecimento sobre esta, mas tem uma opinião intermédia, não concordando, nem discordando. Por outro lado, a opção "sem opinião" permite que o aluno selecione uma opção para o caso de não ter conhecimento sobre a premissa apresentada. Ghiglione e Matalon (2005, p. 136) defendem que, ao admitirmos a existência desta segunda, esta deve ser alvo de uma análise "no mesmo plano que as opiniões propriamente ditas" na parte dos resultados.

No que se refere, mais concretamente, ao conteúdo do questionário, os primeiros três itens procuraram compreender a visão dos alunos face às fontes utilizadas na História, questionado, por exemplo, se "os testemunhos orais podem ser considerados fontes históricas legítimas" (cf. Anexo 1, inquérito por questionário inicial, item n.º 2). As seguintes cinco afirmações abordaram questões relacionadas com memória, emoções e subjetividade na construção do conhecimento histórico e os últimos onze itens fechados encontraram-se relacionados com prática da recolha de uma entrevista.

As três questões finais recolheram respostas de forma aberta que, de acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 97), "permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, assim, a liberdade de expressão". Desta forma, a professora-investigadora obteve acesso a respostas mais profundas, que permitiram conhecer as opiniões e visões dos seus alunos.

Os discentes tiveram de responder às seguintes questões:

1. O que entendes por História Oral?
2. Que dificuldades poderás sentir quando realizares uma entrevista/recolha de um testemunho?

3. Consideras que esta atividade (a recolha das entrevistas), poderá ser útil para a tua formação académica e pessoal? Caso não tenciones recolher a entrevista, responde imaginando que o farás[32].

As suas respostas serão alvo de análise profunda no capítulo n. º 3, relativo aos resultados da investigação. A análise das respostas abertas seguirá a metodologia da análise de conteúdo, enquanto as fechadas apenas uma análise estatística descritiva.

De acordo com Manuela Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo consiste no "conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida", cujo objetivo se pauta por extrair de comunicações extensas o conhecimento essencial, sendo habitualmente utilizada para analisar respostas de questionários e entrevistas, por exemplo.

Na perspetiva da autora (2006, p. 112), uma vez definida a problemática e os objetivos do trabalho e justificada a teoria utilizada na investigação, o investigador deve reunir o *corpus documental,* que "tanto pode ser constituído por documentos já existentes […], como por documentos criados por ação do investigador, como protocolos de entrevistas ou de observação direta de situações". A autora supracitada mobiliza a teoria sugerida por Van der Maren (1995), na qual se distinguem os dados invocados de suscitados. Neste caso particular, os "dados suscitados pelo investigador" referem-se às "respostas abertas solicitadas em questionários" (Esteves, 2006, p. 107) e, portanto, às últimas questões mencionadas previamente. A análise das respostas do inquérito final seguirá a mesma metodologia.

Definido o *corpus documental*, neste caso, as respostas ao questionário inicial, Esteves (2006) e Amado (2017) sugerem que estas passem por uma leitura flutuante, possibilitando "uma inventariação dos temas relevantes do conjunto" (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p. 313). Esta inventariação assenta na categorização, "operação através da qual os dados […] são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como

[32] Cf. Anexo 1 (inquérito por questionário inicial, itens n. º 21, 22 e 23, respetivamente).

pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação" (Esteves, 2006, p. 109).

A categorização pode ser realizada através de procedimentos abertos ou fechados. Na investigação educacional, na perspetiva de Esteves (2006, p. 110), os procedimentos abertos, ou exploratórios, são mais frequentes, sendo este procedimento caracterizado por categorias que "devem emergir, fundamentalmente do próprio material". Por essa razão, trata-se de um processo indutivo e provisório, por ser passível de alterações durante a investigação, ao contrário dos procedimentos fechados, que se encontram previamente estabelecidos por outras teorias.

Os processos de categorização a ser apresentados nos próximos subcapítulos seguirão, na sua maioria, o procedimento aberto, mas também a análise temática que, segundo Laurence Bardin (2008, p. 351), "consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido." Na perspetiva da autora, "o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc." De acordo com Bardin (2008, p. 220) a análise temática tem em consideração "a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis".

2.3.2. Atividade n. º 1 – A recolha de uma entrevista

A primeira atividade implementada depois de recolhido o inquérito inicial consistiu na realização de entrevistas pelos alunos da turma. Os alunos deveriam escolher uma pessoa com idade superior a 60 anos, que tivesse vivido o período final do Estado Novo, a partir de 1970, por exemplo, a consolidação democrática e o período de integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia).

Ao longo dos subcapítulos anteriores, focamo-nos em compreender a importância da história oral para a historiografia, para a formação pessoal do investigador e para o enriquecimento do conhecimento. Referenciou-se a importância da entrevista como método privilegiado de recolha de testemunhos e memórias

pessoais, tanto a nível historiográfico, como a nível educativo. Desta forma, torna-se, agora, pertinente, olhar para ela de forma metodológica, caracterizando-a quanto à tipologia e à sua utilidade, de forma a sustentar as escolhas pedagógicas adotadas.

Para a grande maioria dos investigadores das ciências sociais, existem três tipos de entrevista, embora alguns reconheçam um quarto tipo (a entrevista informal ou conversação), que não será abordada por se considerar de menor relevância para a investigação.

A entrevista diretiva ou estruturada, de acordo com João Amado e Sónia Ferreira (2017, p. 210), "centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito", controlado pelo investigador que, antecipadamente, prepara as questões. É um formato de entrevista rápido e estandardizado, no qual as respostas aparecem em categorias pré-estabelecidas, para facilitar a posterior análise de resultados. A este tipo de questões chamamos de "questão fechada" que, assim como o nome indica, não possibilita uma resposta livre. Apesar de possibilitarem a entrevista de um grande número de pessoas, de constituírem uma forma de poupar tempo na investigação e facilitar a comparação entre respostas, este formato não permite obter grandes detalhes sobre a informação recolhida e, consequentemente, realizar uma investigação aprofundada.

Já a entrevista não-diretiva, ou não estruturada, apresenta-se como uma entrevista sem guião, e, de acordo com Sousa e Baptista (2011), é sobretudo utilizada no campo dos estudos exploratórios e do foro psicológico. Neste formato, "as perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões" (Amado & Ferreira, 2017 p. 211). O entrevistador limita-se a ouvir o entrevistado falar, respeitando as ideias e temáticas que este quer explorar.

Por último, a entrevista semidiretiva, ou semiestruturada, na perspetiva de Amado e Ferreira (2017, p. 211), para os investigadores, apresenta-se "como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa", pelo facto de possibilitar que o entrevistado explore as temáticas abordadas pelas questões. Este formato de entrevista apresenta um guião, com questões previamente estipuladas pelo investigador, de uma forma lógica e sequencial. Desta forma, a entrevista semidiretiva

"permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto 'respeitando os seus quadros de referência'" (*Ibidem*, p. 211). De acordo com o autor (2017, p. 213), a entrevista semidiretiva permite que o investigador aceda "aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam", viabilizando o contacto com opiniões, motivações, sentimentos e ideias "não-observáveis". Ao entrevistado, é permitido que este reflita sobre o seu passado, reconstruindo-o a partir do presente.

Este último formato segue aquilo que procuramos defender e sustentar no subcapítulo 1.4. (*A memória e os desafios de recordar*). Este tipo de entrevista possibilita não apenas obter respostas àquilo que procuramos, como proporciona uma exploração das recordações do entrevistado de forma mais livre, permitindo recuperar determinadas memórias "esquecidas". Para além disso, através de uma série de questões abertas, que Sousa e Baptista (2011, p. 82) consideram propícias a recolher uma grande quantidade de informação detalhada, "o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião"[33].

Por estes motivos, a entrevista semidiretiva foi a tipologia escolhida para a realização da atividade e, pela sua caracterização, exigiu a criação de um guião.

O guião, disponível para consulta no anexo n. º 2, seguiu as recomendações da bibliografia mobilizada, nomeadamente de autores como Luís Vidigal (1996), Maria José Sousa e Cristina Sales Baptista (2011) e João Amado (2017). Não obstante, é relevante destacar que, apesar da construção de um guião pelos alunos se afigurar como a opção pedagógica e didática mais valiosa, alguns fatores determinaram que este fosse elaborado pela professora estagiária.

Em primeiro lugar, analisadas as respostas ao inquérito por questionário inicial, verificou-se que, na questão n. º 22 ("Que dificuldades poderás sentir quando realizares uma entrevista/recolha de um testemunho?"[34]), grande parte das dificuldades mencionadas pelos alunos relacionavam-se com a preparação e realização da entrevista.

[33] No entanto, as autoras argumentam que, neste método, o entrevistador pode perder o controlo da entrevista, sobretudo quando o entrevistado se encaminha por respostas demasiado detalhadas e fora do tema.

[34] Cf. Anexo n.º 1, item n.º 22 do inquérito por questionário inicial.

Estas conclusões partiram da análise de conteúdo realizada às respostas do questionário inicial. No quadro abaixo, encontram-se as respostas dos alunos, categorizadas em unidades de registo temáticas, através da técnica de análise de conteúdo abordada no subcapítulo 2.3.1. (*O questionário de diagnóstico*). As categorias foram estabelecidas através de um procedimento aberto, tendo em consideração as respostas e respetivas dificuldades mencionadas. Mostrou-se pertinente, para a análise dos resultados, quantificar as dificuldades por tema, inserindo-se uma coluna com o n.º de respostas por categoria.

Vale ressaltar, no entanto, que o número de respostas presentes na segunda coluna não corresponde a uma resposta completa dada por um discente. Como podemos observar, no total, foram mencionadas 15 dificuldades, num universo de 12 respostas completas ao questionário. A resposta integral do aluno é identificada com uma letra, e cada dificuldade que ele menciona, caso seja mais que uma, com um número. Como se observa, há alunos que mencionaram várias: D1 e D2; F1 e F2, E1 e E2.

Quadro 1 - Dificuldades previstas pelos alunos numa possível recolha de entrevista, através das respostas dadas no inquérito por questionário inicial, ao item n.º 22: "Que dificuldades poderás sentir quando realizares uma entrevista/recolha de um testemunho?"

Categoria	N. º de respostas	Respostas (Unidades de Registo)
Gestão emocional	3	"Acho que iria me sentir um pouco pressionada" (A); "Sou muito introvertida e tenho ansiedade social" (B); "[…] conseguir manter o papel do entrevistador, tentar não ter uma reação ao testemunho" (C).
Relação com o entrevistado	3	"Conectar-me com ele [o entrevistado] de forma a tornar a entrevista mais dinâmica" (D1); "ficar confortável caso seja alguém que não conheço" (E1); "[…] fazer a pessoa sentir-se confortável" (F1).
Preparação e realização da entrevista	6	"Interpretar as respostas do entrevistado" (D2); "A criação de um guião, se tiver de ser eu a fazê-lo" (G); "Ser objetiva nas questões" (F2); "Provavelmente a organização das perguntas" (H); "A criar o guião, se necessário […]" (E2); "Não estar habituado a fazer entrevistas" (I).
Fiabilidade das respostas	1	"Em acreditar se é real ou não" (J).
Nenhuma dificuldade	2	"Nenhuma" (K) e (L).
Total:	15 dificuldades	

Como podemos observar, num total de 15 dificuldades mencionadas pelos inquiridos, cerca de 40% enquadraram-se na categoria da preparação e realização da entrevista. Dentro dessas 6 mencionadas, 2 dizem respeito, especificamente, à elaboração do guião[35] .

Perante as dificuldades mencionadas pelos alunos, parece relevante mobilizar uma das competências que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) promove: o desenvolvimento pessoal e autonomia. De facto, a Escola deve ser um local responsável por potenciar o desenvolvimento de autoconfiança, o "espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente" (*Ibidem*, p. 26). Como podemos observar através do quadro n.º 1, as

[35] As restantes respostas ao inquérito inicial por questionário serão alvo de análise no capítulo n. º 3, ao qual se indica uma leitura atenta posterior.

dificuldades mencionadas pelos inquiridos, a ser ultrapassadas ou diminuídas pela realização desta atividade, poderiam contribuir para que os alunos fomentassem, por exemplo, a sua autonomia e autoconfiança.

Luís Vidigal, na sua obra *Os Testemunhos Orais na Escola: história oral e projetos pedagógicos* (1996, pp. 61-62), antecipou que uma das principais dificuldades que os alunos poderiam sentir ao realizar uma entrevista prendia-se pelo "vencer as expectativas, a "distância" entre a representação que se elaborou sobre um papel e o seu desempenho efetivo", já que o entrevistador, neste caso, o aluno, "tem de aprender e adotar um papel social que pode ser muito diferente do da sua conduta habitual". Como se observa no quadro n.º 1, foram mencionadas, pelos alunos, algumas dificuldades relativas à gestão emocional e à relação com o entrevistado. Uma das dificuldades mencionadas pelo aluno E, por exemplo, vai ao encontro do desconforto mencionado por Vidigal, ou seja, por ser fora da sua "conduta habitual": "ficar confortável caso seja alguém que não conheço" (E1).

Feito este parêntese, importa retomar às razões que levaram a investigadora a criar o guião. Em segundo lugar, a turma intervencionada, como mencionado no subcapítulo 2.2., relativo ao contexto institucional, contou com elementos que revelaram pouco interesse e empenho nas tarefas propostas na disciplina de História A. Para além disso, em terceiro e último lugar, tratando-se de uma turma de 12º ano, marcada pela realização de exames nacionais, procurou-se diminuir a carga de trabalho fora da sala de aula. Neste sentido, numa tentativa de promover entusiasmo e praticidade para a atividade, foi decidido que um guião de referência iria ser disponibilizado aos alunos.

O guião de uma entrevista, para além de servir de base para a sua preparação, tem a função de ajudar o entrevistador durante o processo de recolha. De acordo com João Amado e Sónia Ferreira (2017, p. 214), no guião deve constar "a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais […], e as perguntas de recurso a utilizar". Os autores recomendam que este seja estruturado em blocos temáticos, respetivos objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e de aferição.

Neste sentido, tentou-se construir um guião com base nestas recomendações, optando-se por dividi-lo apenas em 3 colunas: blocos temáticos, questões orientadoras e marcos políticos e sociais (1960-1980) (cf. Anexo n. º 2).

No que se refere à primeira coluna, a dos blocos temáticos, Amado e Ferreira (2017) sustentam que o primeiro bloco apresentado deve corresponder à apresentação dos objetivos da entrevista, de forma a enquadrar e acolher o entrevistado. Por esse motivo, optou-se por deixar um exemplo de introdução que o aluno poderia fazer no decorrer da entrevista, no bloco denominado de "Contexto e Acolhimento" (cf. Anexo n. º 2).

De acordo com os autores (2017, p. 217), "os restantes blocos servirão para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar". Neste sentido, foram estipulados, devidamente enquadrados na faixa temporal que antes se delineou, os seguintes blocos: "Percurso de vida (breve)", "Durante o Regime", "25 de abril / Período Revolucionário", "Período Democrático" e, por fim, "Reflexão Final".

A segunda coluna apresenta uma série de questões de tipologia aberta sugeridas, pensadas de acordo com o recomendado pela bibliografia. Tentou-se que as questões fossem singulares e claras, possibilitando que o entrevistado as compreendesse e conseguisse explorar as suas respostas. Considerando o recomendado por Amado e Ferreira (2017, p. 220), foram pensadas questões do tipo *ambiente*, "para identificação do entrevistado"[36], do tipo *experiência e comportamento* ("Como era a sua vida quando era criança/adolescente?"), como de *opinião e valor* ("Como acha que estaria hoje o país se não tivesse ocorrido o 25 de abril?") e *sentimento* ("Como é que se sentia sobre o regime?" / "Que sentimentos é que a revolução despertou?")[37].

Por fim, a terceira coluna aparece com o objetivo de situar o entrevistador, neste caso, o aluno, historicamente.

[36] Neste caso específico, não se trata de uma questão, mas antes de um pedido para que a pessoa se identifique através do nome, da idade e de um possível objeto trazido.

[37] Questões sugeridas presentes no guião criado pela professora-investigadora, presentes no anexo n.º 2.

No que diz respeito à escolha das pessoas a entrevistar, os autores (2017, pp. 214-215) sugerem que deve ser "alguém com quem se possa "aprender o máximo" (Merriam, 2002: 12), ou que possamos considerar como "testemunha privilegiada" (Quivy e Campenhoudt, 1998: 71)". Neste caso, como se configura uma atividade que ambiciona recolher entrevistas sobre as décadas de 1970 e 1980, qualquer pessoa com mais de 60 anos, que tivesse vivido em Portugal na época, mostrar-se-ia relevante.

Desta forma, foram estabelecidos os seguintes critérios para a escolha do entrevistado, podendo a pessoa escolhida ser um familiar ou conhecido do aluno, desde que se sentisse confortável e se encontrasse disponível para partilhar as suas vivências:

- ter idade equivalente ou superior a 60 anos;

- ter vivido em Portugal durante o período final do Estado Novo, o período revolucionário e a entrada de Portugal na União Europeia.

A atividade foi apresentada à turma na última semana do 1º período, através de uma apresentação digital (cf. Anexo n. º 3). Durante a apresentação, foram explicados os seus objetivos e questionada a possibilidade e interesse dos alunos na sua realização.

No âmbito da literacia histórica, a atividade permitiria aos alunos "explorar as vivências do Estado Novo" e "compreender a mudança sentida com o processo da democratização", através da realização de uma entrevista a um adulto que tivesse vivenciado estes momentos. Numa componente ligada à educação história, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de "relacionar experiências individuais com processos e eventos históricos" e "promover empatia e proximidade históricas". No seu cômputo geral, o objetivo principal da atividade pautou-se por analisar o "contributo da memória e do testemunho pessoal na compreensão histórica"[38].

Para a realização da entrevista em si, foram explanados passos determinantes para o seu sucesso, inspirados na bibliografia consultada e já aqui mobilizada. Os alunos poderiam seguir o guião disponibilizado pela professora (cf. Anexo n. º 2), deveriam esclarecer os objetivos do trabalho ao entrevistado, assim como as suas possíveis

[38] Os objetivos mencionados foram retirados diretamente da apresentação presente no anexo n. º 3 e, por isso, apresentam-se em forma de citação.

dúvidas, garantir um ambiente tranquilo e confortável para a realização da entrevista, respeitar a vez e a palavra do entrevistado, assim como o tempo levado nas suas respostas. O discente deveria tomar notas, ter cuidado nas suas intervenções, utilizar sinais verbais e não verbais de reforço e estímulo para o entrevistado.

Luís Vidigal (1996, p. 60) salienta a importância de esclarecer o entrevistado no que se refere às "garantias de anonimato e de sigilo sobre as informações a prestar". Desta forma, o aluno, antes da realização da entrevista, deveria questionar o entrevistado sobre estes procedimentos que, uma vez compreendidos e aceites, levariam à assinatura do termo de consentimento informado disponibilizado pela professora estagiária, disponível para consulta no anexo n. º 4, de forma a assegurar que a participação foi livre, informada e voluntária.

Foi, ainda, requerido aos alunos que a entrevista devesse ser gravada através de um dispositivo eletrónico, como, por exemplo, o telemóvel, podendo ter formato vídeo ou áudio e não devendo exceder os 25 minutos.

Por último, os alunos deveriam proceder à transcrição da entrevista, utilizando, de preferência, a plataforma *TurboScribe*, recomendada pela professora. Para facilitar este passo, foi efetuado um tutorial em vídeo de como utilizar a plataforma. Para além do mais, certificou-se que os alunos, na questão da transcrição, seguissem as regras apresentadas no quadro abaixo, adaptada a partir da obra de Vidigal (1996, p. 75).

Figura 1 – *Printscreen* da tabela com as regras de transcrição da entrevista, inspiradas na obra de Luís Vidigal (1996, p. 75), e apresentada aos alunos.

REGRAS DE TRANSCRIÇÃO de acordo com Vidigal (1996)

- RESPEITAR AS PRONÚNCIAS LOCAIS

Problema	Solução	Representação Gráfica
Dúvida sobre as palavras	Indicar a dúvida, colocando um ponto de interrogação entre parêntesis curvos – caso, por exemplo, não dê para entender.	(?)
Partes inaudíveis	Assinalar com reticências entre parêntesis curvos	(...)
Partes inaudíveis, mas reconstituíveis (quer por memória, quer por registo escrito)	Reproduzidas entre parêntesis retos e em itálico!!	[ela disse isto]
Hesitações	Assinalar com reticências	...
• Interrupções, como risos, pausa, • interrupções da própria entrevista) ou gestos e posturas marcantes	Em itálico, entre parêntesis curvos	(Risos) (Palmas) (Palmada no joelho)
Erros de datas ou pronúncias locais	Correção/ Normalização entre parêntesis retos diante da transcrição	"Isso aconteceu em abril de 1972 [1974], logo a seguir à Revolução." "Nós vamos andá [andar] por aí até ficar de noite"

A transcrição da entrevista, na perspetiva de Amado e Ferreira (2017, p. 222), "permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir uma conservação e melhor acesso aos dados". Por esses motivos, pediu-se, aos alunos, que realizassem as transcrições respeitando pausas, ritmos, repetições e até gestos, quando possível.

Finda a apresentação da atividade à turma, esta foi questionada sobre a possibilidade da sua execução, tendo sido estabelecido um prazo de duas semanas para que os alunos pudessem consultar a disponibilidade de possíveis entrevistados. Terminado o prazo, dentro dos 13 elementos da turma, apenas 4 se encontraram disponíveis para a realização das entrevistas. Por esse motivo, foi estabelecido que, na eventualidade de algum aluno querer realizá-la fora dos prazos estipulados, o pudesse fazer, desde que cumprisse devidamente as instruções da professora.

A todos os alunos foi entregue um conjunto de documentos, nomeadamente uma autorização para a realização da atividade, a ser entregue aos encarregados de educação, rubricada pela professora estagiária e pela professora cooperante, na qual se encontraram explanados os objetivos da atividade e a sua justificação didática, como algumas informações relativamente à confidencialidade dos dados recolhidos (cf. Anexo n. º 5), o termo de consentimento informado a ser entregue ao entrevistado (cf. Anexo n. º 4) e uma fotocópia do guião elaborado pela professora estagiária (cf. Anexo n. º 2).

Para a realização da entrevista e respetiva transcrição, foi estipulado como prazo de entrega dos materiais o final das férias de Carnaval, mais precisamente o dia 18 de fevereiro de 2026. No total, foram recolhidas 8 entrevistas pelos quatro alunos que se disponibilizaram a realizar o trabalho, devidamente transcritas e categorizadas no anexo n. º 14, e alvo da devida análise no subcapítulo n. º 3.1. (*A recolha de uma entrevista – os resultados da atividade n.º 1*).

A reduzida recetividade à atividade, marcada pela impossibilidade de recolha da entrevista e pelo desinteresse por parte dos alunos, determinaram a alteração do carácter obrigatório, inicialmente pensado. De acordo com Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2015, p.147), um projeto de história oral, tratando-se "de uma tarefa escolar complexa […] deve ser avaliada como tal". Os autores (2015, p. 148) defendem

que a avaliação deve ser "contínua e integrada", devendo "ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento, e não somente diante das produções finais".

Por estes motivos, a realização das entrevistas não se traduziu numa avaliação quantitativa, mas antes na valorização do empenho e participação no parâmetro das atitudes e valores, tendo os alunos recebido, durante todo o processo, *feedback* constante e a devida ajuda no necessário. Para além disso, a bibliografia sustenta que, mesmo que os alunos não assumam o papel de entrevistadores, o contacto com as entrevistas realizadas por terceiros continua a constituir potencial pedagógico. Como veremos adiante, o trabalho desenvolvido priorizou o contacto com as entrevistas recolhidas por todos os alunos, através do desenvolvimento das outras atividades que integram o relatório de estágio.

Finalizada a primeira atividade, as entrevistas e respetivas transcrições foram devidamente analisadas pela professora, armazenadas num disco externo e numa *cloud* e identificadas com um número e o nome dos depoentes (Vidigal, 1996), de forma a possibilitar a sua transformação em "instrumentos de aprendizagem histórica". Para além deste trabalho, foram elaboradas "Fichas de Identificação do Entrevistado" (cf. Anexo n. º 6)[39] em conjunto com os alunos, a partir da obra de Vidigal (1996, p. 59), de forma a "recolher os dados pessoais do depoente" e a sistematizar a informação.

As entrevistas realizadas pelos alunos foram exploradas através da técnica de análise de conteúdo, introduzida no subcapítulo 2.3.1. (*O questionário de diagnóstico*), com as respetivas adaptações que Manuela Esteves (2006) recomenda e que serão abordadas no subcapítulo 3.1., referente aos resultados da atividade n.º 1. De forma sucinta, as entrevistas foram analisadas através das suas transcrições integrais, que se encontram disponíveis para consulta no anexo n.º 14, um documento produzido para sistematizar e categorizar o material recolhido. As entrevistas recolhidas serão alvo de referência constante ao longo do relatório e a cada uma corresponde um número identificativo.

[39] No anexo 6, encontra-se presente apenas o modelo utilizado pelos alunos, de forma a salvaguardar a confidencialidade dos dados.

As atividades implementadas após a recolha das entrevistas foram inspiradas, diretamente, no material recolhido. Nos próximos subcapítulos, debruçar-nos-emos sobre a descrição das restantes atividades, justificando a sua execução e relação com a atividade n.º 1 aqui apresentada.

Por fim, cabe-nos realizar um esclarecimento sobre os procedimentos éticos da atividade. A realização de uma investigação que utiliza a história oral como metodologia exige um cumprimento rigoroso de determinados procedimentos, sobretudo no que diz respeito à pessoa entrevistada.

Para que a técnica de recolha de entrevistas, e as sucessivas atividades, fizessem parte de um processo transparente e de respeito pela autonomia dos entrevistados, tornou-se fundamental a redação de um consentimento informado. Este documento, tal como já foi referido neste subcapítulo, albergou os objetivos do projeto, os seus procedimentos e o destino final do "produto" resultante da entrevista, assim como garantiu os direitos do entrevistador e do entrevistado, assegurando o direito absoluto do primeiro sobre a sua participação, confidencialidade e desistência.

2.3.3. Atividade n. º 2 – A história oral como motivação na sala de aula

A segunda atividade realizada no âmbito da investigação que aqui se apresenta consistiu na utilização de um excerto de uma das entrevistas recolhidas pelos alunos como motivação de uma aula, lecionada no dia 06 de março de 2026.

Neste contexto, a motivação pautou-se pelo momento inicial da sessão letiva, onde foi apresentado um recurso sobre a temática a abordar, com o intuito de captar a atenção e motivar os alunos para a aula.

No processo de análise das entrevistas, destacou-se um relato em específico por referir particularmente a figura de Marcelo Caetano, o último Presidente do Conselho do Estado Novo, e a sua popularidade. A entrevista n. º 3 (cf. Anexo n.º 14) conta com

uma resposta de assinalável importância à questão "Como é que acha que estaria hoje o país se não tivesse ocorrido o 25 de abril?":

> *[Entrevistada]* Nem quero imaginar. Mas creio que estaríamos muito mal. Porque quando havia qualquer luzinha, mesmo no tempo da outra senhora, e isto eu nunca posso esquecer, quando foi a primavera marcelista, isso foi... E eu digo uma coisa, tenho ido, também gosto de ver as coisas, agora faltam-me muitas palavras, os... Os comícios. Os comícios. E eu nunca na minha vida, nem agora, quando têm muita gente, nunca vi tanta gente como quando foi o Marcelo Caetano vir aqui ao Porto. Era tanta gente, tanta gente, tanta gente, que era aquela esperança. Nós tivemos esperança... Depois acabou-se tudo.[40]

Partindo do facto de se ter programado a lecionação de uma aula de 100 minutos sobre a "Primavera Marcelista" pela professora estagiária, o excerto acima apresentado mostrou-se com potencial pedagógico para a aquisição de conhecimentos e estabelecimento de um primeiro contacto com as fontes orais recolhidas pelos alunos.

Para a concretização da aula, foi elaborado cuidadosamente o seu plano (cf. Anexo n. º 7). No que diz respeito à dinâmica de motivação acima descrita, pode ler-se, na coluna das estratégias de aprendizagem:

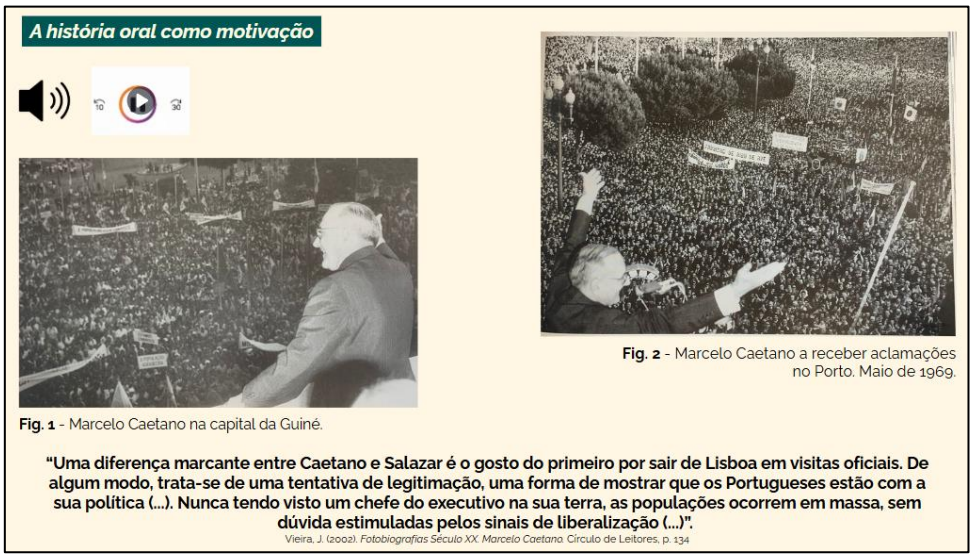
> A motivação desta aula apresenta-se como uma estratégia delineada no decorrer do Relatório de Estágio a desenvolver. À audição de um excerto da entrevista selecionada, foram adicionadas duas fotografias que mostram as grandes aclamações que Marcelo Caetano recebia, representativas da sua popularidade entre o povo.[41]

[40] Entrevista n. º 3, disponível para consulta, na íntegra, no anexo n. º 14.
[41] Citação direta do plano de aula (Cf. Anexo n. º 7).

De acordo com Santhiago e Magalhães (2015, p. 157), quando as entrevistas são utilizadas como fonte histórica, estas nunca devem aparecer sozinhas, mas "com outros materiais com os quais […] sejam complementares e ganhem mais sentido", permitindo uma compreensão mais profunda de determinado evento ou fenómeno histórico. Por esse motivo, optou-se pela utilização do excerto selecionado acrescido de uma série de fontes diferentes, nomeadamente duas fotografias e um excerto de um texto historiográfico de Joaquim Vieira (2002) sobre Marcelo Caetano (ver figura n.º 2, abaixo).

Ademais, importa acrescentar que o excerto da entrevista foi apresentado à turma em formato de áudio, possibilitando que os alunos ouvissem o entrevistado, ou a fonte histórica, de forma direta.

Figura 2 - *Printscreen* do slide apresentado à turma onde se encontra presente a motivação da aula.



A atividade não contou com nenhum tipo de avaliação formativa ou recolha de *feedback* imediato, tendo em consideração a sua natureza. Como veremos, esta será apenas alvo de uma opinião dos discentes no inquérito por questionário realizado no final da IPP (cf. Anexo n.º 13), relativamente ao seu impacto na aprendizagem de história.

2.3.4. Atividade n. º 3 – Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral

A terceira atividade realizada consistiu numa sessão de natureza informal, em sala de aula, com o investigador Luís Monteiro. Licenciado em arqueologia e mestre em museologia, Luís Monteiro colabora com o Centro de Investigação Transdisciplinar *Cultura, Espaço e Memória*, da Universidade do Porto, e encontra-se, de momento, a realizar o seu doutoramento, denominado de *Memória e Projeto: Subsídios para um Museu Ativista do Antifascismo no Porto.*

Ainda nesta área, mas paralelamente ao seu doutoramento, o investigador tem contribuído para a iniciativa *Por um Museu da Resistência e Liberdade no Porto*. À semelhança do que aconteceu com a criação do Museu do Aljube em 2015, em Lisboa, "consequência da contestação que se fez sentir após o Estado ter decidido, em 2005, alienar o edifício onde, outrora, funcionou a sede nacional da PIDE/DGS"[42], o movimento em questão defende a transformação da antiga sede da PIDE/DGS, localizada na Rua do Heroísmo, n. º 329, num museu dedicado à resistência e à liberdade. No edifício, funciona, desde 1980, o Museu Militar do Porto.

Foi, neste contexto, que surgiu a exposição *Memória(s) à procura de lugar*, com o propósito de servir de contributo para a instalação de um futuro museu antifascista no Porto. A exposição ocorreu durante os meses de abril e maio de 2026, no Lino Espaço Cultural, Rua de Olivença, n. º 54, na cidade do Porto, e contou com a curadoria exclusiva do investigador.

De acordo com Luís Monteiro, numa entrevista dada, em abril de 2026, à *TSF*, o projeto propõe "trazer a memória para o tempo presente e incentivar o diálogo, para que se construa um museu sobre a resistência e a liberdade no Porto"[43]. Ao órgão de comunicação digital *Esquerda.net,* o investigador acrescentou que o projeto almeja "uma visão holística entre o papel do testemunho oral e o tratamento da cultura

[42] Fonte: https://www.esquerda.net/artigo/resistencia-antifascista-no-porto-preservar-esta-memoria-e-tratar-do-futuro-da-democracia

[43] Fonte: https://www.tsf.pt/cultura/artigo/exposicao-da-voz-a-resistencia-antifascista-no-porto-para-que-tematica-nao-seja-esquecida/18068834

material desta memória coletiva"[44]. Na exposição, foi apresentado um conjunto de "objetos-memória" que contam episódios de luta, escolhidos por resistentes antifascistas entrevistados por Luís Monteiro, no decorrer da sua investigação de doutoramento.

O projeto mostra-se relevante não apenas museologicamente, mas também ao nível cívico, contribuindo para a promoção de espaços onde a memória dos que lutaram contra a ditadura não fica esquecida. Por esta razão, pelo facto de coincidir com a celebração dos 52 anos do 25 de abril, e, fundamentalmente, por recorrer à história oral, a concretização de uma atividade que mobilizasse o acervo da exposição e o propósito do projeto, assumiu particular interesse.

Neste sentido, foi pensada uma sessão de cariz informal, com o investigador Luís Monteiro, em sala de aula, na quarta semana de abril (dia 19 a 25), no dia 22, quarta-feira, no bloco correspondente à aula de História A, com dois momentos: uma exposição inicial para os alunos sobre a importância da história oral e da recolha de testemunhos para a construção do conhecimento histórico e, consequentemente, para a investigação científica; um segundo momento mais prático, sobretudo de questionamento e de contacto com alguns objetos da exposição.

Neste sentido, durante os primeiros 50 minutos da aula de História A, o investigador partilhou com os estudantes da turma a sua trajetória académica e o trabalho desenvolvido no decorrer do seu doutoramento. Explicou, aos alunos, a importância da memória para história, memória esta acessível através da recolha de testemunhos orais, debruçando-se sobre as riquezas que a prática da história oral pode trazer para o campo da historiografia, da museologia e dos próprios estudos da memória.

Nos segundos 50 minutos da aula, foram trazidos para o espaço da sala de aula objetos selecionados pelos entrevistados do investigador, "objetos-memória" esses presentes na exposição referida e que materializam as vivências dos testemunhos

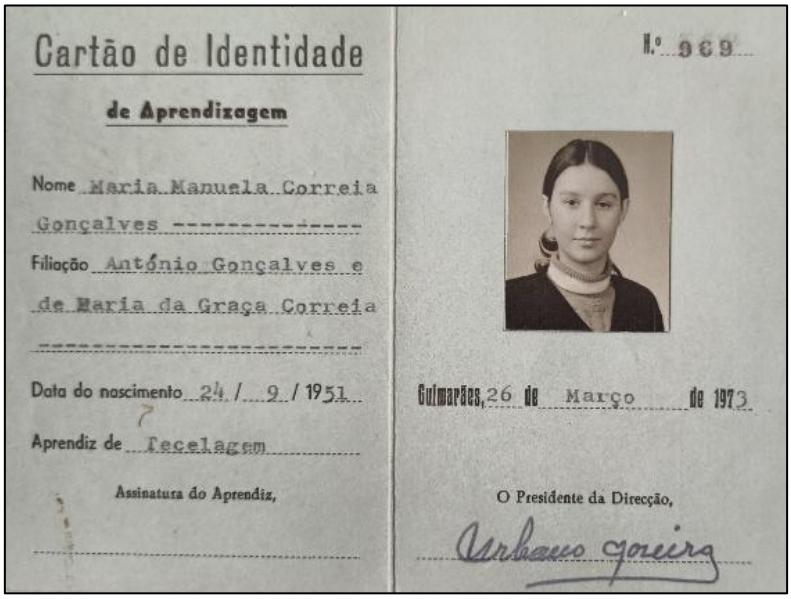
[44] Fonte: https://www.esquerda.net/artigo/resistencia-antifascista-no-porto-preservar-esta-memoria-e-tratar-do-futuro-da-democracia

recolhidos. Em conjunto com o Luís, foram selecionados os objetos com maior potencial atrativo para os alunos, assim como maior facilidade de transporte e manuseio. Abaixo, encontram-se presentes os objetos escolhidos:

Figura 3 - Caixa de fósforos com propaganda proibida. Réplica do objeto original.



Figura 4 - Cédula de tecedeira com identidade falsa. Reprodução do documento original.



Cartão de Identidade

de Aprendizagem

Nº 969

Nome Maria Manuela Correia Gonçalves

Filiação António Gonçalves e de Maria da Graça Correia

Data do nascimento 24 / 9 / 1951

Aprendiz de Tecelagem

Assinatura do Aprendiz,

Guimarães, 26 de Março de 1973

O Presidente da Direcção,

Figura 5 - La Pegre | Greve Illimitee | Chacun De Vous Est Concerné | À Bas L'Etat Policier. Disco de vinil de Dominique Grangé com temas do Maio de '68 de Paris.



Figura 6 - Mapa para uma reunião clandestina, criado manualmente para um encontro secreto de uma organização maoísta no Cacém, com a participação de antifascistas do Porto.

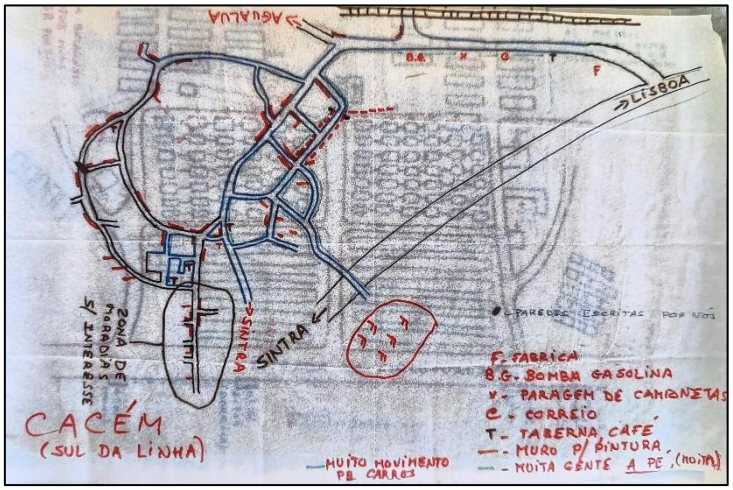
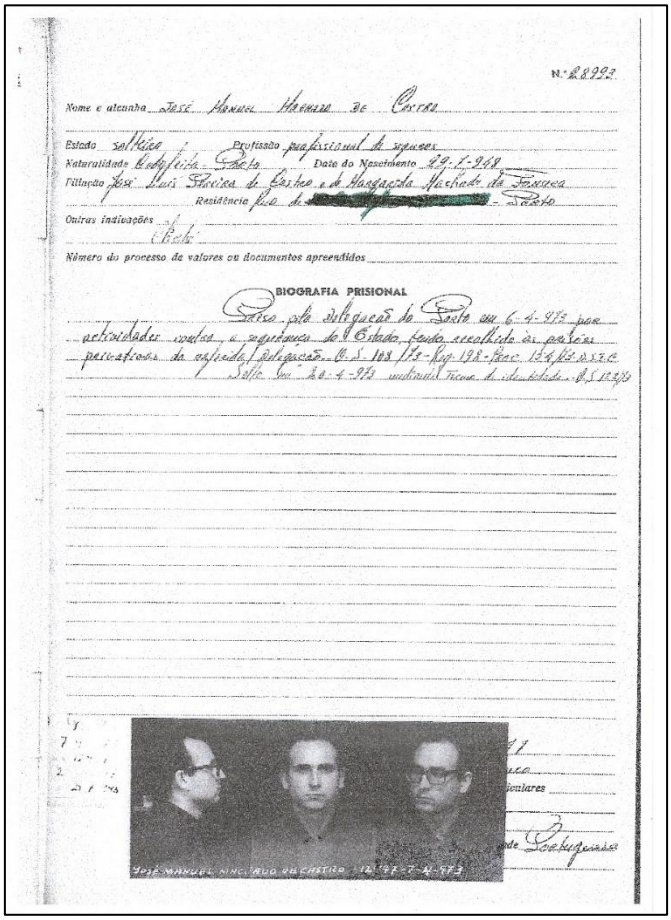


Figura 7 - Ficha de Preso Político da PIDE/DGS. Cópia do documento oficial produzido pela polícia política, arquivado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.



N.º 28993

Nome e alcunha José Manuel Machado de Castro

Estado solteiro Profissão profissional de seguros

Naturalidade Cedofeita - Porto Data do Nascimento 29-1-948

Filiação José Luís Pereira de Castro e de Margarida Machado da Fonseca

Residência Rua de [redacted] - Porto

Outras indicações

Chefe

Número do processo de valores ou documentos apreendidos

BIOGRAFIA PRISIONAL

Preso pela delegação do Porto em 6-4-973 por actividades contra a segurança do Estado, tendo recolhido às prisões privativas da referida delegação. O.S. 108/73 - Reg. 198 - Proc. 134/73 D.S.I.C.

Solto em 20-4-973 mediante Termo de identidade. O.S. 123/73

José Manuel Machado de Castro - 12-97-7-4-973

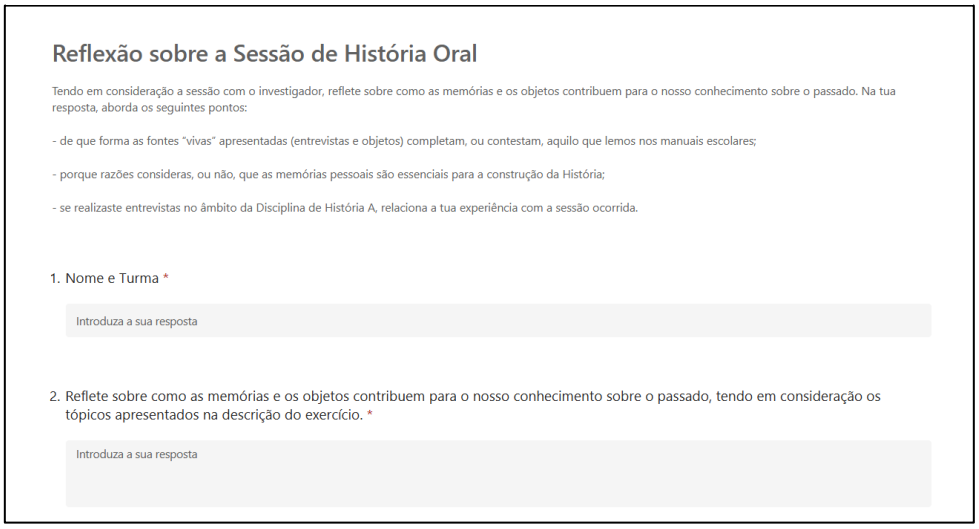
Figura 8 - "1.º de Maio nos Aliados". Reprodução de fotografia da manifestação do Dia do Trabalhador no Porto, 1 de maio de 1974.



Para além de os alunos terem estabelecido contacto com os objetos presentes na exposição, estes mostraram-se relevantes para a componente didática da história, possibilitando um olhar sobre eles como possíveis fontes históricas do período da ditadura.

No momento final da segunda parte, foi ainda mostrado um excerto de uma das entrevistas recolhidas pelo doutorando Luís Monteiro, mais especificamente a entrevista realizada ao antifascista José Pacheco Pereira. No final da atividade, com o objetivo de aferir o impacto pedagógico da sessão e recolher as perceções dos estudantes face à metodologia da história oral, procedeu-se à aplicação de um questionário aberto aos alunos, através da plataforma *Forms* da *Microsoft*, com um pedido de reflexão sobre a sessão:

Figura 9 - Questionário apresentado aos alunos, através do *Forms*, sobre a sessão de história oral.



Reflexão sobre a Sessão de História Oral

Tendo em consideração a sessão com o investigador, reflete sobre como as memórias e os objetos contribuem para o nosso conhecimento sobre o passado. Na tua resposta, aborda os seguintes pontos:

- de que forma as fontes "vivas" apresentadas (entrevistas e objetos) completam, ou contestam, aquilo que lemos nos manuais escolares;

- porque razões consideras, ou não, que as memórias pessoais são essenciais para a construção da História;

- se realizaste entrevistas no âmbito da Disciplina de História A, relaciona a tua experiência com a sessão ocorrida.

1. Nome e Turma *

Introduza a sua resposta

2. Reflete sobre como as memórias e os objetos contribuem para o nosso conhecimento sobre o passado, tendo em consideração os tópicos apresentados na descrição do exercício. *

Introduza a sua resposta

As respostas dos alunos à questão aberta apresentada no final da sessão, será alvo de reflexão e análise no capítulo 3, mais concretamente no subcapítulo 3.2.

2.3.5. Atividade n. º 4 – Uma exposição a partir das memórias

No âmbito das celebrações do 25 de abril de 1974 e, mais concretamente, dos 50 anos da Constituição, foi montada, pelo Núcleo de Estágio de História, uma exposição interativa, ao qual foi atribuído o título de *A caminho da Constituição*. A exposição contou com uma série de cartazes criados pelo Núcleo de Estágio, a partir de fontes históricas e de bibliografia de referência sobre o tema, que incidiram sobre o dia do 25 de abril, as Eleições Constituintes de 1975 e a Constituição de 1976, e esteve em exibição durante cerca de duas semanas. Pode ser consultada, na íntegra, no anexo n. º 8.

Ao longo do relatório, mobilizaram-se autores e ideias que sustentam a transformação das entrevistas em instrumentos de aprendizagem histórica. Uma vez terminada a recolha das entrevistas, "o professor e os alunos têm em mãos […] um material valioso, cujo interesse vai muito além da finalidade imediata de um trabalho escolar" (Santhiago e Magalhães, 2015, p. 134).

De acordo com a bibliografia, a "socialização" do material através da sua apresentação à comunidade permite partilhar o conhecimento produzido pelos alunos e incentivar projetos semelhantes. Santhiago e Magalhães (2015) nomeiam, na sua obra, algumas formas de inventariar, guardar e partilhar as entrevistas: arquivos escolares, livros, internet, programas de rádio, vídeos, documentários e exposições são alguns dos exemplos. Importa salientar que, no domínio da partilha dos testemunhos, afigura-se como imprescindível a certeza de que os entrevistados concordam com a sua exposição. Por esse motivo, relembramos o consentimento informado referido no subcapítulo 2.3.2., correspondente à descrição da atividade n.º 1, *A recolha de uma entrevista*, que foi devidamente assinado por todos os entrevistados.

No que se refere à exposição em si, é de notar, portanto, que no conjunto de cartazes foram incluídos excertos das entrevistas realizadas pelos alunos da turma intervencionada. À semelhança da atividade n. º 2, e da sua justificação metodológica,

a par dos excertos selecionados, foram incluídas fotografias da época, tal como se pode comprovar pela análise dos seguintes cartazes[45]:

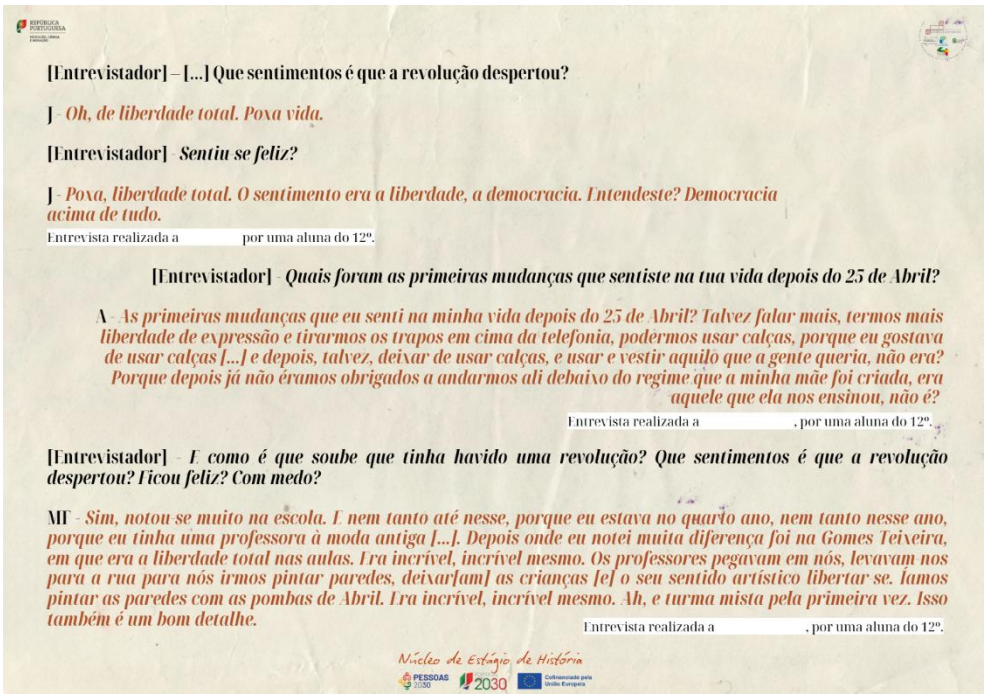
Figura 10 - Cartaz n.º 1, da exposição *A Caminho da Constituição*



Figura 11 - Cartaz n.º 2



Figura 12 - Cartaz n.º 3



[45] Os excertos das entrevistas apresentados nos cartazes encontram-se anonimizados.

Figura 13 - Cartaz n. º 6



Figura 14 - Cartaz n. º 7



Como se pode observar nos últimos dois cartazes, a exposição não se limitou à exibição de cartazes impressos. Esta foi concebida com um conjunto de três atividades que permitiram a sua interatividade. Apesar da exposição ter estado aberta a toda a comunidade escolar, as atividades interativas apenas foram realizadas pelos alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Para o relatório que aqui se desenvolve, apenas é relevante relatar a primeira, embora as outras se tenham mostrado particularmente interessantes para os alunos e para o objetivo da exposição. A primeira atividade teve como objetivo a democratização das entrevistas recolhidas pelos alunos, permitindo que a comunidade educativa acedesse ao trabalho realizado e entrasse em contacto com a história oral.

Apesar de conseguirmos visualizar nos cartazes alguns excertos de entrevistas referentes ao dia 25 de abril de 1974 (cartaz n. º 2 e 3, presentes nas figuras n.º 11 e 12, respetivamente), é apenas no cartaz n. º 6 (figura 13), referente ao dia das eleições constituintes (25/04/1975) que se encontra a atividade. Na exibição, esteve presente um telefone fixo reconvertido em recetor de áudio, permitindo viabilizar a audição

direta e individual, por parte dos alunos, de excertos de entrevistas referentes ao dia 25 de abril de 1975, o dia das primeiras eleições livres. Os excertos selecionados encontram-se disponíveis para consulta no anexo n. º 9, através da hiperligação para o efeito.

Figura 15 - Fotografia tirada na Exposição *A Caminho da Constituição* referente à primeira atividade da mesma.



Ao lado do telefone, esteve presente um caderno com a seguinte questão: "Como te fez sentir ouvir testemunhos reais de pessoas que viveram um dos momentos mais importantes apresentado na exposição (as eleições)?" Os alunos responderam à questão no caderno e as suas opiniões serão alvo de análise no subcapítulo 3. 3. (*Uma exposição a partir das memórias – o feedback da atividade n.º 4*), referente aos resultados da intervenção.

Por fim, embora a exposição tenha sido aberta à comunidade escolar, esta pode, e deve, inserir-se numa das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História A do 12º ano, considerando o envolvimento dos alunos da amostra, a partir da recolha do material apresentado, mas também da própria temática da exposição. Por estes motivos, a atividade insere-se na seguinte AE: "problematizar o processo de democratização, do PREC à progressiva instalação e consolidação das estruturas democráticas […]"[46].

[46] *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 13)

2.3.6. Atividade n.º 5 – Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia

A última atividade realizada no âmbito do relatório de estágio pautou-se pela utilização de alguns testemunhos recolhidos pelos alunos, em sala de aula, através da sua mobilização para o estudo da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia).

De forma a proceder à explicação da atividade concretizada, é necessário retomar à recolha de entrevistas (atividade n. º 1). No guião da entrevista, criado pela professora-estagiária, encontram-se presentes duas questões, de proposta, relacionadas com a entrada de Portugal na União Europeia[47].

A seleção e criação destas questões deveu-se a variados fatores. Em primeiro lugar, por se tratar de uma faixa temporal delineada no início desta investigação. Na introdução, referiu-se que o período histórico abordado integraria a última década do Estado Novo, o período revolucionário e a integração de Portugal na União Europeia. Em segundo lugar, por se defender que, esta última, contribuiu para a consolidação da recém-nascida democracia portuguesa[48]. Em terceiro e último lugar, por ser uma temática valorizada nas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018) da disciplina de História A do 12º ano.

A atividade n. º 5 integra-se no grande tema *Portugal no novo quadro internacional* e é sustentada pela seguinte aprendizagem essencial:

- Avaliar o impacto da integração europeia para Portugal a nível interno e externo, nomeadamente o crescente protagonismo que o país obteve em instituições internacionais.

[47] As questões relacionadas com esta temática são: "Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia), em 1986?" e "Que impacto teve, na sua vida e no país, na sua opinião, a entrada de Portugal na CEE?" (cf. Anexo n. º 2)

[48] Nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História A, referentes ao 12º ano (ME/DGE, 2018, p. 13) pode ler-se "Avaliar o papel da revisão constitucional de 1982 e da entrada de Portugal nas Comunidades Europeias para a consolidação do processo de democratização e para a modernização do país".

Neste sentido, foi preparada uma aula de 100 minutos dedicada ao estudo dos impactos da entrada de Portugal na União Europeia e à própria caracterização, e desafios atuais, da organização. A aula foi lecionada no dia 24 de abril de 2026 e o seu plano de aula encontra-se disponível para consulta no anexo n.º 10 do presente relatório.

O plano de aula contou com as seguintes questões orientadoras:

1. Como se caracterizava socioeconomicamente o país na década de 80, antes da entrada na Comunidade Económica Europeia?

2. De que forma as linhas orientadoras da CEE na década de 80 e o consequente Tratado de Maastricht (1992) transformaram uma Comunidade Económica numa União de Cidadãos?

3. Que argumentos explicam o impacto transformador da entrada de Portugal na CEE?

4. De que modo os novos alargamentos da União Europeia e o eurocetismo colocam em causa a coesão do projeto europeu original?

Como se pode observar através das questões orientadoras, a aula lecionada foi dividida em quatro momentos, nomeadamente a caracterização socioeconómica de Portugal na década de 80 e a exploração das linhas orientadoras da CEE no mesmo período, das consequências da entrada de Portugal na CEE e dos atuais desafios enfrentados pela União Europeia.

A atividade concreta realizada no âmbito do relatório de estágio aqui desenvolvido foi concretizada na sequência da 3ª questão orientadora da aula. Uma vez apresentado o contexto socioeconómico do país na década de 80, o aluno deveria ser capaz de "avaliar o impacto da integração europeia para Portugal a nível interno e externo" [49]. Por esse motivo, foi pensada uma atividade que colocasse o discente como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico, permitindo que este fosse capaz

[49] *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 15)

de avaliar "criticamente as principais mudanças ocorridas em Portugal após a entrada na CEE"[50].

No plano de aula (cf. Anexo n. º 10), na coluna "estratégias de aprendizagem", encontra-se explanada a intervenção pedagógica:

> Os alunos devem ler o guião da tarefa […] e o dossiê histórico […] para que consigam realizar a questão presente no guião numa folha à parte, de forma mais completa possível. A tarefa decorrerá nos segundos 50 minutos da aula, com o tempo limite de 30 minutos e os alunos devem entregar a folha com a resposta à docente para ser avaliada e corrigida, na íntegra, em casa, através dos critérios presentes no anexo n. º 5.

De forma sucinta, os discentes deveriam redigir um texto onde explicassem as principais transformações estruturais decorrentes da adesão de Portugal à CEE, em 1986, através da análise de um conjunto documental onde se encontravam fontes estatísticas variadas, ao qual foi chamado de *Dossiê Histórico*. Presente no anexo n. º 11, o *Dossiê Histórico* foi construído com base na bibliografia referenciada no plano de aula (cf. Anexo n.º 10), e apresentou fontes diversificadas, de forma a potencializar a aprendizagem e o pensamento crítico dos alunos, e a ir ao encontro do defendido nas atividades n.º 2 e n.º 4 relativamente às fragilidades da utilização exclusiva de fontes orais.

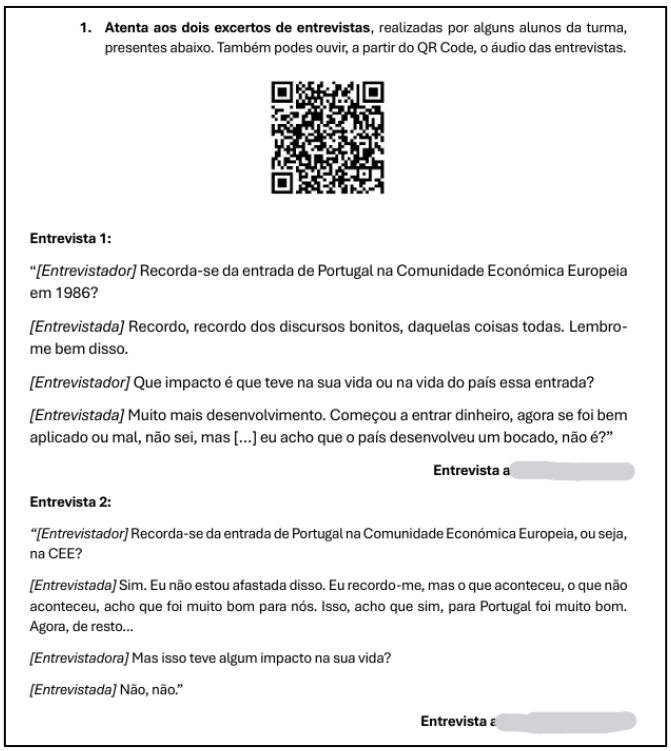
Para além da exploração das transformações estruturais, a tarefa exigiu que os alunos escutassem e lessem dois excertos de entrevistas selecionadas pela professora estagiária, onde se encontravam algumas respostas dadas pelos entrevistados às duas questões sobre a entrada de Portugal na CEE.

Estes excertos, presentes no guião da atividade (cf. Anexo n.º 12), foram selecionados a partir da análise e categorização dos testemunhos recolhidos pelos

[50] Citação retirada diretamente do plano de aula (cf. Anexo n. º 10), presente na coluna "indicadores de aprendizagem".

alunos no âmbito da atividade n. º 1 (*A recolha de uma entrevista*) e foram acompanhados por um QR *Code* que facilitou o seu acesso em formato áudio, como é possível verificar na figura n.º 16, abaixo.

Figura 16 - Recorte do guião para a realização da atividade n. º 5.



1. **Atenta aos dois excertos de entrevistas**, realizadas por alguns alunos da turma, presentes abaixo. Também podes ouvir, a partir do QR Code, o áudio das entrevistas.

Entrevista 1:

"*[Entrevistador]* Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986?

[Entrevistada] Recordo, recordo dos discursos bonitos, daquelas coisas todas. Lembro-me bem disso.

[Entrevistador] Que impacto é que teve na sua vida ou na vida do país essa entrada?

[Entrevistada] Muito mais desenvolvimento. Começou a entrar dinheiro, agora se foi bem aplicado ou mal, não sei, mas [...] eu acho que o país desenvolveu um bocado, não é?"

Entrevista a

Entrevista 2:

"*[Entrevistador]* Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, ou seja, na CEE?

[Entrevistada] Sim. Eu não estou afastada disso. Eu recordo-me, mas o que aconteceu, o que não aconteceu, acho que foi muito bom para nós. Isso, acho que sim, para Portugal foi muito bom. Agora, de resto...

[Entrevistadora] Mas isso teve algum impacto na sua vida?

[Entrevistada] Não, não."

Entrevista a

O trabalho realizado na exploração das entrevistas recolhidas permitiu identificar algumas ideias dos entrevistados relativamente ao processo de integração europeia de Portugal.

Como é possível observar no guião da entrevista (cf. Anexo n. º 2), a primeira questão sugerida sobre a União Europeia procurou compreender a forma como os entrevistados se recordam da entrada de Portugal na Comunidade[51].

[51] A primeira pergunta proposta no guião sobre esta temática foi colocada por todos os entrevistadores e questionava: "Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia? […], em 1986?"

No quadro n. º 2, abaixo, encontram-se presentes as respostas dos entrevistados devidamente categorizadas em 3 categorias, criadas a partir de um procedimento aberto, e que caracterizam a recordação que cada entrevistado transmitiu nas suas respostas:

1. Recordação vaga ou reduzida – o entrevistado apresenta uma memória vaga ou reduzida sobre o acontecimento;
2. Recordação simbólica - o entrevistado parece recordar-se do acontecimento e associá-lo a determinados eventos ou figuras;
3. Resposta sem fundamentação – o entrevistado apenas refere se se lembra ou não, mas não fundamenta a sua resposta.

Note-se que a cada entrevista corresponde um número[52] e que, ao contrário da primeira análise de conteúdo apresentada no quadro n. º 1, subcapítulo 2.3.2. (*Atividade n. º 1 – A recolha de uma entrevista*), a cada resposta completa da transcrição, uma unidade de registo, representada na 3ª coluna.

[52] Relembra-se que, no total, foram realizadas 8 entrevistas e, como é possível de observar no anexo n.º 14, a cada uma corresponde um número: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Quadro 2 - Categorização das respostas dos entrevistados à 1ª questão relativa à entrada de Portugal na União Europeia: "Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia), em 1986?"

Categoria	N. º	Unidade de registo
Recordação vaga ou reduzida	**4**	"Sim. Tenho uma vaga ideia. Não posso dizer muita coisa, porque sei que na altura era pertencermos à Europa e tal. E a minha moeda é o euro. Lembro-me dessas mudanças, mas assim vagamente. Já não tenho assim aquela coisa de contar pormenores, porque já não me lembro." (E3); "Sim. Eu ando tão afastada disso tudo… Eu recordo-me, mas o que aconteceu, o que não aconteceu, acho que foi muito bom para nós. Isso, acho que sim, para Portugal foi muito bom. Agora, de resto…" (E4); "Mais ou menos. Não me recordo muito, foi pronto, mas mais ou menos." (E6); "Sim, eu lembro-me […], na altura também não sabia para o que era […] depois fui sabendo o que é, entramos na União Europeia, mas lembra-me mais ou menos vagamente." (E8)
Recordação simbólica	**2**	**"**Recordo, recordo dos discursos bonitos, daquelas coisas todas. Lembro-me bem disso." (E2); "Lembro. Mário Soares." (E7)
Resposta sem fundamentação	**2**	"Sim" (E1) (E5)
Total:	**8**	

Como se pode observar, cerca de 50% dos entrevistados apresentou uma memória relativamente vaga, podendo indicar que, na sua generalidade, a entrada de Portugal na União Europeia, para os entrevistados, não se apresenta como um episódio, ou um processo, com grande significado pessoal, como veremos adiante.

A segunda questão procurou compreender a visão dos entrevistados relativamente ao impacto desta entrada na sua vida pessoal e na do país. A categorização das respostas seguiu a mesma metodologia da anterior, no entanto, por

refletir impactos concretos enunciados pelos entrevistados, dispensou-se uma caracterização pormenorizada das categorias criadas.

Não obstante, importa ressalvar que as unidades de registo presentes no quadro n.º 3 não correspondem à totalidade de uma resposta dada por um entrevistado, como no quadro n.º 2, mas antes a cada impacto mencionado, significando isto que um entrevistado pode ter referido mais do que uma unidade de registo.

Quadro 3 - Categorização das respostas dos entrevistados à 2ª questão relativa à entrada de Portugal na União Europeia: "Que impacto teve, na sua vida e no país, na sua opinião, a entrada de Portugal na CEE?"

Categoria	N. º	Exemplos de unidades de registo
Desenvolvimento geral do país	1	"Teve. Portugal saiu do 8 para o 80. Foi o que aconteceu. Nós eramos super atrasados." (E7)
Liberdade de deslocação	1	"acho que o impacto foi bom, foi bom porque pronto, a gente já podíamos andar mais livremente, […] antigamente não se ia de bilhete de identidade, era tudo com passaporte, […] estudante da União Europeia, basta um bilhete de identidade." (E8)
Infraestruturas	2	"Notou-se muito. Notou-se muito nas infraestruturas, nas estradas, nas autoestradas. Cobriu-se o país das autoestradas." (E5); "[…] os centros comerciais […]." (E5)
Ajuda financeira	3	"Porque as ajudas da CEE, aí, quando entramos na CEE, já éramos considerados um país pobre. E então sim, as ajudas da CEE vieram a beneficiar muito quem precisava." (E6)
Visão crítica da entrada	1	"se foi bem aplicado ou mal [o dinheiro], não sei, mas […] eu acho que o país desenvolveu um bocado, não é?" (E2)
Sem fundamentação	1	"Sim, sim. Eu acho que estarmos na Europa foi bom. Ainda hoje considero isso." (E3)
Nenhum impacto pessoal	2	"Ah, em mim nenhum. No país, foi para melhor." (E1)
Total	11	

Como se pode observar no quadro n.º 3, os impactos mais mencionados pelos entrevistados inserem-se nas categorias de ajuda financeira e infraestruturas (cerca de 5 impactos referidos, no total). Na sua generalidade, os entrevistados parecem reconhecer, na entrada de Portugal na União Europeia, um desenvolvimento do país; porém, na esfera individual, não identificam efeitos concretos no seu quotidiano, por exemplo, ou enfatizam, como se verifica na última categoria ("nenhum impacto pessoal"), a ausência de repercussões diretas nas suas vidas.

Perante a análise de conteúdo realizada às respostas das duas questões, importa questionar: por que motivo, ou motivos, os entrevistados da atividade n. º 1 não se recordam, com vivacidade, ou não atribuem grande significado pessoal, à integração de Portugal na União Europeia?

Na perspetiva de Alessandro Portelli (2016), historiador italiano mobilizado no enquadramento teórico, a memória é um processo ativo de procura de significado que descarta aquilo que não tem importância. Ademais, parece relevante relembrar a perspetiva de Valerie Yow (2005, p. 58) que sustenta que, apesar da história oral poder apresentar omissões ou contra factualidades, esta não deixa de constituir "uma verdade psicológica para o narrador"[53].

Ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados à questão "Lembra-se onde estava no dia 25 de abril?", proposta no guião, compreendemos que a maioria refere que sim, apresentando, inclusive, respostas muito detalhadas, como podemos observar na entrevista n.º 2, n.º 3 e n.º 8 (cf. Anexo n. º 14). Comparativamente às respostas dadas sobre a União Europeia, os entrevistados, quando questionados sobre a revolução de abril, apresentam uma memória viva, não apenas sobre o dia, mas também sobre as suas consequências, observáveis nas respostas à questão "Quais foram as primeiras mudanças que sentiu na sua vida após o 25 de abril?" (cf. Anexo n. º 14).

É evidente que uma memória relativa a um evento singular, à qual podemos chamar de memória-episódica, já referida no subcapítulo 1.4. (*A memória e os desafios*

[53] Tradução livre de "but we may have evidence for a different kind of truth, perhaps a psychological truth for the narrator" (Yow, 2005, p. 58).

de recordar), como uma rutura política, difere de profundidade quando comparada com um processo, como é o caso que aqui se trata. Na análise das respostas realizada acima, para os entrevistados, na sua generalidade, a integração de Portugal no espaço comunitário europeu não se afigurou como relevante, pelo menos a título individual.

Não obstante, quando observamos dados estatísticos relativos aos impactos da entrada de Portugal na União Europeia, compreendemos que, por exemplo, um dos grandes avanços a nível individual diz respeito ao aumento da qualidade de vida. De acordo com o *Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas*, consultado em maio de 2026[54], a esperança média de vida à nascença, antes de 1986, situava-se nos 68.2 anos. Em 2023, a média alcançou os 77.8 anos. No campo educativo, por exemplo, a taxa de analfabetismo pré-adesão rondava os 25.8%, tendo descido, após a adesão, para 7.1%. No Ensino Superior, antes de 1986, a média de alunos inscritos correspondia a 59 449, tendo subido, depois da entrada, para uma média de 339 486 inscritos.

Face às estatísticas apresentadas, interrogamo-nos, à semelhança de Valerie Yow (2005, p. 58) na sua obra, sobre "o que indica a discrepância entre a verdade do narrador e a verdade de outras evidências?", sobretudo quando documentos escritos, e até outros testemunhos orais, não corroboram a perspetiva do entrevistado?[55]

Na ausência de referências bibliográficas que permitiriam procurar respostas para a questão colocada, coloca-se, portanto, a hipótese de que, o facto dos entrevistados não atribuírem grande significado a este processo, nem demonstrarem uma memória viva, neste caso concreto, relaciona-se com o facto da memória ser seletiva, escolhendo lembrar-se daquilo que considera relevante, assim como pelo facto de se tratar de um processo e não uma "memória-episódica".

Por estes motivos, tornou-se significativo estabelecer, com os alunos, um confronto com a problemática da memória, através de um contacto direto com as

[54] Fonte: https://www.planapp.gov.pt/quarenta-anos-portugal-uniao-europeia/

[55] Tradução livre: "We can ask, What does the discrepancy between the speaker's truth and the truth of other evidence indicate?" (Yow, 2005, p. 58)

respostas dos entrevistados previamente analisadas neste subcapítulo. Desta forma, os alunos, ao compararem a memória vaga dos entrevistados com as evidências estatísticas presentes no *Dossiê Histórico*, compreenderiam que a história nem sempre coincide com a perceção de quem a vive.

Esta atividade mostrou-se fundamental para a utilização das fontes orais como "instrumentos de aprendizagem histórica", através da mobilização de excertos das entrevistas para o trabalho em sala de aula. A sua presença no guião da atividade demonstrou-se imprescindível para introduzir uma discussão sobre a memória, permitindo que os discentes a confrontassem com as evidências do conjunto documental. Através do guião e do *Dossiê Histórico*, os alunos avaliariam o impacto da entrada de Portugal na União Europeia, precisamente o exigido pela aprendizagem essencial da temática.

Os resultados da atividade, sustentados pela correção do exercício a partir da rubrica de avaliação criada para o efeito (cf. Anexo 15), serão alvo de análise no subcapítulo 3.4. (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal – os resultados da atividade n. º 5*).

2.3.7. O questionário final

O inquérito por questionário realizado no momento final da IPP surgiu como instrumento avaliativo da intervenção, seguindo os mesmos critérios e metodologia do inquérito inicial (subcapítulo 2.3.1. *O questionário de diagnóstico*), encontrando-se disponível para consulta no anexo n.º 13. Ao todo, contou com 17 questões, entre as quais 14 de resposta fechada e 3 de resposta aberta.

Alguns dos itens foram replicados do primeiro questionário, de forma a compreender a evolução dos alunos quanto a alguns aspetos. No seu total, repetiram-se 12 questões fechadas para efeitos de comparação e tratamento de dados no capítulo 3.5. (*Uma reflexão sobre o progresso dos alunos*). No que se refere às questões abertas, a única que se encontra replicada é a n.º 21 (questionário inicial) e n.º 15 (questionário final): "O que entendes por História Oral?"

De novidade, o questionário traz uma questão de resposta fechada diferente ("Caso tenhas entrevistado alguém conhecido, sentes que a atividade te permitiu aproximar emocionalmente da pessoa?") e uma de resposta aberta ("Se realizaste a entrevista, que dificuldades sentiste quando o fizeste?").

Por último, foi adicionado, ainda, um novo item, que consideramos ser dos mais pertinentes para a análise dos resultados que se segue (figura n.º 17, abaixo). No item n. º 17 (inquérito final, cf. Anexo n. º 13), os alunos avaliaram o impacto das atividades realizadas no que diz respeito à aprendizagem de história, ao longo do ano letivo. Foi adicionada uma coluna com N/A (não aplicável), para o caso de o aluno não ter estado presente na atividade, ou não ter recolhido a entrevista.

Figura 17 - Item n. º 17, referente ao inquérito por questionário final

17. Avalia o impacto de cada uma das seguintes atividades na tua aprendizagem de História ao longo do ano letivo. *

	N/A	1 (pouco)	2	3	4	5 (muito)
Recolha da Entrevista	○	○	○	○	○	○
Utilização da História Oral como motivação da aula (Relembrar: audição do excerto de uma entrevista na aula sobre a "Primavera" Marcelista)	○	○	○	○	○	○
Atividade com o investigador Luís Monteiro sobre a importância da História Oral e da recolha de testemunhos para a compreensão da resistência antifascista na cidade do Porto	○	○	○	○	○	○
Atividade referente ao 25 de abril, na Ala Rodrigues de Freitas, na qual pudeste ouvir excertos das entrevistas sobre o dia das primeiras Eleições Constituintes livres	○	○	○	○	○	○
Exercício, em sala de aula, sobre a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia	○	○	○	○	○	○

As respostas do inquérito por questionário final serão alvo de análise no subcapítulo 3.5. (*Uma reflexão sobre o progresso dos alunos*).

3. Os resultados da intervenção

O capítulo presente tratará da análise dos resultados do conjunto das atividades implementadas na intervenção, assim como de uma reflexão sobre o progresso dos alunos relativamente às suas conceções sobre o conceito e a metodologia da história oral.

Apesar de no capítulo n.º 2 a descrição e explicação das atividades realizadas ter sido construída segundo a sua concretização cronológica, neste capítulo, a análise dos resultados tomará um caminho ligeiramente diferente, sobretudo no que diz respeito à exploração das respostas ao inquérito por questionário inicial, que será realizada ao longo do capítulo. Para além disso, no final, será realizada uma comparação entre algumas respostas do inquérito inicial e do inquérito final, de forma a traçar uma possível progressão dos alunos relativamente ao conteúdo abordado durante a intervenção.

3.1. A recolha de uma entrevista – os resultados da atividade n. º 1

De forma a iniciar a discussão sobre os resultados obtidos a partir da primeira atividade, parece pertinente relembrar o leitor dos constrangimentos previstos no subcapítulo 2.3.2. (*Atividade n. º 1 - A recolha de uma entrevista*). Apesar de um inicial entusiamo para a realização da atividade, a verdade é que, na prática, a sua concretização apenas contou com 4 participantes. Dentro de um universo de 13 alunos que caracterizam a amostra da investigação, apenas 30,8% realizaram a tarefa proposta. Por esse motivo, tal como justificado previamente, a atividade acabou por não possuir uma avaliação quantitativa.

No que se refere à sua implementação concreta, conforme demonstrado no subcapítulo 2.3.2., esta contou com alguns cuidados que foram sendo alinhados a partir de algumas respostas ao inquérito por questionário inicial, como foi possível observar na análise de conteúdo das possíveis dificuldades mencionadas pelos alunos na recolha

de uma entrevista (cf. Anexo 1, item n.º 22) e da consequente criação de um guião da entrevista de referência.

No inquérito por questionário final, foi colocada uma questão semelhante à do inicial: "Se realizaste a entrevista, que dificuldades sentiste quando o fizeste?" (Item n.º 16, cf. Anexo n.º 13). Como apenas 4 alunos em 13 realizaram a atividade, as respostas à questão foram igualmente parcas.

Dos quatro discentes participantes, apenas um mencionou uma dificuldade sentida: "fazer o entrevistado chegar ao tópico importante da pergunta"[56]; tendo os restantes três alunos respondido que não haviam sentido dificuldade alguma.

Esta conjuntura de respostas pode significar que a preparação prévia da atividade ajudou a colmatar as dificuldades previstas no inquérito inicial.

Em primeiro lugar, a apresentação realizada em sala de aula (cf. Anexo 3), que teve como objetivo esclarecer os alunos sobre o processo de recolha de uma entrevista, alertando para os devidos cuidados e procedimentos a realizar, contribuiu para o enquadramento dos alunos, clarificando possíveis dúvidas que os alunos pudessem ter. Ademais, nessa apresentação foi explicado o processo de transcrição das entrevistas através de um tutorial em vídeo sobre como utilizar a plataforma recomendada, permitindo encaminhar os alunos diretamente para um recurso de referência na transcrição de áudios.

Em segundo lugar, o facto de os discentes terem tido disponível um guião previamente elaborado possibilitou que a dificuldade identificada no inquérito por questionário inicial relativamente à realização da entrevista[57], pudesse ser colmatada, permitindo, igualmente, que a recolha da entrevista pudesse avançar o mais rapidamente possível.

[56] Citação retirada diretamente das respostas ao inquérito final (cf. Anexo n. º 13).

[57] Relembra-se a análise das dificuldades previstas pelos alunos relativamente à recolha de uma entrevista, realizada através da categorização das respostas presente na tabela n.º 1, no subcapítulo 2.3.2. A categoria "preparação e realização da entrevista" englobou 40% das dificuldades mencionadas, tendo sido "a criação de um guião" mencionado por 2 alunos especificamente.

Em terceiro e último lugar, durante todo o processo, a professora estagiária encontrou-se disponível para ajudar no que fosse necessário, colaborando com os discentes na realização do trabalho.

Estas justificações podem ter contribuído para o facto de, no final da atividade, não terem sido identificadas dificuldades significativas.

No que se refere, concretamente, às entrevistas realizadas, o espólio recolhido pelos alunos foi devidamente verificado pela estagiária posteriormente, tendo sido cuidadosamente categorizado através da metodologia da análise de conteúdo, proposta por Manuela Esteves (2006). Mobilizada previamente no subcapítulo 2.3.1. (*O questionário de diagnóstico*), a autora (2006, p. 210), no que se refere ao tratamento de entrevistas, considera que, uma "primeira formulação das categorias pode ser inspirada […] pelos objetivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião da preparação das mesmas".

No anexo n.º 14, encontram-se categorizadas as entrevistas realizadas pelos alunos, a partir da categorização sugerida por Esteves. Como podemos observar, as categorias apresentadas correspondem às questões presentes no guião. Os excertos de entrevistas recortados e codificados presentes neste trabalho correspondem a unidades de registo, que podem ser contextualizadas a partir da transcrição integral da entrevista correspondente. De acordo com Esteves (2006, p. 115), esta pode ser denominada de "unidade de contexto" e corresponde a "um segmento de mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte".

A autora sugere que a cada entrevista (ou unidade de contexto) deve corresponder um código. Por esse motivo, e tal como já foi referido previamente, a cada entrevista/entrevistador foi associado um número que, para além de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, permite identificar mais rapidamente a fonte oral produzida.

No total, foram recolhidas 8 entrevistas por 4 alunos, tendo 3 deles realizado mais do que uma recolha, como podemos observar pela caracterização apresentada no

quadro n. º 4. Aos quatro alunos que recolheram as entrevistas foram atribuídas letras do alfabeto, de forma totalmente aleatória[58].

Quadro 4 - Caracterização das entrevistas recolhidas pelos alunos no âmbito da atividade n.º 1.

Entrevistado	Género	Idade	Duração da entrevista	Aluno entrevistador
1	Masculino	80	2m 40s	A
2	Feminino	70	9m 37s	A
3	Feminino	84	11m 24s	A
4	Feminino	78	4m 43s	A
5	Feminino	61	9m 16s	B e C
6	Masculino	68	10m 11s	B
7	Masculino	80	12m 17s	D
8	Feminino	67	12m 31s	D

Como se observa, num universo de 8 pessoas entrevistadas, 62,5% identificam-se como sendo do género feminino e 37,5% do masculino. No que se refere à faixa etária, compreendemos que foram entrevistadas 3 pessoas com 80 ou mais anos, 2 com 70 ou mais anos e 3 com 60 ou mais anos.

Relativamente ao tempo da entrevista, verificamos que nenhum aluno ultrapassou o estipulado (25 minutos), tendo cumprido os critérios estabelecidos. No entanto, a entrevista n. º 1 e n. º 4 apresentam um tempo muito curto, podendo significar perda de potencial informativo.

No que se refere ao potencial pedagógico da atividade, um dos itens presentes no inquérito inicial (n.º 23, cf. Anexo 1) procurou compreender algumas das ideias prévias que os discentes tinham sobre a atividade n. º 1: "Consideras que esta atividade (a recolha das entrevistas), poderá ser útil para a tua formação académica e pessoal? Caso não tenciones recolher a entrevista, responde imaginando que o farás".

[58] A esta caracterização recomenda-se a leitura e análise do anexo n.º 14, onde se encontram categorizadas as entrevistas realizadas, de forma completa, a partir das suas transcrições.

A exploração das respostas dos alunos seguiu a metodologia da análise de conteúdo, através de uma categorização de procedimento aberto, que elaborou 5 categorias de resposta, presentes na primeira coluna do quadro n.º 5, apresentada abaixo. A cada aluno corresponde uma letra, atribuída de forma aleatória.

Quadro 5 - Categorização das respostas dos alunos ao item n.º 23 do inquérito inicial: "Consideras que esta atividade (a recolha das entrevistas), poderá ser útil para a tua formação académica e pessoal?"

Categoria	N. º de respostas	Exemplo de resposta (Unidades de Registo)
Resposta positiva, mas sem fundamentação ou especificação da sua utilidade	3	"Sim" (A) (C); "Sim eu acho que é útil" (K).
Resposta neutra	1	"Nem muito nem pouco" (L).
Desenvolvimento do pensamento crítico	2	"Estar em contacto com histórias diretas do passado pode ser útil para desenvolver um melhor pensamento crítico" (B).
Aprofundamento de conhecimentos históricos	3	"Sim, acho que me permite conhecer mais profundamente os acontecimentos históricos" (J).
Desenvolvimento de competências de comunicação	3	"Poderá ser útil para ter a experiência de como fazer uma entrevista e aprimorar a comunicação oral" (E).
Total	12	

Dentro das 12 respostas obtidas[59], 11 alunos concordaram, na sua generalidade, com o facto de a atividade poder contribuir para a sua formação académica e pessoal, tendo alguns, inclusive, fundamentado a sua resposta. Quando observamos o quadro n.º 5, compreendemos que duas das utilidades mais mencionadas pelos alunos se integram nas categorias de "aprofundamento de conhecimentos históricos" e no "desenvolvimento de competências de comunicação".

[59] Relembra-se a integração do décimo terceiro membro da turma apenas no início do 2º período.

Tal como foi referido no enquadramento teórico, na perspetiva de Santhiago e Magalhães (2015), a realização de uma entrevista, ao permitir aprender de forma dialógica, contribui para a aquisição de novos conhecimentos, assim como para o seu aprofundamento. Neste caso, os alunos, ao entrevistarem familiares ou pessoas conhecidas sobre a janela temporal definida, puderam contactar com informações que já haviam adquirido, como, por exemplo, relativas ao 25 de abril, mas também totalmente novas, sobretudo no que diz respeito ao contacto com as emoções transmitidas pelos entrevistadores e aos detalhes sobre determinados acontecimentos.

Para além da aquisição e/ou aprofundamento de conhecimentos, a realização de uma entrevista, de acordo com autores como McKibbin (citada por Yow, 2005) e Santhiago e Magalhães (2015), possibilita o desenvolvimento de algumas competências nos entrevistadores, como a comunicação, a sensibilidade, a capacidade de questionamento e a utilização de tecnologias. Como podemos observar, também no quadro n.º 5, uma das principais utilidades mencionadas pelos alunos, correspondeu, precisamente, ao "desenvolvimento de competências de comunicação", com um total de 3 em 12 respostas.

Posto isto, parece ter sido estabelecida uma conexão entre aquilo que os alunos identificaram como possíveis utilidades da realização da entrevista para a sua formação pessoal e académica e aquilo que os autores mobilizados sustentaram nos seus trabalhos. Ademais, parece pertinente mencionar que, também nos próprios documentos de referência do sistema educativo, como o PASEO (Martins et al., 2017), e da disciplina de História, como as *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018), estas competências são defendidas.

Assim como vimos no subcapítulo 2.1. (*O quadro metodológico e normativo do ensino da história*), uma das competências que os alunos devem desenvolver na escola, de acordo com o PASEO, enquadra-se na área da "linguagem e textos", dentro da qual os discentes devem ser capazes de "dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal" (Martins et al., 2017, p. 21). Ao realizar esta atividade, os alunos puderam desenvolver competências comunicativas, através da condução de uma entrevista.

De igual modo, também a partir da entrevista, os alunos, "através da interação com os outros", desenvolveram competências ao nível do "relacionamento interpessoal" (*Ibidem*, p. 25). A condução de uma entrevista exige, como vimos no subcapítulo 1.3. (*Fazer história oral*), uma interação tolerante e empática para com o entrevistado, mas, ao mesmo tempo, permite desenvolver e manter "relações diversas entre si e com os outros […]" (*Ibidem*), assim como aprender de forma dialógica.

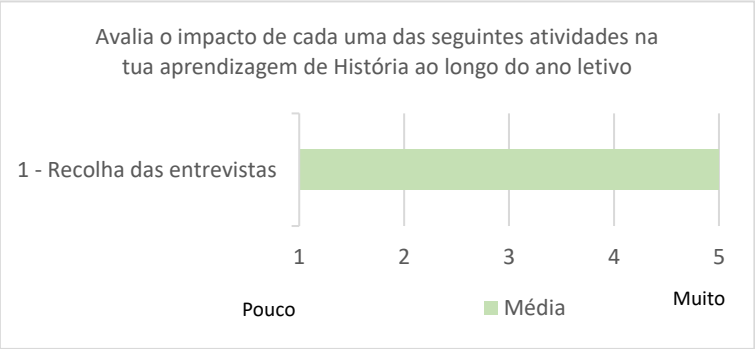
Para além destas competências, a atividade, a partir da sua gravação, mas também da transcrição através da ferramenta indicada pela professora-estagiária, contribuiu para a mobilização da tecnologia e o contacto com novas ferramentas digitais.

Por fim, o facto de os alunos terem construído ativamente as suas fontes históricas permitiu superar a "habitual passividade" que caracteriza o sistema de ensino (Vidigal, 1996) e que as *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018) procuram contrariar. A disciplina de História A, de acordo com o documento de referência, deve optar por "uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a construção do currículo e as explorações interdisciplinares" (ME/DGE, 2018, p. 3).

Apresentadas algumas das competências potencialmente desenvolvidas pelos alunos participantes na atividade, resta-nos avaliar o seu impacto na aprendizagem em história.

O inquérito por questionário realizado no final do ano letivo (cf. Anexo 13), no item n. º 17, procurou avaliar este impacto nos alunos, pedindo que estes quantificassem, de 1 (pouco) a 5 (muito), o impacto de cada uma das atividades realizadas. Os resultados referentes à avaliação da atividade n. º 1 encontram-se discriminados no gráfico n. º 1, abaixo:

Gráfico 1 - Média de pontuação atribuída pelos alunos à atividade n. º 1 (*Recolha de uma entrevista*) relativamente ao seu impacto na aprendizagem de História. Item n.º 7 do inquérito por questionário final.



Como é possível observar no gráfico apresentado, a atividade n. º 1 atingiu uma média particularmente expressiva: dentro dos 4 alunos que recolheram a entrevista, 100% atribuiu pontuação máxima à atividade, considerando-a, portanto, muito pertinente relativamente ao seu impacto na aprendizagem em História[60]. Não obstante, importa destacar que a reduzida amostra inviabiliza qualquer intenção de generalizar os resultados da atividade. Ainda que o objetivo de um estudo de caso não se paute por esta generalização, importa que este apresente dados com relativa profundidade para que seja possível formular uma hipótese. Apesar dos resultados se apresentarem positivos, tendo sido apenas quatro os alunos participantes, não se pode assegurar, com certeza, que se esta fosse realizada por todos os alunos que frequentam a disciplina de História A do 12º ano, todos eles a avaliariam como muito impactante na sua aprendizagem de história.

Apesar dos constrangimentos iniciais, pode concluir-se que a atividade n. º 1 foi bem-sucedida, tendo contribuído para o desenvolvimento de uma data de competências que a bibliografia mencionada no enquadramento teórico e os documentos normativos referenciados discriminaram. Com efeito, a atividade, para além do seu valor pedagógico intrínseco, constitui-se como a base para a restante

[60] No subcapítulo 3.5. (*Uma reflexão sobre o progresso dos alunos*), será analisado o *feedback* do conjunto das atividades para efeitos comparativos.

intervenção, permitindo a criação dos "instrumentos de aprendizagem histórica" utilizados posteriormente.

3.2. Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral – uma análise à reflexão dos alunos sobre a atividade n.º 3

O capítulo em questão será responsável pela análise dos resultados provenientes da atividade n. º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*). A atividade n. º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*) não será alvo de uma análise de resultados concretos, tendo em consideração a sua natureza expositiva, mas de uma reflexão no subcapítulo 3.5. (*Uma reflexão sobre o progresso dos alunos*).

Neste sentido, no que se refere à sessão de história oral ocorrida no dia 22 de abril, em sala de aula, tal como foi referido no subcapítulo dedicado à sua descrição (2.3.4.), esta contou, no final, com um questionário aberto que procurou recolher um *feedback* dos alunos (figura n. º 9, apresentada no subcapítulo mencionado). No questionário, foi pedido aos alunos que refletissem sobre como as memórias e os objetos podem contribuir para o conhecimento sobre o passado, tendo em consideração os três tópicos pedidos:

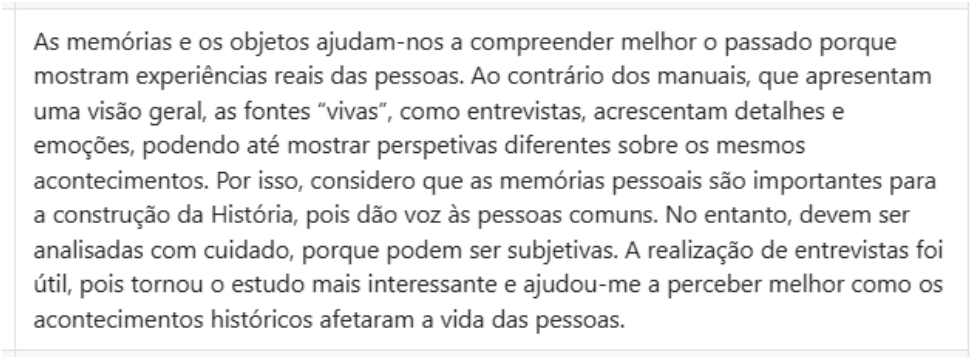
- De que forma as fontes "vivas" apresentadas (entrevistas e objetos) completam, ou contestam, aquilo que lemos nos manuais escolares;
- Por que razões consideras, ou não, que as memórias pessoais são essenciais para a construção da História;
- Se realizaste entrevistas no âmbito da disciplina de História A, relaciona a tua experiência com a sessão ocorrida.

Não se tratando de um momento de avaliação, mas antes de uma recolha de *feedback*, as respostas foram analisadas de forma qualitativa, tendo em consideração os tópicos exigidos no questionário. No total, foram recolhidas 12 respostas, tendo em

consideração os doze alunos presentes na sessão, e a cada aluno foi atribuída uma letra do alfabeto de forma aleatória.

Dentro das respostas obtidas, destacou-se a resposta do aluno A, presente na figura n. º 18, abaixo, pela sua proximidade ao cumprimento dos tópicos exigidos, pela sua densidade e pela sua exploração conceptual:

Figura 18 - Resposta do aluno A ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade.


As memórias e os objetos ajudam-nos a compreender melhor o passado porque mostram experiências reais das pessoas. Ao contrário dos manuais, que apresentam uma visão geral, as fontes "vivas", como entrevistas, acrescentam detalhes e emoções, podendo até mostrar perspetivas diferentes sobre os mesmos acontecimentos. Por isso, considero que as memórias pessoais são importantes para a construção da História, pois dão voz às pessoas comuns. No entanto, devem ser analisadas com cuidado, porque podem ser subjetivas. A realização de entrevistas foi útil, pois tornou o estudo mais interessante e ajudou-me a perceber melhor como os acontecimentos históricos afetaram a vida das pessoas.

Conforme se evidencia na resposta apresentada, o aluno A apresenta uma visão abrangente e aprofundada sobre a importância da história oral para a construção do conhecimento histórico. Em primeiro lugar, o discente identifica, na história oral, uma via de acesso às "experiências reais" pelas quais os entrevistados passaram. O aluno caracteriza a história oral como uma forma de contactar com pormenores de determinados processos ou/e eventos históricos que, por exemplo, os manuais escolares não permitem, assim como refere a potencialidade da história oral em dar voz às pessoas comuns, permitindo questionar as narrativas dominantes. Esta parte da resposta enquadra-se, precisamente, naquilo que Paul Thompson (1992), historiador oral de referência, tem vindo a apregoar: a história oral mostra-se fundamental no resgate das "vozes comuns" para a construção de um conhecimento histórico mais completo e realista.

Em segundo lugar, o aluno A conseguiu, ainda, identificar o fator emocional, patente à realização de uma entrevista e à sua posterior utilização, atentando ao facto de ser necessário ter cuidado com a subjetividade do discurso recolhido. Tal como vimos

subcapítulo 1.2. (*As potencialidades e desafios da história oral*), na perspetiva de alguns historiadores, esta é uma das principais limitações desta metodologia.

Terminada a análise da resposta do primeiro aluno, seguem dois exemplos de respostas que se consideraram serem completas e que correspondem a alguns dos objetivos que se delinearam para a investigação em curso:

Figura 19 - Resposta do aluno D ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade.

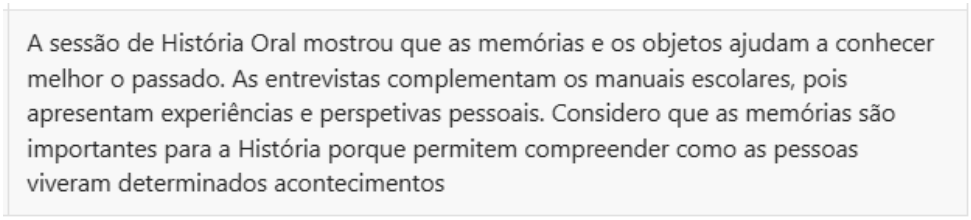
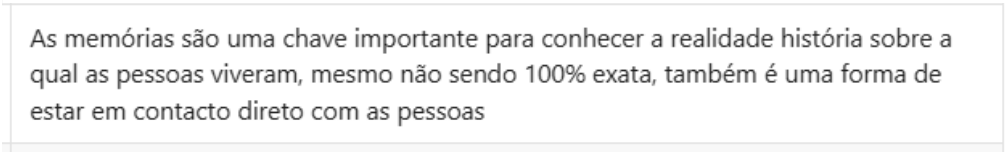


Figura 20 - Resposta do aluno F ao questionário de *feedback* realizado após a terceira atividade.



A leitura atenta das respostas dos alunos D e F revela que ambos mencionam as memórias pessoais como relevantes para o conhecimento da "realidade histór[c]a" (aluno F), valorizando a perspetiva dos que vivenciaram os acontecimentos. Para além disso, o aluno F, por exemplo, ressalta a suscetibilidade das memórias ao referir que estas podem não ser "100% exata[s]".

Parece relevante mencionar uma parte da resposta do aluno D, relativamente ao facto das memórias permitirem "compreender como as pessoas viveram determinados acontecimentos", indicando, de certa forma, uma aproximação ao conceito de "empatia histórica".

Na perspetiva de Ashby e Lee (1987, p. 63), "a empatia é uma conquista: é o ponto a que chegamos quando conseguimos reconstruir com sucesso as crenças, os

valores, os objetos e os sentimentos associados de outras pessoas"[61]. Apesar da "empatia histórica", como conceito, não ser identificada na obra de referência para a educação histórica *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013), de Seixas e Morton, esta apresenta-se como fundamental para o estudo da didática histórica, aparecendo de forma transversal nos conceitos apresentados pelos autores.

De acordo com Rocha (2023), os "historical thinking concepts" de Seixas e Morton que mais se destacam a este nível são a perspetiva histórica, relevância histórica e a dimensão ética. No entanto, para a problematização aqui realizada importa considerar o primeiro. No que diz respeito à perspetiva histórica, os autores (2013, p. 138), defendem que "adotar uma perspetiva histórica significa tentar ver através dos olhos de pessoas que viveram em épocas e circunstâncias por vezes distantes das nossas vidas atuais"[62].

Como se pode comprovar pela leitura as respostas apresentadas, os alunos aproximaram-se do conceito de "empatia histórica", tão importante para a didática da história, como para o enriquecimento pessoal.

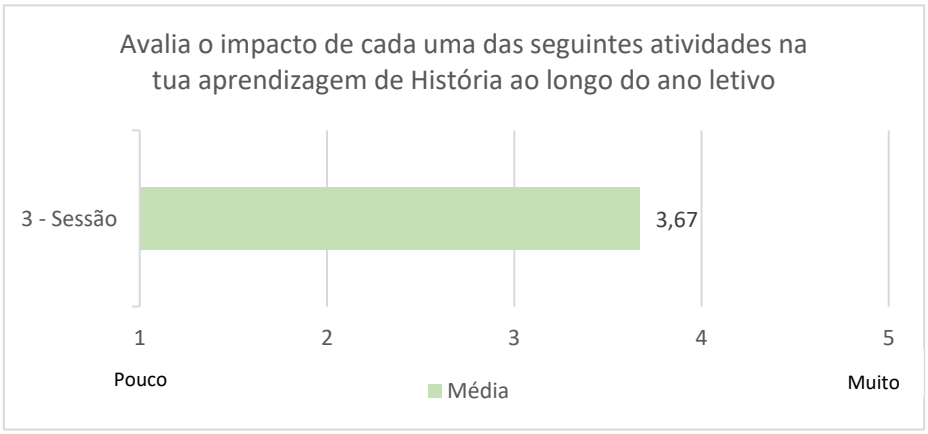
Na sua generalidade, as respostas dos alunos apresentaram-se altamente pertinentes e foram ao encontro daquilo que se procurou com a atividade: fazer os discentes refletir sobre como a recolha de testemunhos, a sua inerente problemática com a memória, e o contacto com objetos simbólicos, selecionados por pessoas entrevistadas, contribuem para a reconstrução de um passado realista e imparcial (Thompson, 1992).

No que diz respeito à opinião dos alunos relativamente ao impacto da atividade n. º 3 na aprendizagem de história, como se observa no gráfico n. º 2, esta foi avaliada com uma média de 3,67:

[61] Tradução livre de "empathy in history is an achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples' beliefs, values, goals, and attendant feelings" (Ashby & Lee, 1987, p. 63).

[62] Tradução livre de "taking an historical perspective means attempting to see through the eyes of people who lives in times and circumstances sometimes far removed from our presente-day lives" (Seixas & Morton, 2013, p. 138).

Gráfico 2 - Média de pontuação atribuída pelos alunos à atividade n. º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*) relativamente ao seu impacto na aprendizagem de História.



Apesar de uma avaliação mediana atribuída pelos alunos, consideramos que a atividade n.º 3 se mostrou de uma pertinência pedagógica muito relevante. Para além de se ter proporcionado uma aula de História A diferente do habitual, a sessão ocorrida enquadrou-se no âmbito das celebrações dos 52 anos do 25 de abril de 1974. Ao trazer o seu trajeto académico para a sala de aula, o investigador Luís Monteiro foi capaz de esclarecer os alunos acerca de muitas das potencialidades da história oral para os mais variados campos das ciências sociais. Para além disso, a mobilização dos objetos selecionados, permitiu que os discentes contactassem diretamente com a exposição *Memória(s) à procura de lugar* sem ter de se dirigir ao local.

O contacto com os objetos tornou-se uma das partes da sessão mais entusiasmante para os alunos, permitindo olhar diretamente para fontes históricas únicas, apenas possíveis de terem sido encontradas devido à realização de entrevistas, e que caracterizam um período importante da história contemporânea portuguesa: a luta clandestina contra o fascismo.

Consideramos que esta última parte da sessão contribuiu para o desenvolvimento de competências no âmbito da "sensibilidade estética e artística", defendida pelo PASEO (Martins, et al., 2017), por se relacionar diretamente com a esfera da museologia. O contacto com objetos mais variados contribuiu, por exemplo, para a

valorização "do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades" (*Ibidem*, p. 28), pelo facto de serem objetos pessoais e de pertencerem a pessoas da região do Porto.

Por fim, podemos considerar que, através da atividade, foi possível ir ao encontro de alguns dos objetivos estabelecidos para a investigação em curso. Para além do evidente contacto com fontes históricas diversificadas, também defendido pelas *Aprendizagens Essenciais*[63], os alunos mostraram, nas suas respostas, manifestações de legitimação de fontes orais enquanto evidências históricas válidas, mencionando, inclusive, as suas vulnerabilidades, mas também expressões de empatia histórica, ainda que de forma superficial.

3.3. Uma exposição a partir das memórias - o *feedback* da atividade n. º 4

A atividade n. º 4, apresentada e explicada no subcapítulo 2.3.5., sob o título de *Atividade n. º 4 – Uma exposição a partir das memórias*, correspondeu a uma exposição interativa montada na escola onde foi realizado o estágio, durante a semana em que se assinalaram as celebrações do dia 25 de abril de 1974. Embora a exposição tivesse sido aberta para todos os alunos da escola a partir do 7º ano de escolaridade, foram recolhidas apenas as opiniões dos alunos da turma intervencionada.

Ao todo, foram recolhidas 9 opiniões a partir de um caderno deixado ao lado do telefone utilizado para ouvir os excertos selecionados das entrevistas. Os alunos deveriam escrever uma opinião relativamente à seguinte questão: "Como te fez sentir ouvir testemunhos reais de pessoas que viveram um dos momentos mais importantes apresentado na exposição (as eleições constituintes)?"

Abaixo, encontram-se devidamente categorizadas as opiniões dos discentes, a partir da metodologia de análise de conteúdo. À semelhança das categorizações

[63] "Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado" (ME/DGE, 2018, p. 3).

apresentadas anteriormente, as respostas dos alunos encontram-se identificadas com uma letra aleatória, de forma a garantir o seu anonimato, e a codificação das respostas foi realizada através de um procedimento aberto que culminou na definição das seguintes categorias de resposta:

Categoria 1 – empatia histórica[64] – a opinião apresenta uma dimensão empática, na qual o aluno parece compreender e até colocar-se no lugar da perspetiva dos entrevistados.

Categoria 2 – compreensão histórica dos fenómenos – o aluno identifica na audição dos excertos das entrevistas apresentados uma forma de adquirir ou consolidar conhecimentos históricos.

Categoria 3 – consciência histórica[65] - o aluno refere o conhecimento e a compreensão do passado como importantes para agir sobre o futuro.

[64] Conceito explorado no subcapítulo anterior.

[65] A partir de Rüsen (2001), Marília Gago (2018, p. 41) caracteriza a consciência histórica como uma forma através da qual "os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspetiva temporal para se orientarem a si e em relação com os outros". Ademais, relembra-se o contributo de Thompson (1992) referido no enquadramento teórico, no qual o autor salienta como uma das potencialidades da história oral o facto desta ser responsável por fazer os alunos compreenderem o caminho percorrido para o sistema político e social em voga.

Quadro 6 - Categorização das opiniões dadas pelos alunos relativamente à exposição interativa.

Categoria	N. º de respostas	Exemplos de unidade de registo
Empatia Histórica	5	"Achei muito interessante perceber aquilo que sentiram naquela altura e hoje em dia ao falarem nisso ainda transparecem essas emoções" (A); "Ouvir o testemunho das pessoas nessa época foi importante para me ajudar a perceber o que sentiram e vivenciaram nesse tempo" (F).
Compreensão histórica dos fenómenos	1	"Senti-me bem, acho importante ouvir o testemunho para entender o que realmente aconteceu durante o Estado Novo e as mudanças sentidas com a Revolução dos Cravos" (D).
Consciência histórica	3	"Ao ouvir os testemunhos, percebi o quanto devemos ser gratos pelo caminho que estas pessoas traçaram para que nós tenhamos uma vida mais tranquila e liberal" (H); "Ao ouvir as entrevistas senti um sentimento de agradecimento e felicidade por saber que, pela revolução e coragem, conseguimos evoluir o nosso país" (I).
Total	9	

A partir da análise do conteúdo realizada às respostas dos alunos, podemos inferir que 55,6% das respostas se insere na categoria de empatia histórica, tendo estes alunos demonstrado, de alguma forma, empatia relativamente aos entrevistados que ouviram, de acordo com a exploração do conceito no subcapítulo anterior.

A segunda categoria que mais se destaca pela quantidade de respostas, trata-se da "consciência histórica". No total, engloba 33,3% das respostas dos alunos, demonstrando que, a partir dos testemunhos ouvidos, estes discentes reconheceram, no período revolucionário, um momento determinante para a conquista dos seus direitos atuais. O facto de os alunos referirem questões relacionadas com, por exemplo, a conquista de uma "vida mais tranquila e liberal" (Aluno H), à qual poderemos atribuir a conquista da democracia, vai ao encontro daquilo que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 15) associa a uma das funções da escola: a criação de um espaço que permite, aos alunos, conhecer e respeitar "os

princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta".

Para além disso, através destas respostas, parece confirmar-se a consolidação de uma competência definida pelas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 4): a problematização das "relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual". Nesta senda, é relevante enfatizar que a atividade, no que diz respeito à turma intervencionada, contribuiu para que, ao nível do 12º ano, se trabalhasse a seguinte aprendizagem essencial, em particular a primeira secção:

- Problematizar o processo de democratização, do PREC à progressiva instalação e consolidação das estruturas democráticas, o processo de descolonização, a política económica anti-monopolista e a intervenção do Estado nos domínios económicos e financeiro.

No que diz respeito aos objetivos do relatório de estágio, pode considerar-se que a atividade permitiu transformar as entrevistas em "instrumentos de aprendizagem histórica", tendo contribuído para a diversificação de fontes históricas e legitimação das fontes orais junto da comunidade escolar, mas também construído um caminho para o desenvolvimento de empatia histórica nos alunos, tal como foi possível verificar na análise de conteúdo realizada.

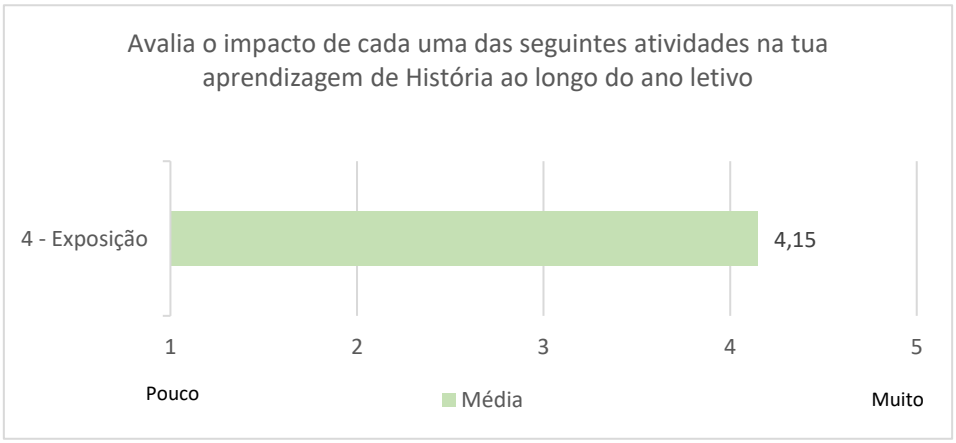
Por fim, a criação de uma exposição interativa, que contou com uma série de cartazes pensados para o público-alvo, permitiu desenvolver competências na área da "sensibilidade estética e artística", contribuindo para a apreciação de "realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos" (Martins et al., 2017, p. 28), por exemplo, através da utilização do telefone para ouvir os excertos das entrevistas. Em última análise, o que se observa nada mais é senão uma tentativa, tal como Thompson (1992, p. 33) defendeu, de estabelecer uma "relação mais ativa [da história] com a comunidade […] ativando o seu potencial dinâmico e comunicativo."

Embora o *feedback* recolhido tenha correspondido apenas à opinião dos alunos intervencionados, a atividade contou com reações muito positivas da restante comunidade escolar, sobretudo no que diz respeito à presença do telefone, que

contribuiu para o envolvimento dos alunos e da restante comunidade na atividade, mas também para a criação de uma atmosfera da época revolucionária.

À semelhança das outras atividades desenvolvidas no âmbito do relatório de estágio, observemos a avaliação que os estudantes atribuíram à atividade, no que se refere ao seu impacto na aprendizagem de história (cf. Anexo 13, item n. º 17).

Gráfico 3 - Avaliação da atividade n. º 4, Exposição *A caminho da Constituição* no que diz respeito ao seu impacto na aprendizagem de História.



Como se observa no gráfico n. º 3, a média de pontuação atribuída à atividade n. º 4 correspondeu a 4,15 pontos, uma avaliação muito positiva por parte dos estudantes. Deste modo, pode considerar-se que, tanto para os discentes intervencionados, como para a comunidade escolar, a atividade demonstrou-se bem-sucedida, tendo sido responsável por estabelecer um contacto direto com as fontes orais, fora da sala de aula, com a comunidade que envolve a Escola onde foi realizado o estágio.

3.4. Entre a evidência estatística e a memória pessoal – os resultados da atividade n.º 5

Como explanado no subcapítulo 2.3.6., a atividade referente à entrada de Portugal na União Europeia contou com uma avaliação quantitativa e qualitativa, que

seguiu a rubrica de avaliação criada para o propósito e presente no anexo n.º 15 do relatório.

O exercício, realizado em sala de aula, contou com 4 critérios de avaliação, estabelecidos da seguinte forma: transformações estruturais (40%), na qual o aluno deveria explicar, de forma clara e rigorosa, pelo menos três transformações estruturais ocorridas em Portugal, com a sua entrada na CEE, associando cada uma destas a uma área: económica, social e infraestrutural; integração de documentos na resposta (20%), de forma pertinente e articulada, reflexão (30%), subdividida em análise dos excertos das entrevistas (20%) e a elaboração de uma questão final de reflexão a ser colocada a um possível entrevistado (10%); e vocabulário e estrutura, perfazendo os últimos 10% da classificação, na qual o estudante deveria utilizar corretamente a terminologia específica da disciplina de História A.

As categorias de "transformações estruturais" e "reflexão" afiguram-se como as mais relevantes para a análise a ser realizada, por corresponderem, precisamente, aos dois tópicos pedidos no guião.

Os resultados da atividade foram apresentados aos alunos através de uma grelha. Na tabela n. º 1, abaixo, encontram-se as classificações qualitativas devidamente anonimizadas, através da substituição do nome do aluno por uma letra:

Tabela 1 - Classificações da atividade n. º 5 atribuídas aos alunos da turma intervencionada.

Aluno	**Transformações Estruturais 40%**	**Integração de documentos 20%**	**Reflexão**		**Vocabulário e Estrutura 10%**	**Classificação Total**
			20%	10%		
A	Bom	Suficiente	Suficiente		Bom	Suficiente
B	-	-	-		-	-
C	Excelente	Excelente	Bom		Excelente	Muito bom
D	Bom	Bom	Bom		Bom	Bom
E	Bom	Insuficiente	Insuficiente		Suficiente	Suficiente
F	Bom	Bom	Bom		Suficiente	Bom
G	Excelente	Excelente	Muito bom		Muito bom	Muito bom
H	-	-	-		-	-
I	Excelente	Excelente	Bom		Bom	Muito bom
J	Excelente	Bom	Insuficiente		Bom	Bom
K	-	-	-		-	-
L	Bom	Suficiente	Bom		Suficiente	Bom
M	-	-	-		-	-

Através da tabela apresentada, é possível observar que, no total, apenas 9 dos 13 alunos entregaram a atividade, tendo correspondido, a média das classificações, ao nível Bom.

É também possível verificar, através das classificações atribuídas, algumas assunções. No que diz respeito à primeira categoria, "transformações estruturais", a generalidade dos alunos atingiu resultados muito positivos, não tendo sido atribuída, inclusive, nenhuma classificação inferior ao nível "bom". Este cenário demonstra que os alunos, através do *Dossiê Histórico* e das suas evidências estatísticas presentes, conseguiram explorar de forma significativa, numa construção ativa de conhecimento, transformações internas, decorrentes da integração de Portugal na União Europeia.

No entanto, este cenário não se replicou, por exemplo, no critério da "reflexão", no qual os discentes deveriam analisar "com profundidade a natureza "difusa" da memória sobre a CEE"[66], evidenciada pelos excertos dos entrevistados presentes na atividade. Como é possível observar na tabela, na coluna n.º 3, foram atribuídas 2 classificações insuficientes, significando isto que o aluno nem sequer procedeu a uma reflexão sobre o pedido. Apesar disso, salientam-se as cinco classificações correspondentes a "bom".

Dentro das respostas recolhidas, analisaremos, em primeiro lugar, a de nível mais elevado (aluno G):

> "A entrada de Portugal na CEE teve impactos muito positivos para a economia e desenvolvimento das infraestruturas do país, principalmente. Como afirma Mário Soares, "um país significativamente atrasado (…) deu, com a adesão à CEE, um salto histórico no plano do desenvolvimento e da sua autoconfiança…". O PIB português cresceu significativamente desde o primeiro ao segundo ano de entrada; é possível analisar esse crescimento no doc. 3, 3,32% e 7,63% respetivamente. A nível das infraestruturas, a rede de autoestradas aumentou progressivamente, facilitando o acesso ao interior e vice-versa, tanto de pessoas como de mercadorias, doc. 4. Durante os primeiros quase 20 anos da entrada, com ajuda dos QCA (Quadros Comunitários de Apoio) foi possível a construção de várias infraestruturas que auxiliaram o desenvolvimento económico e social, como a AutoEuropa com investimento direto

[66] Citação retirada diretamente da rubrica de avaliação da atividade (cf. Anexo 15).

estrangeiro, a ponte Vasco da Gama para a Expo98', e a expansão dos metros do Porto e Lisboa.

O desenvolvimento foi-se registando ao longo do tempo, demorou, não sendo algo visível num espaço curto de tempo, como foi no caso da Revolução do 25 de Abril, que foi algo impactante. Por isso as pessoas não têm uma memória tão viva sobre esse desenvolvimento positivo, acreditando que não teve grande impacto, "Mas isso teve algum impacto na sua vida? Não, não." (Entrevista 2).

Gostaria de perguntar se a expectativa foi muito grande ou se havia um grande impasse?"

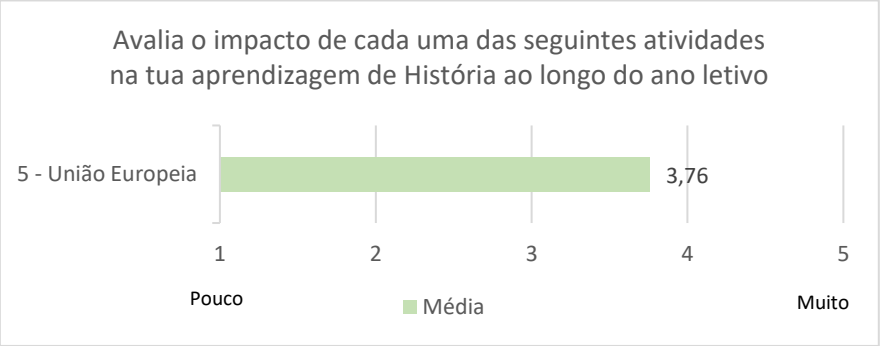
No exemplo demonstrado, o aluno parece ter conseguido, através da análise da documentação apresentada, estabelecer uma relação entre a integração de Portugal na União Europeia e um desenvolvimento geral do país, tendo explicado, como pedido, três transformações estruturais decorrentes da adesão portuguesa. No entanto, à semelhança de outros colegas cujo sucesso de resposta apenas circunscreveu o primeiro critério, a reflexão do aluno não correspondeu a um nível de profundidade equiparável, embora tenha distinguido, superficialmente, a memória do 25 de abril como mais "impactante" por ter sido "algo visível num espaço curto de tempo" (aluno G).

No que se refere à criação de uma questão hipotética a realizar a um entrevistado, a resposta de exemplo, de acordo com os critérios, apresentou-se como a melhor classificada. Para além disso, a pergunta foi formulada tendo em consideração a problemática da memória retratada no exercício e a exploração inerente de perspetivas pessoais da história oral, ao questionar o entrevistado sobre as suas próprias expectativas relativamente à entrada de Portugal na União Europeia.

Pela pouca relevância das restantes respostas, apenas se decidiu integrar, no relatório, a resposta mais bem avaliada, podendo concluir que a tarefa não correspondeu, na sua totalidade, às expectativas iniciais. Apesar do critério das "transformações estruturais" ter apresentado respostas bem desenvolvidas, demonstrando que os alunos conseguiram, na sua generalidade, "avaliar o impacto da integração europeia para Portugal […]" (ME/DGE, 2018, p. 15), o desafio da reflexão sobre a memória parece ter ficado aquém, facto evidenciado pela avaliação qualitativa das respostas, mas também pelo facto de alguns alunos nem sequer o terem realizado.

Ademais, parece relevante refletir sobre a avaliação atribuída pelos alunos à atividade, relativamente ao seu impacto na aprendizagem de História.

Gráfico 4 - Avaliação da atividade n. º 5, sobre a entrada de Portugal na União Europeia, no que diz respeito ao seu impacto na aprendizagem de História.



Como é possível verificar no gráfico n.º 4, a média das classificações atribuídas pelos alunos rondou os 3,76 pontos. Embora apresente uma média positiva, quando comparada com as restantes atividades, é a pior classificada.

Tendo em consideração a análise da resposta acima realizada, a avaliação dos alunos não surpreende, porém, é importante debruçarmo-nos sobre as razões que podem ter contribuído para este cenário.

Em primeiro lugar, o facto de a atividade ter sido realizada em sala de aula e de corresponder a um exercício de exploração documental e redação de uma resposta de desenvolvimento, parece revelar uma menor recetividade por parte dos alunos - relembra-se que, assim como foi referido no contexto institucional (subcapítulo 2.2.), a turma contou com alguns elementos que não demonstram interesse pela área disciplinar e, consequentemente, pelos exercícios obrigatórios realizados em sala de aula.

Em segundo lugar, o fator por detrás destes resultados pode estar associado à forma como o exercício foi criado pela professora-estagiária. Tendo em consideração o cenário exposto, poderia ter-se optado, por exemplo, pela mobilização de outros

exemplos concretos de memórias-episódicas, incentivando, inclusive, uma reflexão, nos alunos, sobre as suas próprias lembranças e as diferentes intensidades de recordação.

Não obstante, mesmo que os alunos não tenham atribuído uma classificação significativa à atividade, acreditamos que, no que diz respeito à exploração da aprendizagem essencial, esta se apresentou como uma das atividades mais relevantes na construção do conhecimento e, consequentemente, para a aprendizagem em história, pelo menos nos alunos que, efetivamente, a realizaram. Para além da média positiva das classificações da atividade, e concretamente do critério relativo às "transformações estruturais", tal como foi referido no plano de aula (cf. Anexo 10), após a realização da atividade seguiu-se uma sistematização das consequências da entrada de Portugal na UE, na qual os alunos mostraram ter adquirido conhecimento.

Por fim, resta apontar o desfasamento das respostas dos alunos face ao que se esperava alcançar com a atividade, relativamente à questão da memória. Apesar de alguns dos estudantes terem, efetivamente, integrado a reflexão na resposta, esta não correspondeu totalmente ao pretendido: compreender que, por vezes, a memória individual não corresponde totalmente à evidência estatística, muitas vezes responsável pela construção da "história oficial"; e distinguir a lembrança vívida da memória-episódica da memória "vaga" associada a acontecimentos/fenómenos de longa duração. No entanto, como foi possível verificar através da correção das respostas, o segundo objetivo, em relação ao primeiro, revelou algum desenvolvimento, embora pontual e limitado.

3.5. Uma reflexão sobre o progresso dos alunos

O subcapítulo 2.3. (*A intervenção pedagógico-didática: da recolha de uma entrevista à sua transformação em instrumentos de aprendizagem histórica*) explicou ao leitor as atividades e intervenções realizadas ao longo do ano letivo. Nos subcapítulos anteriores, analisamos o sucesso das atividades e os resultados possíveis de ser obtidos.

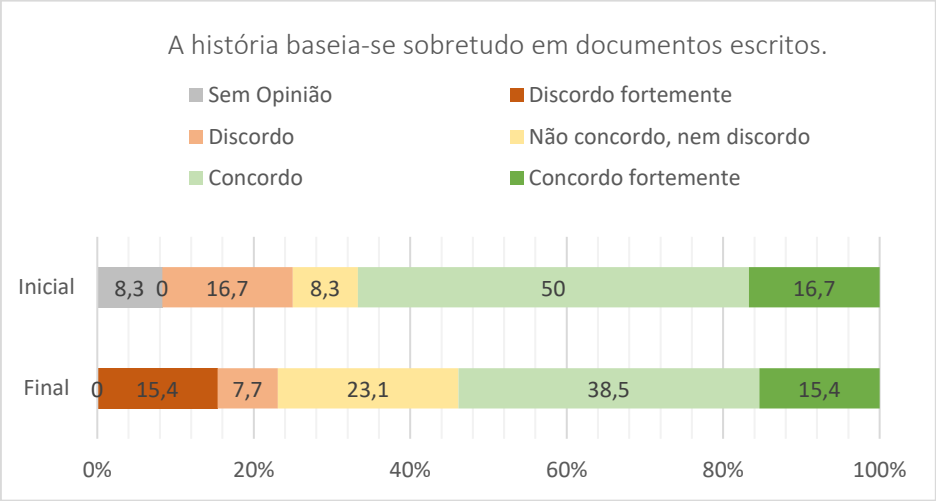
Nos próximos parágrafos, seguir-se-á uma análise comparativa de algumas das questões realizadas no primeiro inquérito por questionário (cf. Anexo 1) e no inquérito

por questionário realizado no final do ano letivo (cf. Anexo 13), ambos previamente explanados metodologicamente nos subcapítulos respetivos.

A análise comparativa que se segue pretende traçar uma evolução dos alunos intervencionados, no que se refere às suas conceções relativamente ao conceito e à metodologia de história oral.

Como enunciado no subcapítulo 2.3.1. (*O questionário de diagnóstico*), os inquéritos apresentados aos alunos foram pensados a partir de uma diversidade de questões que procuraram recolher algumas impressões dos discentes sobre os temas que aqui foram desenvolvidos. Os primeiros itens, por exemplo, procuraram compreender a visão dos alunos relativamente às fontes utilizadas na História. Questionados sobre o facto da disciplina se basear, sobretudo, em documentos escritos (item n. º 1, cf. Anexo 1), cerca de 66,7% dos inquiridos tendeu a concordar, como se verifica no gráfico de barras empilhadas abaixo.

Gráfico 5 - Respostas dos alunos ao item n.º 1 do inquérito inicial e n.º 2 do inquérito final.



Como se consegue verificar, cerca de 8,3% dos inquiridos, no questionário inicial, selecionou a opção "sem opinião", e outros 8,3% a opção "não concordo, nem discordo", perfazendo um total de 16,8% dos inquiridos a apresentar uma posição neutra/imparcial.

Quando se analisam as respostas dadas no inquérito por questionário final, compreendemos que a percentagem dos alunos "sem opinião" desaparece, mas a posição dúbia de "não concordo, nem discordo" aumenta, podendo isto indicar que os alunos evoluíram, pelo menos, no que diz respeito ao desenvolvimento de um pensamento sobre esta questão, tendo em consideração a explicação dada no subcapítulo 2.3.1., relativamente à presença da opção "sem opinião". No entanto, a subida do número de alunos que selecionou a opção "não concordo, nem discordo", demonstra que o desenvolvimento de um pensamento, a ter acontecido, não formou, porém, uma posição concordante ou discordante.

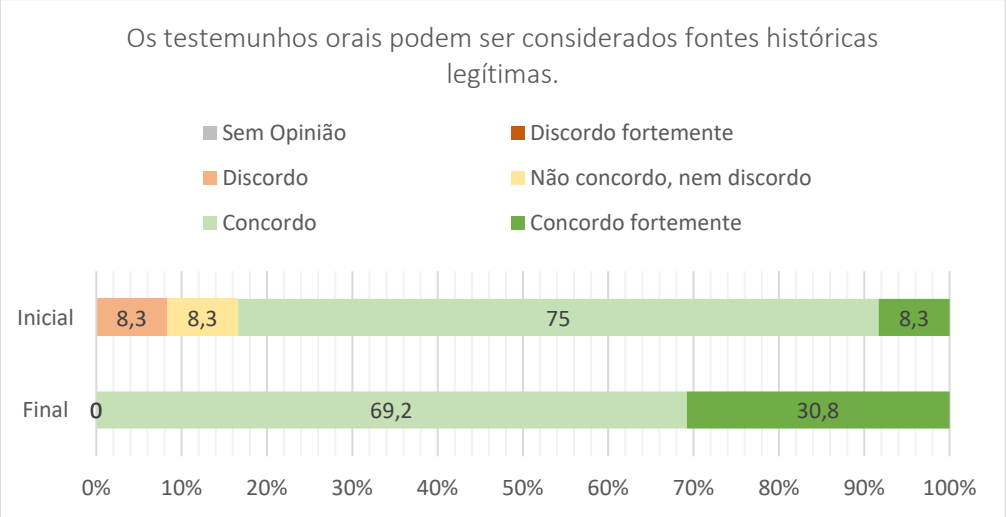
Se, no inquérito por questionário inicial, 16,7% dos discentes discordava desta afirmação, no final das intervenções realizadas, registou-se um aumento percentual de 6,4% de respostas discordantes, demonstrando que, alguns alunos, embora uma quantidade diminuta, passaram a ter uma perspetiva de que a história, afinal, não é construída exclusivamente a partir de fontes tradicionais.

Pode dizer-se, ainda, que embora os resultados a esta questão não transmitam uma grande evolução, denota-se uma diminuição percentual de 12,8 pontos no que diz respeito aos alunos que concordam ou concordam fortemente com esta afirmação, significando que, na sua generalidade, podemos aferir que a perspetiva dos alunos, relativamente à assunção de que a história se baseia em documentos escritos, sofreu algumas alterações.

A intervenção decorrida ao longo do ano letivo, através da introdução das fontes orais dentro e fora da sala de aula de História, parece, portanto, ter posto em causa a ideia, em alguns alunos, de que a "verdadeira" história é construída unicamente a partir de documentação tradicional.

Ainda no domínio das fontes históricas, foi questionado aos alunos se "os testemunhos orais podem ser considerados fontes históricas legítimas" (item n. º 2, inquérito inicial, cf. Anexo 1 e item n. º 3, inquérito final, cf. Anexo 13). Como se observa no gráfico seguinte, verificou-se uma evolução relativamente a esta questão.

Gráfico 6 - Respostas ao item n. º 2 (inquérito inicial) e n. º 3 (inquérito final).

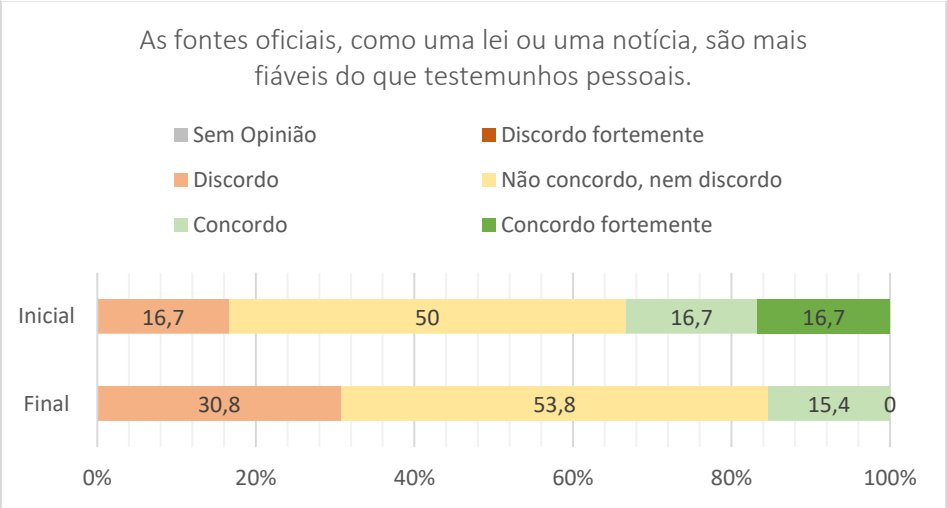


No inquérito por questionário inicial, apesar da grande maioria dos inquiridos ter respondido que concordava, ou concordava fortemente, com o facto dos testemunhos orais poderem ser consideradas fontes históricas legítimas (no total, 83,3%), cerca de 8,3% apresentava uma resposta negativa ("discordo") e outros 8,3% uma neutra ("não concordo, nem discordo").

Já no inquérito final, 100% das respostas corresponderam ao valor de "concordo" ou "concordo fortemente", significando que todos os alunos, mesmo não tendo realizado a recolha das entrevistas, acabaram o ano letivo a considerar as fontes orais como fontes históricas legítimas, cumprindo-se, desta forma, um dos grandes objetivos do trabalho desenvolvido: "identificar as fontes orais como evidências históricas válidas para a diversificação do trabalho em sala de aula".

Os questionários procuraram entender, ainda, a opinião dos alunos relativamente à fiabilidade de outras fontes históricas. Desta forma, foi igualmente proposto aos discentes que refletissem sobre as fontes "oficiais", como leis ou notícias, a que a historiografia apelida, por norma, de "fontes tradicionais".

Gráfico 7 - Respostas ao item n. º 3 (inquérito inicial) e n. º 4 (inquérito final).



Os dados apresentados no gráfico n. º 7 demonstram que, inicialmente, 33,4% dos inquiridos concordava, ou concordava fortemente, com esta afirmação, assumindo, portanto, que fontes escritas consideradas tradicionais apresentam uma maior fiabilidade do que, por exemplo, fontes orais criadas a partir de testemunhos pessoais.

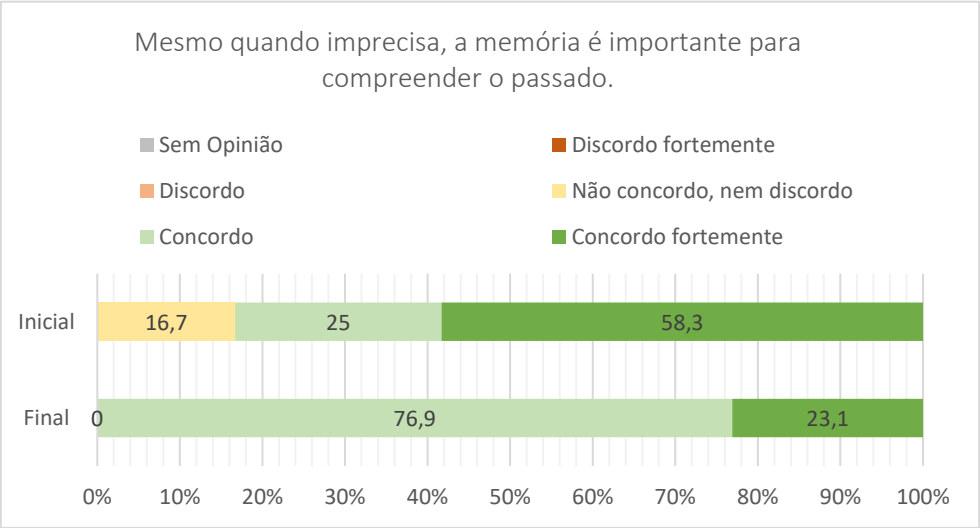
No entanto, no inquérito por questionário final, evidencia-se um aumento percentual de 14,1%, face aos 16,7% pontos iniciais, de discentes que discordam com esta afirmação, demonstrando um crescimento do número de alunos que compreendem que a veracidade e fiabilidade da história não se cinge unicamente aos documentos ditos tradicionais. Para além disso, é relevante mencionar o desaparecimento de respostas referentes ao "concordo fortemente" no inquérito final, indício demonstrativo de que também a certeza relativamente a esta questão acabou por perder expressividade.

Ademais, parece pertinente apontar a incerteza subjacente a esta questão. Perante 50% de respostas "não concordo, nem discordo" no inquérito inicial, ocorreu uma subida de 3,8% no inquérito final. Apesar do modesto aumento percentual, a dúvida perante a afirmação é compreendida pela investigadora, podendo indicar que os estudantes reconheceram, através do trabalho realizado, as suscetibilidades tanto das fontes tradicionais, como das fontes orais.

O facto é que, ao longo do trabalho desenvolvido, foram exploradas as limitações da história oral, nomeadamente no que diz respeito aos cuidados a ter com o processo de recolha de entrevistas e à sua posterior utilização na historiografia e noutras ciências sociais. Em sala de aula, variadíssimas vezes foram abordadas estas questões, sobretudo aquando da apresentação da atividade n.º 1 (*A recolha de uma entrevista*) e da atividade n. º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*).

Tendo em consideração as limitações da história oral e as questões realizadas em torno da fiabilidade das fontes históricas, pareceu relevante colocar, nos inquéritos, itens relativos à complexidade da memória, atendendo ao facto de esta também ter sido trabalhada em aula.

Gráfico 8 - Respostas ao item n. º 7 do inquérito inicial e final.

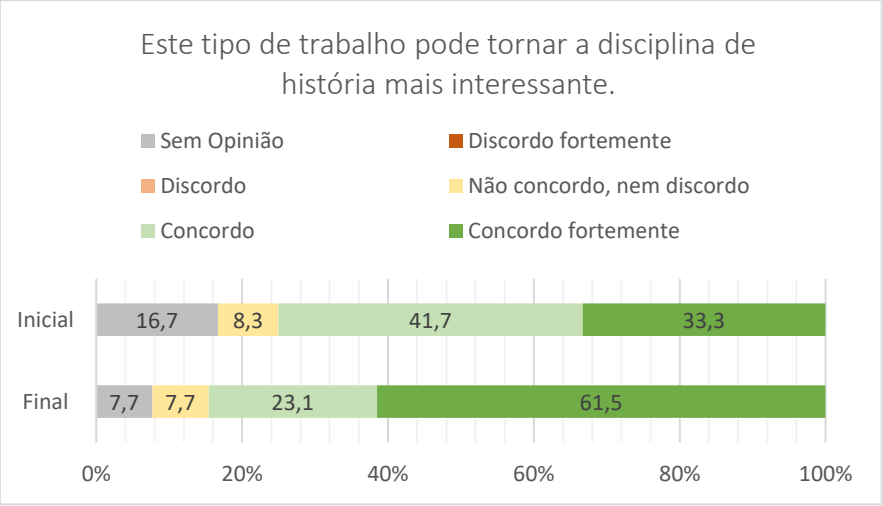


Como se pode observar no gráfico n. º 8, traçou-se uma evolução no que se refere à perspetiva dos discentes relativamente à importância da memória para a compreensão do passado. No inquérito por questionário inicial (item n. º 7, cf. Anexo 1), cerca de 16,7% dos inquiridos mostrou uma certa dúvida relativamente à afirmação, selecionando a opção "não concordo, nem discordo". Ao compararmos com as respostas ao inquérito final, compreendemos que esta dúvida deixou de existir, tendo em consideração que o total de respostas engloba as opções de "concordo" ou "concordo fortemente".

Parece seguro, portanto, afirmar que a perspetiva dos alunos relativamente à utilização dos testemunhos orais, mesmo considerando algumas das suas limitações ou complexidades, como o recurso à memória ou o seu carácter subjetivo, evoluiu positivamente, mostrando-se que, no geral, as atividades contribuíram para uma legitimação e valorização das fontes orais enquanto fontes históricas de validade para a construção do conhecimento histórico.

Para além da evolução aqui retratada, parece pertinente, para a análise dos resultados, explorar as respostas ao item n. º 20 do inquérito inicial (cf. Anexo 1) e n. º 14 do inquérito final (cf. Anexo 13). À afirmação "Este tipo de trabalho [com a história oral] pode tornar a disciplina mais interessante", os discentes apresentaram respostas a ter em especial consideração, como se observa no gráfico n. º 9:

Gráfico 9 - Respostas dos inquiridos ao item n. º 20 do inquérito inicial e n.º 14 do inquérito final.



É possível verificar, no gráfico apresentado, que cerca de 16,7% dos alunos, no inquérito inicial, selecionou a opção "sem opinião", possivelmente pelo facto de nunca terem tido contacto, nas aulas de História, com este tipo de fontes e metodologia. Neste caso em particular, podemos assumir, a partir da justificação metodológica dada no subcapítulo 2.3.1., referente à integração de duas categorias "neutras" nos inquéritos, que esta primeira percentagem diz respeito a alunos que, inclusive, desconheciam completamente os conceitos apresentados. Para além desta percentagem, 8,3% dos inquiridos escolheu a opção "não concordo, nem discordo", podendo esta justificar-se

por razões semelhantes, embora assumindo que estes estudantes conheciam o conceito de história oral.

O facto é que, mesmo no inquérito inicial, nenhum aluno pareceu discordar sobre esta afirmação, demonstrando que os próprios discentes parecem ter apresentado, no início do projeto, uma perspetiva positiva relativamente às intervenções possíveis de ser realizadas. Esta afirmação pode ser corroborada pela percentagem muito positiva de respostas "concordo" e "concordo fortemente" no inquérito inicial, que perfizeram o total de 75%.

Observando as respostas ao inquérito final, podemos confirmar a conjuntura prevista pelos discentes, sustentada pelo aumento percentual considerável da seleção da opção "concordo fortemente". Se, no inquérito inicial, 33,3% de respostas correspondeu à opção "concordo fortemente", no inquérito final, a percentagem desta seleção atingiu praticamente o dobro, 61,5%, confirmando, portanto, que, na perspetiva dos alunos intervencionados, a introdução da história oral na disciplina de História A contribui para a tornar mais interessante.

De forma global, através da análise comparativa realizada a partir dos dados apresentados, é legítimo inferir que os alunos da amostra definida evoluíram no que diz respeito às suas conceções iniciais sobre a história oral. Como vimos, na sua generalidade, os discentes apresentaram, no final da intervenção, uma certeza relativamente às fontes orais serem consideradas fontes históricas legítimas (gráfico n.º 6), mesmo com as suscetibilidades da memória a elas associadas (gráfico n.º 8). Para além disso, traçou-se uma evolução, ainda que ténue, relativamente à conceção dos alunos sobre as fontes utilizadas na construção do conhecimento histórico (gráfico n.º 5).

Concluída a análise aos itens fechados que se consideraram mais relevantes, seguir-se-á o tratamento das respostas às questões abertas, com o objetivo de tentar delinear uma evolução relativamente ao domínio do conceito de história oral.

Uma das questões colocadas no inquérito inicial e final correspondeu ao item n.º 21 e 15, respetivamente, tendo os alunos sido questionados o seguinte: "O que entendes por história oral?"

De forma a compreender as respostas dos alunos, tornou-se relevante proceder a uma análise de conteúdo, através de um procedimento aberto que se delineou na metodologia da investigação. Neste caso específico, o processo foi realizado de forma diferente, tendo em consideração o objetivo da questão: definir história oral. Neste sentido, para a análise dos dados recolhidos, desenvolveram-se níveis de resposta diretamente associados ao conceito de história oral proposto no subcapítulo 1.1., relativo ao enquadramento teórico e, mais concretamente, à própria definição do conceito. O objetivo desta análise de conteúdo pautou-se pelo traçamento do desenvolvimento conceptual do aluno.

Baseado no contributo de Thompson (1992), Portelli (2016) e Yow (2005), a história oral caracterizou-se, neste trabalho, como a utilização das fontes orais na construção do conhecimento histórico, através do recurso à técnica da entrevista. Considerando esta conceptualização, foi pensada uma categorização das respostas dos alunos em quatro níveis:

- **Nível 1** - Conceptualização vaga ou errada: o aluno define a história oral como uma simples conversa, sem qualquer referência a entrevistas como técnica de recolha da informação e sem mencionar o contributo da história oral para o conhecimento histórico *OU* o aluno demonstra desconhecer o conceito ou apresenta uma ideia errada sobre este;

- **Nível 2** - Conceptualização exclusivamente técnica: o aluno refere a entrevista ou a gravação de uma conversa como uma técnica, sem explicar a importância da história oral para a construção do conhecimento histórico;

- **Nível 3** - Conceptualização valorativa: o aluno reconhece valor no testemunho oral, compreendendo a importância da memória e do testemunho pessoal para a construção do conhecimento histórico;

- **Nível 4 -** Conceptualização rigorosa e completa: o aluno apresenta uma resposta completa, caracterizando a história oral como metodologia que contribui para o conhecimento histórico e a entrevista como técnica de recolha utilizada.

No quadro n. º 7, abaixo, encontram-se algumas das respostas dos alunos (unidades de registo), tanto do inquérito inicial, como do inquérito final, de forma a poder traçar-se, de seguida, uma possível evolução conceptual. As respostas dos alunos encontram-se anonimizadas, através da atribuição de uma letra aleatória a cada resposta completa, não tendo sido possível delinear uma evolução pessoal de cada discente. Para além disso, é de destacar a diferença de um aluno quanto ao número de respostas no inquérito inicial e no final, por ter integrado um novo membro no início do 2º período letivo.

Quadro 7 - Categorização das respostas dos alunos ao item n.º 21 do inquérito por questionário inicial e ao item n.º 15 do inquérito por questionário final.

Inquérito / Categoria	Inicial		Final	
	N.º de ocorrências	**Exemplo de resposta (Unidade de Registo)**	**N. º de ocorrências**	**Exemplo de resposta (Unidade de Registo)**
Nível 1 – Conceptualização vaga ou errada	7	"Comunicação entre duas pessoas" (A); "História falada" (B).	4	"Maneira de relembrar a história de maneira verbal" (F).
Nível 2 – Conceptualização exclusivamente técnica	3	"História baseada em entrevistas orais e relatos de voz" (C).	2	"Conversa com pessoas que viveram acontecimentos históricos" (G).
Nível 3 – Conceptualização valorativa	1	"História Oral é usada para as pessoas compreenderem um acontecimento histórico com testemunhos." (D)	5	"Uma forma de nos aproximar mais da história, de forma positiva e constante. Ajuda na compreensão da matéria e aproximação da mesma." (H)
Nível 4 - Conceptualização rigorosa e completa	1	"Trabalho de pesquisa que usa fontes orais, como os testemunhos por entrevista, para a construção do conhecimento histórico." (E)	2	"Conhecimentos históricos expressos de forma oral por meio de, por exemplo, entrevistas. Forma dinâmica e válida de conhecer aspetos históricos mais profundamente." (I)
Total	12		13	

A partir da observação do quadro, podemos tirar variadas conclusões. Em primeiro lugar, concluiu-se que, no inquérito inicial, a maioria das respostas integrou a categoria mais básica de conceptualização: 7 de 12 alunos, perfazendo uma percentagem de 58,3%, deram respostas correspondentes ao nível 1. Quer isto dizer que, grande parte dos inquiridos definiu história oral de forma errada ou muito vaga, como é possível verificar no exemplo de resposta presente na coluna n. º 3.

Em segundo lugar, ainda no primeiro inquérito, é possível destacar um considerável número de respostas que integrou o nível 2. Apesar de em quantidade

menor, 3 alunos demonstraram saber que a história oral se baseia na realização de uma entrevista ou em "relatos de voz" (resposta do aluno C).

Por fim, as duas respostas restantes do inquérito inicial caracterizaram-se por atingir os dois níveis de conceptualização mais elevados. Como se pode verificar, a resposta do aluno E, integrada no nível 4 (conceptualização rigorosa e completa), apresenta-se com densidade e rigor, indo ao encontro da definição sustentada pelo relatório. Apesar de ser apenas uma resposta, importa salientar que as conceções redigidas pelos alunos neste inquérito inicial, refletem, somente, os conhecimentos prévios dos estudantes, alheios a qualquer intervenção ou enquadramento conceptual promovido pela professora-estagiária.

Quando se comparam os dados do inquérito inicial (cf. Anexo 1) com as respostas do inquérito por questionário final (cf. Anexo 13), é possível inferir que ocorreu, na sua generalidade, uma evolução conceptual. Em primeira instância, no que se refere à categoria de nível 1 (conceptualização vaga ou errada), assistimos a uma diminuição do número de respostas. Esta categoria inseriu, no primeiro inquérito, 7 respostas, tendo o número reduzido para 4 no inquérito final. Apesar do número apresentado ainda ser considerável, perfazendo cerca de 30,8% das respostas do inquérito final, esta diminuição deu lugar a um aumento considerável de respostas nos dois níveis superiores (nível 3 e nível 4).

Como é possível observar no quadro n. º 7, o número de respostas referentes ao nível 3 (conceptualização valorativa) sofreu um ganho líquido de 4 respostas, demonstrando que, através da introdução da história oral em sala de aula nas mais variadas atividades, 4 alunos passaram a reconhecer, no testemunho oral, valor para a construção do conhecimento histórico.

Se, no inquérito inicial, a maioria das respostas integrou o nível 1 de conceptualização, no inquérito final, o nível 3 foi a categoria que agregou maior parte das respostas. Para além disso, o nível 4 (conceptualização rigorosa e completa), apesar de diminuto, como vimos, viu crescer o seu número de respostas.

Esta evolução permite-nos inferir que, de facto, o conjunto de atividades contribuiu para que os estudantes intervencionados, na sua generalidade, desenvolvessem o conceito de história oral. Embora, no inquérito final, a categoria com maior número de respostas corresponda ao nível 3 (conceptualização valorativa) e não ao nível 4 (conceptualização rigorosa e completa), o patamar mais ambicioso, podemos traçar um desenvolvimento conceptual sobretudo no que diz respeito à passagem da definição de história oral como uma simples conversa informal, pela maioria dos alunos, para uma caracterização que valoriza o testemunho oral (ou a entrevista) como importante para a construção do conhecimento histórico e a história oral como metodologia cientificamente válida.

Finalizada a análise da evolução conceptual dos alunos relativamente à história oral, afirma-se relevante para a discussão dos resultados aqui desenvolvida, explorar as respostas fornecidas à questão aberta n. º 18 do inquérito por questionário final (cf. Anexo 13): "Consideras que a introdução da história oral na sala de aula contribuiu para a tua formação académica e pessoal?"

Dos 13 inquiridos, 12 responderam afirmativamente à questão, perfazendo um total de 92,3% de respostas afirmativas, enquanto apenas um aluno apresentou dúvida relativamente ao questionado, tendo respondido "sim e não". Dentro dos 12 alunos que responderam afirmativamente, 5 não fundamentaram a sua resposta, enquanto os restantes 7, e o aluno que respondeu "sim e não", acrescentaram um desenvolvimento.

A fundamentação presente nas respostas dos alunos será alvo de análise no quadro n. º 8, apresentado de seguida. Não obstante, afigura-se relevante para a discussão dos resultados, convocar os contributos do subcapítulo 3.1. (*A recolha de uma entrevista – os resultados da atividade n. º 1*), onde foi realizada uma análise de conteúdo, a partir do quadro n.º 5, às respostas de uma questão semelhante, colocada no inquérito por questionário inicial (item n. º 23, cf. Anexo 1): "Consideras que esta atividade (a recolha das entrevistas) poderá ser útil para a tua formação académica e pessoal?"

Na análise de conteúdo mencionada, verificou-se que, em termos de utilidade académica e pessoal, a recolha de entrevistas poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, o aprofundamento de conhecimentos históricos e o desenvolvimento de competências de comunicação.

Apesar da pergunta presente no inquérito final ser semelhante, esta questionou os alunos sobre a utilidade da história oral, na sua generalidade, para a sua formação. Por esse motivo, as categorias, formadas igualmente a partir de um procedimento aberto, apresentam-se distintas, à exceção de uma: "resposta positiva, mas sem fundamentação ou especificação da sua utilidade" (categoria 1).

À semelhança dos quadros anteriores, as respostas completas dos alunos, correspondentes às unidades de registo, encontram-se anonimizadas através da atribuição aleatória de letras do alfabeto.

Quadro 8 – Categorização das respostas dos alunos ao item n.º 18 do inquérito por questionário final: "Consideras que a introdução da História Oral na sala de aula contribuiu para a tua formação académica e pessoal?"

Categoria	N. º de respostas	Exemplo de respostas (Unidades de Registo)
Resposta positiva, mas sem fundamentação ou especificação da sua utilidade	5	"Sim" (D)
Motivação e envolvimento na aprendizagem	4	"Sim, porque é uma forma mais divertida e descontraída de aprender" (B)
Compreensão dos conteúdos curriculares	3	"Sim, considero que me tenha ajudado a perceber a matéria de forma diferente e mais dinâmica." (A)
Desenvolvimento de empatia histórica	1	"Contribui muito para percebermos as emoções daqueles que viveram os acontecimentos, o que ajuda a percebermos melhor o que aconteceu." (C)
Total:	13	

A partir da observação do quadro, pode concluir-se que, na sua generalidade, os alunos consideraram que a introdução da história oral na sala de aula, através das

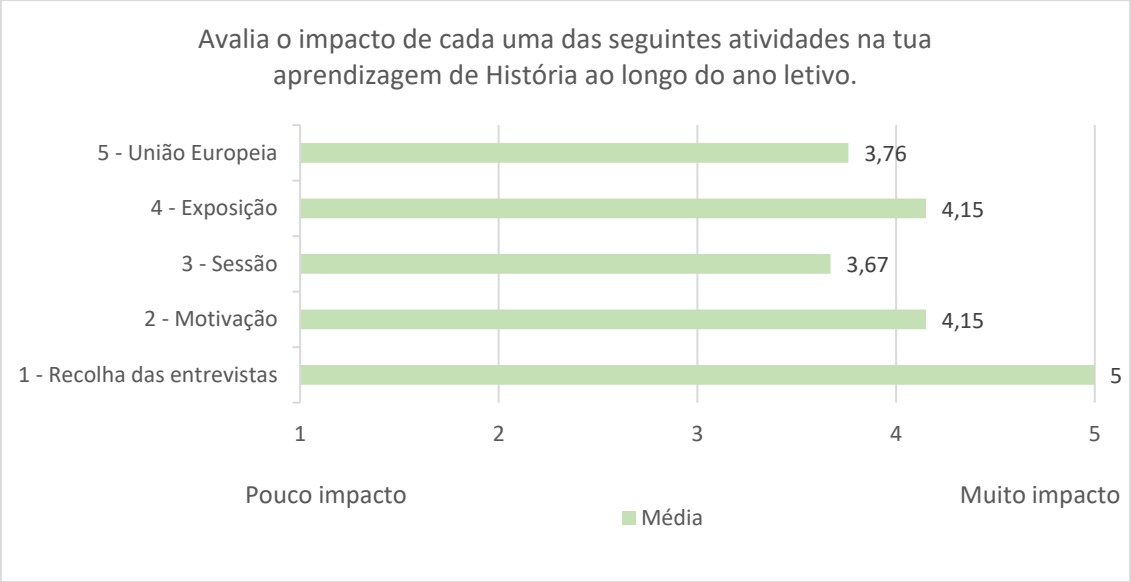
atividades implementadas no âmbito do relatório de estágio, contribuíram para a sua formação académica e pessoal. Na categorização realizada no quadro n. º 8, é possível verificar, inclusive, que alguns alunos (no total, 3) identificam a metodologia utilizada como potenciadora da compreensão dos conteúdos lecionados na disciplina de História A, de forma "mais dinâmica". Ademais, os alunos mostraram, através das suas respostas, que a utilização da história oral na aprendizagem de História pode tornar a disciplina mais interessante, caracterizando-se como um estímulo para a motivação dos discentes.

Por fim, é de ressaltar a presença da última categoria, "desenvolvimento de empatia histórica", que apesar de apenas agregar uma resposta, não deixa de se apresentar como relevante para a investigação e para a sustentação de um dos objetivos específicos (*Avaliar o papel da memória e da empatia na construção do conhecimento histórico, a partir dos trabalhos realizados pelos alunos*).

Por último, resta-nos analisar a perspetiva dos discentes relativamente às atividades realizadas durante o ano letivo. No item n.º 17 do inquérito final por questionário (cf. Anexo 13), foi pedido aos alunos que avaliassem, de 1 a 5, correspondendo o 1 a pouco e 5 a muito, o impacto das atividades propostas pela professora estagiária relativamente à aprendizagem de História, ao longo do ano letivo. Aos valores presentes, foi adicionada a opção de "não aplicável", para os alunos que não estiveram presentes ou não realizaram as atividades. Não obstante a análise individual a que foram sujeitos os dados apresentados no gráfico que se segue, nos subcapítulos anteriores, proceder-se-á, agora, a uma leitura global e comparativa dos mesmos.

No gráfico n.º 10, representado abaixo, encontra-se presente, devidamente alinhada, a média dos valores atribuídos pelos alunos a cada atividade.

Gráfico 10 - Respostas dos alunos relativamente ao item n. º 17 do inquérito por questionário final.



Como se pode observar, a atividade que se destaca pela unanimidade relativamente ao seu impacto pauta-se, precisamente, pela já enunciada recolha das entrevistas (atividade n.º 1). Embora apenas 4 alunos a tenham realizado, a atividade contou com uma avaliação muito positiva, perfazendo o nível 5, o mais elevado, 100% das respostas[67].

As atividades n.º 2 e n.º 4 registaram um empate, com uma ponderação de 4,15 na escala apresentada, tendo-se demonstrado, para os alunos, como umas das atividades que mais contribuíram para a sua aprendizagem na disciplina.

É de particular relevância, dedicar alguns parágrafos à atividade n. º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*), por esta não ter sido alvo de uma análise profunda no relatório. Tendo em consideração a sua natureza "expositiva", esta foi apenas avaliada pelos alunos através da questão presente no gráfico n. º 10, à qual foi atribuída

[67] Relembra-se a nota referida no subcapítulo 3.1., referente aos resultados da atividade n.º 1, quanto à possível fragilidade dos dados, resultante da reduzida dimensão da amostra.

uma média de 4,15 pontos, como já foi referido. Atendendo à avaliação atribuída, podemos considerar que a utilização das fontes orais em sala de aula, neste molde, parece ter tido, nos alunos, uma importância significativa.

Apesar de não ser possível a mobilização de evidências concretas, a estratégia implementada criou nos alunos da amostra um entusiasmo inicial para o conteúdo a ser abordado. Para além disso, a introdução de uma estratégia diferente parece ter despertado curiosidade e contribuído para uma maior atenção ao longo da aula.

A utilização de um testemunho oral nesta forma, em sala de aula, apresenta-se como um dos métodos mais acessíveis, e de menor complexidade, para colocar os alunos em contacto com as fontes orais e testemunhas de determinados eventos. O facto é que a atividade contribuiu para comprovar a "flexibilidade intrínseca" (Santhiago e Magalhães, 2015, p. 57) da história oral em sala de aula, ao demonstrar a facilidade com que esta pode ser integrada, neste caso, nos conteúdos curriculares da disciplina de História A.

Por fim, resta referir as avaliações atribuídas pelos alunos às atividades n.º 4 e n.º 5, previamente exploradas nos subcapítulos referentes aos seus respetivos resultados. A atividade n. º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*) foi avaliada, pelos alunos, com uma média de 3,76 pontos, enquanto a n. º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*) em 3,67, tendo sido considerada, pelos alunos, como a atividade que menos parece ter contribuído para a aprendizagem de História.

Não obstante os resultados apresentados, é possível afirmar que todas as atividades foram avaliadas, pela amostragem, positivamente, não tendo existido avaliações com média inferior a 2,5 pontos, um cenário que, de modo geral, aponta para um quadro favorável a ser sustentado nas conclusões finais.

Conclusões finais

No início deste trabalho, propusemo-nos a procurar respostas para a questão que deu mote à investigação: *De que forma o trabalho de recolha de fontes orais, pelos alunos, e o seu tratamento potenciam a valorização destas fontes numa aprendizagem mais significativa da história contemporânea portuguesa?*

Ao longo do ano letivo de 2025/2026, foram propostas, no total, 5 atividades que almejaram, em articulação com os inquéritos por questionário inicial e final, procurar respostas para a questão de investigação.

A amostra definida para a intervenção realizada correspondeu a 13 alunos de uma turma de 12º ano, do curso de Línguas e Humanidades, que frequentou a disciplina de História A, a cargo do Núcleo de Estágio de História da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto.

Perante a amostra e a questão de investigação definidas, foram pensados três objetivos que procuraram, através do conjunto das intervenções delineadas, compreender em que medida a utilização de testemunhos orais, a partir da recolha de entrevistas pelos alunos, e a sua transformação em "instrumentos de aprendizagem histórica", contribuem para a valorização de fontes orais pelos alunos e para uma aprendizagem, mais significativa, da história contemporânea portuguesa. Esta janela temporal, tal como já foi mencionado, englobou o período final do Estado Novo, o 25 de abril e o consequente período revolucionário e a entrada de Portugal na União Europeia, em 1986.

Conforme expectável, um dos objetivos específicos da investigação incidiu, precisamente, sobre a legitimação das fontes orais, procurando-se identificar as fontes orais como evidências históricas válidas para a diversificação do trabalho em sala de aula (objetivo n.º 1).

Durante o ano letivo, como foi possível verificar pela descrição das atividades realizadas, direcionaram-se esforços para que os discentes compreendessem que a história, para ser uma "reconstrução mais realista e imparcial do passado" (Thompson,

1992, p. 26), deve privilegiar a utilização de fontes diversificadas, assim como ter em especial atenção o seu cruzamento.

A historiografia tradicional contribuiu para a construção de "narrativas dominantes" que, na sua generalidade, se consideram oficiais e que os próprios manuais escolares seguiram durante muito tempo. No entanto, tal como foi explorado no subcapítulo 1.2. (*As potencialidades e desafios da história oral*), a história oral, por exemplo, tem como grande vantagem trazer para a esfera pública a voz de pessoas "comuns" que durante muito tempo foram esquecidas, ou até ignoradas, pelas narrativas "oficiais". A recolha de testemunhos, e a sua valorização como fonte histórica, permite conhecer dimensões para além do conhecimento histórico tradicional. Permite explorar as memórias pessoais, e até mesmo a memória coletiva sobre determinados fenómenos ou eventos históricos, contactar com sentimentos, emoções, ideias e até objetos, com os quais os historiadores nunca contactariam se não através desta metodologia[68].

A atividade n. º 1 (*A recolha de uma entrevista*) foi a grande responsável pela recolha do material necessário para o desenvolvimento das atividades subsequentes, ao permitir que os alunos pudessem construir as suas próprias fontes históricas. O contacto direto com as pessoas entrevistadas parece ter sido fundamental para que os discentes, ao entrar no campo da investigação, compreendessem, com os entrevistados, a profundidade e variedade de informação que uma entrevista pode proporcionar ao entrevistador (ao aluno) e ao campo da historiografia.

Apesar da realização das entrevistas se ter caracterizado pela reduzida adesão da amostra em questão, tendo sido, no total, responsável pela recolha de 8 testemunhos por 4 alunos, a sua posterior transformação em "instrumentos de aprendizagem histórica" e consequente "operacionalização" através da integração nos conteúdos curriculares da disciplina de História A, viabilizou o contacto com fontes

[68] A título de exemplo mobilizam-se os objetos apresentados pelo investigador Luís Monteiro, no decorrer da atividade n.º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*), com os quais os discentes da amostra puderam contactar. Os objetos presentes na exposição *Memória(s) à procura de lugar* foram obtidos a partir da realização de entrevistas a antifascistas pelo investigador, para as quais os entrevistados selecionaram objetos simbólicos na sua trajetória.

históricas orais, diferentes das tradicionais, aos alunos que não realizaram a entrevista. De acordo com Santhiago e Magalhães (2015) o contacto com material recolhido por terceiros não deixa de se afigurar como um recurso poderoso.

No entanto, importa sublinhar que, num futuro projeto, uma atividade semelhante deve assumir, se possível, um carácter obrigatório e avaliativo, promovendo a participação de todos os alunos e o desenvolvimento das competências salientadas ao longo de todo o relatório. Para além disso, o aumento do número de entrevistas e a variedade dos entrevistados possibilita a expansão do material recolhido, permitindo construir um arquivo de memórias muito mais diversificado e rico.

Importa acrescentar à reflexão que o objetivo de investigação referido (*Identificar as fontes orais como evidências históricas válidas para a diversificação do trabalho em sala de aula*) se revelou transversal à maioria das intervenções realizadas ao longo do ano letivo, com destaque para a atividade n.º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*) e n. º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*).

Ademais, ao longo da análise dos resultados às atividades realizada no relatório, foi possível concluir que existiu um progresso dos alunos relativamente à sua conceção sobre a legitimidade das fontes orais enquanto evidências históricas válidas. Este progresso foi sustentado pela comparação das respostas dos alunos ao item "Os testemunhos orais podem ser considerados fontes históricas legítimas" (item n.º 2, inquérito inicial e n.º 3 inquérito final). Nesta análise, ocorrida no subcapítulo 3.5., concluiu-se que a totalidade da amostra terminou a intervenção pedagógica a considerar as fontes orais como evidências históricas válidas.

A partir destas inferências, podemos enquadrar o trabalho realizado numa das competências que as *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 3) consideram essencial na disciplina de História A, do 12º ano: "analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado".

Ao longo da intervenção e da análise aos resultados das atividades, foi possível verificar que os alunos desenvolveram, no contacto com as fontes orais, uma data de competências que a bibliografia mobilizada neste trabalho corrobora. Em traços gerais, os discentes consideraram que as atividades contribuíram para "compreender melhor o passado" (figura 18), de uma forma, inclusive, mais "divertida e descontraída" (quadro 9), em concordância com o defendido por Santhiago e Magalhães (2015) no subcapítulo 2.1. (*O quadro metodológico e normativo do ensino da história*).

Ademais, a realização das atividades e da promoção do contacto com as fontes orais permitiu, também, adquirir "conhecimento novo sobre os temas estudados […] motivando a articulação entre diferentes matérias" (Santhiago e Magalhães, 2015, p. 56), como foi possível observar na atividade n. º 3, por exemplo, ao se ter abordado a luta antifascista na cidade do Porto, mas também na atividade n. º 1, através da realização da entrevista e da passagem pelas mais variadas temáticas.

Para além do enunciado, é de destacar a presença espontânea, em variados momentos, de respostas que se aproximam dos conceitos de empatia e consciência histórica (quadro 6), sobretudo nas atividades n. º 3 (*Trazer o museu para a sala de aula: entre o objeto e a história oral*) e n. º 4 (*Uma exposição a partir das memórias*) e que a própria bibliografia refere como uma "competência" possível de ser desenvolvida (Yow, 2005). Desta forma, podemos considerar que, no âmbito do objetivo n.º 3 (*Avaliar o papel da memória e da empatia na construção do conhecimento histórico, a partir dos trabalhos realizados pelos alunos*), os alunos parecem ter desenvolvido, ainda que de forma embrionária, empatia histórica.

A par das competências mencionadas, o trabalho realizado permitiu que os alunos estabelecessem um contacto com uma das partes mais complexas da prática da história oral: a memória. Tal como foi defendido ao longo do relatório, a utilização da história oral implica um cuidado acrescido com a problemática.

Para além do evidente, e intrínseco, contacto com a memória em todas as atividades realizadas, foi pensada uma atividade específica para refletir criticamente sobre algumas especificidades da mesma. Embora, em variados momentos, a memória

transmitida pelos agentes históricos entrevistados pelos alunos tenha corroborado, na sua generalidade, evidências históricas baseadas noutras fontes, como na atividade n. º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*) e n. º 4 (*Uma exposição a partir das memórias*), afigurou-se relevante, no decorrer da investigação, problematizar a questão, estabelecendo um contacto dos alunos com uma atividade que mostrasse uma perspetiva divergente.

A atividade n.º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*) enquadrou-se neste âmbito, mas também surgiu como fundamental para o contacto com as diferentes formas e intensidades de recordar, nomeadamente através do contraste entre a memória "viva" da revolução de abril e a memória "vaga" da integração europeia.

Apesar da atividade não ter obtido os resultados esperados, esta assumiu-se como essencial para introduzir, pelo menos, algum contacto direto dos alunos com as vicissitudes da memória, mas também para integrar numa atividade de sala de aula as fontes orais de forma problematizadora.

Por tudo o que foi referido anteriormente, é importante reforçar que o objetivo n. º 2 (*Analisar o processo de integração de fontes orais, recolhidas pelos alunos, nas experiências curriculares da disciplina de História A*) foi cumprido, na medida em que, como se comprovou ao longo do relatório, foi possível mobilizar as fontes orais para dentro da sala de aula e, inclusive, para fora da mesma, numa tentativa de extrapolar o material recolhido à restante comunidade escolar. A título de exemplo, a atividade n. º 4 (*Uma exposição a partir das memórias*) permitiu disseminar o conhecimento adquirido (Portelli, 2016), ativando o "potencial dinâmico e comunicativo" (Thompson, 1992, p. 33) da história oral, a partir da partilha dos testemunhos recolhidos, mesmo que não na íntegra, com alunos, professores e funcionários de toda a escola, fomentando um primeiro contacto com as fontes orais.

O facto é que a bibliografia mobilizada no enquadramento teórico já assumia uma perspetiva positiva relativamente à utilização dos testemunhos orais na escola, distinguindo, inclusive, a sua praticidade e interdisciplinaridade. Com este trabalho,

concluímos que, apesar da recolha direta de uma entrevista pelos alunos se mostrar relevante para o desenvolvimento de uma data de competências, entre as quais se destaca a de comunicação, mobilizar fontes orais indiretas para a aula traz inúmeras vantagens para a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que se refere, por exemplo, ao interesse e motivação na sala de aula, mas também à diversificação de fontes históricas e ao próprio desenvolvimento do pensamento crítico.

Acreditamos, por isso, que para o professor de história, mobilizar o testemunho pessoal deveria passar por ser uma prática mais recorrente, seja este sob a forma oral ou transcrita, permitindo que os alunos estabeleçam contacto com testemunhas da época. É evidente que, neste relatório, se apela à priorização do testemunho oral, pelo facto de acrescentar à fonte histórica uma data de componentes, por exemplo emocionais, que são invisíveis quando este se encontra transcrito e que permitem, como foi possível observar no relatório, aproximar os discentes dos conceitos de empatia e de consciência histórica, tão importantes para a didática da disciplina.

Por tudo o que foi defendido anteriormente, a utilização da história oral, sob a forma direta e indireta, na amostra definida, alberga um potencial para os estudantes não só pedagógico, mas também pessoal, permitindo desenvolver competências nas mais variadas áreas: desde a comunicação, à crítica de fontes históricas e da própria historiografia "oficial". Para além disso, ficou comprovado, ao longo do relatório, que é possível, e descomplicado, integrar as fontes orais nos conteúdos curriculares da disciplina de História A do 12º ano.

Embora se acredite que atividades que envolvem os alunos no processo de construção do conhecimento, como, por exemplo, a realização da entrevista, sejam potenciadoras de mais competências, quando esta é limitada ou impossível de ser realizada, a utilização de fontes produzidas por terceiros é a alternativa por excelência. Tal como Thompson (2009) previu no início do milénio, a internet apresenta-se, hoje, como a rede principal de difusão de trabalhos de história oral. Por este motivo, projetos de todo o mundo são acessíveis através de um *clique*, permitindo um acesso direto a testemunhos recolhidos sobre os mais variados temas.

A potencialidade da história oral não se esgota na sua interdisciplinaridade, ela abrange uma imensidão de recursos, conteúdos e temas. Através da história oral, é possível conhecer inúmeras dimensões da história que não são tratadas nos manuais escolares ou nos livros de história "tradicionais", seja através da evidente entrevista, mas também de recursos alternativos que mobilizam testemunhas oculares como excertos de telejornais, debates ou até discursos.

Perante esta facilidade, por que não o professor de história recorrer a estes instrumentos? Por que não dar voz às "pessoas comuns" e mostrar aos seus alunos, por exemplo, histórias de vida de mulheres que viveram durante o período da ditadura, de trabalhadores agrícolas durante o período revolucionário, ou até mesmo de testemunhos que viveram períodos de crise mais recentes?

Estas vozes são agentes históricos e são de extrema importância para compreender como as pessoas viviam, o que sentiam, o que pensavam, pois a história não é apenas feita de datas e eventos, é uma reconstrução do passado que deve tentar ser o mais realista possível e que consegue, através da história oral.

Aproximando-se a conclusão do relatório de estágio, urge reforçar a relação do trabalho realizado com os documentos normativos mencionados, o PASEO e as *Aprendizagens Essenciais*. Estes documentos defendem que a escola, e a disciplina de História A mais concretamente, deve optar "por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais parar a construção do currículo e as explorações interdisciplinares"[69] - como não identificar neste eixo organizador da disciplina aquilo que foi implementado durante a IPP?

A recolha das entrevistas colocou os alunos no papel de investigadores, procurando que os discentes criassem as suas próprias fontes históricas. Através da realização desta atividade, os alunos participantes contactaram com agentes históricos, com quem, inclusive, partilham um espaço geográfico. Na transcrição integral das entrevistas (cf. Anexo 14), foi possível verificar que a totalidade dos entrevistados vive

[69] *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018, p. 3)

na cidade, ou arredores, do Porto, e que, nos seus testemunhos, foram frequentes as menções da região. Desta forma, podemos, igualmente, considerar que a questão das "componentes locais" foi cumprida, tendo em consideração a relação geográfica que se estabeleceu e que pode, inclusive, ter contribuído para o estabelecimento de afinidades com o testemunho.

Por último, resta-nos responder, diretamente, à questão orientadora da investigação. Como foi possível observar no estudo de caso desenvolvido, a recolha e o tratamento de memórias individuais, posteriormente aplicadas à disciplina de História A, permitiu que os alunos valorizassem as fontes orais enquanto evidências históricas científicas. No que diz respeito à aprendizagem da história contemporânea portuguesa, a investigação desenvolvida permitiu concluir, como verificado ao longo do relatório, que os alunos viram na utilização das fontes orais uma forma diferente e motivadora de aprender história, de conhecer detalhes e contactar com emoções e sentimentos transmitidos pelos testemunhos, e de aprofundar os conhecimentos adquiridos.

Por todos os resultados apresentados e pela reflexão realizada, consideramos que a história oral se apresenta como uma metodologia de grande potencialidade pedagógica não só para a disciplina de História A, mas para a área disciplinar de história. Para além disso, vale ressaltar, uma última vez, o impacto ao nível pessoal que, em sintonia com Thompson (1992, p. 44), se acredita contribuir "para formar seres humanos mais completos".

Fontes Documentais

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (s.d.). *História*. Disponível em: https://site.aerfreitas.pt/historia/

Direção-Geral da Educação (s.d.). *TEIP*: *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.* Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/teip

Esquerda.net. (2026, abril, 1). *Resistência antifascista no Porto: "Preservar esta memória é tratar do futuro da democracia".* Disponível em: https://www.esquerda.net/artigo/resistencia-antifascista-no-porto-preservar-esta-memoria-e-tratar-do-futuro-da-democracia

História Territórios Comunidades/CFE-NOVA FCSH (2026). *Plataforma Lusófona de História Oral*. Disponível em: https://cfe.uc.pt/redes/plataforma-lusofona-de-historia-oral/

Martins, G., Gomes, A., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (ME/DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais de História A – 12º ano*. Revisão 2022. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

PLANAPP (2026). *40 anos de Portugal na União Europeia*. Disponível em: https://www.planapp.gov.pt/quarenta-anos-portugal-uniao-europeia/

TSF. (2026, abril, 2). *Exposição dá voz à resistência antifascista no Porto para que "temática não seja esquecida"*. Disponível em: https://www.tsf.pt/cultura/artigo/exposicao-da-voz-a-resistencia-antifascista-no-porto-para-que-tematica-nao-seja-esquecida/18068834

Referências Bibliográficas

Alberti, V. (2004). *Ouvir Contar: textos em história oral.* Editora FGV.

Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3ª Ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-354). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-134). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123-146). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bloch, M., & Bloch, É. (1998). *História e historiadores*. Editorial Teorema.

Camargo, A. (1994). História oral e política. In M. Ferreira (Org.), *História oral e multidisciplinaridade* (pp. 75-100). Diadorim.

Cardoso, F. (2022). *História da Guerra do Peloponeso: análise e comentário ao Livro I de Tucídides*. [Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/56767

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Erichsen, L & Oliveira, A. (2025). Vozes conectadas: história oral no liminar do digital, no virtual e da pandemia. *História Oral*, 28(3), 171-190. Disponível em: https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1534

Esteves, M. (2006). Capítulo V: Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126) Porto Editora.

Frentress, J. & Wickham, C. (1992). *Memória Social. Novas perspectivas sobre o passado*. Trad. Telma Costa. Editorial Teorema.

Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores.* CITCEM.

Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Allyn & Bacon.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Trad. de Conceição Lemos Pires. Celta Editora.

Nelson, K. (1993). The Psychological and Social Origins of Autobiographical Memory. *Psychological Science*, 4(1), 7-14.

Oliveira, L. T. (2010). A História Oral em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas*. 63, 139-156.

Passerini, L. (2017). *Memory & Totalitarianism*. Routledge.

Portelli, A. (2016). História oral como arte da escuta. *Coleção Ideias*. Letra e Voz.

Pranto, A. & Andrade, E. (2025). Apresentação ao dossiê História oral, Política e práticas educativas. *História Oral*, 28(3), 5-9. Disponível em: https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1666

Ribeiro, A. C. S. (2005). Vila Portuária Presidente Dutra: memórias e narrativas orais sobre habitação popular no Rio de Janeiro. In Thiesen, I., Barros, L. O. C., & Santana, M. A. (Orgs.). *Vozes do porto: memória e história oral*. DP&A.

Ribeiro, S. (2008). História oral na escola: instrumentos para o ensino de História. *Oralidades*, 4, 99-109. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380905462_Historia_Oral_na_escola_instrumento_para_o_ensino_de_historia

Rocha, B. (2023). *Empatheia Historica e a sua pertinência educativa, na sala de aula.* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Santhiago, R. & Magalhães, V. B. (2015). História oral na sala de aula. *Coleção Práticas Docentes*. Editora Autêntica.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. PACTOR.

Thompson, P. (2009). História oral e contemporaneidade. *História Oral*, 5, 9-28. https://doi.org/10.51880/ho.v5i0.47

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral.* Paz e Terra.

Traverso, E. (2012). *O passado, modos de usar. História, memória e política*. Edições Unipop.

Trebitsch, M. (1994). A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea. In M. Ferreira (Org.), *História oral e multidisciplinaridade* (pp. 19-44). Diadorim.

Vidigal, L. (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola: história oral e projetos pedagógicos*. Edições Asa.

Vieira, J. (2002). *Fotobiografias Século XX. Marcello Caetano*. Círculo de Leitores.

Yow, V. (2005). *Recording Oral History. A Guide for the Humanities and Social Sciencies*. AltaMira Press.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário inicial

Inquérito sobre História Oral (12º B)

O inquérito presente tem como objetivo recolher a opinião dos alunos do 12º ano, turma B, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no âmbito da investigação para o Relatório de Estágio a ser realizada pela professora estagiária Soraia Oliveira.

O objetivo do trabalho pauta-se pela análise do potencial pedagógico da história oral na compreensão da história recente portuguesa, através da transformação de memórias individuais em dispositivos de aprendizagem histórica. Neste sentido, foi pedido aos alunos da turma que recolhessem testemunhos de pessoas que viveram a transição democrática, através da realização de entrevistas e respetiva transcrição.

1. A História baseia-se sobretudo em documentos escritos. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

2. Os testemunhos orais podem ser considerados fontes históricas legítimas. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

3. As fontes oficiais, como uma lei ou uma notícia, são mais fiáveis do que testemunhos pessoais. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

4. A História inclui as vozes de pessoas comuns. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

5. A experiência individual de uma pessoa pode contribuir para uma melhor compreensão de eventos históricos. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

6. A memória humana é, no geral, muito objetiva em relação aos acontecimentos vividos. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

7. Mesmo quando imprecisa, a memória é importante para compreender o passado. *

	Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
	○	○	○	○	○	○

8. As emoções influenciam a forma como as pessoas se recordam dos acontecimentos. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

9. A subjetividade (característica de uma opinião ou atitude marcada por sentimentos, impressões ou preferências pessoais) faz parte da construção do conhecimento da História. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

10. A entrevista é um instrumento válido para produzir conhecimento histórico. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

11. O entrevistador deve manter uma distância emocional, no decorrer da entrevista, do entrevistado. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

12. A utilização de um guião previamente feito ajuda na realização da entrevista. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

13. Ao realizar uma entrevista, preferia fazer eu (entrevistador) o guião. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

14. A história oral permite conhecer aspetos do passado que não aparecem nos manuais escolares. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

15. Sinto-me confortável com a ideia de entrevistar alguém desconhecido. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

16. Sinto-me confortável com a ideia de entrevistar alguém conhecido. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

17. Caso entreviste alguém conhecido, sinto que a atividade me vai permitir aproximar emocionalmente da pessoa. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

18. Sinto que a realização das entrevistas me pode aproximar de eventos históricos, como, por exemplo, o 25 de abril. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

19. Tenho interesse em recolher/conhecer histórias de vida de pessoas mais velhas. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

20. Este tipo de trabalho pode tornar a disciplina de História mais interessante. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

21. O que entendes por História Oral? *

Introduza a sua resposta

22. Que dificuldades poderás sentir quando realizares uma entrevista/recolha de um testemunho? *

Introduza a sua resposta

23. Consideras que esta atividade (a recolha das entrevistas), poderá ser útil para a tua formação académica e pessoal? Caso não tenciones recolher a entrevista, responde imaginando que o farás. *

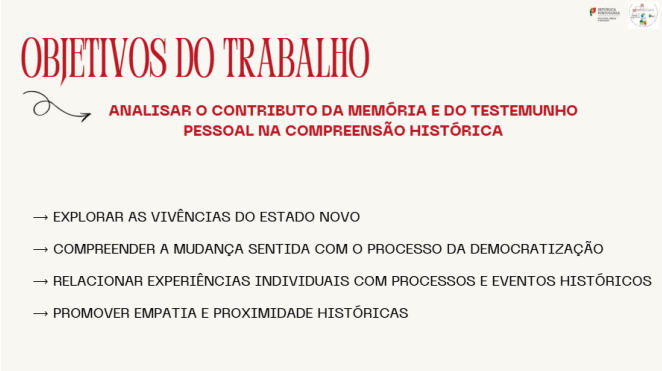
Introduza a sua resposta

Anexo 2 – Guião da entrevista criado pela professora-estagiária e proposto aos alunos

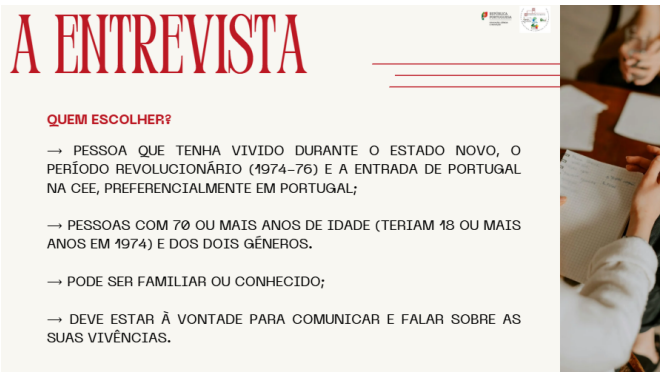
Blocos	Questões Orientadoras	Marcos Políticos e Sociais (1960-1980)
Contexto e Acolhimento	(*Exemplo de introdução*) Bom dia, esta entrevista está a decorrer no âmbito da disciplina de História A, a pedido da professora estagiária Soraia Oliveira. Gostava de começar por pedir para me dizer o seu nome e idade, assim como para falar um pouco do objeto que trouxe. (*podes perguntar*: Porque escolheu esse objeto?)	• 1968 António de Oliveira Salazar sofre uma queda e é substituído por Marcello Caetano. • 1970 António de Oliveira Salazar morre. • 25 de abril de 1974 Fim do período autoritário. Institui-se um Regime Democrático. • 1974-1976 Início da descolonização dos territórios coloniais. Período Revolucionário, no qual se vivencia o Verão Quente (1975) e o Golpe de Estado de 25 de novembro (1975), eventos que alteram o rumo inicial da Revolução de Abril. • 25 de abril de 1975 Eleições Constituintes para a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte, responsável por redigir a Constituição do país. • 1976 Entrada em vigor da Constituição de 1976. Primeiras Eleições Legislativas plenamente livres, nas quais todos os cidadãos com mais de 18 anos puderam votar. Primeiras eleições presidenciais democráticas. • 1982 1ª Revisão Constitucional. • 1985 Assinatura do Tratado de Adesão para a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE). • 1986 Entrada oficial de Portugal e Espanha na CEE.
Percurso de vida (breve)	• Onde vivia quando era jovem? • Como era a sua vida quando era criança/adolescente? • Frequentava a escola? Tinha atividades fora da escola, como grupo de jovens? *Trabalhava? (se fizer sentido)* • Com que idade começou a trabalhar? Teve sempre o mesmo trabalho durante toda a sua vida?	
Durante o Regime	• Antes do 25 de abril, tinha consciência do regime em que vivia? (Se ajudar, antes do 25 de abril, sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?) • Tinha consciência da existência da PIDE e/ou da Censura? Foi perseguido ou alvo de censura alguma vez? • Como é que se sentia sob o regime? Vivia com medo? • Sentiu alguma mudança no regime quando Marcelo de Caetano assumiu o poder?	
25 de abril (período revolucionário)	• Lembra-se onde estava no dia 25 de abril de 1974? • Como soube que tinha havido uma revolução? Que sentimentos é que a Revolução despertou? Sentiu-se com medo? Feliz? • Quais foram as primeiras mudanças que sentiu na sua vida após o 25 de abril?	
Período Democrático		
	(*Considera o voto um direito essencial? Acha que está em perigo e que o devemos preservar?*) • Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia), em 1986? • Que impacto teve, na sua vida e no país, na sua opinião, a entrada de Portugal na CEE?	
Reflexão Final	• Como acha que estaria hoje o país se não tivesse ocorrido o 25 de abril?	

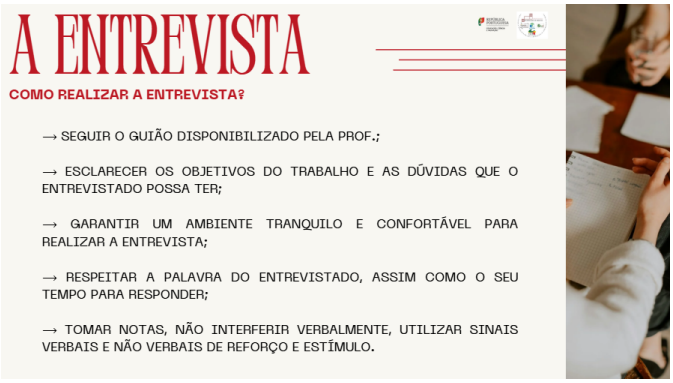
Anexo 3 – Apresentação de diapositivos da atividade n. º 1 (*A recolha de uma entrevista)*

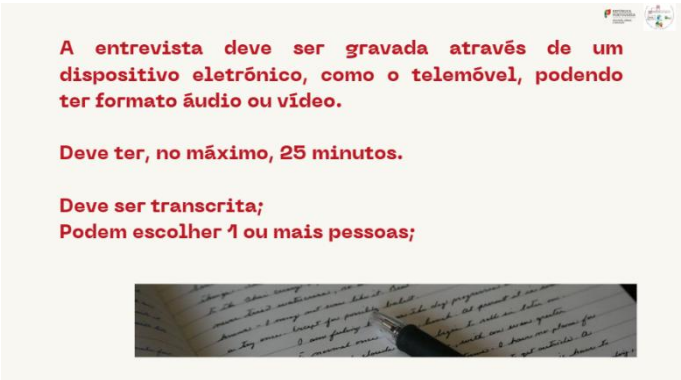




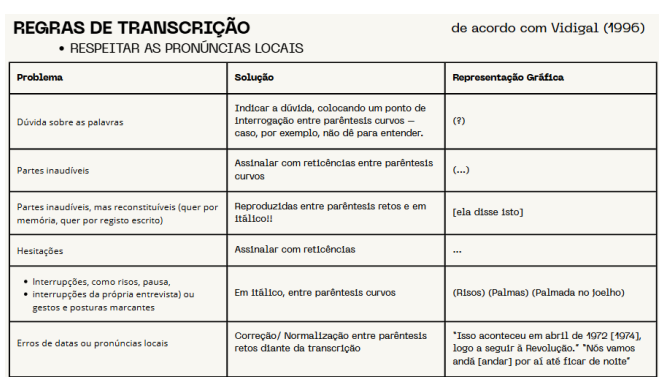












Problema	Solução	Representação Gráfica
Dúvida sobre as palavras	Indicar a dúvida, colocando um ponto de interrogação entre parêntesis curvos – caso, por exemplo, não dê para entender.	(?)
Partes inaudíveis	Assinalar com reticências entre parêntesis curvos	(...)
Partes inaudíveis, mas reconstituíveis (quer por memória, quer por registo escrito)	Reproduzidas entre parêntesis retos e em itálico!!	[ela disse isto]
Hesitações	Assinalar com reticências	...
• Interrupções, como risos, pausa, • interrupções da própria entrevista) ou gestos e posturas marcantes	Em itálico, entre parêntesis curvos	(Risos) (Palmas) (Palmada no joelho)
Erros de datas ou pronúncias locais	Correção/ Normalização entre parêntesis retos diante da transcrição	"Isso aconteceu em abril de 1972 [1974], logo a seguir à Revolução." "Nós vamos andá [andar] por aí até ficar de noite"

Anexo 4 – Termo de consentimento informado para a participação em entrevista

Termo de Consentimento Informado para a participação em entrevista

Projeto: Trabalho para o Relatório de Estágio, com o objetivo de compreender como o testemunho/memória pessoal contribuem para a construção do conhecimento histórico sobre o Estado Novo, o 25 de abril e a entrada de Portugal na CEE.

Curso: Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sobre a sua participação no projeto de investigação

A sua participação é fundamental para a concretização do trabalho desenvolvido no âmbito do estágio profissional da professora estagiária Soraia Novo Oliveira, a decorrer na Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

A colaboração solicitada consiste na participação numa entrevista oral, a realizar em horário e local que lhe sejam adequados, e versará sobre as vivências relacionadas com o Estado Novo, o 25 de abril e a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE).

Com o objetivo de facilitar a recolha e análise da informação tratada na entrevista, solicita-se autorização para a gravação áudio e/ou vídeo da entrevista. Esta será utilizada exclusivamente para fins pedagógicos e académicos. Mais se acrescenta que a informação recolhida será tratada com confidencialidade, sendo garantido o anonimato, caso o entrevistado o deseje. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade sem autorização expressa.

A sua participação é *completamente voluntária* e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Poderá desistir a qualquer momento e, se preferir, a informação já recolhida poderá ser imediatamente destruída.

Declaração

Foi-me fornecida uma explicação completa sobre o trabalho a desenvolver pela professora estagiária Soraia Novo Oliveira, no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Depois de ter ponderado, aceitei colaborar na referida pesquisa através de uma sessão de entrevista, a qual decorreu presencialmente, no dia ___ / ___ / _____, pelas ___ / ___ horas.

Declaro que:

- Aceito participar, de forma livre e voluntária, numa entrevista realizada presencialmente ou por meio digital;
- Fui informada/o que a informação recolhida na entrevista se destina a ser utilizada exclusivamente para fins académicos, garantindo-se a confidencialidade dos meus dados;
- A minha participação na entrevista foi voluntária e não envolveu danos ou prejuízos para a minha pessoa, podendo ser cessada ou interrompida por mim em qualquer momento.

(Local e data) _____ , ___ / ___ / _____.

(Assinatura) _____

Anexo 5 – Autorização para participação dos alunos na atividade n.º 1

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação.

No âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e realizado pela professora estagiária Soraia Novo Oliveira, atualmente a realizar estágio profissional na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sob a orientação da professora cooperante e titular Sónia Guimarães, venho, por este meio, solicitar a colaboração dos alunos.

O trabalho desenvolvido tem como objetivo a utilização do testemunho e da memória pessoal como fontes para a construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, solicita-se a participação dos alunos do 12º B, do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, para a realização de uma (ou mais) entrevista oral a um familiar ou conhecido que tenha vivido durante o Estado Novo, o 25 de abril de 1974 e o período de integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE).

O material recolhido pelos alunos será posteriormente utilizado no âmbito do tema "Portugal, do autoritarismo à democracia" das Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A, a ser lecionado entre o 2º e o 3º Período letivo.

A entrevista deverá ser gravada através de um dispositivo eletrónico, como o telemóvel, em áudio ou vídeo, exclusivamente para fins pedagógicos. Garante-se, ainda, que todos os dados recolhidos serão tratados com a devida confidencialidade.

A Professora Estagiária,

_____

A Professora Cooperante,

_____

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o 12º ano, na turma B, com o n.º ____, autorizo o meu educando a colaborar no trabalho proposto.

__ / __ / _____

_____ (Assinatura do EE).

Anexo 6 – Modelo da ficha de identificação do entrevistado a ser preenchida com os respetivos dados pessoais

Ficha de Identificação do Entrevistado – n. º

1. Identificação

1.1. Nome: _____
1.2. Nascimento: ___ / ___ /_____, Local:
1.3. Idade:
1.4. Grau de Escolarização: _____
1.5. Profissão: _____

Entrevistador: _____

Anexo 7 – Plano de aula referente à atividade n. º 2 (*A história oral como motivação na sala de aula*)

Tema: Opções Internas e Contexto Internacional **Subtema: Portugal, do autoritarismo à democracia**		
12º B		
Sumário: A "primavera" marcelista.	**Tempo letivo:**	**100 min.**
Aprendizagens Essenciais: • Compreender que a realidade portuguesa do após guerra a 1974 foi marcada pelo imobilismo político e pelo crescimento económico; • Analisar as fragilidades do marcelismo, nomeadamente o inconsequente reformismo político e o desgaste que a Guerra Colonial provocou no regime, interna e externamente.	**Conceitos:** **«primavera marcelista».**	
Questões-orientadoras: 1. **De que forma a condenação da ONU se relaciona com o discurso do presidente do Conselho, Marcelo Caetano?** 2. **Como se caracterizaram as primeiras ações de Marcelo Caetano?** 3. **Qual foi o impacto da obra "Portugal e o Futuro", escrita por António Spínola, no derrube do Estado Novo?**		
Situação-problema: "Disse há pouco da minha preocupação imediata em assegurar a continuidade [...]. Mas continuar implica uma ideia de movimento, de sequência e de adaptação. A fidelidade à doutrina brilhantemente ensinada pelo doutor Salazar não deve confundir-se com o apego obstinado a fórmulas ou soluções que ele algum dia haja adotado." Marcelo Caetano, *Discurso de posse como presidente do Conselho de Ministros*, em 27 de setembro de 1968.		
Motivação: Excerto de áudio retirado de uma das entrevistas realizadas pelos alunos, no âmbito de uma atividade realizada para o Relatório de Estágio. O excerto é suportado por duas fotografias de Marcelo Caetano a receber aclamações na Guiné e no Porto.		

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação

No ano de 1968, António de Oliveira Salazar, devido à gravidade da sua doença, acabou por ser substituído pelo professor Marcelo Caetano, figura notável do Estado Novo que, contudo, já havia manifestado desacordos relativamente à política salazarista. No seu discurso de tomada de posse, delineou a estratégia do seu mandato: "renovação na continuidade", numa tentativa de conciliar os interesses conservadores do regime com as aspirações à modernização do país. O período inicial do seu regime ficou conhecido como "primavera marcelista", tendo sido uma época de otimismo e aparentes medidas de abertura social e política, como, por exemplo, a autorização do regresso do exílio político de figuras de relevo da oposição, como Mário Soares e D. António Ferreira Gomes, o bispo do Porto. Ao mesmo tempo, deu-se a extinção do Secretariado Nacional de Informação (SNI), a Censura (Lápis Azul) foi alterada para o "Exame Prévio", a Polícia Política, na altura, PIDE, acabou rebatizada como Direção-Geral da Segurança (DGS) e, em 1970, a União Nacional passou a ser chamada de Ação Nacional Popular (ANP). O clima de aparente mudança contribuiu para que as Eleições Legislativas de 1969 necessitassem de algumas adaptações. O sufrágio precisava de ser legitimado e, por esse motivo, o governo acabou por alargar o direito de voto às mulheres alfabetizadas, assim como permitir a fiscalização das mesas eleitorais pelas forças da aposição democrática. Com o objetivo de ir ao encontro da "renovação", Marcelo Caetano abriu o partido do regime, a União Nacional, a jovens liberais independentes, convidando, por exemplo, Francisco Sá Carneiro, Pinto Balsemão e Miller Guerra para integrar as suas listas. O grupo acabou por ficar conhecido como a "Ala Liberal". Nessas mesmas eleições, foi autorizada a participação de	1. **Relaciona** o isolamento internacional de Portugal com a estratégia de persistência colonial do regime. 2. **Caracteriza** as principais medidas governativas de Marcelo Caetano no período da "primavera marcelista".	**Feedback:** Retoma do contexto português na década de 60, através da exploração do slide n. º 2. **Apresentação da situação-problema.** **Apresentação da motivação**: a motivação desta aula apresenta-se como uma estratégia delineada no decorrer do Relatório de Estágio a desenvolver. À audição de um excerto da entrevista selecionada, foram adicionadas duas fotografias que mostram as grandes aclamações que Marcelo Caetano recebia, representativas da sua popularidade entre o povo. **1. De que forma se relaciona a condenação da ONU com o discurso do presidente do Conselho, Marcelo Caetano?** **1.1. Leitura e interpretação do doc. 1** ("A Condenação da ONU"), presente na página 112 do manual. **1.2. Visualização** de um excerto da série "Conversa em Família", de Marcelo Caetano, sobre a condenação da ONU (minutos 6:40 – 8:40), com o objetivo compreender a reação do Estado português à condenação e consequentes sanções internacionais. **2. Como se caracterizaram as primeiras ações de Marcelo Caetano?** **2.1. Leitura e análise do doc. 2** ("As primeiras ações de Caetano"), de forma a apreender as medidas reformistas implementadas pelo Presidente do Conselho, Marcelo Caetano.	• Participação oral dos alunos, através do preenchimento da grelha presente no anexo 2. • Correção oral da atividade, através da leitura das respostas pelos grupos, no âmbito da estratégia 2.6.

outros partidos para além da União Nacional: a Comissão Democrática Eleitoral (CDE), a Comissão Eleitoral de Unidade Democrática (CEUD) e a Comissão Eleitoral Monárquica (CEM). Os resultados, no entanto, acabaram por ser os de sempre. A totalidade de mandatos, 130, foi atribuída às listas da União Nacional. A campanha destas eleições ficou marcada por agressões aos candidatos, fraude, perseguição e intimidação, censura na imprensa e no acesso à rádio e televisão, interrupções de eventos, assaltos a sedes de campanha e falsificação de centenas de certidões de pessoas falecidas ou ausentes para que os aliados do regime pudessem votar mais que uma vez. Iniciada a década de 70, o projeto reformista de Caetano, pressionado pelos mais conservadores, recuou na sua política de tolerância. O período ficou marcado por greves operárias, pela crise académica de Lisboa e Coimbra e até mesmo pela contestação do regime por católicos progressistas. A resposta de Caetano caracterizou-se pelo encerramento de Associações de Estudantes, afastamento de direções sindicais e reativação de prisões e exílios políticos. Sentindo-se incapazes de fazer serem aceites as suas propostas liberalizantes na Assembleia, os deputados da Ala Liberal demitiram-se. Contudo, apesar da "renovação na continuidade" na prática não ter acontecido, o principal fator de desgaste do governo marcelista acabou por ser a Guerra Colonial. Externamente, Portugal enfrentava um ambiente hostil. A Organização da Nações Unidas (ONU) aprovou sucessivas resoluções condenatórias relativamente à presença de Portugal nas colónias, como, por exemplo, a Resolução 2107. A própria Igreja Católica distanciou-se da posição de Portugal, recebendo, no Vaticano, dirigentes dos movimentos	3. **Avalia** o papel da obra de Spínola como motor para a queda do regime.	**2.2. Observação da fig. 3 e 4,** presentes no slide 9, de forma a introduzir a temática das Eleições Legislativas de 1969. **2.3. Exposição** dos partidos participantes nas eleições referidas, assim como da importância da "abertura liberal" da União Nacional, através da exploração do slide 2 e respetivos cartazes de propaganda. **2.4. Análise** dos resultados das eleições, através da observação dos gráficos presentes no slide 11. **2.5. Exploração** das limitações impostas aos partidos concorrentes, através do slide 12. **2.6. Realização da atividade prática** (anexo 1). A atividade será realizada em grupos de 4 a 5 membros e terá a duração de 30 minutos. A cada grupo será atribuído, aleatoriamente, um conjunto de documentos associado a uma temática: Censura, Polícia Política e Partido do Regime. O **objetivo** da atividade pautar-se-á pela **exploração do pensamento histórico dos alunos, através da identificação e análise de continuidades e ruturas no período marcelista**. Para isso, e como consta no anexo 1, deverão analisar os documentos recebidos através das questões presentes no enunciado. Terminado o tempo da atividade, devem ler as suas respostas. **2.7. Visualização** de um excerto da RTP Ensina sobre a crise académica de 1968, de forma a demonstrar a força da luta estudantil na luta contra o Regime.	

de libertação africanos. Em 1973, a Assembleia Geral da ONU reconheceu, unilateralmente, a independência da Guiné-Bissau, proclamada pelo PAIGC. O cenário não era favorável para a sustentação do regime. As próprias Forças Armadas encontravam-se desgastadas e numa profunda revolta, não acreditando que o conflito armado nas colónias sairia vitorioso através de uma solução militar. Em fevereiro de 1974, António Spínola, general e outrora governador da Guiné, publicou a obra *Portugal e o Futuro*, defendendo abertamente que a solução para o problema colonial seria política, e não militar. Iniciava-se o final inevitável do regime marcelista, culminando com o golpe do dia 25 de abril de 1974.		**2.8. Observação da fig. 11,** com o objetivo de contextualizar a independência da Guiné-Bissau, em 1973, ainda sob a dependência formal de Portugal. **3. Qual foi o impacto da obra "Portugal e o Futuro", escrita por António Spínola, no derrube do Estado Novo?** **3.1. Leitura e análise do doc. 3**, um excerto do livro *Portugal e o Futuro*, escrito por António Spínola, no sentido de compreender a importância da sua publicação para o derrube do Regime. No primeiro parágrafo, serão analisados os problemas identificados pelo General, no segundo, as soluções por ele apresentadas. **3.2. Leitura breve do doc. 4**, de forma a terminar a aula, encaminhando-a para o "golpe militar (...) inevitável", o 25 de abril de 1974. **3.3. Retoma** à situação-problema.	
Competências específicas da História: • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I) • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (A; B; C; D; F; I) • Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial; (A; B; C; D; F; G; H; I)			

Bibliografia:

Cruz, M. B. & Ramos, R. (2012). *Marcelo Caetano: tempos de transição: depoimentos sobre Marcelo Caetano e o seu governo, 1968-1974*. Porto Editora.
Vieira, J. (2002). *Fotobiografias Século XX. Marcello Caetano.* Círculo de Leitores.
Oliveira, P. A. & Rosas, F. (2004). *A transição falhada. O marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974).* Editorial Notícias.
Spínola, A. (1974). *Portugal e o futuro: análise da conjuntura nacional*. Arcádia.

Anexo 8 – Cartazes da exposição *A Caminho da Constituição*, referente à atividade n.º 4 - disponível em: https://canva.link/49oigfpuzxlzn11

Anexo 9 – Excertos das entrevistas mostrados na exposição *A Caminho da Constituição*, referente à atividade n. º 4 – disponível em: https://canva.link/r9qb2riglrnkiy2

Anexo 10 – Plano de aula relativo à atividade n. º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*)

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Agrupamento de Escolas de Rodrigues de Freitas
Plano de Aula - Regência de Estágio
Soraia Novo Oliveira

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

Tema: Alterações geoestratégias, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual
Subtema: O fim do sistema internacional da Guerra-Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul | Portugal no novo quadro internacional

12º B

Sumário: A entrada de Portugal na União Europeia.	**Tempo letivo:**	**100 min.**

Aprendizagens Essenciais: • Analisar o desenvolvimento de uma cidadania europeia no quadro de aprofundamento da UE, realçando a importância desta no sistema mundial; • Avaliar o impacto da integração europeia para Portugal a nível interno e externo, nomeadamente o crescente protagonismo que o país obteve em instituições internacionais.	**Conceitos:** **«cidadania europeia»**

Questões-orientadoras:

1. Como se caracterizava socioeconomicamente o país na década de 80, antes da entrada na Comunidade Económica Europeia?
2. De que forma as linhas orientadoras da CEE na década de 80 e o consequente Tratado de Maastricht (1992) transformaram uma Comunidade Económica numa União de Cidadãos?
3. Que argumentos explicam o impacto transformador da entrada de Portugal na CEE?
4. De que modo os novos alargamentos da União Europeia e o eurocetismo colocam em causa a coesão do projeto europeu original?

Motivação: Reportagem da RTP Notícias relativa ao dia oficial do início da circulação do euro em Portugal.

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
A construção de uma Europa unida configura-se como um dos projetos políticos mais ambiciosos da contemporaneidade, assente em duas dinâmicas que se complementam: o aprofundamento institucional, que procura estreitar os laços entre Estados e cidadãos, e a expansão geográfica, caracterizada pelos sucessivos alargamentos e consequente dilatação das fronteiras da comunidade.		**Motivação:** Visualização de um excerto de uma reportagem realizada pela RTP relativa ao dia 01 de janeiro de 2002, dia em que se iniciou a circulação oficial do Euro em território nacional. **Feedbak**: Questões relativas à União Europeia e ao seu funcionamento, tendo em consideração a lecionação destes conteúdos na disciplina de Geografia A. 1. Portugal na década de 80	

No final da década de 1970, a então Comunidade Económica Europeia (CEE) já apresentava conquistas significativas, como a consolidação da união aduaneira e a legitimação democrática através das primeiras eleições diretas para o **Parlamento Europeu**. Contudo, o impulso decisivo para a modernização do bloco ocorreria sob a égide de Jacques Delors. Durante a sua presidência na Comissão Europeia, foram ratificados instrumentos jurídicos fundamentais, nomeadamente o **Ato Único Europeu**, que estabeleceu as bases para o mercado interno, e o **Tratado de Maastricht**. Este último representou um divisor de águas ao transformar a CEE em União Europeia (UE), alicerçando-a numa estrutura de três pilares: a dimensão económica preexistente, a Política Externa e de Segurança Comum (PESC) e a cooperação nos domínios da justiça e assuntos internos. A vertente económica de Maastricht culminou na génese da União Económica e Monetária, estabelecendo um cronograma rigoroso para a implementação da moeda única. A introdução do euro e a criação do Banco Central Europeu exigiram que as nações abdicassem de parcelas significativas da sua soberania monetária em prol de um objetivo supranacional. Paralelamente, instituiu-se a **cidadania europeia**, conferindo aos indivíduos direitos de circulação, residência e participação política no espaço comunitário. Embora tratados posteriores, como os de Amesterdão e Lisboa, tenham procurado clarificar e reforçar estes direitos, persiste ainda uma lacuna entre as instituições e os cidadãos, frequentemente manifestada em elevados índices de abstenção eleitoral e sentimentos de distanciamento relativamente ao projeto comum. Os alargamentos geográficos constituíram uma face do êxito europeu, embora tenham trazido	**1.** Caracteriza a situação económica e social de Portugal na década de 80, antes da adesão à CEE. **2.** Explica as principais linhas orientadoras da CEE, nomeadamente a importância do Tratado de Maastricht, as principais instituições europeias e o conceito de cidadania europeia.	1.1. **Apresentação** dos símbolos da União Europeia (Hino da Alegria, o Euro e a bandeira da União Europeia), através do **questionamento** aos alunos sobre a sua existência e o seu significado. 1.2. **Indicação** dos momentos políticos que marcaram a adesão de Portugal à CEE (slide 4). 1.3. **Exploração** do contexto socioeconómico português na década de 80, através da análise dos dados presentes nas figuras 1 e 2 (slide 5). **2. O Projeto Europeu** 2.1. Explanação das linhas orientadoras do projeto europeu nas décadas de 80 e 90. 2.2. Realização da ficha de trabalho n.º 1 (**anexo 1**), com o objetivo de os alunos lerem e interpretarem um excerto do **Tratado de Maastricht (1992).** Através dos exercícios apresentados na ficha de trabalho, os alunos treinarão a análise documental e a extração de excertos dos documentos. 2.3. Leitura e interpretação, em alta voz, do **doc.1** da ficha de trabalho**,** presente também no slide n. º 8. A interpretação do documento é alicerçada nos pontos presentes do lado direito do texto. Os alunos devem **preencher os quadrados em branco presentes na ficha**, do lado direito do doc. 1, com as ideias presentes no slide n. º 8. 2.4. **Correção dos exercícios** 1.1. e 1.2. da ficha de trabalho n.º 1, em alta voz, e da projeção da solução no quadro (**anexo 1**). 2.5. **Visualização do vídeo** n. º 2, referente aos principais órgãos da União Europeia. Esta questão	Realização adequada da ficha de trabalho n.º 1 **(anexo 1),** relativa ao Tratado de Maastricht, que será avaliada formativamente através da correção oral dos exercícios e do apontamento das participações (tabela presente no anexo 4). Participação Oral durante a aula, através do preenchimento da tabela presente no anexo n. º 4.

complexidades crescentes. Das adesões mediterrânicas de Portugal, Espanha e Grécia nos anos 80, países com economias menos desenvolvidas, à expansão para o Leste Europeu após a queda do Bloco Soviético, a União transformou-se num gigante de 28 Estados-membros. Este crescimento, todavia, enfrentou um revés histórico com o referendo do Reino Unido, resultando no "Brexit" em 2020. Este evento evidenciou as tensões entre a soberania nacional e a integração supranacional, num cenário onde crises de dívida soberana e desafios migratórios testam a coesão do bloco e exigem reformas institucionais profundas. No contexto global, a União Europeia afirma-se como uma potência económica. No que diz respeito especificamente a Portugal, a integração em 1986 marcou o início de uma profunda mudança socioeconómica. O país acabara de sair de um período austero de décadas de ditadura, na qual a livre circulação se encontrava gravemente condicionada. A revolução de abril, responsável por derrubar o Estado Novo e instituir a democracia, teve, na sua origem, influências de carácter socialista, tendo essas influências tentado sido aplicadas durante o período do PREC que se seguiu. A Constituição de 1976 tinha, por este motivo, ideias socialistas patentes. Quando, em 1977, se efetua o pedido de adesão de Portugal à CEE, uma comunidade defensora de uma economia voltada para a livre iniciativa, as referências socializantes da Constituição deixam de fazer sentido. Desta forma, no ano de 1982, é efetuada a primeira Revisão Constitucional, um passo impreterível para a entrada oficial na União.	**3.** Avalia criticamente as principais mudanças ocorridas em Portugal após a entrada na CEE. **4.** Descreve os principais desafios que a União Europeia enfrenta.	será sistematizada pelo aparecimento, no powerpoint, do nome dos órgãos e de algumas figuras que neles atuam e que os alunos poderão reconhecer (**slide n. º 9**). Será também explicada a principal função de cada um dos órgãos, pela professora. 2.6. **Visualização do vídeo n. º 3**, do qual os alunos terão de retirar três direitos que um cidadão europeu possui. **3.** **A Entrada de Portugal na CEE** 3.1. **Realização da atividade prática n. º 1**, com o principal objetivo de retratar as consequências da entrada de Portugal na CEE. Os alunos devem ler o guião da tarefa **(anexo n. º 2)** e o dossiê histórico **(anexo n. º 3)** para que consigam realizar a questão presente no guião numa folha à parte, de forma mais completa possível. A tarefa decorrerá nos segundos 50 minutos da aula, com o tempo limite de 30 minutos e os alunos devem entregar a folha com a resposta à docente para ser avaliada e corrigida, na íntegra, em casa, através dos critérios presentes no **anexo n. º 5**. 3.2. **Sistematização oral**, através do apontamento no quadro da sala pela professora, das principais alterações estruturais e socioeconómicas ocorridas em Portugal, na década de 80 e 90, na sequência da entrada na CEE. Estas alterações serão ditas e argumentadas pelos alunos, de acordo com a rubrica de avaliação presente no **anexo n. º 5**. **4.** **Os desafios atuais da União Europeia**	Avaliação qualitativa da atividade n. º 1, através da correção da resposta de desenvolvimento de acordo com a rubrica de avaliação presente no anexo n. º 5.

No verão de 1985 foi, então, assinado o Tratado de Adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, no Mosteiro dos Jerónimos, na pessoa do primeiro-ministro, Mário Soares. Logo começou a entrar, no país, um afluxo de fundos estruturais e de coesão que permitiu uma modernização sem precedentes das infraestruturas nacionais, desde a rede rodoviária ao saneamento e telecomunicações. Observou-se uma convergência real com a média europeia, traduzida no crescimento do Produto Interno Bruto, na terciarização da economia e na melhoria drástica dos indicadores de desenvolvimento humano, como a redução da mortalidade infantil e o aumento da escolaridade. Nos anos 90, o país enfrentou o desafio da convergência nominal para integrar a moeda única, o que exigiu um controlo rigoroso do défice e da inflação. Embora a adesão ao euro em 1999 tenha consolidado o posicionamento europeu de Portugal, o período subsequente foi marcado por um abrandamento do crescimento económico, refletindo os novos desafios de competitividade num mercado globalizado.		4.1. **Observação da figura 5** com o objetivo de relembrar os alargamentos da União e a questionar os desafios estruturais que estes trazem. 4.2. **Referência ao *BREXIT*** (figura 6) como exemplo do crescimento de um sentimento antieuropeísta/anticético.	

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;
- Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais.

Anexo 11 – *Dossiê Histórico* utilizado na atividade n. º 5

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
História A | 12º
Entrada de Portugal na CEE

Dossiê Histórico

Doc.1 – Discurso de Mário Soares nas Comemorações dos 20 anos da adesão de Portugal à União Europeia, em 2005

"Assinado o Tratado de Adesão, a integração portuguesa na Europa dos Doze [...] foi bastante mais fácil do que alguns economistas temiam. O choque europeu revelou-se benéfico. E as ajudas que começámos a ter produziram resultados de que rapidamente as populações se aperceberam, sem lugar para dúvidas. [...] O Povo Português sabe o que deve à União Europeia. Um país significativamente atrasado, em relação à média da Europa Ocidental, oprimido por quase meio século de opressão e obscurantismo, isolado do resto do mundo, condenado pelas Nações Unidas (...) deu, com a adesão à CEE, um salto histórico no plano do desenvolvimento e da sua autoconfiança, instalando-se noutro patamar económico, sem paralelo com o anterior, num dos polos de maior progresso económico, científico e tecnológico do Mundo [...] O nível médio de vida do português aumentou consideravelmente [...]."

Discurso de Mário Soares nas Comemorações dos Vinte Anos da adesão de Portugal à União Europeia (2005).

Fonte: *Novo Linhas da História 12*, parte III, p.125

Doc. 2 – O balanço positivo de Cavaco Silva, em 2010

"A integração nas Comunidades Europeias constitui um dos marcos mais relevantes da História de Portugal no século XX. [...] No balanço destes vinte e cinco anos de integração, não pode deixar de relevar-se o impacto económico-social. Os primeiros quinze anos de adesão foram particularmente fecundos, registando-se uma convergência real com a Europa acima das expectativas [...]. Quando aderimos, o nosso *Produto Per Capita* (PIB) situava-se à volta de 53% da média comunitária; quinze anos depois estávamos mais de vinte pontos percentuais acima, ou seja, perto de 75%, significando um ritmo de convergência real que só foi superado pela Irlanda. Esse bom desempenho económico assentou em quatro elementos decisivos: a modernização do quadro legal e administrativo, favorecendo uma economia aberta e competitiva; as reformas estruturais levadas a cabo; o acesso aos fundos comunitários; e a atração do investimento direto estrangeiro.

O impacto da adesão foi muito para além dos fluxos financeiros. Atacaram-se os vícios administrativos do protecionismo, abriu-se a economia à iniciativa, estimulou-se a procura de eficiência e cultivaram-se elevados padrões de qualidade. [...]. É uma evidência que os fundos estruturais impulsionaram a economia portuguesa, mormente pela modernização e valorização das nossas infraestruturas que tinham, à data da adesão um atraso considerável face à Europa. Aos fundos da União Europeia associou-se o investimento direto estrangeiro, que quintuplicou nos primeiros cinco anos após a adesão. Investimento que trouxe tecnologia, mercado, organização e criação de emprego."

Aníbal Cavaco Silva, "Portugal, 25 anos de integração europeia", em *Revista Europa Novas Fronteiras*, n.º 26/27, Centro de Informação Europeia Jacques Delors, setembro de 2010.

Fonte: *Entre Tempos*, parte III, p. 124

Doc. 3 - A evolução do PIB (1980-1990)

ANOS	TAXA DE CRESCIMENTO (%)
1980	4,76
1981	2,17
1986	3,32
1987	7,63
1990	7,86

Fonte: *Novo Linhas da História 12*, parte III, p.125

1

PESSOAS 2030 · PORTUGAL 2030 · Cofinanciado pela União Europeia

Doc. 4 – Evolução da rede de autoestradas de Portugal (1986 – 2016).

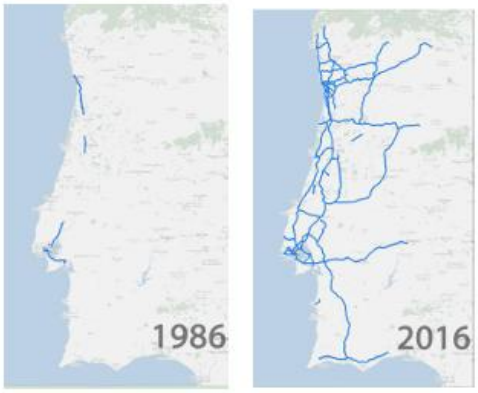


Fig. 1 e 2 - Evolução da rede de autoestradas no ano de 1986 e de 2016, respetivamente.

Doc. 5 – Dados socioeconómicos relativos a Portugal.

Fonte: PORDATA.

	1960	1970	1981	1991
POPULAÇÃO RESIDENTE milhares	8.889	8.663	9.884	9.950
TAXA DE INFLAÇÃO (%)	2,6	4,3	19,2	11,8
ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO (1) 10.º ao 12.º ano de escolaridade	-	27.028	176.084	347.911
ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR (1)	-	-	83.754	186.780
TRÁFEGO DE PASSAGEIROS NOS PRINCIPAIS AEROPORTOS	-	3.357.563	6.367.372	11.054.871
MERCADORIAS TRANSPORTADAS POR VIA MARÍTIMA	-	-	39.819.255	50.645.496
PIB milhões €	493,9	1.186,6	10.058,2	65.005,2

Doc. 6 – Quadros Comunitários de Apoio (**QCA** - planos plurianuais que definiram como Portugal gastaria o dinheiro vindo da União Europeia; sobretudo Fundos Estruturais (FEDER e Fundo de Coesão)).

Fonte: 30 anos de Fundos Estruturais (1986-2015), Luís Madureira Pires.

Nota: em todos os QCA's existiu um aumento progressivo do investimento em I&D (Investigação e Desenvolvimento).

QCA I (1989-1993)

Autoeuropa, investimento direto estrangeiro em Palmela	662 novos estabelecimentos escolares construídos	Conclusão da A1 - Autoestrada do Norte
Autoestrada do Estoril	120 ETAR construídas	2300 de bolsas de formação avançada
Aeroporto de Ponta Delgada	Aumento das despesas de I&D no PIB aumentam cerca de 0,10%	1600 km de redes de esgoto instaladas

focos de investimento:
- criação de infraestruturas económicas com impacto direto sobre o crescimento económico equilibrado;
- apoio ao investimento produtivo;
- desenvolvimento dos recursos humanos;
- promoção da competitividade da agricultura e desenvolvimento rural.

QCA II (1994-1999)

Reabilitação da zona oriental de Lisboa e construção das infraestruturas para a Expo 98' (Atual Altice Arena)	Ponte Vasco de Gama, em Lisboa	Sistema de abastecimento de água ao Grande Porto
Modernização da Linha do Norte para introdução dos comboios pendulares Lisboa-Porto	Hospitais Distritais (Elvas, Viseu, Barlavento Algarvio, Cova da Beira, Torres Novas e Santa Maria da Feira)	Construção do museu e auditório de Serralves, no Porto
Introdução do gás natural em Portugal	245 escolas construídas	309 infraestruturas desportivas construídas

focos de investimento:
- reforçar os fatores de competitividade da economia;
- promover a qualidade de vida e a coesão social;
- fortalecer a base económica regional.

QCA III (2000-2006)

Barragem e central hidroelétrica do Alqueva	Parques eólicos da Gardunha, Caramulo, Pinhal Interior e Pampilhosa da Serra	Aquisição de 118 mil computadores para distribuição pelas escolas do ensino básico e secundário
Metro do Porto (2ª fase)	156 escolas do ensino básico e jardins de infância intervencionados	Expansão do Metro de Lisboa
Criação de 20 centros de Ciência Viva	Expansão dos aeroportos do Porto e Faro	122 500 estágios de inserção

focos de investimento:
- elevar o nível de qualificação dos portugueses, promover o emprego e a coesão social;
- alterar o perfil produtivo em direção às atividades do futuro;
- promover o desenvolvimento sustentável das regiões e a coesão nacional.

Bom trabalho! Prof. Soraia Oliveira

PESSOAS 2030 PORTUGAL 2030 Cofinanciado pela União Europeia

Anexo 12 – Guião da atividade referente à intervenção n.º 5

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
História A | 12º
Guião da Atividade – Entrada de Portugal na CEE

Nome: _____ **Turma:** _____ **Data:** ___ / ___ / _____

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), formalizada em 1986, representou o culminar de um processo complexo de transição e modernização. Contudo, a memória coletiva[1] deste período apresenta contornos distintos da memória referente a outros eventos fundadores da democracia portuguesa, como, por exemplo, o dia 25 de abril de 1974.

1. **Atenta aos dois excertos de entrevistas**, realizadas por alguns alunos da turma, presentes abaixo. Também podes ouvir, a partir do QR Code, o áudio das entrevistas.

Entrevista 1:

"*[Entrevistador]* Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986?

[Entrevistada] Recordo, recordo dos discursos bonitos, daquelas coisas todas. Lembro-me bem disso.

[Entrevistador] Que impacto é que teve na sua vida ou na vida do país essa entrada?

[Entrevistada] Muito mais desenvolvimento. Começou a entrar dinheiro, agora se foi bem aplicado ou mal, não sei, mas [...] eu acho que o país desenvolveu um bocado, não é?"

Entrevista a

Entrevista 2:

"*[Entrevistador]* Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, ou seja, na CEE?

[Entrevistada] Sim. Eu não estou afastada disso. Eu recordo-me, mas o que aconteceu, o que não aconteceu, acho que foi muito bom para nós. Isso, acho que sim, para Portugal foi muito bom. Agora, de resto...

[Entrevistadora] Mas isso teve algum impacto na sua vida?

[Entrevistada] Não, não."

Entrevista a

[1] **Memória coletiva** - forma como determinado grupo social recorda e interpreta o seu passado para construir a sua identidade no presente.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
História A | 12º
Guião da Atividade – Entrada de Portugal na CEE

2. Após a leitura dos excertos, **atenta ao Dossiê Histórico** que te foi entregue, lendo, com atenção, e interpretando, os respetivos documentos.

3. **Redige uma resposta de desenvolvimento** na qual deves analisar a natureza da integração europeia e a sua perceção social, integrando os seguintes tópicos de resposta:

A) **Explicar** as principais transformações estruturais (económicas, sociais e infraestruturais) decorrentes da adesão de Portugal à CEE em 1986;

B) **Analisar** a natureza "vaga" ou "difusa" da memória sobre a integração europeia, relacionando-a com o carácter gradual das mudanças estruturais, por oposição ao corte político motivo pela revolução de abril.

A tua resposta deve integrar, de forma pertinente, informações de, pelo menos, **três** dos documentos apresentados no Dossiê Histórico. No que se refere ao tópico **A**), deves explicar pelo menos três transformações estruturais.

No final da tua reflexão, **responde também à seguinte questão:** que pergunta gostarias de colocar a alguém que acompanhou de perto a adesão à Comunidade Económica Europeia?

Bom Trabalho,

Prof. Soraia Oliveira

Anexo 13 – Inquérito por questionário final

Inquérito Final sobre História Oral (12º B)

O inquérito presente tem como objetivo recolher a opinião dos alunos do 12º ano, turma B, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no âmbito da investigação para o Relatório de Estágio a ser realizada pela professora estagiária Soraia Oliveira.

O objetivo do trabalho pauta-se pela análise do potencial pedagógico da história oral na compreensão da história recente portuguesa, através da transformação de memórias individuais em dispositivos de aprendizagem histórica. Neste sentido, foi pedido aos alunos da turma que recolhessem testemunhos de pessoas que viveram a transição democrática, através da realização de entrevistas e respetiva transcrição.

1. Nome e Turma *

Introduza a sua resposta

2. A História baseia-se sobretudo em documentos escritos. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

3. Os testemunhos orais podem ser considerados fontes históricas legítimas. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

4. As fontes oficiais, como uma lei ou uma notícia, são mais fiáveis do que testemunhos pessoais. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

5. A História inclui as vozes de pessoas comuns. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

6. A experiência individual de uma pessoa pode contribuir para uma melhor compreensão de eventos históricos. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

7. Mesmo quando imprecisa, a memória é importante para compreender o passado. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

8. As emoções influenciam a forma como as pessoas se recordam dos acontecimentos. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

9. A subjetividade (característica de uma opinião ou atitude marcada por sentimentos, impressões ou preferências pessoais) faz parte da construção do conhecimento da História. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

10. A entrevista é um instrumento válido para produzir conhecimento histórico. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

11. A história oral permite conhecer aspetos do passado que não aparecem nos manuais escolares. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

12. Sinto que a realização das entrevistas me pode aproximar de eventos históricos, como, por exemplo, o 25 de abril. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

13. Caso tenhas entrevistado alguém conhecido, sentes que a atividade te permitiu aproximar emocionalmente da pessoa? *

Não Aplicável	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

14. Este tipo de trabalho pode tornar a disciplina de História mais interessante. *

Sem Opinião	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
○	○	○	○	○	○

15. O que entendes por História Oral? *

Introduza a sua resposta

16. Se realizaste a entrevista, que dificuldades sentiste quando o fizeste? *

Introduza a sua resposta

17. Avalia o impacto de cada uma das seguintes atividades na tua aprendizagem de História ao longo do ano letivo. *

	N/A	1 (pouco)	2	3	4	5 (muito)
Recolha da Entrevista	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Utilização da História Oral como motivação da aula (Relembrar: audição do excerto de uma entrevista na aula sobre a "Primavera" Marcelista)	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Atividade com o investigador Luís Monteiro sobre a importância da História Oral e da recolha de testemunhos para a compreensão da resistência antifascista na cidade do Porto	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Atividade referente ao 25 de abril, na Ala Rodrigues de Freitas, na qual pudeste ouvir excertos das entrevistas sobre o dia das primeiras Eleições Constituintes livres	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Exercício, em sala de aula, sobre a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia	◯	◯	◯	◯	◯	◯

18. Consideras que a introdução da História Oral na sala de aula contribuiu para a tua formação académica e pessoal? *

Introduza a sua resposta

Anexo 14 – Transcrição integral das entrevistas recolhidas no âmbito da atividade n.º 1

Questão	1	2	3	4	5	6	7	8
Contexto e acolhimneto	[Nome anonimizado], 80 anos.	[Nome anonimizado], 70 anos.	[Nome anonimizado], 84 anos.	[Nome anonimizado], 78 anos.	"Ah, ok, muito bem. Então primeiro, o meu nome, [Nome anonimizado], idade de 61 anos. O objeto que trouxe, descreve-o agora? [Sim] Ok, então, o objeto que eu trouxe tem tudo a ver com o dia do 25 de Abril de 1974. Nesse dia eu fui para a escola normalmente, entretanto pela rádio, a minha mãe apercebeu-se que havia uma agitação militar, política e com receio, foime buscar à escola e trouxe-me para casa. Mas, antes de me trazer para casa, passámos por uma livraria, que havia em Júlio Dinis, que era a Livraria Estudo, e fomos comprar um livro para eu estar entretida em casa e não chatear ninguém. Eu tenho esse livro porque eu tinha o hábito de escrever o meu nome e a data sempre que recebia um livro. Então eu vou-vos trazer. O livro chama-se Os Melhores Contos de Perro."	"Sou [Nome anonimizado], nascido a 6 do 3, 58."	"Pronto, então vamos lá. O meu nome é [Nome anonimizado]. Eu fui... fui combatente em Moçambique ... de 1968, abril de 68 até... julho de 1970. E... era primeiro carro. Parte de uma... faiza parte de uma companhia operacional. Estivemos... estivemos... em Moeda. Norte de Moçambique, Cabo Delgado. Estivemos numa companhia... adjunta... a uma companhia... cujos afferes dessa companhia eram... o capitão Salgueiro Maia, mais tarde capitão, foi o homem da Revolução. E ... depois... rodámos pelo norte todo de Moçambique. Sempre... tentando, quer dizer, cumprir todas as missões que nos eram confiadas. E cumprir o melhor possível. Acreditando eu que todas elas tinham sido cumpridas."	"Então, o meu nome é [Nome anonimizado], idade, vou fazer 67, nasci a 14 de maio de 1959. [E o teu objeto?] O meu objeto, olha, eu escolhi estes livros porque estes livros, para mim, fazem um significado, porque já eram do meu pai. Quando... isto é da 4ª classe e eu, então, guardo isto com muito carinho, porque agora já não há e as pessoas veem isto e ficam muito admiradas, como é que era no 25 de abril, que agora não há livros assim. E o meu pai... foi... este é de 39 e coisas, dos Luisíadas, do Romeu Pimenta, a série educativa. Este aqui, nem sei, e este aqui, coitadinho, já está tão coisa que já nem capa tem."
Onde vivia quando era jovem?	"No Porto. [Viveu sempre no Porto?] Sempre."	"Freguesia de Cedofeita, Porto. [*Viveu toda a sua vida no Porto?*] Toda a minha vida no Porto."	"Na rua Aníbal Cunha, 68. Depois é que passei para a rua Aníbal Cunha, 68, na freguesia de Cedofeita." [Sempre aqui no Porto?] Sempre aqui no Porto.	No Porto. [Sempre?] Sempre no Porto.	"Vivi em dois sítios. Nasci nos Açores, na ilha do Faial, na cidade da Horta, até aos 7 anos, e depois aqui no Porto, em Júlio Dinis, a partir de então."	"Eu vivia na cidade de Matosinhos, nascido e criado. "	"Aqui em Vila Nova de Gaia"	"Ora, eu vivia numa freguesia da Régua, do distrito de Vila Real, concelho da Régua e freguesia de Fontelas, até aos 10 anos, que aos 10 anos vim trabalhar para a Ordem Terceira de São Francisco."
Como era a sua vida quando era criança/adolescente?	"Ah, foi boa"	"A minha vida não foi má. Os meus pais trabalhavam ambos. Não posso dizer que a minha infância, adolescência tenha sido má. Não foi."	"Criança? Era de casa para o patronato, para a escola, da escola para casa. Brincar na escola e... assim. Pronto, na adolescência era quase a mesma coisa. Comecei a trabalhar muito cedo. Tinha 13 anos. E a partir daí a minha vida era de trabalho. Era trabalho, do trabalho para casa, casa para o trabalho. Aos 15 anos, fui estudar à noite... ainda não tinha 15 anos, fui estudar à noite. Estudei até ao... frequentei o quinto ano da escola comercial Filipa de Vilhena, se chamava curso de aperfeiçoamento. E depois arranjei namoro e casei. E já não continuei a estudar [risos]."	"Normal, normal. Não me faltava nada, vivíamos com alegria, bem-estar."	"Tens de ser mais específica na pergunta. A vida como? [A vida, o seu quotidiano.] Epá, essa pergunta é difícil. Na escola? [Sim, em tudo. Em tudo. Em casa, ajudava, não ajudava?] Não, não ajudava praticamente nada, porque o meu pai era arquiteto e teve uma doença, que na altura não havia nenhuma forma de tratar e de minimizar os efeitos. Que é a esclerose múltipla. E então ele lentamente ficou paralisado. A minha mãe era professora aqui no Rodrigues de Freitas. E como ele estava paralisado, nós tínhamos que ter sempre uma empregada em casa, para cuidar dele. E então, basicamente, eu não fazia nada em casa."	"Adolescente e criança... Uma criança normal daquele tempo. [E como é que era uma criança normal daquele tempo?] Jogar à bola na rua, ir à escola e pouco mais."	"Normal, como todas as crianças. Estudava no Colégio de Gaia. Estudei no... Estudei no... Estudei no Liceu... Colégio de Albergaria, no Liceu Nacional de Aveiro, no Liceu Alexandre Herculano. Fiz o quinto ano no Liceu... no Liceu Dom Manuel II, que hoje é a tua escola. [...] Fiz o quinto ano no Liceu lá, e pronto, por aí fora. Fiz normal."	"Olha, quando nós éramos crianças, nunca nos faltou nada, não é? Mas éramos muito sacrificados. Primeiro, era em casa, depois também era na rua, na escola. A gente não podia abrir a boca, não se podia falar aquilo se calhar que a gente queria. Também éramos habituados nisto, fomos criados nisto, nesse regime, também não sabíamos o que é que era e o que deixava de ser, não é? Com 10 anos, fui trabalhar, porque eu quis, não foi porque ninguém me obrigasse, a minha mãe não coisa, vim para a Ordem Terceira de São Francisco. Aí, então, eu como era muito faladora, que ainda hoje sou, eu levava nas orelhas do diretor, que era o doutor Canto Moniz, que era o diretor do Hospital da Terceira de São Francisco. Falava muito, prontos, e estive aí quase 2 anos. Mas como depois comecei a pensar em ir para Lisboa, fui para Lisboa. [Com que idade?] Com que idade? Com 12. Para Deiras. Nunca tinha trabalhado com uma panela de pressão. Sabia lá o que era a panela de pressão. Não sabia se tinha que tirar o vapor ou coisa, mas eu abria. Só que queimei um braço todo. Pronto, estive aí em vários sítios e coisas, depois fui fazer 20 ao Luxemburgo. Onde estive 2 anos, mas depois quis me vir embora, porque tinha saudades de um sobrinho e afilhado que eu tinha aí, que era um mermozinho, e vim-me embora. Mas que me arrependi com certeza de ter vindo. Olha, mas pronto, foi o que foi. Depois andei sempre por aqui a trabalhar, sempre a trabalhar, aqui, ali e acolá, no Porto, em Lisboa, lá na Régua, e como hoje, ainda hoje o faço, não é? Resumindo, quando éramos jovens, não se usava calças. No regime do Salazar, não se usavam calças. Era saias e com uma saia por baixo, uma combinação, chamada combinação, ou uma saia, porque uma vez a minha mãe fez-me uma sainha de baixo, uma sainha por baixo. Um dia foi à feira e o que que eu resolvi? Lavar a saia de baixo, porque parecia que era uma saia e fui para a escola com ela. Quando cheguei em casa, levei uma tareia. "
Frequentava a escola? Tinha atividades fora da escola, como grupo de jovens?	"Sim. [Tinha alguma atividade fora da escola, como grupo de jovens?] Jogava voleibol."	"Frequentei até o oitavo, mais tarde é que fiz o nono. [*E tinha atividades fora da escola como grupo de jovens?]* Não, não tinha."	"Não, não. Na altura não havia nada disso."	"[Frequentou sempre a escola?] Sim. [E tinha atividades fora da escola?] Não."	" [Ia para a escola?] Ia para a escola. Na altura a escola da Torrinha, ainda antes do período do Estado Novo. Uma escola tradicional, típica do Estado Novo. Feminina, escola feminina, ou melhor, a escola era mista. Mas nós nunca vamos os rapazes, porque tinha horário de funcionamento diferente. E eu andei lá quatro anos, sem me aperceber que na mesma escola havia rapazes. Porque eles entravam uma hora diferente e tinham também o horário, o intervalo, grande. Eram em recintos separados e com horários diferentes, portanto, nós não os víamos. Batinha branca... [Tinha atividades fora da escola?] Na altura havia a Mocidade Portuguesa, mas já ninguém ligava muito. E eu ainda andei no baile, na Mocidade Portuguesa, aqui em Aníbal Cunha, sabem? Mas não tinha o carácter ideológico de antigamente, era apenas uma atividade desportiva. "	[E como é que era a escola?] Era uma escola... é assim... O que me lembro da minha escola, nunca foram muito exigentes, severos para quem... para os maus alunos, mas eu como sempre fui um bom aluno, por isso comigo nunca foram muito exigentes e eu nunca tive problemas para me ensinar na escola. [Mas que tipo de coisas é que tu davas? Comparado agora, por exemplo, connosco. Sentes que o ensino avançou? Se avançou? [Após 25 de Abril.] Após 25 de Abril. Portanto, a minha escola foi antes do 25 de Abril, não foi depois do 25 de Abril. Por isso o conhecimento que eu tenho da escola depois do 25 de Abril, não sei, não posso opinar muito porque não sei bem. [Ok. E fazias parte de algum grupo de jovens?] Não, nós no meu tempo de adolescente, de escola, eu já não pertencia ao grupo da mocidade, já não pertencia ao grupo do, dos... Aqueles grupos que faziam parte do Estado, que eram os Lusíos?, a Legião... No meu tempo já não era obrigatório. [Mas tiveste amigos ou conhecidos que fizeram parte?] Não, estava muito presente ainda a Legião, portanto, de quem se falava, e o restante... Tava muito presente, mas eu já não estive integrado nesses grupos."	"[Tinha atividades fora da escola como um grupo de jovens?] Não, quando eu saí da escola comecei a trabalhar e depois fui para a tropa, para o serviço militar."	"Sim. [Tinhas atividades fora da escola?]. As atividades fora da escola, sabes para onde é que era? Apanhar vides, azeitona e andar nas vendimas. Essas eram as atividades. Que de resto, era a escola. Antigamente havia atividades, como há agora? Eram essas atividades, escola, casa. E... levávamos porrada na escola de criar bicho. Com uma régua. E se víssemos fazer queixa em casa, ainda levávamos mais. E a professora, a minha mãe ia à escola e dizia à professora, "bateu-lhe? Bata-lhe mais". Não é como agora, que agora até batem nos professores. Antigamente não era assim. E foi assim que a gente viva. [...] Era uma régua, a gente chamava-lhe a menina dos cinco olhos. [...] E se as mãos estivessem frias, então é que doía. Se estivéssemos no quadro, a professora lá do caraças mais velho, com uma coisinha, com um pau, uma vareta, dava-me nas orelhas se a gente estivesse no quadro."
Com que idade começou a trabalhar? Teve sempre o mesmo trabalho durante a sua vida?	"10 anos. [Teve sempre o mesmo trabalho toda a sua vida?] Não."	"[*Trabalhavou?*] Eu comecei a trabalhar tinha 12 anos. [*E teve sempre o mesmo trabalho durante toda a sua vida?*] Tive. [*E em que é que trabalhava?*] Comércio. Comércio tradicional."	"[Era só trabalho?] Era a escola e tinha o patronato, onde nos reuníamos lá para fazer os deveres. E sim, nessa altura aí tínhamos umas coisinhas, uns magustos, tudo no patronato. [Teve sempre o mesmo trabalho? Desde o primeiro trabalho que teve foi sempre o seu trabalho a vida toda?] Não. Eu comecei a aprender a arte de costura na Casa de Modas Barros, que já não existe. E depois fui chefiar uma fábrica de confeções. Nessa altura já tinha 23 anos. E depois acabei por ficar com essa fábrica para mim. Até que surgiu o 25 de Abril e os pequenos industriais tiveram que deixar, porque foi uma diferença muito grande. E não se aguentou o negócio. Os pequenos industriais e comerciantes acabaram quase todos nessa altura. Era uma coisa pequenina, éramos 14 pessoas."	"19. [E teve sempre o mesmo trabalho durante a sua vida?] Não. Durante um ano trabalhei num laboratório químico. E ao fim desse ano, portanto já tinha 20 anos, tinha quase 21 e fui para a função pública. "	"Com que idade? Vinte e três, sim, professora. Vinte e três, sim, vinte e três anos. Sempre professora." "Alguma, sim. Sim, alguma, porque apesar de ser... Ah, sim, tens mais alguma pergunta? [Sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?] Bem, eu tinha 10 anos no 25 de Abril, portanto, sair à vontade, nunca. Mas discutir ideias, mais discutir, nem tanto. Mas apercebi-me que havia telefonemas	"E assim, eu comecei a trabalhar tarde porque... Antes eu continuei os estudos, porque como era bom aluno continuei, fui até o 9º ano e depois... Prontos, a minha vida não deu muito para um emprego estável, e andei a trabalhar aqui e ali, mas é com 16 anos, talvez."	"16 anos. [E teve sempre o mesmo trabalho durante toda a sua vida?] Não, mudou uma vez ou duas, mas praticamente foi mais duas vezes que mudou."	"[Pronto, já respondeste esta pergunta, mas com que idade começaste a trabalhar? E se tiveste o mesmo trabalho durante toda a tua vida?] Sempre, foi praticamente em tudo empregada doméstica, no hospital, pronto. Foi sempre a minha vida. Foi sempre a minha vida."

Antes do 25 de abril, tinha consciência do regime em que vivia?	"Sim. [Sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?] Sim."	"Não, sabia que havia qualquer coisa. Os meus pais diziam muitas vezes "cuidado não se pode falar muito porque as paredes têm ouvidos". Quando era mais miudita não entendia o que isso era. Mas não tinha consciência do que exatamente se passava no país. Não havia informação. Nenhuma. [Sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?] Para discutir ideias? Não, isso só em casa com os irmãos e era quando não nos entendíamos fora disso não. Estava fora de questão. Nem nos podíamos reunir na rua. Não se reunia um grupo. Eu acho que mais de três pessoas era uma manifestação. Não dava. Mas eu não tinha consciência do que era."	"Tinha, porque tinha um familiar, um tio, que foi preso, pelo menos duas vezes, pela PIDE. Porque ele era jornalista e ao mesmo tempo começou por ser... tipotipista. Limotipista e depois passou para jornalismo também. Depois foi acusado de comunista e perdeu o emprego. E mais tarde arranjou emprego num jornal do Estado, se chamava o Diário do Norte, que era 100% fascista. Mas foi onde ele arranjou emprego."	"Não dava grande valor, não valorizava muito. Porque em minha casa não se falava em nada disso. Portanto, pouco conhecia. [Mas sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?] Sim, sim, sim."	misteriosos porque tive um primo que esteve preso pela PIDE. Havia telefonemas em que a minha mãe se fechava no quarto com a minha tia. E apercebi-me que havia ali um clima de preocupação, quando ele esteve preso na PIDE, durante uns dias. Mais. Ah, outro pormenor curioso. A noite, os meus pais eram anti-Estado Novo, antiregime, e então eles tinham por hábito sintonizar a BBC na rádio, mas era em onda curta, onda curta ou onda média, já nem sei. E nós tínhamos um rádio gigantesco lá no meu quarto. E eles sintonizavam o rádio, mas muito baixinho, para ninguém se aperceber, não é? Nenhum vizinho se aperceber que estávamos a ouvir a rádio. Tem piada."	"Não tinha muita consciência, porque é assim eu nunca fui muito afetado com o regime, isto é... nós... A família não era uma família problemática, por isso nunca tivemos muitos problemas com o regime fascista. Ouviu-se de falar de muitas coisas que aconteciam, mas isso, para nós, para nós, era... Se fosse possível e se fosse verdade, nós nunca tivemos muito conhecimento de atrocidades que o governo fez. No meu tempo, que eu me lembre, não houve atrocidades."	"Tinha. Muita consciência. [Sentia-se livre para discutir ideias, falar ou sair à vontade?]. Livre não. Mas que a gente discutia, discutia, discutíamos e não era pouco. Discutíamos muito. Fiz parte de todos os movimentos estudantis."	"Não, não. Não, que não era falado. Se calhar nem os meus pais sabiam. Se calhar eles nem sabiam. Sei que a gente tinha que ter, para ouvir música, tinha que ser muito baixinho para não se ouvir na rua, punha-se um panozinho para tapar o rádio ou a televisão, televisão que nem havia. Eu só comecei a ter televisão em casa, já eu era, não sei, os meus irmãos, não sei, mas eu já era, sei lá, já foi depois de vir trabalhar, tinha era um radiozinho, que se ouvia uma música baixinho, porque não se podia ouvir cá fora, percebes? [Sentias-te livre para discutir ideias?] Não, não, não, não, não. Também as minhas ideias também não eram muitas na altura. Não, isto era um regime muito... Não, na altura não era nada. Nem os meus pais nos deixavam falar assim, nem eles também sabiam, coitados. Estavam ainda mais burros do que eu."
Tinha consciência da existência da PIDE e/ou da Censura? Foi perseguido ou alvo de censura alguma vez?	"Sim [Alguma vez foi perseguido ou censurado?] Não."	"Tinha, porque ouvia falar muitas vezes na PIDE. Sabia que era uma polícia para defender o país. Ouvia dizer que se passavam lá coisas terríveis. Mas era tudo muito escondidinho, tudo muito entre dentes. Não se falava livremente disso. [Foi perseguido ou alvo de censura alguma vez?] Não. Se foi censura não tinha consciência do que isso era. Provavelmente diziamme "não faaes isso, não dizes isso" e eu calava. Nem perguntava porquê, não é?"	"Eu não, não".	"Ouvia falar, ouvia falar nisso." [Alguma vez foi perseguida ou alvo de censura?] Não, não, não. Pelo que me apercebesse, não."	[Sentias-te livre para discutir as ideias?] Não, isso não. Quer dizer, nem tentávamos, porque nós tínhamos consciência do que era o fascismo, tínhamos consciência do que era a política política, por isso, isso nem tentávamos. Mas isso também nem tentávamos, nem nos preocupávamos muito com isso, porque, como nós não tínhamos tendências a derrubar governos, e essas coisas, nunca ligámos muito a isso. [Pronto, então já entraste para outro tópico. Tu sabias e tinhas consciência do que era a PIDE e a censura?] Sim, sim, sim, sabia e sabíamos que a PIDE atuava. Agora, ouvíamos muitas coisas que nós nunca confirmamos... desaparecimento de pessoas e essas coisas, nós nunca confirmamos. Diziam... falaram depois do 25 de abril, quando se começou a dar mais, a ter mais conhecimento das atrocidades que se (???). Claro, falou-se em pessoas que desapareciam, pessoas que falavam no Tarrafal, essas coisas todas que, para nós, eram mitos, não conhecíamos nada disso. Mas sabemos que era verdade."	"Tinha. Tive duas vezes. [Se quiser falar um bocadinho mais sobre isso.] Pronto, posso. A PIDE era uma polícia... A PIDE era uma polícia política. Que infernizava e perseguia tudo quanto é que era movimento ou tudo que pudesse contrariar o Estado. O Estado. A gente nem sabia o que era aquilo. Se era o Estado, se era o Salazar, se era o Estado Novo, se era o Estado... A gente nem sabia era nada porque a PIDE não deixava fazer nada. A PIDE controlava, tinha isto tudo controlado de tal maneira que éramos nós jovens contra eles, eles contra nós, e nós tínhamos o apoio de uns movimentos, de alguns advogados que apoiavam, como o doutor Mário Cal Brandão, o doutor Mário Soares. Pronto, tínhamos mais ou menos esses apoios, mas de resto éramos nós contra eles. A gente não concordava com a história porque havia o problema da guerra colonial. Era o pior de tudo. A gente sabia que tinha que enfrentar uma guerra. Mas pronto. Mas tinha a presença da PIDE. Paxa, vida. Eu fui detido duas vezes. Uma na rua, d'entre Paredes, e outra em Oliveira de Azeméis."	"Não, na altura em que eu me estava a criar, não. Só depois de vir trabalhar, quando vim para o Porto, comecei a lidar com coisas, sabia. [Foste perseguido ou censurado?] Não, não, não, não, não."
Como é que se sentia sob o regime? Vivia com medo?	"Não."	"Com medo não. Quando me diziam "cuidado não se pode dizer tudo", limitava-me a estar calada, a ouvir. Vivia com medo...? Não posso dizer que tenha tido medo. Tinha receio, não sei de quê, mas tinha algum receio. Não era exatamente medo, mas sabia que havia qualquer coisa que tinha que estar... uma atenção."	"Sim. Medo tinha quando... Quando havia pessoas que se juntavam, porque vinha a polícia e dizia logo "afastem-se, não podem estar juntos". Pronto, e a pessoa tinha que se afastar."	"Não, porque é como eu digo, como em casa não se falava em nada de políticas, nem nada disso, até era uma ignorante."	"Não, era muito pequena para isso. Dez anos até dez anos, não, era muito pequena para isso, para sentir esse medo."	"Como disse, não tinha medo, não tínhamos medo porque nós não tínhamos consciência. Isto é, tínhamos consciência, mas como não estávamos contra o regime, isto é, além de nós não gostarmos do regime, era um regime severo, era um regime fascista, mas não estávamos contra eles, porque nós não podíamos fazer nada. Portanto, e como não podíamos fazer nada, sujeitávamo-nos ao regime. E por isso, medo, medo, medo, só tinha medo se fosse contra o regime. E nós nunca fomos contra o regime. Além de não concordarmos, nunca fomos contra, porque não podíamos fazer nada."	"Mas com medo toda a gente tinha em Portugal, porque Portugal naquela época toda a gente desconfiava de toda a gente. O pai desconfiava do filho que por sua vez desconfiava do pai. Toda a gente tinha... Havia um certo, toda a gente tinha receio. Era uma coisa terrível. Ninguém falava nada. A famosa lei da bolha, ali é que era a verdadeira lei da bolha."	"Não, eu não vivia com medo porque eu não conhecia outro regime, era o que a gente tinha. Medo, não. Eu tinha era de levar porrada da minha mãe e do meu pai."
Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**

Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Lembra-se onde estava no dia 25 de abril de 1974?	"Em casa."	"Lembro-me... Antes do dia 25 de abril, houve uma tentativa... não sei, para aí quê... Não sei se dois meses antes, três meses. Foi uns tempos antes, não posso precisar o tempo. Mas foi assim... Eu estava na escola, que eu fiz a escola noturna, e a minha irmã... eu..., na altura era namorado, iremme lá buscar, à noite, que eu fiquei... estranhei. Eles disseram "bem, temos que ir rapidamente para casa, porque houve qualquer coisa e nem se deve andar na rua." No dia, no 25 de abril, eu já tinha... Tinha... 18 anos. Já trabalhava. E sei que foi assim um dia diferente, porque começaram a dizer que havia qualquer coisa em Lisboa, depois também havia no Porto, mas que era bom, que era a liberdade. E foi um dia muito interessante, sempre a pensar "liberdade, liberdade", sem sabermos bem o que isso era, era a liberdade. Era uma coisa boa."	"Ah, eu lembro muito bem. Nessa altura tinha a tal fabriczinha. Estava na cama, já casada, estava com o meu marido, estávamos precisamente preocupados porque o negócio já não estava muito bom. E estávamos a ouvir música. Liguei o radiozinho, ainda tenho esse rádio de recordação, e então eu punha-me a ouvir, punhamos a ouvir música para ver se nos vinha o sono... E foi naquele momento que começou a dar uma canção da Vila... [Entrevistadora: Grândola Vila Morena] Grândola Vila Morenda [Morena]. É que eu agora tenho dificuldade. Grândola Vila Morena. E disse para o meu marido: "Esta canção era proibida, não era possível e está a cantar." "Olha, é porque deixaram cantar." Eu ouvi isso, ouvi O Depois do Adeus, aquilo tudo, mas nunca imaginei que estava a passar alguma coisa. Entretanto, adormeci, adormecemos, outro dia levantámos, fomos para o trabalho, à fabriczinha, comecei a ver um ambiente um bocado esquisito. Eu trabalhava, morava nessa altura aqui, na Rua Mártires da Liberdade, mas ia todos os dias para a Batalha, que era onde eu tinha a fábrica de confeções. E la num autocarro, que na altura existia, que era o 140. Custava 5 tostões cada viagem. [Risos] Mas às vezes não tinha 5 tostões para a viagem. Fica ciente que às veaes tinhamos que ir a pé, porque não havia 5 tostões para a viagem. E depois iamos pelo caminho, começámos a ouvir as pessoas a falar sobre o que estava a acontecer, que havia uma revolta em Lisboa. E não sei o quê, prontos. Fomos e então começámos, chegámos lá, ligámos o rádio e começaram a avisar que era melhor mandar o pessoal, quem tivesse pessoal, que o mandasse para casa. Porque não se sabia exatamente o que se estava a passar e tal. Eu disse "Bem, meninas, vamos tudo embora." Ao fechar a portinha, viemos todos para casa. E quando vinha já a caminho de casa, chegámos à praça, já estava aquele movimento louco, de pessoas para um lado, de pessoas para o outro. E policia. E eu disse assim "h, Zé, vamos fugir." Só pare em casa. Pronto, quando cheguei a casa, liguei a televisão, estava a música do exército, aquela música que eles punham. E a falar sobre o 25 de... do que estava a acontecer. E foi assim."	"Devia de estar em casa."		"Eh... Não me lembro. Portanto, o 25 de abril foi feito de madrugada, estava em casa de certeza. Foi às 3 da manhã, 2, 3 da manhã. Portanto, estava em casa de certeza e a dormir. No outro dia, claro que o cheiro a liberdade sentiu-se. Sentiu-se o cheiro a liberdade porque toda a gente na rua falava coisas que até agora não se falava e começou-se a ouvir a falar, realmente, o povo é livre, o povo é livre. E depois não foi nada. Depois nós já tínhamos rádio, já tínhamos televisão. E nós vimos que realmente algo aconteceu. E pronto, aconteceu para o bem. [E não tinhas medo de voltar a acontecer? De voltar a entrar um regime assim?] Não se se, quem se lembra sabe que o 25 de abril teve ameaçado por uma outra intentona. Foi o 25 de novembro, quer dizer, num ano do 25 de abril toda a gente pensava que estávamos numa liberdade e nós já estávamos era a caminhar para um abismo. Estávamos a caminhar para um abismo que se calhar seria bem pior que no tempo do fascismo. Porém, houve depois a revolução do 25 de novembro e então sim, aí sim, aí fomos livres."	"Lembro. Estava aqui em Gaia."	"Lembro, lembro, mas também não sei como é que nós soubemos. Lembro que andávamos, eu tinha 16 anos, já estava lá, estava em casa, porque tinha saído de uma patroa no Porto e tinha ido para lá, para casa. Andava a minha avó e umas senhoras a semearem batatas. E eu não sei como é que elas souberam que a minha mãe veio a casa e disse "Ah, estamos desgraçados, caiu o governo." Sabia lá o que era cair o governo ou cair o quê. "Ah, deu-se, deu-se uma coisa" o chamado 25 de abril veio depois, depois é que a gente começou a saber. A minha mãe lá foi ligar o rádio ou qualquer coisa, falou que "estávamos perdidos, caiu o governo, e agora é assim, assado." Ficou os meus pais aflitos e nós também, eu tinha 16 anos, mas saber o que é que era isso de cair o governo? Levou tempo para eu saber o que é que era cair o governo, não é?"

Como soube que tinha havido uma revolução? Que sentimentos é que a Revolução despertou? Sentiu-se com medo? Feliz?	"Pela rádio. [E que sentimentos é que essa revolução lhe despertou?] Nenhum. [Não se sentiu nem com medo, nem feliz?] Não."	"Acho que foi pela televisão, pela rádio e pela televisão. Não era exatamente como há de hoje, mas foi pelos meios de comunicação. [E que sentimentos é que essa revolução lhe transmitiu? Sentiu-se feliz, com medo?] Feliz e depois com medo. Ai tive um bocado de medo. Porque disseram que andavam... andavam aos tiros, que eu acho que isso nem foi verdade, mas que andavam, na Baixa, que andavam aos tiros e que era muito perigoso, porque a PIDE que andava a capturar pessoas, que estavam felizes com isso e que estavam a capturá-los. Portanto, aí eu tive um bocado de medo. "	"Senti um sentimento, na altura fiquei com medo, mas depois fiquei contente. Pelo menos pra haver uma mudança. Porque a vida era muito apertada. Havia os muito ricos e os pobrezinhos. E a pessoa tinha que viver muitas veses com muitas dificuldades. Então, quando isto aconteceu, disse "Nito, parece-me que a coisa vai melhorar agora, vamos lá ver."	"Pela rádio. De manhã logo, porque depois deixámos de ter notícias. Mas de manhã ouube-se que, a mim, uma pessoa de família que vivia em Lisboa ligou-me a dizer que tinha havido um golpe de Estado em Lisboa. E ficámos todos surpresos, que não podia ser, mas tinha sido mesmo. [E que sentimentos é que essa revolução lhe despertou? Sentiu-se com medo? Feliz?] Não. Feliz, não. E com medo também não, não. [Foi algo natural?] Foi, natural."	"] Sim, notou-se muito na escola. E nem tanto até nesse, porque eu estava no quarto ano, nem tanto nesse ano, porque eu tinha uma professora à moda antiga, daquelas que batiam com reguadas. Tinha outra coisa que era horrível, que ela na escola havia, já vos contei disto, não sei se lembram, não? Que era a fila das burras. [Ah, já.] E quem eram as burras? Eram as meninas mais pobres. Não era coincidência. E, portanto, era mesmo uma professora do antigamente. Horrível. E, portanto, pós 25 de Abril, ela melhorou bastante, claro. [Continuou a ser sua professora?] Continuou, sim, porque isto foi a abril até ao final do ano, não é? Depois onde eu notei muita diferença foi na Gomes Teixeira, em que era a liberdade total nas aulas. Era incrível, incrível mesmo. Os professores pegavam em nós, levavam-nos para a rua para nós irmos pintar paredes, deixar as crianças... o seu sentido artístico libertar-se. Iamos pintar as paredes com as pombas de abril. Era incrível, incrível mesmo. Ah, e turma mista pela primeira vez. Isso também é um bom detalhe."	"[E como é que te sentias? Tipo, como é que era a tua qualidade de vida?] A minha qualidade de vida? Eu era um menino, prontos, até o 25 de abril. Minha qualidade de vida? Como digo, os meus pais estavam inseridos na sociedade, trabalhavam, eu na escola. E... Sob aquelas, claro, nós... Mas qualidade de vida? Pobres, sim. Nunca passei fome, mas havia muita gente que passava fome."	"Porque eu tinha sido militar. Os militares que fizeram o 25 de abril foram todos meus contemporâneos. Como foram meus contemporâneos, a gente sabia, só não sabia era o dia, estás a perceber? Não sabia quando é que ia acontecer. Porque antes do 25 de abril houve um movimento em março. O movimento das Caldas da Rainha. Como houve uma série de prisões e de deportações, p'rós Açores aquela época, a gente sabia que era mais dia, menos dia, que os militares não iam deixar os outros militares presos. Então era uma questão de mais semana, menos semana, mais dia, menos dia. E depois... A gente sabia. Só não sabia, mas era o dia. Mas que ia existir, existia. Era uma questão de tempo. [Que sentimentos é que a revolução despertou?] Oh, de liberdade total. Posa vida. [Sentiu-se feliz?] Posa, liberdade total. O sentimento era a liberdade, a democracia. Entendeste? Democracia acima de tudo."	"Não, não, não. Depois, passados muitos anos, se calhar sentia-me, mas também... Era liberdade, sim, mas eu sou muito franca. A liberdade foi uma liberdade muito, assim, uma liberdade muito, a coisa, devia ser uma liberdade também, se calhar sou eu que penso assim, que a liberdade não devia ser, assim, tanta liberdade, porque com a liberdade toda também havia muitas coisas que não eram legais. No meu pensar, mais tarde, não foi com aquela idade, com 16 anos, o que é que eu sabia? Foi sempre ali uma burra, na aldeia, tinha vindo trabalhar, andava há 6 anos a trabalhar, mas pouco também se sabia, porque nos patrões e isso coisa, também não se discutia."
Quais foram as primeiras mudanças que sentiu na sua vida após o 25 de abril?	"Ora, a aquisição da casa"	"Há coisas interessantes. Depois do 25 de Abril nós começamos a ter no nosso país coisas que não tínhamos antes, como, muito simples, Coca-Cola, bolachas. Isto parece... [Risos] Eu comprendo que nos dias de hoje para vocês dizem "eta está tola", mas não existia mesmo. Quando queríamos uma Coca-Cola, púnhamos de Espanha, às escondidas, porque não era permitido. E foi muito interessante. E muito mais variedade de chocolates. E foi assim uma coisa que eu não sei descrever, mas foi uma coisa boa. Foi uma coisa boa. E as manifestações? A manifestação do 1º de Maio foi uma coisa maravilhosa. Nunca vi tanta gente junta. Era na Avenida dos Aliados. Tanta gente, tanta gente, tanta gente que eu nunca tinha visto. E foi uma emoção muito grande. Mas boa, muito boa."	"As minhas não foram muito boas, porque tive que acabar com a fábrica, devido às alterações, porque... Tivemos logo um tempo depois uma mudança, os governos estavam sempre a mudar e aquilo tudo. E comecei a ver que estava... Não aguentava. Os salários tiveram um aumento logo que nós não estávamos preparados. E foi assim que acabámos com a fábrica. Ficámos os dois desempregados, eu e o meu marido. [Pausa.] E pronto. E foi assim. Lá modificamos a vida."	"A mim, nenhumas. Foi tudo na mesma, continuei a trabalhar normalmente, entretanto casei, tive filhos, tudo normal."	"Essas, na escola. [Só na escola, em casa, manteve-se tudo igual?] Em casa tudo igual, porque os meus pais eram opositores da região, portanto. Ah, sim. Há uma coisa muito curiosa que até é típica do PREC, que foi todos os meus primos a pessoa mais nova, todos muito mais velhos do que eu, todos muito politisados, todos participantes em movimentos estudantis, e, curiosamente, vocês ainda provavelmente não deram isso, mas a seguir ao 25 de Abril havia uma série de partidos da esquerda, variadíssimos, e todos eles, cada um deles em seu partido. Era o PC(R-I), era o MRPP, era a UDP, era a, qual era a outra? A FEC-ML. Então, quer o meu irmão, quer os meus primos, todos eles tinham os seus partidos de extrema-esquerda. E aqui no Liceu notou-se muito isso. Eu digo Liceu porque antigamente chamava-se Liceu esta escola, não é? E notava-se muito essa partidarização."	"As mudanças que eu senti, as mudanças que eu senti foi mais no, no coisa de, no procedimento dos meus pais. Porque eu continuei a minha vida normal. Como até lá, como até lá, a minha vida foi normal também. Porque, como eu digo, a minha adolescência foi uma adolescência passada das brincadeiras de crianças e continuei com as brincadeiras de crianças. Já tinha, além de já ter 16 anos, mas continuei com as minhas coisas de adolescente e não senti muito coisa. Senti, sim, que eu livre. Mas... E a qualidade de vida começou a melhorar. Mas não foi muito, assim, a mudança radical logo nos primeiros anos."	"Pois, essa é uma boa pergunta. Primeiro lugar, houve uma certa, houve uma confusão de liberdade com libertinagem. Houve uma certa confusão. Não havia preparo político porque o regime, o regime deposto não deixou... não tinha ninguém preparado para substituir. E os poucos preparados, eram muito poucos. Havia só, digamos, era Mário Soares, havia o Álvaro Cunhal, havia o... Aquilo... Como é que ele se chamava? Do PSD, que era o... Al, meu Deus. Sá Carneiro. Esses eram praticamente os, mais ou menos, os preparados. Depois havia mais uma série de advogados que também estavam mais ou menos preparados. Mas havia um desprezo geral. Ninguém sabia realmente como é que... E foi um negócio difícil porque os militares, os militares não estavam devidamente preparados para enfrentar a parte civil. Ou seja, a parte política civil, não é?"	"As primeiras mudanças que eu senti na minha vida depois do 25 de Abril? Talvez falar mais, termos mais liberdade de expressão e tirarmos os trapos de cima da telefonia, podermos usar calças, porque eu gostava de usar calças, e a minha mãe, às vezes, nos princípios que ela começou a deixar de usar calças, tínhamos que meter na mesma aquela combinaçãozinha, andámos por baixo das calças com a combinação, "não, tem que ser, tem que ser, é o dado, é o dado" e depois, talvez, deixar de usar calças, e usar e vestir aquilo que a gente queria, não era? Porque depois já não éramos obrigados a andarmos all debaixo do regime que a minha mãe foi criada, era aquele que ela nos ensinou, não é? Agora, aos meus filhos já ensinei outro regime, tu já tens outro regime, mas na continuação, de lá atrás."
Lembra-se de quando votou, livremente, pela primeira vez? Se foi votar, como se sentiu?	"Ah, sim. [E que sentimentos é que votar lhe transmitiu?] Normal."	"Se lembro. Que seca! Foram horas e horas à espera. Muitas horas à espera. E cheguei lá para votar. E disseram: "Não, não pode votar aqui, porque é Luísa com S, e aqui são as Luísas com Z". E eu tive que ir para o outro lado e estar não sei quantas horas para votar. Estava muito calor, mas não desistit, votei. [E como é que se sentiu?] Ai, senti-me... adulta, crescida, com voto na matéria, senti-me assim, sei lá, gostei. Gostei da sensação."	"Lá, que loucura! Tanta gente, tanta gente, tanta gente para votar. [Como é que se sentiu?] Muito bem, muito feliz. Esperei horas e horas e horas na fila, mas contente da vida."	"Eu fui sempre votar. Mas, queres que te diga, não me lembro de quando fui votar. Nem me lembro de quando foram as primeiras eleições. Mas sei que fui votar, que votei sempre. [E lembra-se se sentiu alguma felicidade, alguma liberdade?] (Entrevistada nega com a cabeça.)	"Não senti nada de especial porque já estávamos em democracia há muito tempo, não é? Como mulher nunca senti a diferença de não poder votar, não é?"	"[Os teus pais não puderam votar livremente, certo?] Os meus pais, os meus pais não puderam... quer dizer... [E tu, quando votaste, o que é que sentiste?] Sim, eu votei. Alívio de poder votar em quem eu queria. Portanto, já não era imposto, já não era um regime imposto. Era um regime, bom ou mau, era escolhido pelo povo. Só isso, dizia tudo. Foi uma boa iniciativa de se ver."	"Sim, livremente, lembro. [Como é que se sentiu ao votar?] Normal. A gente já contava, já esperava, eu trabalhei para isso, a gente contribuiu para isso, portanto, era normal. Uma consequência."	"Não, não me lembra. Agora, só me lembra do meu pai, nos fazer o nosso bilhete de identidade, que é agora, e os números de contribuinte, tínhamos que ter números de contribuinte, e os bilhetes de identidade, primeiro eram cédulas, sabes o que é que são as cédulas? eram as cédulas, e depois até vieram os BIs, e o meu pai foi que nos fez isso tudo lá na aldeia, e eu estava a trabalhar em Lisboa, no Restelo, numa senhora que era lá da aldeia, e o meu pai deopis já foi dar um passeio a Lisboa, foi-me lá levar, e tínhamos que ter o recenseamento, necessário, e na altura, recenseei-me em Santa Maria de Belém, em Lisboa, que era onde pertencia o Restelo, mas depois foi-se renovando, até agora, até o que temos agora, não é? E vai-se mudando as coisas, ai talvez as coisas tivessem sido bem feitas, realmente eram, éramos muito oprimidos, oprimidos, eram oprimidos."
Considera o voto um direito essencial? Acha que está em perigo e que o devemos preservar?	"Sim. [E acha que está em perigo?] Não."	"Ah, sim, claro que sim. [E acha que está em perigo?] Ah, se está, infelizmente, acho que está mesmo em perigo. Estamos a caminhar para políticas, para mim péssimas."	"E... todos devemos cumprir. [Acha que hoje em dia está em perigo?] Esse direito? Acho que não. Nunca se vai perder esse direito. Acho que os portugueses estão bem cientes daquilo que querem."	"Sim, senhor" [E acha que está em perigo hoje em dia?] Acho que sim."		"Sim, sim. [E achas que ele está em perigo e que devemos preservar?] Não, acho que não está em perigo. Acho que a democracia veio para ficar e vai ficar, de certeza."	"Sim, claro. Toda a gente tem que votar. É um direito cívico de toda a gente. Acha que está em perigo e que o devemos preservar?) Não. Há tem perigo nenhum. [E acha importante votar?] Acho importante o voto, claro."	" [Consideras o voto um direito essencial?] Ah, é um direito essencial, e devia ser obrigatório. [E achas que está em perigo e que o devemos preservar?] Ah, estar em perigo, eu também não percebo muito, mas eu acho que em perigo não está, mas temos que o preservar, sim, mas eu acho que em perigo não está, acho eu, na minha maneira de ver."
Recorda-se da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE, atual União Europeia), em 1986?	"Sim."	"Recordo, recordo dos discursos bonitos, daquelas coisas todas. Lembrome bem disso."	"Sim. Tenho uma vaga ideia. Não posso dizer muita coisa, porque sei que na altura era pertencermos à Europa e tal. E a minha moeda é o euro. Lembro-me dessas mudanças, mas assim vagamente. Já não tenho assim aquela coisa de contar pormenores, porque já não me lembro."	"Sim. Eu ando tão afastada disso tudo... Eu recordo-me, mas o que aconteceu, o que não aconteceu, acho que foi muito bom para nós. Isso, acho que sim, para Portugal foi muito bom. Agora, de resto..."	"Sim"	"Mais ou menos. Não me recordo muito, foi pronto, mas mais ou menos. Os benefícios da entrada da CEE vieram-se, vieram-se, prontos, a manifestar. Porquê? Porque as ajudas da CEE, aí, quando entramos na CEE, já éramos considerados um país pobre. E então sim, as ajudas da CEE vieram a beneficiar muito quem precisava. Principalmente quem precisava."	"Lembro. Mário Soares."	"Sim, eu lembro-me, andava-me com essas coisas todas, mas também não sabia, na altura também não sabia para o que era, e hoje também sei que a União Europeia, pronto, somos europeus, não é? Mas lembra-me disso, mas pronto, para o que era não sabia, depois foi sabendo o que é, entramos na União Europeia, mas lembra-me mais ou menos vagamente, sim."
Que impacto teve, na sua vida e no país, na sua opinião, a entrada de Portugal na CEE?	"Ah, em mim nenhum. No país foi para melhor."	"Muito mais desenvolvimento. Começou a entrar dinheiro, agora se foi bem aplicado ou mal, não sei, mas começamos a... eu acho que o país desenvolveu um bocado."	"Sim, sim. Eu acho que estarmos na Europa foi bom. Ainda hoje considero isso. "	"[Mas isso teve algum impacto na sua vida?] Não, não. [Foi só apenas, achou que foi bom para Portugal?] Sim."	"Notou-se muito. Notou-se muito nas infraestruturas, nas estradas, nas autoestradas. Cobriu-se o país das autoestradas. Notou-se em qual? Na altura.. Mas isto é mais tipo anos 80. Sim, anos 80 já avançados. 90, 86, 90 e tais, os centros comerciais, a abundância. A facilidade do dinheiro. Sabem, na televisão havia imensa publicidade de recurso ao crédito e sei lá. Notou-se bastante na forma de viver no dia a dia."	"Teve. Portugal saiu do 8 para o 80. Foi o que aconteceu. Nós éramos super atrasados, ainda continuamos atrasados, ainda não conseguimos evoluir ao nível dos países de primeiríssimo mundo, mas já estamos chegando lá. Mais algum tempo, acredito, como que talvez, não sei se uma geração seja suficiente, mas a qualquer momento a gente está no primeiro mundo. Que ninguém tenha a menor dúvida."	"Eu, na minha opinião, acho que o impacto foi bom, foi bom porque pronto, a gente já podíamos andar mais livremente, pronto, quando a gente queria que fosse, acho eu que deve ser assim, antigamente não se ia de bilhete de identidade, era tudo com passaporte, ora, estudante da União Europeia, basta um bilhete de identidade, pode-se, se for para o Brasil não dá, se for para outro lugar não dá, sim, eu para mim acho que foi benéfico, acho que sim."
Como acha que estaria hoje o país se não tivesse ocorrido o 25 de abril?	"Não sei."	"Olha, os jovens... não podiam seguir aquilo que queriam. Para ir para o liceu, tinham que ser filhos dos senhores doutores, dos senhores advogados, portanto não seguiam aquilo que queriam. Acho que estávamos muito mais atrasados. Era um país sem informação, estávamos muito atrasados, tenho a certeza absoluta, mesmo muito, muito, muito. Acho que sim, infelizmente."	"Nem quero imaginar. Mas creio que estaríamos muito mal. Porque quando havia qualquer luzinha, mesmo no tempo da outra senhora, e isto eu nunca posso esquecer, quando foi a primavera marcelista, isso foi... E eu digo uma coisa, tenho ido, também gosto de ver as coisas, agora faltam-me as palavras, os... Os comícios. Os comícios. E eu nunca na minha vida, nem agora, quando têm muita gente, nunca vi tanta gente como quando foi o Marcelo Caetano vir aqui ao Porto. Era tanta gente, tanta gente, tanta gente, que era aquela esperança. Nós tivemos esperança... Depois acabouse tudo."	"Não posso, não consigo, não consigo responder a essa pergunta. Porque não sei como é que estaria, se estaria melhor, se estaria pior. Eu não sei. Depois da morte do professor António Salazar, eu depois não sei o que iria acontecer. Depois veio o Marcelo Caetano. E depois não sei, se não fosse o 25 de Abril, não sei o que é que poderia acontecer. Nem faço ideia sequer."	"Oh filhas, em história não há "ses". Eu já estou farta de vos dizer isso. Em história não há "ses", seria tudo diferente, não é? Sim, pronto. Seria tudo completamente diferente."	"Nós vamos ver como é que está, por exemplo, uma Rússia. Vemos, por exemplo, como é que está um Irão. E, por exemplo, a Venezuela, que nós vimos recentemente o que se passou. E, por acaso, nós vimos e sabemos que o regime da Venezuela seria o nosso, seria igual, se não pior."	"Oh! Pior que os africanos. [Acha que estaríamos muito...] Pior, se não houvesse o 25 de Abril, hoje estaríamos pior que os africanos. Houve lá o pessoal dos asiáticos, aqueles do Bangladesh, do Afeganistão. Nós estaríamos muito piores. [Continuaríamos num regime autoritário?] Um regime autoritário, super autoritário. Enfim, seríamos (...). Não tem sentido. Nem faiza mais sentido. Acho que o povo, se não fosse de uma maneira, ia de outra. Estás a perceber? A juventude era muito forte. [Sim, a qualquer momento iria acontecer alguma coisa.] A juventude fez o 25 de Abril. Na realidade, o 25 de Abril é feito pela juventude. Os capitães já tinham 27, 28 anos. Era a idade deles. Portanto, os jovens é que fizeram aquilo. Portanto, era uma questão de mais ano, menos ano, coisa assim do género. Aquilo ia acontecer. Porque ninguém aguentava mais a pressão, o país empobrecer. O país empobrecer, propriamente dito, não estava. Porque havia as colónias e as colónias sustentavam de alguma maneira. Talvez a guerra, que era o problema, era a manutenção da guerra. Foram 13 anos de guerra, foi uma loucura. "	"Ai, credo, estávamos todos a ser mandados pelo chega, não, não, acho que foi bom, foi bom mas depois também de uma liberdade, só que nós éramos todos uns burros, nunca mais andávamos para a frente."
Questão	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**

Anexo 15 – Rubrica de avaliação da atividade n.º 5 (*Entre a evidência estatística e a memória pessoal: o caso da União Europeia*)

Anexo n.º 5 - Rubrica de avaliação

Critério	Nível 5 (Excelente) 19-20	Nível 4 (Muito Bom) 17-18	Nível 3 (Bom) 14-16	Nível 2 (Suficiente) 10-13	Nível 1 (Insuficiente) 0-9
Transformações Estruturais (40%)	Explica, de forma clara e rigorosa, pelo menos três transformações, associando cada uma à área económica, social e infraestrutural, utilizando dados precisos dos documentos.	Explica três transformações, mas falha na referência a cada uma das áreas mencionadas ou na precisão de alguns dados estatísticos presentes nos documentos.	Descreve três transformações de forma correta, mas com pouca densidade analítica ou sem articular plenamente as áreas económica, social e infraestrutural.	Identifica duas transformações estruturais de forma incompleta **ou** refere três, mas sem suporto em dados concretos dos documentos.	Não identifica as transformações ocorridas ou limita-se a afirmações de senso comum, ignorando, por completo, os dados presentes no dossiê histórico.
Integração de documentos (20%)	Integra, de forma pertinente e articulada, informações de três ou mais documentos, utilizando-os como fonte para o argumento/ideia dada.	Integra informações de três documentos, mas a articulação entre as fontes e o discurso é, por vezes, mecânica ou pouco fluida.	Menciona três documentos, mas utiliza-os apenas para ilustrar pontos isolados, sem uma análise integrada da informação.	Refere apenas um ou dois documentos de forma isolada, servindo apenas para comprovar factos comuns.	Não utiliza os documentos ou refere apenas um de forma superficial.
Reflexão Análise dos excertos das entrevistas (20%) e pergunta final de reflexão (10%) **(30%)**	• Analisa com profundidade a natureza "difusa" da memória sobre a CEE, contrastando o carácter gradual das mudanças com a rutura política do 25 de abril. • Formula uma questão pertinente, historicamente contextualizada e que revela pensamento crítico sobre o período.	• Analisa a distinção entre memórias (processo vs. rutura), mas com menos detalhe analítico. • Formula uma questão pertinente e bem contextualizada historicamente.	• Identifica que a memória da CEE é menos marcante, mas baseia-se muito no conteúdo direto das entrevistas, sem apresentar grande reflexão. • Apresenta uma questão final relevante, embora genérica.	• Refere a diferença de memórias de forma sumária ou incompleta. • A pergunta final é pouco relacionada com as problemáticas históricas da adesão.	• Não aborda a questão da memória (ou limita-se a transcrever as entrevistas). • Não apresenta uma pergunta de reflexão final.
Vocabulário e Estrutura (10%)	Utiliza corretamente terminologia específica da disciplina de História, como Rutura ou Fundos Estruturais. O texto é coerente e muito bem estruturado.	Utiliza vocabulário técnico adequado, embora com falhas pontuais de coesão ou clareza na organização do texto.	Emprega vocabulário histórico básico, mas demonstra alguma dificuldade na estruturação lógica do texto expositivo.	Revela um domínio limitado da terminologia específica e a estrutura do texto é visivelmente fragmentada.	Utiliza vocabulário inadequado. O texto é desorganizado e com erros gramaticais impeditivos.