

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico
e Ensino Secundário

**"Já gostei... só que agora os professores
começaram a estragar tudo!"**

Reflexões de alunos sobre as aulas de História

Regina Alves da Cruz

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Versão Definitiva

Porto

2013

Resumo

Neste trabalho ouve-se o que pensam os alunos acerca das aulas de História, assumidos como personagem principal. Assim, este relatório apresenta uma breve reflexão que incide no que pensam os alunos sobre a História, as aulas de História e, sobre os recursos didáticos que preferem utilizar na sala de aula.

Perguntas simples como *Gostam de História? Quais são os temas/assuntos de História que mais gostam? Em que medida a História é útil na vossa vida, na vossa maneira de estar? De que forma o passado vos faz refletir sobre o presente? Durante as aulas foram desenvolvidas várias atividades, quais foram as que mais vos agradaram?* servem de mote para a recolha de muitas informações de extrema relevância.

Assim, numa amostra de alunos dos 9.º e 10.º anos da Escola Secundária Serafim Leite, recolheu-se os pontos de vista evidenciados sobre aspetos diretamente ligados à disciplina de História. Sabe-se, a partir do que foi recolhido, que os alunos não gostam da forma como a História é ensinada, dizem que é monótona, repetitiva e sem utilidade, preferindo a utilização de recursos didáticos modernos, atuais e diversificados.

Se atribuem à disciplina de História uma conotação negativa, pois não encontram interesse, consideram pior quando o professor não capta a atenção e motivação dos discentes através de diferentes recursos. De todo o material recolhido, o fundamental a salientar é que, em primeiro lugar, para eles o professor tem um papel essencial na aprendizagem e motivação dos alunos para a construção de conhecimento histórico. Em segundo lugar, a utilização de recursos didáticos diversificados e inovadores constitui, para eles, um grande incentivo ao estudo da Disciplina.

Palavras-chave: Educação Histórica; Didática da História; Recursos Didáticos.

Abstract

In this work we hear what the students think about the lessons of history, assumed as the main character. Thus, this report presents a brief reflection that focuses on what students think about history, history lessons and teaching resources on which they prefer to use in the classroom.

Simple questions like: *Do you enjoy History? What themes / subjects of history do you like? Why is the history helpful in your life, in your way of being? The extent to which the past makes you reflect on this? During classes were developed several activities, which were for you most pleased? This is the beginning for a lot of information very relevant.*

Thus, in a sample of 9th and 10th year of Escola Secundária Serafim Leite, to show the opinions of some aspects directly related to the discipline of history. We know from what was collected, students do not like the way history is taught, and say it is dull, repetitive and useless, preferring the use of modern teaching resources, current and diverse.

If they give to the subject of history a negative connotation, as there are interest, consider worse when the teacher does not capture the attention and interest of pupils through different resources. All material collected, the fundamental to say is that, firstly, for them the teacher has an essential role in learning and motivation of students to build historical knowledge. Secondly, the use of diverse and innovative educational resources is, for them, a great incentive to study the subject.

Keywords: History Education, Teaching History, Resources Didactic.

Agradecimentos

A Deus... que me guiou sempre com a sua luz, proteção e paz.

A elaboração de um Relatório de Estágio faz parte de uma percurso permeado de infinitos desafios, agradáveis surpresas, várias deceções, muitas alegrias, e claro, saudáveis vitórias.

A viagem foi longa, o percurso sinuoso, alcançar o rumo certo só foi possível com uma grande força de vontade, energia e perseverança que acarretaram uma bagagem recheada de força, vigor e, sobretudo, paz. Todos estes ingredientes tornaram-se indispensáveis em cada momento da minha longa caminhada, pois foram eles que me fizeram tomar as melhores decisões levando-me a bom porto.

O rumo que o meu caminho levou só foi possível com a participação e, principalmente, ajuda, de várias pessoas que deram o seu contributo, a sua impressão, a sua marca. A todos eles, por mais pequeno que seja o seu toque, deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Assim, queria expressar a minha profunda gratidão e agradecimento às pessoas que me merecem maior destaque:

- os meus pais, pelo amor que sempre me demonstraram, pela força e amparo que me deram, pela vida, educação e, sobretudo, pelo amor;*
- as minhas queridas irmãs, Arlinda e Joana, por todo o carinho e companheirismo nestas lides, pelos valiosos comentários e sugestões. Pela paciência e incentivo para eu prosseguir a minha caminhada sem desanimar e pelas suas contribuições críticas que ajudaram e enriqueceram todo o processo de construção do conhecimento;*
- a toda a minha família que sou grata por todo o seu afecto e atenção;*
- a minha estimada amiga Paula Brandão que sempre me acompanhou em toda esta trajetória, sempre a meu lado, no bem e no mal, sem desistência, com determinação, garra, luz, força e, sobretudo, com uma amizade sincera para a vida;*

- *os meus amigos, àqueles que especialmente me ajudaram e deram assistência neste período. Pelo apoio que me transmitiram, a calma e os momentos de descontração que me proporcionaram. Em especial à Ana Baptista, à Ana Rita Figueiras, ao Vasco Figueiras, ao Sérgio Monteiro, à Sara Costa, à Cláudia Oliveira, Sandra Oliveira e à Susana Rocha. A todos estes companheiros de jornada agradeço o auxílio, apoio e dedicação e ofereço a minha calorosa e sincera gratidão;*
- *a minha estimada orientadora e, sobretudo, amiga Professora Cláudia Ribeiro, que, ao longo de todo este processo, me concedeu a honra de me ouvir, de colaborar com tanta disposição, disponibilidade, empenhamento e responsabilidade. Pela generosidade em transmitir os seus conhecimentos, ensinamentos valiosos, troca de ideias e atitudes. Colaborou imensamente e intensamente na minha pesquisa, demonstrando sempre um grande carinho e abertura de espírito sem em momento algum me desamparar;*
- *o Professor Luís Alves que me acompanhou também neste longo percurso, sempre com uma palavra de incentivo e de ajuda; Pela atenção, apoio, dedicação e suporte que sempre demonstrou quando o solicitei ou até quando fez sugestões que serviram para melhorar o meu trabalho;*
- *a orientadora Professora Gina Martins que me auxiliou sempre que necessário nesta trajetória;*
- *os meus alunos que aceitaram participar no estudo e que foram fundamentais enquanto sujeitos de investigação;*
- *os Encarregados de Educação que tão amavelmente consentiram que os seus educandos participassem neste estudo;*
- *os órgãos de gestão da Escola Secundária Serafim Leite e os meus colegas de trabalho;*
- *a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram nesta investigação.*

As palavras são poucas para expressar o meu apreço e estima por todas estas pessoas, pois foram, são e serão pilares fundamentais na minha vida.

Finalmente, está concluído o trabalho a que me propus há algum tempo. Quero agradecer e partilhar com todas estas pessoas a alegria que sinto ao chegar até aqui. Sem o conhecimento, experiência e boa disposição de todas estas pessoas dificilmente teria concretizado este trabalho de forma tão compensadora.

Em especial aos meus avôs que lá no céu me acompanharam todos os dias.

A minha sincera gratidão a todos e que um dia vos possa compensar por fazerem parte do sucesso da minha vida!

Índice

Introdução.....	10
Parte I – Enquadramento Teórico	13
1. Educação histórica.....	14
2. A Didática da História: a importância da diversidade de recursos.....	22
3. Cruzamento de olhares sobre os Programas de História	30
Parte II – Estudo de Caso	34
1. Contexto escolar	35
1.1. Caracterização.....	35
1.2. Caracterização das turmas	39
2. Procedimentos metodológicos	42
2.1. Seleção de recursos	42
2.2. O “Focus Group”	53
2.3. Aplicação do “Focus Group”.....	59
3. Apresentação e análise dos resultados obtidos.....	63
Considerações finais	91
Referências bibliográficas	96
Sitografia	99
Anexos.....	100
Anexo 1 – Plano de Aula 10.º ano dia 05/11/2012.....	101
Anexo 2 – Ficha de Visionamento do Filme Gladiador dia 05/11/2012	103
Anexo 3 – Plano de Aula 10.º ano dia 08/11/2012.....	105
Anexo 4 – Ficha de Trabalho dia 08/11/2012	108
Anexo 5 – Ficha de Trabalho dia 08/11/2012	110
Anexo 6 – Plano de Aula 10.º ano dia 12/11/2012.....	112
Anexo 7 – Plano de Aula 10.º ano dia 19/11/2012.....	114

Anexo 8 – Plano de Aula 10.º dia 22/11/2012	116
Anexo 9 – Plano de Aula 9.º dia 07/01/2013	119
Anexo 10 – Plano de Aula 9.º dia 10/01/2013	122
Anexo 11 – Plano de Aula 9.º dia 14/01/2013	124
Anexo 12 – Plano de Aula 9.º dia 17/01/2013	127
Anexo 13 – Plano de Aula 9.º dia 21/01/2013	129
Anexo 14 – Plano de Aula 9.º dia 04/02/2013	132
Anexo 15 – Texto “A ascensão de Salazar”	135
Anexo 16 – Declaração/autorização	136

Índice de documentos

Doc. 1 – O <i>Gladiador</i>	43
Doc. 2 – Cronologia ilustrada.....	44
Doc. 3 – Formação do Império Romano entre III a.C. e III d.C.	45
Doc. 4 – “O Senado na República e no Império”.	46
Doc. 5 – Imperador Octávio César Augusto.	47
Doc. 6 – Documentário “Roma o Grande Império: A Era dos Imperadores”.	47
Doc. 7 – Puzzle da Loba do Capitólio.	48
Doc. 8 – Índice de produção industrial.	49
Doc. 9 – Intervenção do Estado na economia.	49
Doc. 10 – “Os regimes políticos antes da II Guerra Mundial (1939).	50
Doc. 11 – Benito Mussolini.....	51
Doc. 12 – “Hitler: Mystery Files”	51

“Tudo é considerado impossível até acontecer.”

Nelson Mandela

Introdução

A Escola é, atualmente, um mundo em constante mudança, não fosse ela constituída por seres humanos inteligentes que, de dia para dia, alcançam e superam desafios. Assim, neste mundo escolar, atores principais e secundários conjugam-se e entreajudam para um fim último que é a formação de um cidadão consciente das suas dificuldades e sabedor das suas capacidades.

Durante este ano de Estágio fui-me apercebendo, cada vez mais, de que só o trabalho em equipa de todos estes atores pode resultar no sucesso pleno e consequentemente numa sociedade melhor. Neste mundo de ensino, os atores principais são sem dúvida alguma os professores e os alunos. Considero que é importante dar-se uma especial atenção ao aluno, pois é com ele e para ele que tudo deve fazer sentido.

Assim, o “ensino e aprendizagem, nas mãos de seus atores principais, implicam que estes processos passem pela reflexão crítica dos mesmos. Do mesmo modo que acreditamos ser necessário levar o aluno a assumir uma atitude reflexiva em relação à sua aprendizagem, assim também acreditamos que o professor deva ser preparado para assumir uma atitude reflexiva sobre seu saber e sobre o seu fazer” (Darsie, 1996: 105).

Neste ano como estagiária, tomei consciência da cada vez maior importância de um professor reflexivo, pensativo e ponderado sobre a sua prática pedagógica e sobre as experiências por ele vivenciadas. Contudo, penso que o professor só consegue ser verdadeiramente reflexivo se os discentes derem o seu contributo. Assim, o professor deve saber claramente o que os seus alunos pensam, como pensam, o que os motiva, quais as suas dificuldades, o que gostam e o que não gostam. Só assim, o docente pode perceber o que correu mal e o motivo por ter corrido dessa forma.

Portanto, no decorrer deste ano letivo, a minha preocupação e reflexão centrou-se muitas vezes em saber que recursos os alunos gostam de trabalhar na sala de aula. Neste sentido, este relatório dá muita importância à opinião dos alunos, ao que pensam e como o pensam. Penso tratar-se de uma temática relevante e pertinente, pois só tomando conhecimento do seu pensamento o professor pode alterar o seu método de ensino para poder, assim, alcançar melhores resultados.

Assim, no presente estudo foi pedido aos alunos que refletissem sobre os recursos que foram utilizados na sala de aula, para comparar práticas com outras, emitir juízos e até colocarem-se no lugar dos professores.

É nesta linha de ideias que surgiu este relatório. Este pretende ter uma finalidade: servir para saber quais os recursos que os alunos gostam de trabalhar nas aulas de História. Trabalhos como este podem ajudar docentes e futuros docentes na sua prática pedagógica, dotando as suas aulas de recursos que verdadeiramente motivem os alunos. Penso que a sociedade e a escola em si deve dar resposta aos seus alunos e é neste sentido que se enquadra a importância do tema escolhido.

Para dar resposta a este meu problema, recorri a uma metodologia inovadora, a meu ver muito interessante, pois promove a troca de ideias e permitiu-me recolher contributos dos discentes bastante esclarecedores e interessantes. Esta foi implementada na Escola Secundária Serafim Leite do concelho de São João da Madeira onde realizei estágio pedagógico de História, com a atribuição de duas turmas de anos distintos de escolaridade. Assim, convém salientar que as conclusões resultantes deste relatório são fruto do contexto onde este relatório foi desenvolvido, podendo existir certamente outras conclusões em outros contextos.

Desta forma, este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes. Uma primeira parte centrada no enquadramento teórico, onde apresento o suporte científico que serve de base a este estudo. Centrado em autores como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Braga, Oldimar Cardoso, Isabel Barca, Marília Gago entre muitos outros. Este suporte teórico procura esclarecer as noções de Educação Histórica, Didática da História, debater a importância da diversidade de recursos na sala de aula, bem como fazer uma breve reflexão sobre os Programas da Disciplina de História do 9.º ano e do Programa da Disciplina de História da Cultura e das Artes dos Cursos Profissionais.

A segunda parte deste Relatório Final diz respeito ao Estudo de Caso. Aqui faço uma breve caracterização do contexto escolar (do concelho de São João da Madeira e das turmas que foram objeto de estudo), apresento os procedimentos metodológicos utilizados e por fim exponho e analiso os resultados obtidos. No final deste trabalho ainda há espaço para apresentação das considerações finais, a exposição das limitações que foram surgindo e, por fim, algumas orientações para futuros estudos nesta área.

De salientar que, primordialmente, este estudo pretende contribuir para uma escola melhor, para uma aprendizagem mais facilitada, nunca esquecendo que é preciso ter em conta que a escola promove um desenvolvimento integrado do aluno. De facto, a escola não se dedica apenas à assimilação de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Educação histórica

Ao longo deste capítulo debruçar-me-ei sobre o conceito de *Educação Histórica*, bem como os aspetos a ela inerentes, nomeadamente as problemáticas e os desafios que apresenta na atualidade.

Neste sentido, a Educação Histórica é um campo de investigação histórica recente que surgiu nos anos 80 do século XX, em Inglaterra. Foram estes anos que marcaram o começo de uma inquietação e um fervilhar de investigações sobre cognição histórica. Vários nomes de diversas nacionalidades são associados a esta área, nomeadamente: Jörn Rüsen, Peter Lee, Joaquim Pratz, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, entre outros.

A meu ver, é importante começar por referir que a Educação Histórica é uma área do conhecimento que está ligada a outros saberes de investigação, como por exemplo a Epistemologia da História, as Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História. Assim, os estudiosos destas áreas têm como tarefa primordial o entendimento dos princípios e estratégias da aprendizagem histórica dos seres humanos.

Como já foi dito, a Inglaterra foi pioneira nesta temática. Contudo, seguiram-se outros países, nomeadamente os Estados Unidos da América e Canadá. Foram os investigadores destas nações que começaram a questionar os tradicionais trilhos do ensino da História e que procuram acrescentar novas contribuições à forma como os alunos constroem e compreendem o seu conhecimento histórico. Portugal e Espanha também se juntaram a este processo de investigação, mas mais tarde. Neste sentido, foram estes países, que em momentos diferentes, se preocuparam com o ensino da História e com a sua fundamentação científica própria.

Atualmente, proliferam os estudos relacionados com esta temática. Estados Unidos e Canadá têm-se debruçado sobre os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico entre os alunos, pais e historiadores. Por seu turno, os espanhóis têm-se focado na investigação no que diz respeito aos conceitos específicos relacionados com a História. No Reino Unido, nos últimos trinta anos, a Educação Histórica tem sofrido preocupações relacionadas com o “significado e como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História” (Lee, 2006: 133).

Em Portugal têm-se vindo a desenvolver estudos que se preocupam com o pensamento dos alunos em História, com a compreensão das suas ideias históricas e dos professores. Deste modo, a interpretação de fontes diversas, a exploração de ideias dos alunos sobre as diferentes narrativas de um mesmo assunto histórico foram também alvo de reflexão por parte de autores como Marília Gago e Isabel Barca.

Para esta última autora, a Educação Histórica, como se trata de uma ciência, encerra em si um propósito teórico e metodológico. Por um lado, a nível teórico estuda a natureza do conhecimento histórico, por outro, a nível metodológico “empreende a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas” (Barca, 2001: 13).

É fundamental, a meu ver, referir que a Educação Histórica procura a análise de dados empíricos para que se possa elaborar diagnósticos sobre a construção da “consciência histórica” de jovens, tanto na escola como na sociedade, sendo este processo essencial para o desenvolvimento do ensino da História. Sendo assim, o conhecimento do conceito de “consciência histórica” é um dos objetivos centrais na pesquisa de campo da Educação Histórica com o intuito de compreender melhor as ideias dos jovens sobre a História.

Segundo Jörn Rüsen, a “consciência histórica” engloba dois aspetos essenciais. Por um lado, o passado como experiência e, por outro, o presente e o futuro como campos de acção que são orientados pelas vivências do passado. Assim, para Rüsen a consciência histórica “é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo” (Rüsen, 2001: 59).

Para Hans-Georg Gadamer, “a consciência histórica é um privilégio do homem moderno e contemporâneo”. Este ponto de vista exclui, facilmente, todos aqueles homens que não sofreram o processo de “modernização” (1998 in Leal, 2011: 5). Por outro lado, para Philippe Ariès, “a consciência histórica é um ponto de chegada para o homem, só possível de ser alcançado a partir também de processos de modernização” (1998 in Leal, 2011: 5). Para Barca, “entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História” (2007b: 116).

Posto isto, verifica-se que existe uma multiplicidade de estudiosos que já se debruçaram sobre este conceito e sobre o seu entendimento, contudo vou-me centrar nas ideias de Rüsen que me parecem a mim, mais concisas e diretas. Neste sentido, para este autor, o ensino da História parte da “consciência histórica” e segundo a sua opinião, esta consiste no nível de consciência entre passado, presente e futuro sendo a escola o espaço ideal para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, e para Rüsen a “consciência histórica ha podido ser descrita como una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo, y así ha sido elevada a la categoría de un tema de investigación propio, de significado incuestionablemente práctico para la vida. De la conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica” (Rüsen, 2009a: 4). Para Rüsen, “o trabalho interpretativo da consciência histórica e seu produto, a estrutura cognitiva chamada “história”, é concretamente manifestada na *cultura histórica* de uma sociedade”, cultura histórica essa que, segundo ele, é multidimensional, tem expressões morais, pedagógicas, políticas e retóricas (Rüsen, 2009b: 172).

Assim, e segundo o meu ponto de vista, a “consciência histórica” não é de forma alguma um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida, uma condição prévia para existência de pensamento histórico. Uma das suas funções é dar ao aluno ferramentas que o façam compreender o passado como algo que o vai ajudar a organizar o seu futuro. É, então, esta a ênfase dada à Educação Histórica. Relacionada com esta nova conceção surge Peter Lee com um novo conceito: “Literacia Histórica” que se baseia nas ideias dos alunos sobre História e a sua capacidade de orientação em relação ao passado.

Tem toda a pertinência refletir, agora, sobre a preocupação de Isabel Barca sobre a *provisoriedade* e *objetividade* na História. Assim, a opinião de Barca parece-me bem direta e precisa. Esta autora faz questão de sublinhar um dos importantes desafios atuais na Educação Histórica: “não há resposta final em História: podem encontrar-se explicações diferentes ao longo do tempo e explicações alternativas e concomitantes acerca de um mesmo acontecimento ou situação passada” (Barca, 2001: 18).

No que diz respeito à objetividade, o Positivismo, há vários anos, defendeu que a verdade se atinge através da objetividade. Contudo, na época muito se debateu sobre o facto de uma explicação histórica ser válida quando construída sobre princípios subjetivos. Entretanto, surgiram outras orientações, como por exemplo, a que assumia que “a inter-

pretação é intrínseca à História”. Nesta linha de ideias surgiu Collingwood e os seus discípulos que defendiam que “a objetividade histórica integra a noção de ponto de vista e deve observar três regras metodológicas essenciais: localização espaço-temporal, consistência lógica e fiabilidade no tratamento da evidência” (Barca, 2001: 18).

Por outro lado, Barca sublinha ainda, uma outra abordagem, esta mais relativista, assinada essencialmente por Beard. Este autor veio colocar em causa autores como Ranke e contribuiu para uma ideia mais elaborada de objetividade histórica, para ele a história deve-se aproximar “cada vez mais de concretização por meio de critérios metodológicos rigorosos” (Barca, 2001: 18).

De salientar ainda, no que diz respeito à provisoriedade (outro dos desafios da Educação Histórica apresentados por Barca), autores como Popper, dizem que a explicação científica de determinado acontecimento é sempre provisória. Para ele, a explicação científica pode estar próxima da verdade desde que ainda não tenha sido colocada em causa através da apresentação de um novo elemento. Segundo este autor, “não sabemos, apenas podemos conjecturar” (Popper, 1972: 278 in Barca, 2001: 19). Este investigador considera mesmo que a explicação em História é sempre muito mais provisória do que em qualquer outra ciência, uma vez que, diz ele, não pode ser confirmada, nem refutada.

Também Collingwood e os seus seguidores apresentaram um novo aspeto sobre a noção de Educação História: a ideia de que a imparcialidade absoluta não existe. Para eles, a História só tem significado partindo de um determinado ponto de vista. Segundo Dray, citado em Barca (2001: 19), o objeto da própria História, o passado, está repleto de valores. Logo, se a História só tem significado quando analisada segundo um ponto de vista, este vai ter em si um conjunto de ideias e valores caraterísticos de quem os analisa e por isso não existirá imparcialidade.

Acresce ainda, que uma visão pós-modernista surgiu recentemente na área das Ciências Sociais e Humanas. Este olhar apresenta visões da realidade muito subjetivas. Aqui a linguagem assume um papel fundamental: “a linguagem toma o lugar da verdade” (Barca, 2001: 19). Trata-se de um modelo desconstrutivista, considerado por Barca pouco frutuoso, sobretudo quando aplicado à Educação, pois pretende dar validade ao senso comum e transformá-lo em produção científica, pois para este modelo pós-modernista “tudo é narrativa”.

Neste sentido, a Educação História acarreta em si um mundo de desafios e problemas que tem e sempre terá que resolver. Por exemplo, existem autores que referem que a História é uma ciência demasiado complexa para ser estudada por alunos com menos de 16 anos e foram estas ideias que sustentaram, nos anos 70 e 80, o princípio da não inclusão da História como disciplina autónoma no currículo de estudos dos jovens estudantes.

Contudo, ainda hoje é o dia em que alguns docentes de História afirmam e defendem a ideia de que existem temas que são muito complicados para serem explicados e ensinados a alunos mais novos. Contudo, e como refere Barca (2001: 14), “esta assunção não tem em conta que qualquer tema (...) pode ser abordado de diferentes maneiras”. Esta autora alerta, ainda, para o facto de ser fulcral estudar História não em quantidade, mas em qualidade, honrando esta ciência do saber histórico. Todavia, é sempre necessário ter em atenção o desenvolvimento cognitivo do jovem para que o docente consiga incutir no aluno o gosto pelo conhecimento histórico para que se alcance o sucesso pleno do processo ensino-aprendizagem.

Hoje, vivemos numa sociedade de informação e tudo se sabe ou se procura apenas à distância supersónica de um “click”. A família, a escola, a comunidade, os meios de comunicação social, entre outros, são, também, importantes fontes de conhecimento histórico, sobretudo para as crianças. “O professor deverá partir da deteção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração” (Pinto, 2011: 3). Contudo, importa sublinhar que estas fontes não devem ser menosprezadas por parte dos docentes. Nestes casos, cabe ao professor a tarefa de trabalhar esse conhecimento já adquirido, desmentindo-o se for o caso, ou então, enriquecendo-o, pois a Educação Histórica só faz sentido se responder às exigências do mundo atual, que é um mundo do conhecimento. No entanto, é necessário que existam professores conscientes de tais problemáticas. Assim, nesta linha de ideias, e na minha opinião, na Educação Histórica é fundamental conhecer as ideias tácitas (conhecimentos prévios) dos discentes sendo o passo fulcral para se selecionar métodos e, posteriormente, os utilizar, pois só assim se constrói conhecimento histórico.

Por outro lado, o excesso de informação existente confronta-nos com diversas versões de um determinado acontecimento. Segundo Barca, os “historiadores e os filósofos da História apresentam diversas narrativas e explicações dentro de diversos modelos epis-

temológicos, para dar sentido ao passado” (2007a: 5). Tal como refere esta autora, a multiplicidade de pensamentos, característica desta nossa sociedade, faz aparecer perante a História um conjunto de dilemas “a) que modelo de História ensinar – uma versão da História factual, de inspiração marxista, estruturalista, desconstrucionista, explicativa e perspectivada? b) que escala(s) da História abordar – local, regional, nacional, cultural, mundial? c) que temas e visões seleccionar dentro de cada escala?” (2007a: 7 e 8).

Segundo esta autora, não existe uma única resposta para todas estas questões, contudo é imprescindível refletir sobre elas para que sejam tomadas as melhores escolhas, as mais adequadas ao que se está a estudar. Assim, para mim, são estes dois dos desafios que atualmente se colocam ao ensino da História: por um lado, a escolha do conhecimento de referência a privilegiar e, por outro, incutir o gosto e vontade de estudar e aprender História nos discentes.

Efetivamente, considero que os tradicionais métodos de ensino, baseados na transmissão de uma grande quantidade de conteúdos, sem qualquer ligação com a realidade dos discentes, não dão resposta às exigências desta nova sociedade da informação, nem incute o gosto e a vontade de estudar. Assim, para os jovens atuais, as aulas tradicionais baseadas no método expositivo, sem qualquer relação com o meio envolvente, são descritas como monótonas, entediantes e até fatigantes.

Posto isto, o grande desafio para os mestres do ensino é despertar a atenção dos alunos para a aprendizagem e para a História. Este despertar pode ser feito através da realidade social de que o aluno faz parte, pois as tarefas que lhe são propostas devem estar diretamente relacionadas com ela. Tal como refere Peter Lee, citado em Cainelli (2006: 62) “para entender a História é preciso falar de situações concretas do passado e promover sua interpretação”. Assim, e corroborando as ideias de Lee, o conhecimento histórico não deve ser estático, pelo contrário, deve actuar, fazendo parte da vida do discente.

Muitos estudos já foram feitos que concluíram que os jovens dão significado aos materiais históricos empregando juízos que retiram das suas experiências na sociedade. Segundo Barca, pode-se enunciar alguns princípios associados à aprendizagem dos alunos em História: “a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby& Lee, 1987; Booth, 1987 in Barca e Gago, 2001: 241); b) O desenvolvimento do raciocínio histórico pro-

cessa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras” (Lee, 1994 in Barca e Gago, 2001: 241).

Segundo este ponto de vista, os conceitos históricos são entendidos através da sua relação com a realidade humana e social que é experiência. A própria experiência leva o aluno a dar resposta a uma situação do passado, mesmo que ele não tenha em atenção as diferenças, as crenças e os valores da época, já demonstra um esforço de compreensão histórica. Vários autores defendem que esta forma de pensar é bem mais complexa do que aquela que apenas se baseia em “generalizações estereotipadas (...) O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado, apoiado nas fontes históricas disponíveis, é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado” (Ashby & Lee, 1987 in Barca e Gago, 2001: 241).

Partindo deste debate de diferentes ideias e princípios é possível encontrar alguns pontos comuns que devem ser tomados em conta quando se fala em conhecimento histórico. Na minha opinião, Barca (2001: 20) descreve de forma simples, direta e precisa os rumos que a Educação Histórica deve tomar: a aprendizagem em História pode ser feita com prazer; é necessário que a aprendizagem de conceitos faça sentido para os alunos; as experiências de vida, as características do conhecimento e as capacidades individuais são elementos a ter em atenção na aprendizagem. Acresce ainda que é preciso ter em conta as características dos alunos, não apenas o estágio de desenvolvimento a que corresponde a sua idade, pois uma criança de 7 anos pode ter um pensamento histórico ao nível de um adolescente de 14 anos.

Posto isto, é preciso ter em atenção todas estas visões e perspetivas na Educação Histórica. Na minha opinião, é necessário implementar práticas que impulsionem as crianças, jovens e adultos para uma aprendizagem cada vez mais significativa da História.

Assim, considero que perceber os processos de aprendizagem dos sujeitos em História, compreender as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos são os principais objetivos de estudo da Educação Histórica. Não há receitas ideais e é fundamental estudar estas finalidades pois só assim alunos e discentes alcançarão com sucesso o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, é fulcral colocar a Educação Histórica ao serviço da sociedade pois ela pode apresentar respostas e soluções. Contudo, é necessá-

rio a existência de professores conscientes e conhecedores destas problemáticas; para isso, é imprescindível prepará-los cientificamente, fazendo-os experienciar a pesquisa e o debate histórico.

Assim sendo, investigadores de diversos países têm dirigido a sua atenção para os princípios, fontes e estratégias com o intuito final da aprendizagem do conhecimento histórico. Assim, e assumindo como minhas as palavras de Ankersmit, (1998: 88 in Lee, 2006: 135), é função da História dar-nos “um senso da nossa própria identidade” de uma maneira que aumente a nossa cooperação com pessoas ou culturas. “Uma vez que a humanidade, no sentido amplo da palavra, é o estágio no qual as relações inter-humanas são ordenadas, a humanidade deve ser a base sobre a qual toda história é escrita.”

2. A Didática da História: a importância da diversidade de recursos

“historia vitae magistra” (história mestre da vida)

Este capítulo dedica-se à análise da noção de Didática da História à luz dos vários pensamentos conjugando, também, a importância da diversidade de recursos na sala de aula. Assim, vou começar por mostrar o que é a Didática da História, qual a melhor definição e o seu campo de atuação. Antes, porém, importa salientar que se trata de uma tarefa complexa, na medida em que são muitos os investigadores que já se debruçaram sobre este assunto e a cada novo estudo que surge, acrescenta-se ou retira-se um ou outro elemento a esta temática.

Neste sentido, autores como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Braga, Oldimar Cardoso, Isabel Barca, Marília Gago... já se debruçaram sobre esta temática, sobre as suas origens, definição, princípios, problemas e desafios. Há, no entanto, um misto de ideias e de aspetos que geram controvérsia.

O senso comum defende frequentemente que a Didática da História está subordinada à área da Educação e que é seu objetivo moldar ao contexto da Escola o conhecimento dos historiadores. Desta forma, pode-se dizer que existe na sociedade o que Rüsen chamou de “opinião padrão sobre a Didática da História”. Esta centra-se numa “abordagem formalizada para ensinar História em Escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de História nestas Escolas” (Rüsen, 2006: 8). Dessa opinião padrão fazem parte as ideias de que a Didática da História é uma disciplina que entremeia a História como disciplina académica, a aprendizagem histórica e a educação escolar, bem como a ideia de que ela não se relaciona com o trabalho dos historiadores e, ainda, que a Didática da História é usada como forma de levar o conhecimento histórico aos alunos.

Saddi é um dos autores que reconhece esta opinião padrão e que a refuta, pois considera que a Didática da História, assim entendida, apresenta “um carácter *externo e funcional*”. *Externo* porque não produz conhecimento histórico como faz a História, apenas é uma forma de transmitir esse conhecimento e *funcional* porque se trata de uma técnica de

transmissão do conhecimento. A Didática da História assim encarada reduz-se a uma forma de “como melhor transformar o conhecimento (científico) em conhecimento esquemático” (Saddi, 2011: 1).

Rüsen, nos seus textos, também não deixa dúvidas em relação à sua posição quanto a esta opinião padrão. Defende que esta ideia é errada e não faz sentido, pois falha em “confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre Didática da História e pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios da sua disciplina” (Rüsen, 2006: 8).

Segundo André Chervel (in Cardoso, 2008: 154), outro autor de renome quando se fala em Didática da História, o que é estudado nas Escolas não é a “História dos Historiadores”. Pelo contrário, para Chervel, o que se ensina nas instituições de ensino não se limita a uma simplificação do saber dos historiadores, pois os saberes trabalhados nas Escolas foram feitos “pela própria Escola, na Escola e para a Escola” (Cardoso, 2008: 154).

Assim, e segundo o ponto de vista de Cardoso, a Escola e a sua História milenar chega mesmo a influenciar o “saber erudito” pelo meio do chamado “efeito *wilamowitz*”. Então, vejamos o exemplo que refere. Após o nascimento de Cristo, e cerca de 700 anos depois de Ésquilo escrever as suas dezenas de tragédias, todas elas estavam acessíveis aos leitores. Contudo, a Escola da época fez uma seleção e adotou para si apenas sete delas. O curioso é que só essas sete obras chegaram até aos nossos dias, as restantes desapareceram. Certo é que, atualmente, o que os investigadores estudam sobre as obras de Ésquilo faz parte da seleção que foi feita pela instituição Escolar há muitos séculos. Através deste exemplo fornecido por Cardoso, posso compreender a influência da Escola no conhecimento histórico que chega até aos nossos dias.

Assim, e seguindo na esteira de Rüsen, desde a Antiguidade até às últimas décadas do século XVIII, “a escrita da História era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida” (2006: 8). No Iluminismo, os princípios didáticos da escrita histórica continuavam a assumir grande relevância. Contudo, com a Industrialização e com a profissionalização da disciplina, a Didática da História foi caindo no esquecimento e no século XIX deixou de ser um ponto de reflexão dos historiadores. Surgiu, assim, a cientificação da História que, de acordo com Rüsen, “acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, limitador dos propósitos e das finalidades da História” (2006: 9).

São vários os autores que referem que, apesar de existirem muitas mudanças na década de trinta do século passado, ao nível da transmissão do conhecimento histórico, a tradição teimava em persistir. Assim, a História na sala de aula resumia-se à exposição de acontecimentos cronológicos relacionados com a política e heróis nacionais, que tinham como principal objetivo revelar ao mundo quem tinham sido ou quem eram os responsáveis pelo rumo que o país levava.

Só mais tarde, no final do século XX, este modelo que teimava em passar a “glória da nação” foi colocado em causa, utilizando como argumentos o facto deste modelo apenas servir a uma parte de sociedade. Foi, assim, que a Escola passou a ter como fim último a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive.

Todavia, foi na Alemanha que surgiu esta nova forma de entender a Didática da História e que, posteriormente, se estendeu a outros países. Foi, aliás, a historiografia alemã que, nos anos 60 e 70, reposicionou a Didática da História dentro da Ciência Histórica. Assim, a Didática da História deixou de ser uma forma de transmitir o conhecimento histórico para fazer parte de uma ciência produtora de conhecimento histórico, assumindo cada vez mais o seu lugar, facilitando a sua compreensão.

Contudo, em Portugal este processo foi mais demorado. O Estado Novo e o decorrente isolamento do pós-25 de Abril de 1974 fizeram com que a Didática da História ficasse numa “situação de desenvolvimento precário na qualidade de tecnologia derivada da História, de limitada influência nas concepções e práticas dos professores, de escassa divulgação junto da opinião pública” (Nunes & Ribeiro, 2007: 88). Apesar destes inconvenientes, foi o final do século XX que remeteu Portugal para a consciencialização da importância da Didática da História.

Assim, para autores como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, a Didática da História não é simplesmente o ensino e aprendizagem da História na Escola, é algo mais: “a Didática da História apega-se às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações” (Cardoso, 2008: 158).

Neste sentido, e quanto à sua finalidade, a Didática da História quer “investigar o aprendizado histórico”, e este deve ser entendido como uma das “manifestações da consciência histórica” (Rüsen, 2006: 16). Para Saddi, o objetivo da Didática da História

é estudar o modo como ocorrem “os processos com os quais os homens produzem uma interpretação do passado humano, que orienta o presente e constitui projeções de futuro” (Saddi, 2011: 4). Por outro lado, a Didática da História, de acordo com Klaus Bergman (Klaus Bergman, in Saddi, 2011: 4), preocupa-se “com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num determinado contexto sócio-histórico”, concluindo-se, assim, que é uma área que estuda a consciência histórica.

Nesta linha de ideias, a meu ver, a Didática da História é bem mais do que uma forma de transmitir o conhecimento histórico aos discentes. É compreender e resolver os problemas e desafios que surgem quando se ensina a História, não só nas Escolas, mas, também na sociedade. Todavia, são as palavras de Cardoso que me parecem mais pertinentes para expressar o que estuda a Didática da História. Assim, e recorrendo às suas palavras, ela “estuda a consciência histórica na sociedade” (2008: 18).

Posto isto, é função da Didática da História pensar nos processos inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem histórica. Para mim, e de acordo com vários autores, a Didática da História deve preocupar-se essencialmente com a educação histórica, visto que, o conhecimento histórico pressupõe a interiorização e a transmissão de conhecimentos e a forma como os indivíduos pensam a História.

Desta forma, a Didática da História não pode ser encarada como uma forma de facilitar a aprendizagem, ela encerra em si um conjunto de recursos didáticos que contribuem para a transmissão de conhecimento aos indivíduos. Saliento que, de acordo com Martinho, o recurso didático é todo o instrumento que auxilia o docente a transmitir conteúdos de uma forma fácil e acessível (2012: 20).

Assim, podemos agrupar os recursos didáticos como sendo naturais (água, pedras, raízes de árvores), pedagógicos (quadro branco, imagem, ficha de trabalho), tecnológicos (televisão, computador, projetor multimédia), ou culturais (biblioteca, museu, exposições). Candau, citado em Barbosa (2001: 17) apresenta uma listagem de exemplos de recursos didáticos: “a própria voz do professor; quadro-de-giz ou quadro-branco; ilustrações, sob a forma de desenhos, gravuras, pinturas, fotografia; projeções (...) objetos espécimes, modelos; globos e mapas; diagramas, plantas e gráficos estatísticos; cartazes, murais, álbuns seriados; televisão; discos, fitas e vídeos; materiais impressos, como revistas, apostilas, catálogos; computadores” (Barbosa, 2001: 17).

Em minha opinião, estes e outros recursos podem ser agrupados em dois grandes conjuntos. Podemos agrupá-los em *tradicionais*, tais como manual do aluno, quadro da sala, entre outros e em *inovadores*, como é o caso da Internet, do computador, dos recursos audiovisuais, e afins.

No que diz respeito aos tradicionais, e porque penso não fazer sentido estar a enumerar todas as possibilidades, saliento, por exemplo, o quadro (branco ou preto) da sala de aula. Trata-se de um recurso bem económico que está quase sempre acessível ao professor, é extremamente útil, sobretudo, para organizar e sistematizar a informação. Depois, ainda dentro dos recursos mais tradicionais, existe uma coleção infindável de material que se encontra impresso, que também é muito usado no sistema de ensino (manual do aluno, enciclopédias, dicionários históricos). O retroprojetor, que tem caído em desuso, mas que noutros países é um bom exemplo de um recurso tradicional, continua a ter a sua relevância, contudo, nas salas de aulas portuguesas tem vindo a desaparecer. As imagens continuam a ter a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, e auxiliam o docente, pois, podem traduzir conceitos mais abstratos e exemplificar realidades.

Por outro lado, temos os recursos mais inovadores, recheados de tecnologia. “O auxílio prestado por estes equipamentos ao processo ensino-aprendizagem é inegável, tanto para o professor quanto para o estudante” (Barbosa, 2001: 21). Neste grupo, temos uma lista infinita de recursos que podem ser utilizados na sala de aula, como é o caso dos computadores, do CD-ROM, do DVD, da Internet e de *software* educativo. Destes, saliento o computador que foi aproveitado pelas Escolas e que originou “uma verdadeira revolução na educação, pois proporcionou condições de integração da pessoa com o programa” (Barbosa, 2001: 23).

Gostaria, ainda, de salientar aqui os recursos audiovisuais (cinema, televisão, documentários). São aqueles que mais tecnologia incorporam em si e que, pela sua originalidade e diferença, podem trazer algo de novo para a sala de aula. Estes trazem consigo uma vertente lúdica e de entretenimento que pode ser passada para a sala de aula de forma mais ou menos explícita. É inevitável, mas sempre que o professor fala em cinema e televisão na sala de aula, os olhos dos discentes brilham, e as suas expressões demonstram ideias de que irá ser feita uma pausa no trabalho. Desta forma, os alunos estão a aprender quase sem darem conta.

Certo é que o docente deve aproveitar o entusiasmo demonstrado pelos alunos quando se abordam os filmes ou documentários para os trazer para a aula e para os conteúdos que quer abordar. No entanto, estudos revelam que os alunos são os primeiros a perceber que os filmes são bons veículos de transmissão do conhecimento. “Nota-se claramente que a presença do conhecimento histórico através de filmes faz parte da cultura dos jovens” (Souza, 2012: 32).

Os recursos audiovisuais podem ser explorados e trabalhados na sala de aula de diversas formas, na sua totalidade ou em partes. O cinema é um desses recursos: “um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica” (Souza, 2012: 15). Existem filmes que fazem um recuo ao passado, retratando-o através de cenários, paisagens, gestos, sons e falas, sempre na tentativa de representar os factos históricos o mais possível relacionados com a realidade, construindo assim “discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais” (Souza, 2012: 15). Assim segundo este ponto de vista, o cinema apresenta em si um importante papel pois transmite direta e indiretamente comportamentos, mensagens que vão além do enredo do filme.

Apesar de serem um bom recurso, os filmes nem sempre são utilizados, pois para alguns professores são entendidos como “modernices” das quais não querem fazer parte. O filme pode ser também entendido como originador de novos pensamentos, novas abordagens ainda não testadas pela própria historiografia. Cabe ao docente, a tarefa de seleccionar criteriosamente os filmes a apresentar, de acordo com os objetivos a que se propõe.

Segundo Pablos (1991 in Barbosa, 2001: 1994) “O professor ao seleccionar os recursos de ensino deve: verificar se são adequados à metodologia escolhida; analisar se são adequados aos objetivos que pretende alcançar; verificar se conhece e se sabe usar o recurso; testá-los para ver se estão em condições de funcionamento; certificar-se de que nada falta para o seu uso, e planejar devidamente todas as etapas do seu uso para evitar surpresas, imprevistos e eventuais falhas”.

É evidente que a utilização do filme enquanto recursos didático acarreta a realização de um conjunto de atividades fundamentais para que se alcance o sucesso do processo ensino-aprendizagem, como é o caso da realização de Roteiros ou Fichas de Visionamento. Estes e outros exemplos, quando colocados ao dispor da disciplina, funcionam

como auxiliares do ensino e podem ser utilizados com maior ou menor frequência. Contudo, deve pensar-se sempre que os recursos didáticos devem ser sempre considerados como um meio para alcançar a aprendizagem por parte do discente e não apenas porque o professor quer fazer algo de diferente ou porque se sente confortável.

O docente deve conceber “um ambiente que permita estimular o maior número de sentidos possível, especialmente a visão e a audição” (Martinho, 2012: 15), pois só assim se consegue aumentar a motivação dos alunos.

Certo é que cada recurso apresenta um rol de vantagens ou desvantagens; contudo, cabe ao professor, enquanto selecionador de recursos, fazer a recolha, seleção e a melhor escolha do recurso. Assim, o docente, na prática letiva, pode e deve alternar o seu desempenho docente com recursos ditos mais tradicionais como o manual ou o quadro, com recursos mais modernos, recheados de novas tecnologias como é exemplo a Internet ou os filmes.

É minha opinião, tal como a de Martinho, que o professor deve diversificar os recursos e torná-los mais dinâmicos, mais práticos, mais interativos, e adaptá-los às capacidades, interesses e motivações dos seus alunos, pois eles existem para serem utilizados ao serviço do sucesso escolar do aluno.

Assim, atualmente, os professores deparam-se com variadíssimas mudanças no sistema de ensino e, por isso, um professor competente precisa de se manter permanentemente atualizado e conhecedor dos desafios que a sua profissão acarreta. O processo ensino-aprendizagem requer hoje muito mais do que um simples monólogo por parte do professor, se não vejamos: o aluno vive num mundo de informação, de cinema, televisão e internet. É quase impossível, ao professor, desligar-se destes meios que tanto influenciam o pensamento dos alunos. Tal como refere Martinho, “parece compreensível, tendo em conta esta realidade, que ele esteja aberto a experiências deste género na Escola, e que seja penoso ficar horas seguidas apenas a ouvir o professor ou a ler o manual” (2012: 17). Hoje em dia, a tarefa do professor é bem mais exigente: é-lhe sempre exigido mais e mais, e é necessário, sobretudo, a criação de condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Os docentes são confrontados com alunos pouco motivados e sem vontade de aprender. Um dos desafios atuais é a motivação na sala de aula e é tarefa do professor conhecer bem os seus alunos, as suas capacidades, dificuldades, potencialidades, interesses e

motivações específicas. Acresce, ainda, dizer que o conhecimento por parte do docente da realidade escolar, como por exemplo as estruturas físicas, os recursos disponíveis só vão facilitar o seu trabalho. Por outro lado, investigadores apontam como solução a procura de novas metodologias que motivem e facilitem o processo de aprendizagem.

Neste sentido, e segundo Marasini citado em Martinho (2012: 18), “diversos autores atestam a importância e, até mesmo, a necessidade dos professores incluírem diferentes recursos no planeamento das suas aulas, alegando que os mesmos contribuem consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem”. Assim, a utilização permanente e constante dos mesmos recursos na sala de aula pode levar ao desinteresse pela disciplina. Cabe, então, ao professor a utilização de diferentes e variados recursos na sala de aula, despertando assim o interesse e curiosidade pelo estudo dos conteúdos da disciplina.

Por outro lado, podemos também tomar atenção nas palavras de Wittich & Schuller que nos dizem que, muitas vezes, a solução está em usar de forma conjunta vários recursos “que se reforcem mutuamente, a fim de se obter o maior rendimento possível, de maneira que os alunos adquiram o perfeito domínio de conceitos e conhecimentos” (Wittich & Schuller, 1962: 31 in Martinho, 2012: 20). Deve, então, apostar na variedade de recursos didáticos para a assimilação de conteúdos e construção do conhecimento histórico.

Contudo, é preciso não esquecer que, por exemplo, a inovação acarreta em si uma certa resistência por parte dos docentes, levando a uma prática mais tradicional. Todavia, não podemos ser pessimistas, haverá sempre docentes a remar contra a maré, capazes de implementar, na sua prática pedagógica, um processo de ensino-aprendizagem com significado, acompanhado de recursos didáticos inovadores e diversificados, apesar das fracas condições das suas escolas, sempre com o fim último de alcançar a motivação dos discentes.

3. Cruzamento de olhares sobre os Programas de História

O meu estudo centrou-se em duas turmas de anos de escolaridade distintos. A primeira turma pertencia ao 10.º ano de escolaridade e os alunos que a compunham frequentavam o curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade. A esta turma lecionei a disciplina de História da Cultura e das Artes e à outra turma de referência, que frequentava o 9.º ano do ensino regular, lecionei a disciplina de História. Assim, penso que é relevante dedicar um capítulo deste meu relatório à análise, simples e direta, dos Programas de História da Cultura e das Artes do 10.º ano e História do 9.º ano, dando especial atenção às sugestões de recursos que são apresentadas por estes Programas.

O Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico organiza-se segundo uma “perspetiva diacrónica, embora não exaustiva nem contínua, da história geral, com destaque para a história europeia e uma atenção especial à história de Portugal” (1991: 5). Os temas trabalhados neste ano de escolaridade correspondem às grandes fases da evolução da humanidade, com especial destaque para a europeia e para a nacional. Desta forma, o que está expresso nesse documento, e que é bem frisado pelos autores, é a apresentação de um conjunto de sugestões que têm como principal função orientar o professor na sua tarefa de ensino aprendizagem, começando pelas planificações.

Neste ciclo de aprendizagem, os temas encontram-se numerados de 1 a 13 e estão repartidos pelos três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos). No que concerne o 9.º ano são abordados os seguintes temas: *Hegemonia e Declínio da Influência Europeia; A Revolução Soviética; Portugal da 1.ª República à Ditadura Militar; Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança; As Dificuldades Económicas dos Anos 30; Entre a Ditadura e a Democracia; A II Guerra Mundial; O Mundo Saído da Guerra; As Transformações do Mundo Contemporâneo; Portugal do Autoritarismo à Democracia.*

Neste sentido, diz o Programa de História que este se encontra “dirigido para uma reflexão que articule passado/presente/futuro” (1991: 6), bem como dá especial ênfase à interdisciplinaridade, nomeadamente à disciplina de Geografia que no 9.º ano de escolaridade estuda também o mundo contemporâneo. Neste sentido, são apresentados, no Programa conceitos e noções básicas para cada tema e subtema que podem ser facilmente relacionadas com outras áreas do saber.

Foi, também, preocupação do Ministério da Educação apresentar para cada tema e subtema sugestões de articulação entre objetivos gerais (a definição dos objetivos específicos é tarefa do docente) e os conteúdos a serem trabalhados, acompanhados de sugestões de interpretação que devem ser para o professor um importante apoio didático.

No que diz respeito aos objetivos gerais do 9.º ano de escolaridade, a matriz está dividida em três grandes domínios. O primeiro diz respeito a atitudes e valores e encontra-se subdividido em: desenvolvimento de valores pessoais e atitudes de autonomia; o desenvolvimento de atitudes de sociabilidade e de solidariedade, como por exemplo: “Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação ao outro, cooperar na realização de trabalhos de equipa” entre outros (Programa de História do 3.º Ciclo, 1991: 61).

No domínio das aptidões/capacidades, o discente deve iniciar-se na metodologia específica da História, nomeadamente distinguir fontes históricas do discurso historiográfico e formular hipóteses simples de interpretação de factos históricos. O discente deve ainda neste domínio desenvolver capacidades de comunicação, aperfeiçoando-se na expressão verbal e escrita.

No terceiro domínio, denominado de “conhecimentos” o discente deve “desenvolver a noção de evolução e alargar e consolidar as noções de condicionalismos e de causalidade, temporalidade e relativismo cultural (Programa de História do 3.º Ciclo, 1991: 61 e 62).

Para além do número de aulas destinadas ao desenvolvimento de cada tema, é apresentada ao professor um conjunto de sugestões bibliográficas que servem, antes de mais, de apoio ao trabalho docente e ao desenvolvimento de conteúdos científicos específicos.

Conclui-se, assim, que as grandes preocupações deste documento se centram no desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais numa vida em sociedade, no aperfeiçoamento de capacidades de investigação do conhecimento científico e no domínio de conhecimentos e noções básicas históricas.

Por outro lado, importa também esmiuçar aqui um pouco do Programa de História da Cultura e das Artes dos Cursos Profissionais de Nível Secundário. Segundo este documento, esta Disciplina analisa quatro áreas distintas do saber: Artes Visuais, Teatro Dança e Música e, conseqüentemente, os aspetos que a materializam. Assim, o Programa de História da Cultura e das Artes “procuraria consagrar essa perpétua e fundamen-

tal interação entre as artes e a cultura ou entre a cultura e as artes, consoante a perspectiva que se adopte na abordagem da questão. E foi por isso também que procurou favorecer uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal dessa interação” (Programa de História da Cultura e das Artes, 2005: 2).

Assim sendo, o Programa de História da Cultura e das Artes procura analisar a nossa cultura sem esquecer a dos outros. O programa apresentado pelo Ministério da Educação está pensado para ser trabalhado ao longo de dois anos de escolaridade (10.º e 11.º anos) e esse é constituído por 10 módulos: *A Cultura da Ágora*; *A Cultura do Senado*; *A Cultura do Mosteiro*; *A Cultura da Catedral*; *A Cultura do Palácio*; *A Cultura do Palco*; *A Cultura do Salão*; *A Cultura da Gare*; *A Cultura do Cinema*; *A Cultura do Espaço Virtual*. Cada um destes módulos tem uma duração de referência distinta que varia entre as 18 e as 24 horas.

De salientar ainda que cada módulo está organizado por “categorias analíticas”: *percurso*, *tempo*, *espaço*, *biografia*, *local*, *acontecimento*, *síntese* e, por fim, surgem os *casos práticos* que sistematizam e equacionamos conteúdos abordados ao longo do módulo. Segundo este documento os *casos práticos* foram seleccionados pela sua particular representatividade no conjunto das áreas artísticas já referidas surgindo no final de cada módulo e tendo como grande objetivo oferecer aos alunos, que escolheram a vertente profissional, um contacto mais próximo com as expressões artísticas.

Uma vez que se trata de um nível secundário é objetivo aprofundar e consolidar a formação aprendida nos anos anteriores. Assim, segundo o Programa da Disciplina parte-se do pressuposto que os alunos já tenham adquirido um conjunto de competências relacionadas com a aprendizagem, a procura da informação, o seu tratamento e também regras das relações sociais. Caso isto não se verifique, será necessário reforçá-las ao longo deste ano de aprendizagens através de metodologias de trabalho ativas e colaborativas.

Assim, segundo o Programa de História da Cultura e das Artes “entendeu-se dever potenciar, numa disciplina de *História da Cultura* integrada no âmbito do estudo das diversas *Histórias das Artes*, a compreensão dos *tempos longos* da História — observados no plano cultural, mas também nesses outros, que lhe subjazem, político, económico, social, mental, etc. —, perspectivando-os a partir de marcos materiais particularmen-

te representativos da vida social (e, logo, cultural, política, económica, etc.) dos sucessivos tempos históricos em presença” (2005: 3).

Analisando a organização da apresentação de cada módulo no Programa de História da Cultura e das Artes, pode-se verificar que é apresentado para cada um deles seis elementos: *apresentação*; *competências visadas*; *objetivos de aprendizagem*; *âmbito dos conteúdos*; *situações de aprendizagem/avaliação*; *bibliografia/outros recursos*, de forma a ajudar o docente na preparação e organização das suas aulas.

Contudo, centrar-me-ei, agora, neste último aspeto: *bibliografia/outros recursos*. Em ambos os Programas (História e História da Cultura e das Artes) é dedicada uma parte destes aos recursos, atividades e estratégias a ser implementadas na sala de aula. Assim, os dois Programas apresentam um conjunto de sugestões, estratégias e atividades. Todavia, é função do professor verificar se se adequam à sua turma e alunos, podendo e devendo o docente selecionar outros que considere mais adequados às características e dificuldades dos seus discentes. Contudo, o que é fundamental é que o professor saiba gerir o tempo disponível, utilizando recursos e atividades que valorizem o processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, e analisando as estratégias/atividades fornecidas no Programa de História do 3.º Ciclo, estas centram-se na(o): elaboração e análise de mapas, gráficos e cartazes; leitura de relatos, obras literárias e poesia; visionamento de filmes; recolha de fotografias, caricaturas, notícias de jornal; organização de visitas de estudo e debates; audição de excertos de obras musicais; organização de dossiers individuais; realização de trabalhos de grupo. No que diz respeito ao Programa de História da Cultura e das Artes, para todos os módulos são apresentados um conjunto vastíssimo de livros e sítios da internet que pode ser utilizado na sala de aula pelo professor.

Assim, pode-se constatar que ambos os Programas contemplam quer os recursos tradicionais, quer os mais inovadores e recentes. A conjugação destes dois géneros de recursos constitui uma boa opção, a meu ver, para o docente aplicar na sala de aula, sobretudo de forma alternada e refletida, pois assim pode motivar os seus alunos e posteriormente fazê-los alcançar bons resultados escolares.

Parte II – Estudo de Caso

1. Contexto escolar

Para a compreensão e sucesso deste meu estudo, penso ser importante refletir e caracterizar o meio envolvente onde a Escola Secundária Serafim Leite está inserida, bem como apresentar uma breve caracterização das turmas que fizeram parte do objeto de estudo da minha investigação.

Sendo assim, apresento um espaço dedicado à caracterização do contexto escolar e das turmas participantes.

1.1. Caracterização

Este estudo foi implementado na Escola Secundária Serafim Leite localizada no concelho de São João da Madeira, pertencente ao distrito de Aveiro.

O concelho de São João da Madeira pertence à NUT¹ II “Região Norte” e à NUT III “Entre o Douro e Vouga” e faz parte da Área Metropolitana do Porto. Este concelho é constituído apenas por uma freguesia, com uma área de 8,1 km², e com uma população residente de 21 713 habitantes de acordo com os Censos 2011. Tal como acontece na maioria dos concelhos portugueses, também João da Madeira enfrenta atualmente um envelhecimento demográfico.

São João da Madeira faz fronteira a Norte e Oeste com o concelho de Santa Maria da Feira e a Sul e Este com Oliveira de Azeméis. A sua proximidade com a Estrada Nacional nº 1 e o Itinerário Complementar nº 2 contribuíram para o seu rápido desenvolvimento urbano.

Esta escola situa-se no centro do concelho de São João da Madeira, no vale do Rio Ul. O relevo varia entre 141 metros e os 291 metros de altitude. O solo é constituído essencialmente por granito e xisto e é na bacia hidrográfica do Rio Ul que se encontram os terrenos mais férteis numa região de clima temperado marítimo.

Esta povoação foi mencionada pela primeira vez nos manuscritos em 1088 sempre com uma ligação muito forte à agricultura e à pecuária. Já no século XX, com a industriali-

¹ NUT – Abreviatura de Nomenclatura de Unidade Territorial

zação, o concelho de São João da Madeira verificou um crescimento urbano muito forte o que lhe conferiu o título de “Vila” em 1924, sendo elevada à categoria de cidade em 1984.

A ligação deste concelho à indústria começou no início do século XX com a Chapelaria, e, em 1917, contavam-se 18 fábricas deste setor de produção. Atualmente é um concelho com vários equipamentos, instituições e associações culturais. Para além da Escola Secundária Serafim Leite existem também outras escolas, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Vertical de São João da Madeira, o Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior e a Escola Secundária com 3.º Ciclo João da Silva Correia. Acresce, ainda, uma rede bastante densa de ensino particular.

A criação desta escola “foi prevista no Decreto-Lei nº36409, de 11 de Janeiro de 1947 mas, só em 1957, São João da Madeira apresentava as condições essenciais para que esta possibilidade se tornasse realidade” (Projecto Educativo de Escola, 2010: 4).

O seu primeiro Diretor foi o Dr. Hipólito Duarte Cardoso de Carvalho e foi em 1971 que a escola se transferiu para o atual edifício. Sete anos mais tarde, a escola passou a denominar-se Escola Secundária n.º1 e, em 1987, escolheu como patrono o Dr. Serafim Leite que foi um sacerdote e historiador natural de São João da Madeira.²

A escola congrega cerca de 900 alunos no ensino diurno e cerca de 100 no ensino noturno. No que diz respeito ao pessoal auxiliar, podemos contabilizar 41 pessoas. O corpo docente é constituído por 137 professores os quais 75% fazem parte do quadro de escola. Este facto permite que os professores possam acompanhar os seus alunos ao longo de um ciclo de aprendizagem, sendo este um dos critérios de distribuição de serviço que a escola tem seguido ao longo dos anos. É notória a boa relação não só entre o corpo docente, mas entre todos os membros da comunidade escolar.

²Serafim Leite nasceu a 6 de abril de 1890, em São João da Madeira. Frequentou o Seminário dos Carvalhos, mas depois embarcou para o Brasil onde se dedicou ao comércio. Completou a sua formação religiosa em França, em 1932. Publicou seis volumes da História da Companhia de Jesus no Brasil. Foi nomeado sócio honorário da Academia Portuguesa de História, pertenceu à Academia de História do Equador e foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. Além da História, Serafim Leite dedicou-se também à poesia, novelas e aos estudos sociais. Faleceu a 27 de Dezembro de 1969, com 79 anos.

No que diz respeito à oferta formativa da escola, esta instituição oferece o ensino básico subdividindo-se em regular (7.º, 8.º e 9.º anos) e a duas turmas EFA³/Básico 3 – nível II (Operador de Informática e Certificação Escolar).

No Ensino Secundário regular existem 2 cursos científico-humanísticos: o de Artes Visuais e de Ciências e Tecnologias. Ao nível dos cursos profissionais existe uma variedade de cursos: Técnico de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade, Técnico de Contabilidade, Técnico de Vendas, Técnico de Gestão, Técnico de Instalações Elétricas, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico de Energias Renováveis - Sistemas Solares, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Audiovisuais e Técnico de Mecatrónica.

Ao nível de EFA Secundário Nível III a escola oferece os cursos de Técnico Administrativo (dupla certificação), Técnico de Animação Sócio Cultural (dupla certificação), Técnico de Ação Educativa (dupla certificação), Técnico de Informática – Sistemas (dupla certificação), Técnico de Eletrónica Industrial (dupla certificação) e Certificação Escolar.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola “tendo por base os alunos que iniciaram o seu ciclo de estudos em 2007 e que previsivelmente o terminariam em 2010 (triénio 2007/2010), a taxa de permanência é de 70,5% e a situação de abandono/insucesso ronda os 29,5%, no triénio considerado” (Projecto Educativo de Escola, 2010: 16).

“Nos Cursos Profissionais verifica-se que no ano letivo 2009/2010 a taxa de abandono ronda os 15%. Nos Cursos Científico-Humanísticos, a taxa de permanência ronda os 77% a que corresponde, conseqüentemente, uma taxa de abandono de 23%. (Projecto Educativo de Escola, 2010: 16). “No triénio 2007-2010 e, relativamente ao Ensino Básico, a taxa de permanência é de cerca de 95,3% e a taxa de abandono de 4,7%. Considerando que ano de conclusão ainda não terminou, a taxa de abandono é de cerca de 2,3% por ano” (Projecto Educativo de Escola, 2010: 16).

Relativamente aos níveis de indisciplina, e de acordo com o Projeto Educativo de Escola, percebe-se que o número de alunos aos quais é dada a ordem de saída da sala de aula é, ainda, relevante. Contudo, nesse mesmo documento pretende-se “promover a forma-

³ Abreviatura de Ensino e Formação de Adultos.

ção de todos os alunos em condições de igualdade de oportunidades no respeito pela diferença e autonomia de cada um, garantindo a liberdade de aprender e ensinar; desenvolver um espírito de educação “para toda a vida”, baseado nos pilares educativos da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Projecto Educativo de Escola, 2010: 17).

De acordo com o Projeto Curricular da Escola Secundária Serafim Leite, os seus pontos fracos são o “insucesso decorrente da quantidade de módulos em atraso nos cursos profissionais; a falta de acompanhamento e supervisão direta da prática letiva em sala de aula; qualidade do acompanhamento educativo” (Projecto Curricular de Escola, 2010: 3).

Por outro lado, no mesmo documento são elencados vários constrangimentos que passo a referir: “a fraca participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos; a precariedade das condições atuais do bloco oficial, o que pode prejudicar o funcionamento das áreas disciplinares tecnológicas dos cursos profissionais e da formação artística; as deficientes condições do ginásio e do piso e infraestruturas do campo de jogos e balneários e a falta de salas para aulas teóricas de Educação Física; a oferta alimentar pouco diversificada” (Projecto Curricular de Escola, 2010: 3).

No que diz respeito às oportunidades são referidas “as boas relações que a Escola mantém com a comunidade; a diversidade do tecido empresarial do concelho, ponto fulcral para a facilitação; o alargamento e consolidação da oferta educativa qualificante.” (Projecto Curricular de Escola, 2010: 3).

São ainda enumeradas como linhas de força “a diversidade da oferta formativa e a aposta nos percursos profissionais qualificantes; a evolução positiva do sucesso académico e as reduzidas taxas de retenção e desistência do 3.º ciclo do ensino básico e do 11.º e 12.º anos; a adequação da formação do pessoal docente e não docente ao contexto interno e externo; a proliferação e qualidade de iniciativas, nomeadamente no domínio das artes, administração/serviços, robótica/eletrónica/informática e tecnologias de informação” (Projecto Curricular de Escola, 2010: 3). Daqui se depreende que a componente técnica da escola é a sua imagem de marca, daí a sua ligação próxima com o tecido empresarial envolvente.

A escola tem-se “evidenciado pelas atividades desenvolvidas, algumas envolvendo investigação científica e tecnológica, nas áreas de Eletrónica, Informática e Artes

Visuais, conforme atestam as múltiplas participações (muitas vezes premiadas) em eventos a nível nacional e internacional, não esquecendo também as atividades desportivas, onde é reconhecida nacionalmente” (Projecto Educativo de Escola, 2010: 5).

Salienta-se o facto de ter comemorado o seu 50º aniversário, em 2008, e de se ter tornado numa escola piloto do Plano Tecnológico da Educação.

Em termos de recursos físicos as salas da Escola Secundária Serafim Leite estão dotadas de pelo menos um computador por sala, bem como um quadro interativo. Sublinha-se o facto de existir também um conjunto de software de apoio aos alunos e também professores, para além de disponibilizar televisor, leitor de cassetes/CD/DVD, retroprojektor, *data show* e rede *wireless*. As salas 16, 36 e 42, onde os alunos das turmas em estudo têm aulas, não fogem à regra e estão apetrechadas com todos estes materiais. Contudo, deve-se salientar que são salas de um modo genérico muito frias no inverno e muito quentes quando a temperatura exterior aumenta, o que não beneficia o trabalho dentro da sala de aula tanto dos alunos como dos professores.

De referir ainda o facto dos alunos terem ao seu dispor uma boa biblioteca equipada com sala de computadores e com um conjunto de referências bibliográficas pertinentes tanto para a disciplina de História como para a disciplina de História da Cultura e das Artes.

1.2. Caracterização das turmas

Este estudo foi implementado em alunos de duas das turmas da Orientadora Cooperante Professora Gina Martins, nomeadamente numa turma do 9.º ano e noutra do 10.º ano da Escola Secundária Serafim Leite.

A turma do 9.º ano é uma das quatro turmas deste ano de escolaridade da Escola Secundária Serafim Leite e é constituída por 22 alunos, sendo 10 rapazes e os restantes elementos raparigas. A sua média de idades é de 14 anos, sendo que o intervalo de idades vai desde os 13 anos até aos 17 anos.

Trata-se de uma turma que, tanto na disciplina de História como nas restantes, apresenta uma postura bastante ruidosa e que se destaca por um comportamento e uma participação bastante diferenciada entre os alunos que a compõe.

No entanto, importa referir que a distribuição semanal das aulas da disciplina de História (segunda-feira às 8h30 e quinta-feira às 12h45) faz com que os alunos tenham diferentes posturas, demonstrando um comportamento muito inadequado à sala de aula às quintas-feiras. Este comportamento talvez possa ser justificado pela proximidade da hora de almoço.

Contudo, para esta turma, podemos elencar um conjunto de pontos fracos e fortes. Assim sendo, no que diz respeito aos pontos fracos podemos dizer que é uma turma com dificuldades na seleção e organização da informação, bem como na organização e apresentação de trabalhos de investigação. Revela fraca capacidade de concentração e pouca autonomia.

Acresce, ainda, a ausência de métodos e hábitos de estudo, bem como dificuldades no cumprimento de regras básicas da sala de aula. Destaca-se, ainda, como ponto fraco a ausência de trabalho fora da sala de aula, nomeadamente na realização de trabalhos de casa.

Por outro lado, nesta turma podemos encontrar também pontos fortes. Assim, os alunos são bastante participativos (tanto participação espontânea, como solicitada), com elevado nível de auto-estima e com um bom relacionamento interpessoal revelando solidariedade entre si. São alunos com bastante sentido crítico, assíduos e pontuais.

A outra turma que fez parte do estudo é uma turma de 10.º ano. Esta é uma das sete turmas de décimo ano da Escola Secundária Serafim Leite. Destas sete turmas apenas duas são do Curso Científico-Humanístico e as restantes cinco são turmas de cursos profissionais.

Esta turma integra o Curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade e é constituída por 29 alunos, sendo 6 rapazes e os restantes elementos raparigas. A média de idades é de 16 anos, com um intervalo de idades vai desde os 14 anos até aos 22 anos.

A turma, tanto nas aulas de História da Cultura de Artes como nas outras disciplinas, revela, também, alguns pontos fortes e pontos fracos. Ao nível dos pontos fracos pode-se dizer que revelam bastantes dificuldades na seleção e organização da informação, no cumprimento de prazos e regras na sala de aula. São alunos pouco pontuais que demonstram pouca capacidade de concentração e autonomia nas atividades propostas. São, de modo geral, bastante conversadores e com dificuldades na organização da parti-

cipação na sala de aula. Revelam também ausência de métodos e hábitos de estudo, mais precisamente na realização de trabalhos de casa.

Relativamente aos pontos fortes, os alunos que a compõem são participativos e o relacionamento interpessoal que revelam é, sem dúvida, um ponto forte que caracteriza a turma. Este grupo tem uma elevada auto-estima e demonstra bastante interesse na participação em atividades extracurriculares de enriquecimento, acusam um elevado sentido crítico e são discentes bastante assíduos.

Mais uma vez, importa referir que a distribuição semanal das aulas da disciplina de História da Cultura e das Artes (2ªFeira às 13h30 e 5ªFeira às 8h00) faz com que os alunos tenham diferentes posturas, demonstrando um comportamento muito inadequado às segundas-feiras, logo depois do horário de almoço.

2. Procedimentos metodológicos

2.1. Seleção de recursos

A minha experiência enquanto docente de Geografia fez-me questionar, muitas vezes, sobre as estratégias de aprendizagem que os alunos mais gostam de desenvolver na sala de aula. Para eles, quais os recursos que facilitam a sua aprendizagem? Uma coisa é o que dizem os livros e os estudiosos teóricos, outra coisa é ouvir, em discurso direto, os nossos alunos.

Penso que nada melhor do que ouvir o que os alunos pensam para que se possa, no futuro, atingir os melhores resultados escolares. Porque não conjugar os conteúdos com os recursos que, sem dúvida, motivam os alunos? Se podemos utilizar recursos que os alunos gostam ou com os quais se sentem mais à vontade, porque não fazê-lo?

Decidi, então, aproveitar este ano de Estágio, na disciplina de História, para tentar perceber melhor: afinal, do que é que os alunos gostam?

Antes de mais, este estudo pretende ter em primeiro lugar alguma utilidade para futuros professores ou mesmo atuais docentes que pensam que, atualmente, nada está bem para os alunos e que eles não gostam de nenhuma das atividades que lhes é proposta. Assim, este estudo tem como principal objetivo a reflexão sobre os recursos utilizados na sala de aula e a preferência dos alunos em relação aos mesmos.

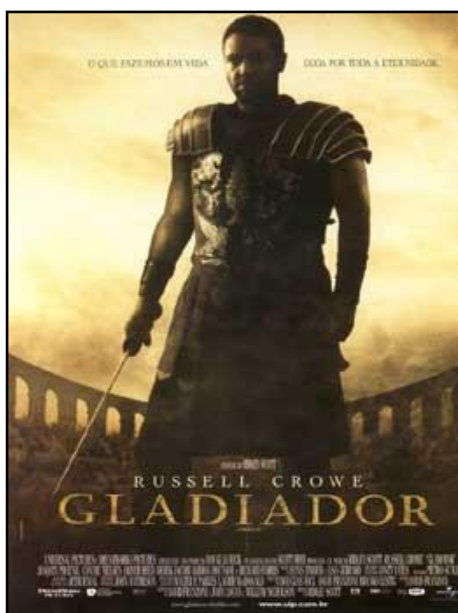
Para levar a cabo o meu estudo, foi minha intenção trabalhar, com os alunos das turmas em análise, recursos variados (audiovisuais, imagens, textos, puzzles entre outros). Assim, perante uma panóplia variada de recursos seria mais fácil para os alunos escolherem e dizerem quais os que mais gostam.

Neste sentido, comecei por ter o cuidado, nas aulas que regi, de utilizar uma diversificação de recursos para que os alunos tivessem facilidade na escolha e não estivessem limitados. Por outro lado, o trabalho próximo com os colegas de estágio fez com que eu aumentasse a diversificação dos recursos na sala de aula. Para isso contei com o apoio da minha colega Paula Brandão.

Numa primeira fase, e no que diz respeito à turma do décimo ano, os recursos apresentados foram todos eles utilizados e trabalhados nas aulas lecionadas durante o mês de

novembro de 2012 e todos eles foram explorados e trabalhados no âmbito do Módulo 2 “A Cultura do Senado”.

Na primeira aula (cf. Plano de Aula em Anexo 1), no dia cinco de novembro, tivemos a oportunidade de introduzir os conteúdos programáticos do Módulo 2, “A Cultura do Senado”, a partir do visionamento de um excerto do **filme “Gladiator”** que apresenta uma visão panorâmica da cidade de Roma (do minuto 69 a 76). Convém salientar que, nesta aula, o filme foi utilizado como motivação. Primeiramente, foi dito aos alunos que iriam ver um pequeno excerto do filme *Gladiator*, que alguns já conheciam, e que iria funcionar como uma introdução ao estudo do novo módulo. Nesse excerto, os alunos visualizaram a cidade de Roma, as suas características e construções, bem como, a atividade fora do comum da personagem principal.



Doc. 1 – O *Gladiator*.

Após a visualização do excerto, os alunos responderam a uma Ficha de Visionamento (cf. Ficha de Visionamento em Anexo 2), na qual se sistematizavam as principais ideias focadas no excerto. Os alunos mostraram-se muito motivados para o estudo do novo módulo e curiosos em relação ao que iriam aprender. A avaliação desta atividade foi feita com base na observação direta, a partir da correção oral das respostas dadas na Ficha de Visionamento. Posteriormente, este filme voltou a ser utilizado para abordar outros conteúdos, dado o interesse que os alunos revelaram quando o viram e dado os conteúdos históricos que podem ser retirados da sua visualização.

Também na primeira aula (cf. Plano de Aula em Anexo 1), outro dos recursos utilizados foi uma **cronologia ilustrada** previamente elaborada pelas docentes estagiárias.

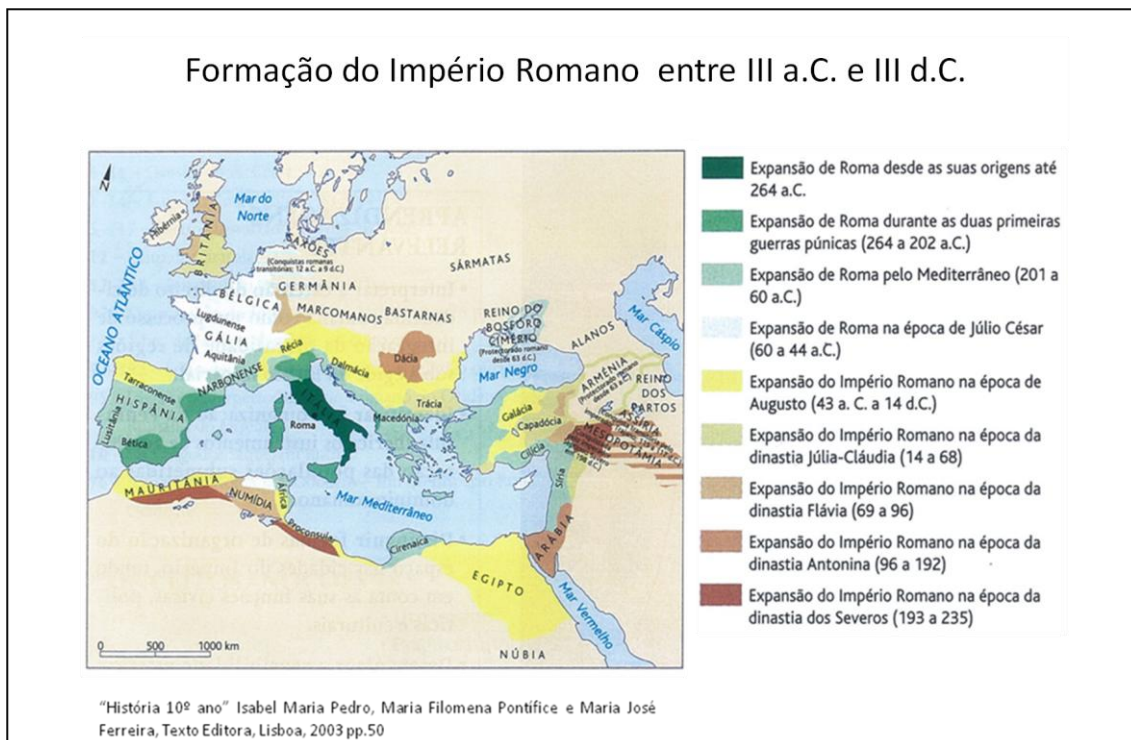


Doc. 2 – Cronologia ilustrada.

Nesta cronologia apresentavam-se os principais acontecimentos do Império Romano e a cada acontecimento estava sempre ligada uma imagem. Convém salientar que existiam espaços em branco que teriam de ser completados pelos alunos no decorrer das aulas. Primeiramente, foi referido que a cronologia apresentada seria utilizada ao longo de várias aulas, pois lá estavam sistematizados os principais acontecimentos, alvo da nossa atenção. Após a distribuição da cronologia, os alunos facilmente localizaram no tempo o nascimento do Império Romano que era o indicador de aprendizagem que se pretendia com este recurso. A avaliação desta atividade não foi feita no final desta aula, uma vez que esta cronologia foi novamente utilizada em aulas posteriores. Contudo, foi fácil perceber que os alunos revelaram curiosidade em completar os outros espaços em branco da cronologia que lhes estava a ser apresentada.

Ainda nesta primeira aula (cf. Plano de Aula em Anexo 1) foram utilizados outros recursos, nomeadamente **mapas**. Um dos mapas analisado apresenta-se de seguida e retrata a extensão do Império Romano.

Formação do Império Romano entre III a.C. e III d.C.



Doc. 3 – Formação do Império Romano entre III a.C. e III d.C.

Este mapa foi previamente distribuído aos alunos e simultaneamente projetado na tela branca para oferecer melhor legibilidade. Com este mapa, pretendia-se que os alunos localizassem geograficamente Roma e o Império Romano. Depois, este foi analisado e interpretado por eles sempre com a ajuda da docente estagiária que regia a aula.

Na segunda aula, dia oito de novembro (cf. Plano de Aula em Anexo 3) foram utilizados dois **textos** referentes a casos práticos, nomeadamente “As Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada, Brasil” e “A Lei das XII Tábuas” (cf. Ficha de Trabalho em Anexo 4).

Após a distribuição da Ficha de Trabalho com os textos foi pedido aos alunos que os lessem em silêncio e que sublinhassem as palavras cujo significado desconhecêssem. Após este momento introdutório, os textos foram trabalhados com os alunos para que atingissem os indicadores de aprendizagem. Com efeito, com este recurso, pretendia-se que os alunos compreendessem a importância do “Direito Romano” e que fossem capazes de relacionar com conceitos como “plebe” e “esclavagismo”. A avaliação desta atividade foi feita através da correção oral das respostas dadas às questões elencadas na Ficha de Trabalho.

Na parte final da aula foi, ainda, distribuída aos alunos outra Ficha de Trabalho (cf. Ficha de Trabalho em Anexo 5). Essa era composta por duas partes. Uma primeira parte em que surgiam algumas questões e na segunda parte formava-se um **esquema** que sintetizava o Senado na República e no Império, onde os alunos deveriam completar os espaços em branco.

O Senado na República e no Império

República	Senado	Império
<ul style="list-style-type: none"> • _____ membros; • Um período com funções consultivas; • Um segundo Período com funções _____ 	<p>Características</p>	<ul style="list-style-type: none"> • _____ membros; • Algum poder legislativo e executivo ; • Órgão _____ ; • Aceita decisões do Imperador; • Nomeia e vigia os magistrados;
<p>Funções Ordinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política externa; • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ • _____ 	<p>Funções Extraordinárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • Intervir no governo das províncias; • Gestão do exército; • Preparação das leis que os comícios deviam votar. 	
<p>Conclusão:</p> <hr/> <p>O Imperador concentra em si quase todos os poderes (poder militar, poder religioso, poder executivo e poder judicial).</p>		

Doc. 4 – “O Senado na República e no Império”.

A tarefa dos alunos era completar o esquema com a informação que tinha trabalhado durante a aula. Este recurso permitiu sistematizar a aula e a sua avaliação foi feita através da correção realizada pela docente que recolheu as Fichas de Trabalho e as levou para corrigir e avaliar. Na aula seguinte estas foram devolvidas aos alunos.

No dia doze de novembro (cf. Plano de Aula em Anexo 6), foi utilizada como motivação uma **imagem** do Imperador Octávio César Augusto.



Doc. 5 – Imperador Octávio César Augusto.

De salientar que os alunos ainda não tinham visualizado nenhum documento que retratasse a imagem do Imperador. Sendo assim, a apresentação desta imagem suscitou, desde logo, bastante curiosidade e até alguma competição salutar em descobrir o nome da pessoa que estava a ser apresentada. Após alguma discussão entre os elementos da turma, houve um aluno que conseguiu chegar à resposta correta. Uma vez que a aula se iria centrar em Octávio César Augusto, e na sua atividade nos planos militar, político, social, cultural e religioso, esta imagem funcionou como motivação e o objetivo foi alcançado, pois os alunos revelaram bastante interesse em saber mais sobre o Imperador.

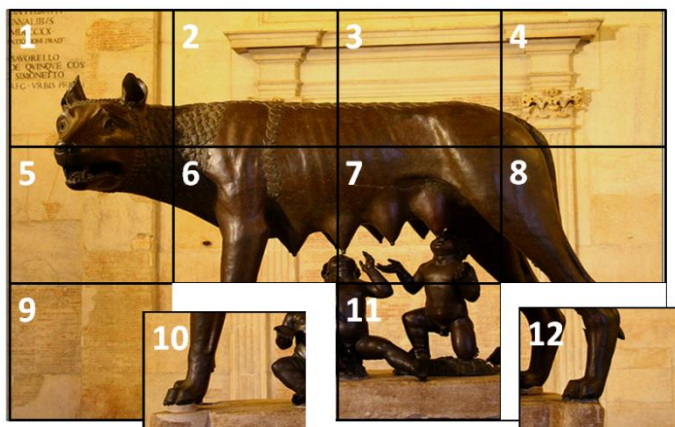
No dia dezanove foi lecionada à mesma turma mais uma aula (cf. Plano de Aula em Anexo 7), e foi apresentado um excerto do **documentário** “Roma o Grande Império: A Era dos Imperadores”. Este documentário foi utilizado como motivação, como objetivo de os alunos reconhecerem a personalidade referida no documentário que era o Imperador Octávio César



Doc. 6 – Documentário “Roma o Grande Império: A Era dos Imperadores”.

Augusto.

Na aula seguinte, no dia vinte e dois de novembro, (cf. Plano de aula em Anexo 8), foi utilizada como motivação um **puzzle**. Este puzzle era composto pela imagem da Loba e os gémeos Rómulo e Remo.



Doc. 7 – Puzzle da Loba do Capitólio.

As peças foram afixadas no quadro de forma aleatória e foi pedido a um aluno, em representação da turma, que se dirigisse ao quadro e, com ajuda dos colegas, montasse o puzzle. Após a resolução da tarefa foi explorada a imagem resultante com a colaboração dos alunos sempre com o objetivo final de chegar até à Lenda da Fundação de Roma. Esta atividade decorreu com muito entusiasmo por parte da turma que estava muito empenhada em descobrir os lugares certos das peças que estavam afixadas⁴.

Também no que se refere ao nono ano foram utilizados vários recursos, utilizados no 2º Período, durante os meses de janeiro e fevereiro, nas aulas regidas por mim e pela minha colega de estágio Paula Brandão. Devo salientar que neste ano de escolaridade foi dado especial destaque ao manual do aluno *Novo História 9*⁵ por se tratar de um compêndio de recursos que os alunos têm bem próximo de si e de elevada qualidade.

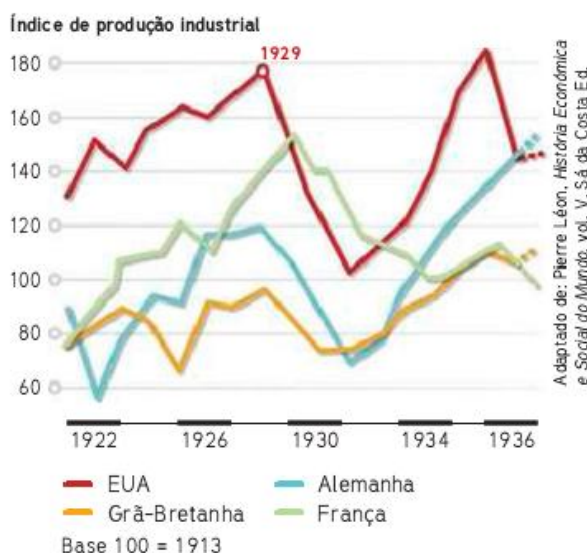
⁴ No final do bloco de aulas lecionadas por mim e pela docente estagiária Paula Brandão pensamos ser relevante a realização de uma visita virtual ao museu onde atualmente se encontra exposta a estátua em bronze da Loba e dos gémeos Rómulo e Remo, MuseiCapitolini. Contudo, esta visita virtual não se chegou a concretizar devido à ausência de aulas disponibilizadas pela Orientadora.

⁵ OLIVEIRA, A., CANTANHEDE, F., CATARINO, I., & TORRÃO, P. (2009). *Novo História 9*. Lisboa: Texto Editora.

No que diz respeito aos recursos explorados com a turma do 9.º ano todos eles foram utilizados para abordar o Tema J *Da Grande Depressão à II Guerra Mundial* - unidade: *Entre a Ditadura e a Democracia*.

Sendo assim, na primeira aula (cf. Plano de Aula em Anexo 9), lecionada no dia sete de janeiro de 2013, um dos recursos utilizados foi o **gráfico** número 4 apresentado na página 81 do manual do aluno.

Neste gráfico estão representados os preços das ações nos Estados Unidos da América em setembro e novembro de 1929. Com este gráfico pretendia-se que os alunos compreendessem a evolução do preço das ações quando comparado os meses de setembro e novembro de 1929 e com ele aprofundassem e compreendessem o *crash* da Bolsa de Nova Iorque de 1929. A



Doc. 8 – Índice de produção industrial.

utilização deste recurso foi avaliada

com base na participação dos alunos na análise do gráfico. Quanto a mim, esta foi bastante positiva uma vez que grande parte da turma queria participar dando o seu contributo.

Na aula seguinte (cf. Plano de Aula em Anexo 10), no dia dez de janeiro, foi utilizado um **esquema** que sintetizava a intervenção do Estado na Economia com objetivo de combater a crise de 1929.

Com este esquema pretendia-se que os alunos distinguíssem algumas medidas interencionadas pelo Estado para relançar a economia nos Estados Unidos da América. Assim, os alunos conseguiriam compreender algumas das principais medidas adotadas



Doc. 9 – Intervenção do Estado na economia.

pelo *New Deal*, naquele país. Mais uma vez a avaliação deste recurso foi feita centrada na participação espontânea dos alunos na exploração do recurso.

No dia 14 de janeiro foi lecionada, à mesma turma, mais uma aula. Nesta aula (cf. Plano de Aula em Anexo 11) foi utilizado um **mapa** que retratava os regimes políticos na Europa antes da II Guerra Mundial.



Doc. 10 – “Os regimes políticos antes da II Guerra Mundial (1939).”

Este mapa foi explorado conjuntamente com os alunos onde no final pretendia-se que estes compreendessem que durante os anos 20 se verificou o triunfo de movimentos políticos que defendiam soluções ditatoriais para as dificuldades que as sociedades enfrentavam. Assim, os alunos referiram o tipo de regimes que surgiram após a crise das democracias na maioria dos países europeus. A utilização e exploração deste recurso foi feita através da participação espontânea dos alunos.

A aula do dia 17 de janeiro (cf. Plano de Aula em Anexo 12) centrava-se em torno da pessoa de Benito Mussolini, e nas medidas que foram implementadas por ele para a consolidação do Partido Nacional Fascista. Neste sentido, a motivação apresentada foi uma **imagem** de Benito Mussolini.



Doc. 11 – Benito Mussolini.

Os alunos não identificaram a personalidade facilmente, contudo, após algumas pistas dadas pela docente, os alunos perceberam de que personalidade se tratava. Pretendia-se com esta imagem que os alunos identificassem a individualidade responsável pelo surgimento do fascismo em Itália. A avaliação da utilização deste recurso foi feita pela participação dos alunos no enigma. Os alunos ficaram bastante curiosos em saber que personalidade se tratava e quase todos queriam tentar adivinhar.

A aula seguinte, no dia 21 de janeiro (cf. Plano de Aula em Anexo 13), centrou-se na pessoa de Adolph Hitler. Esta aula começou com a visualização de um excerto de um **documentário** sobre Hitler intitulado de “Hitler: Mystery Files”. A partir da sua visualização pretendia-se que os alunos identificassem a pessoa retratada e que suscitasse alguma curiosidade em torno desta personalidade. Estes objetivos foram cumpridos na totalidade, uma vez que os alunos revelaram uma atenção acrescida no visionamento do documentário e bastante curiosidade em saber mais sobre Adolph Hitler.



Doc. 12 – “Hitler: Mystery Files”

No dia 4 de fevereiro foi lecionada mais uma aula (cf. Plano de Aula em Anexo 14). Esta aula centrou-se na pessoa de António de Oliveira Salazar. Com o intuito dos alunos compreenderem a ascensão de Salazar ao poder foi feita a leitura, análise e interpretação do **texto** “A ascensão de Salazar” da página 92 do manual do aluno (cf. Texto em Ane-

xo 15). Os alunos puderam compreender a instabilidade política e os problemas económicos que persistiam no país, o agravamento do défice orçamental e a dívida externa e puderam compreender que foi neste clima que Óscar Carmona foi eleito Presidente da República convidando António de Oliveira Salazar para Ministro das Finanças. A avaliação da utilização deste recurso foi feita através das respostas às questões que a docente ia fazendo à medida que os alunos exploravam o texto.

Devo salientar que os recursos apresentados foram os que considerei mais adequados à leção dos conteúdos programáticos em estudo. Os critérios subjacentes à escolha destes recursos foram a adequação, diversidade e motivação que os alunos demonstram.

2.2. O “Focus Group”

Para levar a cabo a minha pesquisa, comecei por escolher qual a metodologia que seria mais adequada ao meu estudo. Foi em conversa com a minha Orientadora do Relatório de Estágio que tomei conhecimento desta metodologia: “focus group”.

Quando a minha Orientadora do Relatório me explicou em linhas gerais, em que é que consistia, pois confesso que desconhecia, fiquei muito curiosa sobre o “focus group”. Assim, fui pesquisar e ler bibliografia que me pudesse elucidar a respeito dessa metodologia, bem como outra literatura que me permitisse adquirir alguma bagagem para a minha pesquisa.

2.2.1. O conceito e sua evolução

Importa, antes de mais, compreender o conceito de “focus group”. Para isso, foi consultado o *The A- Z of Social Research* que refere que o “Focus group can be described as a research approach whereby a group of individuals are selected to discuss together, in a focused and moderated manner, the topic under research” (Miller, 2003: 120).

Todavia, decidi, também, percorrer alguns autores que se debruçaram sobre a aplicação desta metodologia para procurar compreender melhor em que contextos já foi aplicado e com que resultados práticos. Neste sentido, optei por seguir a obra de Liamputtong para aceder a uma variedade de opiniões de diversos autores sobre o assunto em apreço.

Assim, para Morgan, “focus group” é “uma forma de ouvir as pessoas e de aprender com elas” (Liamputtong, 2011: 2). Para Kitzinger (1994), “focus group” é uma “atividade coletiva”, seja um conjunto de “conversas coletivas”, sejam “discussões” com o objetivo de compreender um determinado tema.

Para Wilkinson, “focus group” é uma discussão informal sobre um determinado tema entre um grupo de pessoas e, muitas vezes, é considerado como uma entrevista em grupo (Liamputtong, 2011: 2).

A metodologia do “focus group” foi usada ao longo dos tempos em vários estudos e temas. Contudo, foi nas ciências sociais e na saúde que foi mais utilizada, sempre com o objetivo de alcançar as causas, preocupações e, também, compreender atitudes.

Sendo assim, esta metodologia começou por ser utilizada em pesquisas académicas; todavia, depressa se alargou a outras áreas, tornando-se conhecida uma vez que permite alcançar resultados rapidamente, bem como pode ser usada para a população em geral e em diferentes contextos.

De facto, já desde os princípios do século XX que se tem conhecimento da utilização desta metodologia de pesquisa social. De acordo com Liamputtong (2011: 9), Bronislaw Malinowski (1884-1942), um dos principais investigadores em antropologia cultural, nos seus diários, manifesta a sua adesão a esta metodologia do “focus group” quando conversa com os nativos das Ilhas Trobriand⁶, no âmbito da pesquisa realizada entre julho de 1915 e maio de 1916.

Contudo, o alargamento da aplicação de “focus group” às restantes ciências sociais ocorreu em força a partir da década de 40 do século XX. Em 1941, Paul Lazarfeld e Robert Merton utilizaram esta metodologia para analisar o impacto dos *media* na opinião das pessoas acerca da participação dos Estados Unidos da América na Segunda Guerra Mundial (Merton & Kendall, 1946 in Liamputtong, 2011: 9).

No entanto, a metodologia do “focus group” recebeu uma crescente atenção no universo comercial da década de 60 do século XX. Várias empresas começaram a usar “focus group” como estratégia de pesquisa e como forma de alargar o seu mercado. Assim sendo, esta metodologia foi recentemente utilizada para explorar as preferências e opiniões dos consumidores para determinados produtos comerciais (Kroll, 2007 in Liamputtong, 2011: 10).

Muitos cientistas sociais e outros profissionais têm encontrado nesta abordagem qualitativa uma grande utilidade. Os políticos, por exemplo, utilizam o “focus group” para analisar a opinião pública acerca dos candidatos sobre questões específicas relacionadas com esta área.

⁶ “As Ilhas Trobriand são atóis coralinos que formam um arquipélago de aproximadamente 440 km² ao longo da costa oriental da Nova Guiné. A grande maioria de seus habitantes (cerca de 12.000) vive na ilha principal: Kiriwina. Esta é, também, o local da sede governamental, Losuia. Outras grandes ilhas do arquipélago são: Kaileuna, Vakuna e Kitava. Estas ilhas e seus habitantes se destacam na área das ciências sociais, particularmente, da antropologia, por serem objeto de estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski, a partir do qual produziu um dos maiores clássicos da antropologia do século XX: *Argonauts of the Western Pacific* (Argonautas do Pacífico Ocidental) (1922)” in http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilhas_Trobriand.

Ao longo dos anos, o “focus group” também tem encontrado lugar na avaliação da saúde pública e em estratégias e campanhas de saúde preventiva tornando-se cada vez mais popular entre pesquisadores do sexo feminino (Kroll, 2007 in Liamputtong, 2011: 11).

Recentemente, a Internet tornou-se um meio facilitador do uso desta metodologia. Existem grupos de discussão virtual que têm granjeado uma crescente popularidade não só em estudos de mercado, mas também nas áreas de ciências da saúde, social e pesquisa educacional. Esta tendência resulta, principalmente, das várias vantagens que a Internet pode oferecer a esta metodologia. Os aspectos mais atraentes do “focus group virtual” incluem a redução de custos e tempo de pesquisa/trabalho de campo, a facilidade de reunir indivíduos que estão localizados em regiões geograficamente dispersas, a disponibilidade de um registo completo da discussão sem a necessidade de transcrição e o anonimato garantido.

A essência desta metodologia consiste em agrupar seis a oito pessoas com origens, experiências e preocupações semelhantes e discutir um determinado tema, tendo presente um moderador. Segundo Gaiser (Liamputtong, 2011: 11) no “focus group”, a ênfase está nos pontos de vista dos participantes e não nos investigadores.

O espaço onde decorre o “focus group” deve ser agradável e confortável, para que os participantes estejam à vontade para conversar durante alguns minutos; contudo, o diálogo pode chegar mesmo a uma ou duas horas.

Segundo o autor, a metodologia do “focus group” é diferente das entrevistas em grupo, uma vez que vai mais além do que meras entrevistas. O “focus group” permite a dinâmica de grupo e ajuda à partilha de experiências vividas, chegando a alcançar elementos que outras metodologias não conseguem alcançar, dando voz aos participantes. Eles podem, assim, definir o que é relevante e importante para compreender as suas experiências. Assim, esta metodologia está atenta a quem tem pouca ou nenhuma voz social.

Neste sentido, podemos enumerar uma série de características do “focus group”: permite discussões aprofundadas; envolve um número relativamente pequeno de pessoas; foca uma área específica de interesse e permite a interação entre os participantes.

Nesta metodologia existe um moderador, que muitas vezes é, também, o investigador responsável. Este introduz o tema e ajuda os participantes a discutir o assunto, incentivando a interação e o diálogo. Este desempenha um papel importante na obtenção de boas informações para o estudo.

No “focus group”, os participantes têm experiências sociais e culturais semelhantes (idade, classe social, gênero, etnia, religião, escolaridade, entre outros) ou áreas de interesse semelhantes (como o divórcio, o casamento, a maternidade, a alimentação, a saúde mental, doenças sexualmente transmissíveis, ou o vírus do HIV).

De acordo com Jenny Kitzinger (1994), esta metodologia é “ideal” para examinar as histórias, experiências, pontos de vista, crenças, necessidades e preocupações dos indivíduos. Refere, também, que esta metodologia permite aos pesquisadores entrar no mundo dos participantes, vantagem que não se consegue encontrar facilmente em outras metodologias.

Acresce ainda que esta metodologia oferece possibilidades aos pesquisadores para compreenderem a diferença entre o que as pessoas dizem e o que fazem. Por exemplo, quando as pessoas são questionadas sobre a reciclagem, normalmente enumeram uma série de vantagens ambientais. No entanto, a sua atual prática de reciclagem não condiz com o que dizem, ou seja, as pessoas acreditam que reciclagem é uma boa ideia, mas reciclam muito pouco (Liamputtong, 2011: 6). O “focus group” pode ser uma abordagem útil para explorar esta diferença. Uma pessoa pode estar relutante em discutir esta contradição durante uma entrevista em que a dinâmica principal ocorre, principalmente, entre pesquisador e participante. Todavia, num ambiente de grupo, onde as interações ocorrem com os próprios participantes, e não com o pesquisador, os participantes poderão ser mais abertos sobre as divergências.

2.2.2. Limitações e potencialidades

A metodologia do “focus group” não é perfeita e, por isso, traz consigo limitações. Alguns autores contestam o “focus group” afirmando que não é uma metodologia barata, fácil e rápida e que não dá resposta a todas as perguntas da pesquisa.

Outros autores consideram que as discussões em grupo podem não ser suficientemente profundas para permitir que os pesquisadores compreendam as experiências dos participantes.

Uma outra desvantagem é referida por Janet Smithson (Liamputtong, 2011: 8) Esta afirma que alguns temas de pesquisa são inadequados para ambiente de “focus group”, como por exemplo temas pessoais, tais como viver com o vírus HIV, sexualidade, infer-

tilidade, situação financeira, divórcio, violência doméstica, aborto, entre outros. Esta autora acrescenta que estes temas devem ser estudados com a utilização de outras metodologias como, por exemplo, as entrevistas individuais.

Por outro lado, em contextos institucionais, como por exemplo o local de trabalho, as pessoas podem ser relutantes em expressar as suas opiniões ou discutir as suas experiências pessoais à frente de colegas.

Muitas vezes, o “focus group” é criticado por não se conseguir compreender o problema na sua totalidade, facto que pode ser conseguido pelas entrevistas individuais. Por exemplo, num dos seus estudos sobre racismo comprovou-se que os participantes revelaram experiências pessoais de racismo durante entrevistas individuais, ao contrário do que aconteceu durante o “focus group”.

Outra desvantagem pode ser o facto de algumas características dos participantes, nomeadamente, de personalidades agressivas poderem influenciar a discussão em grupo (Hollander, 2004 in Liamputtong, 2011: 8). Por vezes, devido à presença de alguns elementos do grupo, os participantes podem sentir-se intimidados a falar. Noutras situações, podem, simplesmente, estar em conformidade com as ideias dominantes presentes nas do grupo e como tal, a qualidade dos dados gerados será afectada pelas características e o contexto dos grupos.

Salientam-se, contudo, as potencialidades visíveis na aplicação desta metodologia. Por exemplo, o facto do “focus group” ser uma metodologia utilizada em grupos de pessoas pode ajudá-las a ultrapassarem as suas dificuldades em articular os seus pensamentos em público. Além disso, esta metodologia também dá voz aos grupos de pessoas que, por vezes, se encontram marginalizados pela sociedade.

Além disso, esta metodologia pode permitir entrar no “*mundo*” dos participantes de uma forma subtil, pois facilita a comunicação. Para as pessoas que encontram no *cara a cara* algo “intimidante”, o “focus group” pode oferecer-lhes “um ambiente seguro onde eles podem partilhar ideias, crenças e atitudes na companhia de pessoas com os mesmos antecedentes socioeconómicos, étnicos e de género”. (Madriz, 2003 in Liamputtong, 2011: 6).

Acrescente-se, por último, o facto de os participantes não se restringirem às respostas dos moderadores, pois, na maior parte dos casos, desenvolvem as suas ideias e raciocínios.

Em suma, a escolha desta metodologia prendeu-se com o facto de a considerar a mais adequada ao meu estudo. Ao longo das aulas que lecionei notei dificuldades por parte dos alunos em escrever e em exprimir a sua opinião por escrito. Dadas as características dos alunos, e uma vez que são mais naturais e espontâneos oralmente, decidi agrupar seis alunos com características semelhantes e de os “convidar para uma conversa descontraída”. Com esta metodologia, pretendia dar voz aos participantes, ou seja, às personagens principais, perceber as suas opiniões e sensibilidades em relação ao assunto em apreço, pois são a parte fundamental do meu estudo.

2.3. Aplicação do “Focus Group”

Depois de algumas leituras feitas, e depois de perceber a importância da oralidade nesta metodologia, pensei ser muito oportuno escolher esta metodologia para aplicar aos meus alunos.

Como já referi anteriormente, as turmas em análise são muito boas na oralidade e na participação, tanto espontânea como solicitada. Todavia, revelam dificuldades na redação de texto e em exprimir a sua opinião através da escrita. Uma vez que os alunos são mais naturais e espontâneos oralmente, e conjugando as características da metodologia com as características dos alunos, optei por recorrer ao “focus group”. Tal como refere Morgan, “focus group” é “uma forma de ouvir as pessoas e de aprender com elas” (Liamputtong, 2011: 2). Ora, é mesmo este o meu objetivo.

O passo seguinte foi a seleção das turmas para posterior triagem dos alunos que participariam no “focus group”. A escolha das duas turmas foi feita de acordo com alguns critérios, nomeadamente, serem dois níveis de escolaridade diferentes, nono e décimo anos e duas disciplinas diferentes, a disciplina de História e a disciplina de História da Cultura e das Artes. Além disso, os alunos têm idades distintas e são turmas onde lecionei.

Assim, constituíram-se dois grupos de investigação, um que denominei “Grupo 1”, com alunos da turma do décimo ano, e um outro grupo intitulado “Grupo 2”, com alunos da turma do nono ano.

A escolha dos alunos foi feita previamente e com base no que observei nas aulas que rego, bem como nas que fui assistir, tanto nos meus colegas de estágio como nas aulas da minha Orientadora da Escola, Dr. Gina Martins. A escolha dos alunos, para participar na investigação, foi feita seguindo alguns critérios, nomeadamente a distribuição equitativa dos sexos (pretendeu-se misturar rapazes com raparigas), alunos com diferentes idades, com diferentes capacidades e resultados escolares, tanto na área de História como nas restantes disciplinas. Alunos conversadores, espontâneos, que partilhassem facilmente a sua opinião e que fossem sinceros.

Importa, também, referir que foi realizada previamente a escolha dos alunos e foi no final de duas das minhas regências que pedi aos discentes selecionados para conversar um pouco com eles. De salientar que a curiosidade ficou estampada nos seus rostos e, prontamente, disseram que gostariam de participar, dando o seu contributo.

Depois dos alunos terem acedido a participar, foi pedida a autorização à Direção da Escola Secundária Serafim Leite para a realização do estudo naquele espaço escolar. O pedido, inicialmente, foi feito pessoalmente, junto da mesma, contudo foi pedido que enviasse uma mensagem de correio eletrónico com o pedido formal, bem como um modelo de autorização a ser entregue aos Encarregados de Educação dos alunos que participariam. No dia 29 de novembro e 4 de fevereiro – Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente - foram enviadas as mensagens de correio eletrónico para a Escola com a declaração/autorização em anexo a fim de ser aprovada pelos órgãos diretivos da escola (cf. Declaração/Autorização em Anexo 16).

A entrega das declarações aos alunos participantes foi feita por mim e pelos respetivos diretores de turma que, com brevidade, me entregaram pela mão da Dra. Gina Martins, as declarações devidamente datadas e assinadas. Saliento, mais uma vez, o facto da disponibilidade, tanto dos alunos como dos seus respetivos Encarregados de Educação, para contribuírem para o estudo.

A escolha do local foi feita atempadamente. Assim, para ambos os grupos, foi pedida à direção da escola uma sala com um ambiente agradável e acolhedor onde o investigador e os participantes se pudessem reunir e se sentissem à vontade para conversar sobre o assunto. Os alunos, assim que chegaram à sala, encontraram-na previamente preparada tendo-se sentado em forma de “mesa redonda”.

Em relação à data, esta também foi feita propositadamente, uma vez que o Grupo 1 reuniu no final do 1º Período e o Grupo 2 no final do 2º Período. O dia escolhido foi na última semana de aulas de cada período, para que os alunos já tivessem passado pela “época” de testes e assim se sentissem mais relaxados e prontos a partilhar a sua opinião.

Além disso, a escolha desta data prendeu-se com o facto de, nesta altura, os alunos já terem experienciado diferentes recursos, tanto nas minhas regências como nas dos meus colegas, bem como nas aulas da Orientadora da Escola. Neste aspeto, contei com o apoio da Dra. Gina Martins que, nos dias marcados, me “cedeu” os alunos para que pudessem reunir comigo.

Por outro lado, a escolha deste dia justifica-se pela proximidade do fim do período e, conseqüentemente, a realização da autoavaliação. De referir que solicitei que os alunos

escolhidos tivessem prioridade na realização da autoavaliação para que depois pudessem participar na investigação.

A hora da reunião escolhida justifica-se com o facto de, assim, os alunos não terem de se deslocar à escola fora do seu horário escolar. Assim, a metodologia foi aplicada durante as aulas de História ou de História da Cultura das Artes.

No que diz respeito às questões, estas foram previamente pensadas e foi elaborado um guião de entrevista com as questões/pontos fundamentais que gostaria de ver focados em ambos os grupos. De referir que as mesmas questões/pontos fundamentais foram utilizadas em ambos os grupos da investigação para que fosse possível realizar uma comparação dos resultados obtidos.

Salienta-se, ainda, que, durante a realização da entrevista focal, foi necessário fazer a gravação das conversas para que fosse mais fácil o registo da informação.

Esta fase preparatória do estudo foi algo demorada, principalmente pelas reflexões que foi necessário fazer para que a metodologia do “focus group” se adaptasse bem aos resultados pretendidos. Escolher as turmas, os alunos, as questões... todos estes aspetos foram importantes para que a matéria-prima deste estudo pudesse originar bons resultados ao nível da minha investigação.

Esta foi uma fase do meu trabalho que, apesar de preparatória, foi essencial pois foi um alicerce do meu estudo.

Após todo o trabalho prévio de preparação para a aplicação do estudo e depois de terem sido escolhidas as turmas, alunos, local, data e hora, foi então realizado o primeiro “focus group”, denominado de “Grupo 1”.

Foi no dia 13 de Dezembro de 2012 pelas 8h30 na sala 23 que me reuni com os seis alunos da turma do 10.º ano – “Grupo 1”. Com as autorizações para a participação em minha posse, fui até à sala onde iriam ter a disciplina de História da Cultura das Artes e trouxe comigo os alunos que iriam participar.

O mesmo aconteceu com o Grupo 2, alunos oriundos da turma 9.º ano – “Grupo 2”, que se reuniu mais tarde, já no final do segundo período, no dia 23 de Março pelas 8h30 na sala 26.

Ambos os grupos foram levados para as respectivas salas, que já estava previamente preparada para os receber. Deve referir-se que na sala se encontrava um “mesa redonda” para que todos pudéssemos estar num ambiente agradável para conversa.

Posteriormente, pedi que se sentassem e comecei por explicar em que consistia a tarefa que tínhamos pela frente. Expliquei de forma simples e concisa o meu objetivo e pedi total sinceridade e abertura para exprimirem as suas opiniões. Convém salientar que, desde logo, os alunos selecionados mostraram-se disponíveis para a realização desta atividade.

Tanto o Grupo 1 como o Grupo 2 estavam muito bem-dispostos. Como se tratava das oito e meia da manhã, estavam muito calmos. Revelavam bastante ansiedade, pois não sabiam ao certo em que iriam participar e perguntavam várias vezes para onde iam e sobre o quê íamos “conversar”.

O “focus group” referente ao Grupo 1 teve a duração de 45 minutos e o do Grupo 2 teve a duração de 35 minutos.

Após a realização dos dois “focus group” seguiram-se muitas horas de transcrição, da qual resultou um texto que serviu de base para a minha análise.

3. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Atualmente, a disciplina de História faz parte do currículo dos jovens estudantes, acompanhando-os no seu percurso escolar durante anos e é, segundo eles, muitas vezes considerada como uma “pedra no sapato”.

No sentido de resolver estes e outros problemas existem, felizmente, revistas que hoje se preocupam com o gosto por esta Disciplina. Artigos como: “Como fazer o seu filho gostar de história”⁷ ou outros são escritos para que os jovens estudantes de História se alegrem, gostem e fiquem curiosos pelo estudo da Disciplina de História.

Assim, interessa aqui, através deste relatório, perceber se, efetivamente, é real esta aversão, quais os motivos que levam a que exista tal inimizade para com esta Disciplina e o que podem fazer os professores para que este problema se resolva.

O longo caminho de preparação deste relatório culminou com as “conversas” com os dois grupos de estudantes. Estes revelaram contributos importantíssimos para que um professor de História se sinta realizado profissionalmente e, como tal, tenha sucesso no seu trabalho ao conseguir que os seus alunos alcancem os melhores resultados possíveis. Os desabaços dos alunos permitiram-me clarificar ideias que já pairavam, por um motivo ou outro, no meu pensamento, e permitiu-me identificar realidades que nem sempre estamos disponíveis para aceitar.

Assim, pretende-se fazer um relato das conversas mantidas com os dois grupos e interessa compreender o que pensam os estudantes sobre a disciplina de História, como o pensam e porque pensam dessa forma. Neste sentido, são aqui apresentadas citações que procuram exprimir as suas opiniões e que pretendem, de uma forma ou de outra, dar voz aos mais interessados no sucesso escolar.

Como já foi dito anteriormente, em ambos os grupos, a investigação foi direcionada para os mesmos assuntos para que na análise dos resultados pudesse ser feita uma comparação mais evidente. A condução da entrevista foi orientada em torno de grandes questões, tais como: *Gostam de História? Quais são os temas/assuntos de História que mais gostam? Em que medida a História é útil na vossa vida, na vossa maneira de estar? De que forma o passado vos faz refletir sobre o presente? Durante as aulas*

⁷ <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/como-fazer-seu-filho-gostar-historia-641200.shtml>

foram desenvolvidas várias atividades, quais foram as que mais vos agradaram? Estas foram as questões que me pareceram mais pertinentes e que, penso eu, vão de encontro ao objetivo do meu trabalho.

Por outro lado, houve também a preocupação de manter o anonimato dos jovens participantes. Por isso, no texto que se segue, não se fará menção à identificação do aluno interveniente, mas sim ao grupo a que ele pertence (Grupo 1 – G1 e Grupo 2 - G2), no sentido de manter reservada identidade dos participantes.

Importa, ainda, salientar que procurei, sempre, como moderadora, a participação de todos os alunos, de modo a que estes partilhassem as suas ideias, enriquecendo ainda mais a investigação. Apesar de terem sido escolhidos os alunos mais comunicativos, francos e espontâneos, fatores exteriores fizeram com que nem todos tivessem a mesma abertura para comunicar sendo necessário que o moderador apelasse à sua participação.

Posto isto, tanto no Grupo 1 como no Grupo 2 o “focus group” iniciou com uma pequena introdução, feita por mim, moderadora da “entrevista”, pedindo aos alunos a maior sinceridade possível e alertando para o facto de que a investigação só faria sentido se eles colaborassem no diálogo, fossem o mais “abertos” e o mais sinceros possível no seu discurso.

Por outro lado, foi explicado aos alunos os possíveis resultados que esta investigação poderia alcançar e a importância dos seus contributos para o sucesso deste trabalho. Assim, foi aclarado aos discentes que as conclusões deste trabalho poderiam vir a influenciar a prática docente dos professores de História. Pareceu-me que este factor os fez perceber que, afinal, a sua opinião também era importante e que estavam dispostos a colaborar para que no futuro a Disciplina de História, seus professores, recursos e alunos culminassem com o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, apresenta-se de seguida um conjunto de ideias transmitidas na primeira pessoa que nos permite perceber a importância da existência de projetos deste género, estudos que ouçam os alunos e as suas opiniões, de forma a conquistar neles o gosto pela História.

“O que eles viveram que nós não vivemos...”

A História “e o seu ensino não podem ser considerados como aquisição de factos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos” (Schmidt, 2009: 13). Ela vai mais além do que isso. E os alunos? O que pensam eles sobre a História e a sua utilidade? Em que medida ela é útil na sua vida? Procurámos conhecer a opinião dos nossos interlocutores sobre a importância que a História adquire “na vida de todos os dias”. Assim, para uns trata-se de “cultura geral” (G1). Para outros a História é:

“Ver algumas coisas que antigamente se criaram e começaram-se a fazer hábitos de vida que hoje ainda são seguidos” (G1).

“As modas que há agora, sei que são coisas de antigamente, por exemplo a moda das calças largas é de antigamente” (G1).

Através dos seus relatos, nota-se que os intervenientes consideram que a disciplina de História está intimamente relacionada com o seu presente e que só compreendem o presente se perceberem o que se passou há muitos anos. Portanto, “todas as pessoas constroem e tenham uma consciência histórica, a partir de relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente” (Schmidt, 2009: 13). Sublinha-se, ainda, que estes estudantes associam a História ao seu passado familiar:

“Dá para nós percebermos quando os nossos avós falam dos tempos antigos. O que eles dizem nós associamos ao que os professores dão. O que eles viveram que nós não vivemos” (G1).

Percebe-se, nestes relatos, a curiosidade por aquilo que os seus antepassados/familiares experienciaram, viveram e sentiram e daí a utilidade da Disciplina. “O conhecimento histórico deve ter alguma significação para os aprendizes, ou seja, pode fazer sentido para eles, e mesmo que não seja diretamente aplicável em suas vivências, que aprimore a capacidade de interpretar, pensar e que desenvolva o senso crítico dos alunos” (Pereira, Araújo, Júnior, & Andrade, 2011: 260).

Estes contributos dos jovens estudantes estão estreitamente ligados com o conceito de “empatia histórica”, isto é, “a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de *outro*, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (Pereira, Araújo, Júnior, & Andrade, 2011: 261). Percebe-se, aqui, que os jovens compreendem a História “como

algo feito pelos sujeitos, seja pelos seus participantes diretos, isto é, que a vivenciaram em dado momento, seja pelos seus participantes indiretos, isto é, aqueles que a herdaram e a utilizam de alguma forma” (Pereira, Araújo, Júnior, & Andrade, 2011: 261).

Por outro lado, rapidamente se percebe que os discentes relacionam a História com a sua realidade envolvente e que o professor deve evitar “conteúdos que sejam descontextualizados de suas vivências” (Pereira, Araújo, Júnior, & Andrade, 2011: 260).

“Eu comecei a gostar de História quando andava no 4º ano. Por cima da nossa escola havia uma coisa que já lá teve mouros e nós íamos para lá. Tem ruínas” (G1).

“Em São Vicente, existia lá uma estrada onde passaram os romanos e tinha assim as marcas e nós fomos lá visitar isso” (G1).

Penso ser importante refletir na importância que tem o meio envolvente para os alunos. Trata-se de uma realidade próxima e bem familiar dos discentes que pode e deve ser aproveitada no estudo da Disciplina de História. A relação dos alunos com a história local pode constituir uma forma de motivar os alunos para o estudo e de os levar a compreender causas e consequências. Importa aqui perceber que, tal como refere Gonçalves a “história local facilita a recuperação de elementos como a “tríade história-memória-identidade, identificando a chave da compreensão (...) permitindo uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido da sua identidade relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a vida própria (2007: 180 e 182). Neste sentido, “a aprendizagem profunda ocorre quando a intenção dos alunos é entender o significado do que estudam, o que os leva a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências pessoais, o que, por sua vez, os leva a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverarem até conseguirem um grau aceitável de compreensão sobre o assunto” (Santos, s/d: 5). Assim, “partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (Schmidt in Silva, 2009: 7).

Atenta-se, também, que estes jovens percebem a História como valorização do presente:

“Eu acho que nós agora damos mais valor aquilo que temos, porque antes eles não tinham quase nada” (G2).

“Eu acho que é importante a História, se bem que nós nesta idade não damos valor nenhum, mas mais tarde vamos dar valor à cultura que perdemos” (G2).

Na sua opinião, a sociedade não valoriza a História e pensam mesmo que nos deveríamos “sentir orgulhosos porque nós somos os descobridores, nós descobrimos altas “cenas” e temos o Cristiano Ronaldo (...) Já mandamos em meio mundo” (G2). Este discurso revela um elevado sentimento de nacionalismo que quanto a mim, deve ser explorado em sala de aula.

“Já gostei... só que agora os professores começaram a estragar tudo!”

Gostar ou não gostar de História e torná-la uma disciplina atrativa são questões que continuam a preocupar professores, historiadores e outros estudiosos. Frequentemente, é difícil dar a entender aos alunos a utilidade da Disciplina. Por outro lado, a forma como o docente pensa a aula pode, por vezes, não ser a melhor forma de despertar o interesse e a curiosidade nos discentes por esta Disciplina.

Gostam de História? Porquê? Confesso que são duas questões que, para mim, são difíceis de responder, ou pelo menos de tornar a resposta evidente num discurso claro. Talvez se os alunos me perguntassem responderia como Ricardo da Costa no seu artigo “Para que serve a História? Para nada...”: “Por que vocês gostam tanto dos dinossauros? Como eu, eles não sabiam a resposta, apenas diziam que gostavam dos dinossauros, que compravam aqueles bonecos e brincavam com eles. Claro, quando a gente gosta de algo, não pergunta porquê gosta, apenas gosta” (Costa, 2008: 46).

Contudo, arrisquei e foi mesmo por essas questões que comecei a nossa conversa. Assim, primeiramente, procurou-se saber como é que os alunos vêem a disciplina de História e, por conseguinte, começou-se por questionar os grupos a cerca do seu “gosto” pela Disciplina. Em ambos os grupos os contributos foram diversos. Porém, as respostas negativas são aquelas que mais abundam: “Acha? Não gosto” (G1). Quando o jovem foi pressionado para justificar a sua resposta não o sabia fazer. Mais tarde pronunciou:

“ (...) já gostei, só que agora os professores começaram a estragar tudo... não sabem ensinar” (G1).

“A disciplina não é nada que cativa, também depende da maneira como os professores explicam (...) Eu, pessoalmente, não gosto de História, mas depende muito da maneira como os professores motivam os alunos” (G2).

No discurso dos jovens participantes percebe-se, com facilidade, que remetem o facto de não gostarem da Disciplina como responsabilidade dos professores. Segundo eles, os professores de História “não sabem ensinar” (G1) e sim, são só os professores de História porque, mais uma vez, na sua opinião, têm professores de outras disciplinas que motivam, cativam e que sabem ensinar. E agora coloco a dúvida no ar: será que esta opinião dos alunos foi construída com base em más experiências com professores de História que um dia tiveram ou será que este juízo é partilhado pelo universo de estudantes de História deste nosso Portugal? Questão a que não vou conseguir responder, pelo menos com este projeto, mas será certamente uma questão pertinente que pode vir a ser respondida por outros investigadores.

Todavia, a meu ver, algo parece que tem que ser feito. “Num contexto de mundo inacabado e em constante mudança nós não temos nenhuma aula a “dar”, mas sim a construir, junto com o aluno. O aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Já não tem mais sentido continuarmos a escrever, dirigir e atuar nessa novela unilateral, na qual o personagem principal fica sentado no sofá, estático e passivo, assistindo, na maioria das vezes, a cenas que ele não entende. As novelas “de verdade” já estão incluindo o telespectador em seus enredos” (Santos, s/d: 2). Poderá esta ser a forma mais adequada para fazer os alunos gostar da História?

Do mesmo modo, contributos como “mais ou menos...depende da matéria também”, “vou gostando” e “acho, também, que não é nada de interessante para o futuro” (G1) revelam um certo desânimo e desprezo pela disciplina.

“Eu sempre gostei, mas depois fui para um curso e deixei de ter História. Agora já “perdi” um bocado, mas antes gostava muito de História” (G1).

De facto, percebe-se pelos comentários dos alunos uma certa desvalorização pela disciplina de História, fazendo parecer que agora já não é mais importante. Por outro lado, estes adolescentes não conseguem compreender a utilidade da disciplina e o porquê de fazer parte do seu currículo escolar:

“(...) a História, para o nosso curso? Acho que neste curso não era preciso História” (G1).

Nestes e noutros relatos percebe-se que é necessário fazer com que os discentes percebam a verdadeira utilidade da História, que sem o seu conhecimento, por exemplo, o mundo poderia vir a cometer os mesmos erros, cometidos no passado, que através da História se pode aperfeiçoar os cidadãos e torná-los melhores.

Tal como refere Maria do Céu Roldão, é preciso explicar aos alunos que a História está no currículo escolar por três razões: “1- Porque permite aos indivíduos e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros; 2- Porque contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões; 3- Porque constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir” (Roldão, 2002: 138). Penso ser importante, antes de mais, fazer os alunos perceberem que a “história é, antes de tudo, um divertimento: o historiador sempre escreveu por prazer e para dar prazer aos outros” (Duby, s/d, in Costa, 2008: 54).

Contudo, nem todas as opiniões são iguais e ouviram-se comentários como estes:

“Eu gosto de História... eu gosto de aprender História porque gosto de saber o que se passou antigamente, principalmente no nosso país... Pode não valer de muito, mas gosto de conhecer como é que era antes e o agora” (G1).

“Depende dos professores, da matéria, mas gosto ... é “tipo” saber o que se passou antes de eu existir... saber o que aconteceu antes e porque é que há História” (G2).

Apontamentos como estes fazem entender que ainda existe curiosidade pela Disciplina, interesse em saber mais, em conhecer a História sobretudo do seu país. Todavia, continuam a dar destaque ao papel do professor enquanto motor fundamental para a aprendizagem e o gosto pela História.

Por outro lado, temos opiniões que se foram alterando com o passar dos anos. Houve um participante que referiu que nem sempre gostou, que o seu gosto pela Disciplina de História começou no ano passado e que esse interesse se refletiu nos resultados que obteve na disciplina. Quando o questioneei acerca do porquê do interesse só ter surgido no ano passado, o aluno referiu:

“(...) há dois anos...reprovei e só aí é que percebi que realmente estudar era a única solução” (G1).

Neste caso, penso que foi o facto de ter reprovado que fez este discente mudar de opinião em relação à disciplina de História. Contudo, parece-me que não foi apenas a essa disciplina, penso que aqui o facto de o aluno perceber que é necessário estudar para alcançar bons resultados ter sido fundamental.

Fácil foi aperceber-me que apenas um aluno em cada grupo referiu prontamente gostar da disciplina de História. Percebe-se no discurso dos participantes que estão, de modo geral, desanimados com a disciplina, culpam os professores de não os cativar para as aulas e acusam os conteúdos programáticos de serem desmotivantes. Acrescenta-se, ainda, o facto de os grupos terem referido que o facto de não gostarem da Disciplina era opinião geral pois os restantes colegas que não estavam ali presentes também partilhavam da mesma opinião: “Não gostam da forma como as pessoas dão as aulas” (G2).

“Eu gosto, desde que seja bem dado, com dinâmica e criatividade.”

Estudar História não é só decorar datas e nomes de personalidades, na realidade isto é apenas uma pequena parte que esta ciência pode oferecer. Por exemplo, mais importante do que saber quando foi realizada a primeira volta ao Mundo interessa sobretudo relacionar os acontecimentos e compreender as transformações de daí decorreram.

A afinidade com determinados assuntos ou temas do programa da Disciplina de História é algo natural, normal e que acontece com os jovens estudantes. Ou porque têm alguém na família que participou em determinado episódio estudando na aula, ou porque vivem perto de determinados edifícios com valor histórico... são variados os motivos que os fazem ter um “gosto” especial por um certo tema.

Como tal, fez parte do meu estudo saber quais os temas/assuntos que os jovens estudantes mais gostam ou gostaram de abordar na disciplina de História no seu percurso académico. Neste âmbito, também, surgiram respostas diversificadas. Temos os alunos que referem:

“Eu gosto de todos (temas), desde que seja bem dado, com dinâmica e criatividade” (G1).

Mais uma vez os participantes alertam para a relevância da criatividade e originalidade com que os professores abordam os conteúdos históricos. Alguns sublinham o facto de gostarem de todos os conteúdos desde que estes, de alguma forma, chamem a atenção

dos discentes. Para eles, o docente tem um papel fundamental no facto de gostarem ou não de um ou de outro tema:

“O professor é que tem de “saber puxar pelos alunos” (G1).

De acordo com estas declarações, penso que para os alunos “os professores são - e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis - agentes decisores e decisivos do processo educativo e dos seus resultados” (Roldão, 2002: 135).

Neste mundo em permanente mudança, é fundamental que o docente se desafie constantemente. “Precisamos construir nossa forma própria de *desequilibrar* as redes neurais dos alunos (...) buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva (...) buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos. Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de *apresentar a matéria*. Na escola, informações são passadas sem que os alunos tenham necessidade delas, logo, nossa função principal como professores é de gerar questionamentos, dúvidas, criar necessidade e não apresentar respostas.” (Santos, s/d: 4).

Ressaltam, também, os assuntos e temas relacionados com o “nacionalismo”. Este conceito também teve algum enfoque no discurso dos interlocutores. Salientam-se contributos como:

“No quinto ano, sexto quando nós falamos de Portugal... os povos portugueses... foi aí que comecei a gostar mais de História. Foram nesses anos as minhas melhores notas a História... Eu via filmes e relacionava-os com História que aprendíamos...eu sempre gostei de História” (G1).

Por outro lado, relacionam a aprendizagem com o que vêm no cinema ou na televisão. A cinematografia aparece aqui já como um factor motivante para a aprendizagem da História. Tal como refere Viglus, os filmes transmitem “valores culturais, sociais e ideológicos de uma sociedade e de uma determinada época, dessa forma podem ser um instrumento para estimular os jovens ao conhecimento da cultura geral” (Viglus, s/d: 4 e 5).

Contudo, também houve interlocutores que com firmeza declararam gostar “dos reis” (G1), “dinastias” (G1), “25 de Abril” (G1), “Guerras” (G2), “I e II Guerra Mundial” (G2), “Hitler” (G2), “ditadura” (G2). Fácil concluir que predominam os temas mais

“frescos” na cabeça dos alunos, ou seja, os conteúdos abordados mais recentemente na sala de aula.

Todavia, apercebe-se, espontaneamente, nas respostas, na forma de falar, nos olhares e no sorriso um certo desânimo pela disciplina de História:

“(…) agora nada é interessante... nunca gostei muito de História” (G1).

E foi esse o motivo que me levou a questionar-lhes⁸ *o que para eles falhou para que hoje não gostem de História? O que aconteceu para que se aperceba facilmente que não gostam da disciplina de História?* Prontamente surgiram um grande número de vozes que responderam que a matéria era muito aborrecida e teórica. Porém, sugerem que os conteúdos devem ser dinâmicos ou abordados de forma incentivadora.

A meu ver, é necessário fazer algo para mudar as opiniões destes adolescentes, a Disciplina de História e os seus conteúdos necessitam de ser encarados pelos alunos de uma outra forma. É preciso acabar com ideias pré-concebidas dos alunos de que “a matéria é uma *seca*” (G1). Talvez os docentes precisem de construir situações novas e inesperadas que façam desaparecer a opinião dos alunos sobre os conteúdos abordados em História. É preciso fazer entender os alunos que o conhecimento histórico diz respeito a eles.

E as atividades? Quais as que mais vos agradaram?

As atividades que são desenvolvidas nas aulas são determinantes para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Assim, penso ser importante conhecer as atividades que mais agradam aos nossos interlocutores.

Seguindo esta linha de ideias, os discentes foram questionados sobre as atividades desenvolvidas que mais lhes agradaram. Assim, facilmente se percebeu que predominam os elementos audiovisuais:

“Gostei dos vídeos que as professoras nos mostraram” (G1).

“As professoras mostravam aqueles bocados dos vídeos. Era sempre muito melhor para nós entendermos e até para aqueles alunos que não gostam muito, ao menos... é um bocado de um filme incentiva sempre mais...”

⁸ Uma das vantagens desta metodologia é que a qualquer momento, sempre que se acha necessários pode-se sair fora do “guião da entrevista” e abordar outros assuntos que não tinham sido pensados de início. Como foi o caso das questões que aparecem de seguida.

Agora, claro, quem já não gosta de História... *ainda por cima* vem um professor para ali *blá blá blá*” (G1).

A opinião deste aluno, expressa nestas palavras, vai mais além do simples facto de gostar de aprender através dos vídeos. Para ele, é bem mais motivante aprender através da visualização de vídeos do que através do diálogo e muito mais do que através de um possível monólogo de um professor. Este jovem considera que a apresentação de vídeos aos alunos que não gostam de História pode ser uma mais-valia, uma forma de os cativar para as aulas de História.

Por outro lado, parece-me oportuno acrescentar que, apesar da opinião deste aluno ter sido expressa verbalmente, um olhar mais atento poderia perceber que, pelo acenar de cabeças dos restantes colegas, estes concordariam com as palavras proferidas.

Efetivamente, vivemos num mundo de novas tecnologias. Na “sociedade capitalista em que vivemos, a mídia ocupa um espaço bastante significativo na vida das pessoas. Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ignorando que as crianças e jovens estão em contato, mesmo antes da escola, com produções da indústria cultural” (Viglus, s/d: 4).

Penso que, uma vez que os discentes revelam tanta afinidade com estes recursos, porque não sistematizar a sua utilização quando oportuna? Trata-se de um recurso didático que facilita a aprendizagem “fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história, uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história” (Viglus, s/d: 4).

Posteriormente, os discentes foram questionados sobre os filmes ou documentários que mais gostaram de visualizar. No Grupo 1 ouviram-se respostas como “Gladiador”, “Documentário sobre Octávio César Augusto”. Já o Grupo 2 referiu “os vídeos do Salazar... do Salazar, do Hitler, da Juventude hitleriana”. De salientar que todos estes vídeos foram apresentados durante as aulas lecionadas pelas estagiárias.

Depois de muito insistirem em tornos dos filmes e documentários, foram questionados sobre outros recursos que tivessem sido utilizados e que também tivessem gostado. Neste sentido, os alunos referiram “aquele puzzle que a professora fez” (G2) e “as frases também eram engraçadas” (G2).

Vamos por partes: por um lado, temos um recurso que foi utilizado como motivação quando foi abordado o Módulo 2 “ A Cultura do Senado” – o puzzle da Loba e dos gémeos Rómulo e Remo. Trata-se de um recurso com carácter de novidade para eles, pois acabaram por confessar ter sido uma experiência totalmente nova. O facto de ser um jogo e de ter sido aplicado na sala de aula, fê-los sentirem-se motivados durante toda a aula.

Por outro lado, temos as “frases...engraçadas” (G2) a que chamamos “situações-problema”. Em primeiro lugar, penso ser interessante sublinhar o facto dos discentes chamarem as “situações-problema” de “frases engraçadas”. Este simples facto revela, desde logo, algum sentimento de empatia e de agrado para com elas.

Em segundo lugar, penso ser pertinente salientar o facto de as “situações-problema” terem sido recordadas ao longo de várias aulas, não apenas na aula em que foi explorada:

“Eu recordei a frase que até tinha no meu trabalho” (G1).

Em terceiro lugar, confessaram tratar-se, para eles, de uma metodologia nova que desconheciam. Mais uma vez, a característica “novidade” fez suscitar nos jovens curiosidade e interesse.

“Gostava de antes de começar a aula escrever aquela frase no quadro” (G1).

Por último, mais uma ideia que não podia deixar de refletir: para os alunos, a “situação-problema” é um verdadeiro enigma que serve o propósito de síntese da aula:

“(…) no final da aula percebemos... é isso que tem piada...” (G2).

“(…) a frase é tipo o sumário, nós já sabemos o que vamos fazer e que conclusão vamos chegar” (G2).

Através deste discurso percebemos que as “situações-problema” cumpriram o seu objetivo: suscitar a curiosidade e motivar para a sua resolução. O facto de referirem que é como o “sumário da aula” faz perceber que a “situação-problema” cumpriu outro dos objetivos que é a utilidade.

Outro recurso também mencionado pelos alunos (aliás, com vários “adeptos”) foi a imagem:

“As imagens? É melhor do que estar sempre lá a falar. Dá-nos mais motivação... Para não ser só parte teórica” (G2).

Consideram as imagens como um recurso que deve ser utilizado com frequência pois, segundo eles, trata-se de um recurso que suscita mais motivação na aprendizagem de História.

Em contrapartida, outra ideia que ressaltou nos relatos dos alunos foi o facto de não gostarem de ler e sublinhar acompanhados pelo professor, pois, de acordo com as suas palavras, isso “sabem fazer sozinhos” (G2). Preferem fazer uma leitura acompanhada do professor apenas no esclarecimento de palavras de desconhecimento.

De todo este diálogo com os alunos, considero pertinente ressaltar o gosto que demonstram pelos vídeos, puzzles, “situações-problema” e imagens. Todos estes recursos demonstraram ser, para eles, novidade e, por isso, foram alvo de uma admiração especial e interesse.

Os recursos

Para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, o docente necessita seleccionar e utilizar recursos que o ajudem a levar o seu trabalho a “bom porto”. Certo é que a escolha dos recursos didáticos utilizados na sala de aula influencia diretamente a chegada ao conhecimento parte do aluno. Assim, “um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles” (Tardif, 2010: 120 in Berticelli, 2013: 4).

Os recursos didáticos utilizados na sala de aula são infinitos, podendo ser textos, imagens, objetos físicos, livros, filmes ou até mesmo recursos naturais. Contudo, os recursos audiovisuais revelaram ter, para estes alunos, uma importância extrema.

Efetivamente, hoje em dia, vivemos num mundo onde a imagem e o som têm, cada vez mais, um papel preponderante e onde a educação anda de braço dado com as novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, verifica-se que atualmente um “enorme desenvolvimento dos meios de comunicação ocorridos nos últimos anos, veio alterar o quotidiano da população e suscitar novos desafios para o sistema educacional” (Ferreira, 2010: 15).

Há muito que o ensino se caracterizava pela transmissão oral e escrita do conhecimento e a imagem era considerada como algo secundário. Contudo, nos últimos anos, esta tendência tem-se alterado sobretudo graças à entrada das novas tecnologias na sala de aula. Vivemos numa era das novas tecnologias. Somos bombardeados com filmes e documentários, todos os dias, a um ritmo infernal. E o que pensam os alunos sobre eles?

“É a parte que mais gostamos” (G2).

“Acho que nos ajudou a perceber melhor a matéria”. “Acho que foram as aulas em que eu aprendi mais História” (...) “Aprendemos e muito... com as frases deles” (G1).

“A aula não se torna tão secante... Nós achamos que a disciplina de História é uma disciplina muito secante e enquanto vocês mostram os vídeos não a torna tão... ajuda a perceber e simplifica mais a matéria” (G2).

“A nossa juventude agora está virada para as tecnologias e nós damos mais atenção a filmes do que a *powerpoints*” (G2).

Para estes jovens, estes recursos audiovisuais são os recursos que mais gostam. A seu ver, são uma excelente forma de os fazer compreender os conteúdos programáticos de História. Através deles, os conteúdos tornam-se mais agradáveis de ser estudados e são um complemento ao que o professor transmite:

“Foi interessante ver. É como se fosse testemunhos reais, estamos ali presenciar aquelas imagens, e era interessante” (G1).

“Nós ouvimos a versão da professora a dar a aula. Se ouvirmos o documentário ainda ajuda mais a perceber por completo” (G1).

“A professora pode-se esquecer de dizer uma curiosidade ou outra e nesse documentário pode aparecer, por exemplo” (G1).

Estes contributos fazem aclarar algumas ideias. Por um lado, consideram que estar perante as imagens que retratam uma determinada data no tempo é sempre muito mais motivador. Por outro lado, consideram que os recursos audiovisuais podem funcionar, também, como um complemento à informação transmitida pelo professor. Consideram, ainda, que se trata de um recurso onde os discentes podem retirar curiosidades que podem enriquecer e motivar o processo ensino-aprendizagem. Esta ideia vai de encontro ao que refere Larissa Almeida Freire e Ana Luiza Caribé: “O filme não consegue abor-

dar todos os aspectos necessários para se entender o processo histórico como um todo (o que não consiste numa impossibilidade de utilização, apenas uma limitação, como todas as fontes possuem), por essa razão não se pode, ainda, utilizá-lo de forma isolada das outras técnicas, tanto as novas, como internet, cd-roms e etc., como dos antigos quadros negros e livros, além obviamente do professor” (Freire, 2004: 9).

Pensando agora nos filmes e documentários apresentados na sala de aula, ao longo do diálogo com o segundo grupo, este recordou facilmente os pequenos vídeos sobre a “Juventude Hitleriana”, “A Inauguração do Estádio Nacional por António Salazar”, “A vida de Adolf Hitler”. Já o primeiro grupo elegeu o filme “Gladiador” como o mais interessante, motivador e facilitador da aprendizagem:

“A maneira como ele era comandante e virou escravo. E como ele lutou pelos seus objetivos que eram a liberdade e ver a sua família. Saber como era o ambiente” (G1).

Para além dos conteúdos programáticos de História que podem ser transmitidos e assimilados pelos alunos, através dos filmes, pode ser transmitida outra informação que, também, não deixa de ser importante, como os valores e atitudes morais que podem vir a influenciar o estudante e a torná-lo um bom cidadão.

“Outra questão para os professores diz respeito aos próprios filmes, que em sua maioria são longos em torno de duas horas e excedem a duração de uma aula” (Meirelles, 2004: 85). Este aspeto também foi abordado pelos alunos. Foram eles próprios que concluíram que, na maior parte das vezes, não é necessário ver o filme ou documentário na sua totalidade. Eles pensam assim:

“Por um lado partes, por outro o filme todo...há partes do filme que não interessa para a aula” (G1).

Neste relato, percebe-se que os alunos oscilam entre duas opiniões. Por um lado, gostariam que o docente mostrasse um filme ou documentário na sua totalidade pois assim estariam enredados na teia apresentada e a aula decorria de forma mais agradável. Por outro lado, consideram que existem partes que não têm relevância histórica e, como tal, não devem ser apresentados na aula. Na sala devem ser projetados excertos que têm valor histórico e que sirvam para ajudar o aluno na compreensão dos conteúdos históricos.

Outra conclusão que se pode retirar dos contributos destes jovens é que estas “conversas” serviram para refletir. Se por um lado, estes mesmos alunos me pediam variadíssimas vezes para mostrar o filme todo, aqui, em ambiente de reflexão, concluíram que afinal, para compreender a História, é pertinente apenas mostrar partes do filme. Segundo eles, torna-se mais claro. Porém, desabafam:

“Para dar a aula é melhor apresentar partes. Agora, claro, que para os alunos ver o filme todo é espectacular” (G1).

Este estudante conclui a sua intervenção fazendo uma sugestão. Uma vez que para os estudantes ver o filme na totalidade é algo que os fascina, sugere que, no final de cada período, ou de cada módulo, o professor deveria mostrar um vídeo, ou filme por completo para “desanuviar” e melhorar o ambiente na sala de aula.

Todavia, e curiosamente, nem todos os discentes são “apologistas” dos vídeos:

“Eu não gosto muito de vídeos. Porque por exemplo, nós estamos assim a ver o vídeo, mas alguns não estão a prestar atenção nenhuma... Estão a olhar, mas não estão a ver... eu prefiro... gosto mais de aulas interativas, em que é a professora a perguntar e nós a respondermos” (G2).

Esta reflexão é muito relevante. Este jovem chama a atenção para o facto de, muitas vezes, quando um professor está a mostrar um vídeo, nem toda a turma está atenta e interessada no que se está a projetar. Alerta para o facto de que, muitas vezes, os alunos apenas estão a olhar para as imagens, mas não estão a prestar atenção àquilo que estão a ver. Este constrangimento poderá ser resolvido através de uma postura mais atenta do docente na sala de aula a casos deste género. O professor pode e deve chamar e cativar os alunos para a projeção.

Os relatos destes interlocutores revelam, facilmente, nas suas palavras e gestos um gosto especial pelos recursos audiovisuais. Felizmente, as escolas já incorporam salas de aulas com meios de comunicação mais ou menos modernos capazes de ajudar o professor a desenrolar a sua aula de forma diferente da tradicional e capazes de fazer os olhinhos de estudantes, como estes, brilharem assim que o docente diz que vai projetar um filme.

Os recursos audiovisuais são importantes na medida em que fomentam a aprendizagem criam no aluno a imagem de que a História é uma ciência interessante, inovadora e

motivadora. Assim, “o aluno sente-se participante no processo de construção dos seus valores e do seu aprendizado, na medida em que o próprio estudante consegue perceber as relações entre o que está assistindo e sua própria vivência. Além disso, não se pode esquecer o caráter de ludicidade presente na experiência cinematográfica, pois o cinema é e sempre será um meio atrativo na transmissão de conhecimento, capaz de prender a atenção do espectador/aprendiz. (Freire, 2004: 7).

Se até ao momento estivemos a analisar e interpretar a utilização de recursos mais inovadores e recentes no contexto de sala de aula, debruçar-me-ei, agora, sobre uma outra estratégia de aprendizagem, bem mais tradicional e antiga, como é o caso do trabalho de grupo.

“A aprendizagem cooperativa não é uma prática nova em educação. Porém, nas escolas portuguesas são poucos os docentes que a utilizam como estratégia na sala de aula, ou então usam-na de uma forma pouco consistente” (Lopes & Silva, 2009 in Moreira, 2012: 13). Contudo, recentemente tem vindo a crescer a importância das relações sociais na aprendizagem dos alunos. O trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa) é uma metodologia que não resolve todos os problemas, mas que promove uma aprendizagem valiosa, para além de aumentar as relações sociais entre os intervenientes.

Para Mir et al trabalho de grupo é “um termo mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino, que partem da organização da turma em pequenos grupos, mistos e heterogéneos que trabalham em conjunto de forma cooperativa” (Mir et. al, 1998 in Ribeiro, 2006: 31).

Efetivamente, a relação aluno/aluno no trabalho de grupo pode ser uma alternativa à tradicional interação professor/turma. Vários autores já se debruçaram sobre o estudo da aprendizagem cooperativa, nas suas vantagens e inconvenientes. Por exemplo, Fraile, citado na obra de Celeste Maria Cardoso Ribeiro (2006: 76), considera que os efeitos positivos na aprendizagem cooperativa podem ser muitos: maior produtividade e rendimento por parte do aluno; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; aquisição de competências e estratégias cognitivas de nível elevado; desenvolvimento de uma linguagem e comunicação mais elaborada; aumento da auto-estima e valorização pessoal; aumento das expectativas futuras; desenvolvimento da responsabilidade individual; integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Contudo, isto é o que pensam os estudiosos. E os alunos? O que pensam eles acerca do trabalho cooperativo?

“Foi interessante...Foi interessante porque podemos ver como os alunos entendem de maneiras diferentes. Porque temos todas perspectivas diferentes da mesma matéria e as professoras podem ver” (G1).

Este aluno considera o trabalho de grupo desenvolvido na aula de “interessante”. Para ele é fundamental poder comparar as diferentes perspectivas e opiniões sobre um determinado conteúdo. Contudo, os gostos são variados. Existem jovens que referem:

“Da parte escrita é que eu não gostei muito. Prefiro fazer o trabalho e apresentar...” (G1).

Das diferentes etapas que constituíram o trabalho de grupo (trabalho realizado na sala de aula, trabalho escrito e a apresentação à turma) existe dentro de um mesmo grupo, como é normal, preferências por determinada fase. Assim, o sujeito do relato anterior desabafa dizendo que a sua preferência não recai na elaboração do trabalho escrito que deve ser entregue ao professor, mas sim na apresentação do seu trabalho na sala de aula. A opinião deste aluno está intimamente relacionada com o seu perfil, pois trata-se de um aluno bastante comunicativo, interativo e que gosta de expressar sempre o seu ponto de vista.

Conclui-se que a realização de um trabalho de grupo nem sempre agrada a todos os participantes. Contudo, este pode ser um excelente recurso e estratégia para desenvolver capacidades menos desenvolvidas. Todavia, cabe ao professor estar atento a essas capacidades e promover e incentivar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Curiosamente, foram os próprios alunos que sublinharam o facto de os trabalhos de grupo serem ótimas formas de “ver como os alunos se comportam estando em grupo” (G1) e para o docente avaliar a cooperação. Para estes discentes, a aprendizagem cooperativa é uma forma de ajudar o professor a avaliar cada um deles no que diz respeito ao seu comportamento com o outro e às relações que estabelecem entre eles. “A Aprendizagem Cooperativa, aplicada em qualquer disciplina, permite aos alunos a aquisição de valores e competências bem como lhes permite o desenvolvimento de atitudes ligadas à cooperação” (Ribeiro, 2006: 75).

Atente-se no comentário deste jovem:

“Mas não são aqueles trabalhos que entregam a ficha e façam a ficha em conjunto, não é bem assim também” (G2).

Com este contributo, este aluno parece querer desabafar que muitas das vezes o docente não sabe como implementar o trabalho de grupo. Parece-me que este aluno compreendeu verdadeiramente a essência do que é trabalhar cooperativamente. Efetivamente e tal como refere Joana Moreira (2012: 20) “trabalhar cooperativamente vai para além da junção de um grupo de alunos, à volta de uma mesa, e atribuir-lhes uma tarefa, que concretizam individualmente, enquanto conversam”. É bem claro que para este discente, trabalhar em grupo não é isso.

Por outro lado, no seu discurso, os alunos chamam atenção para um aspeto importante que muitas vezes cai no esquecimento por parte do docente: a realização de trabalhos de grupo fora da sala de aula ou fora do espaço escolar. Estes jovens estudantes referem que no seu percurso escolar estão habituados a realizar trabalhos de grupo, contudo dizem que a maior parte deles são realizados fora da sala de aula.

“Sim, mas é fora das aulas, não adianta de nada... fora da aula como é que nós... Já temos o horário tão preenchido” (G1).

Para eles a realização dos trabalhos de grupo fora da sala de aula é um inconveniente forte. Por um lado, é muito difícil conciliar horários com os restantes membros do grupo, pois é complicado encontrar um local com condições para trabalhar, uma vez que a distância das suas habitações é outro dos entraves. E, dizem eles, o que acaba por acontecer é que um só elemento do grupo faz o trabalho, não existindo aprendizagem cooperativa. Assim, perante estes inconvenientes, alegam que preferem trabalhar individualmente quando estão fora da sala de aula.

“Por isso mais vale fazer individual cá fora. Eu acho justo, nós fazermos em grupo aqui na aula” (G1).

Por outro lado, para estes estudantes, a realização do trabalho de grupo em contexto escolar tem muito mais vantagens. Consideram, que se for realizado na sala de aula, o docente consegue-se aperceber das diferentes formas de os alunos trabalharem, dos diferentes ritmos e atitudes e conseguem, ainda, perceber como é que os alunos dão resposta a certos obstáculos e dificuldades que podem aparecer pela frente. Para os estudantes, o

docente tem um papel fundamental, pois a sua presença pode ajudá-los a ultrapassar as dificuldades, uma vez que noutra espaço de trabalho não têm esse apoio.

“Agora, acho bem, aqui na aula, assim as professoras conseguem ver como é que nós estamos a trabalhar, a que ritmo e até, depois, perceber certas coisas.... certas atitudes” (G1).

Outro dos inconvenientes que referem diz respeito à avaliação do trabalho realizado. Para estes estudantes, mais uma vez, é bem mais justo os trabalhos de grupo serem realizados na sala de aula, pois, assim, os professores podem ver e avaliar melhor cada um dos elementos do grupo. Segundo eles:

“Porque assim a professora vê quem trabalhou” (G1).

Na sua opinião, a forma de avaliação deve estar também explícita tanto no início da tarefa, como no final. Consideram importante saber onde erraram para posteriormente virem a alcançar melhores resultados, tal como refere Joana Moreira no seu estudo: “os grupos devem conhecer os seus resultados de forma a identificar os elementos que mais necessitam de ajuda, apoio e incentivo para realizarem a tarefa, no sentido de assumir a responsabilidade de alcançar os seus objetivos” (Moreira, 2012: 21).

Quando se fala em aprendizagem cooperativa pode-se dizer que não existe uma dimensão ideal para a formação dos grupos de trabalho (Moreira, 2012: 27). Contudo, estes alunos, quando questionados sobre o número ideal de elementos do grupo, oscilam entre os 2 a 4 participantes, dizem que os grupos devem intercalar rapazes e raparigas e que estes devem ser constituídos pelo professor.

“Em grupo até 3. Se for mais começa a dispersar muito e não há oportunidade para todos. Se for só um tema como é que quatro ou cinco vão procurar o mesmo, pesquisar todos mesmo” (G1).

“Depois começa a suscitar muita brincadeira” (G1).

“Deve ser rapaz rapariga rapaz. Ou rapariga rapariga rapaz” (G1).

“O professor a fazer. Porque os nossos gostos vão nos dispersar um bocadinho” (G1).

Curiosamente, consideram que se forem eles a constituir os grupos o trabalho pode vir a não resultar, pois consideram um inconveniente à realização com sucesso do trabalho.

Os jovens estudantes confessam que, muitas vezes, escolhem colegas para os seus grupos com os quais têm mais afinidade pessoal e essa afinidade pode ser um entrave, porque os pode distrair. Na realidade, esta confissão vai de encontro ao que refere Joana Moreira, que se forem os próprios alunos a constituírem o grupo de trabalho “corre-se o risco de ter, não verdadeiros grupos de trabalho mas grupos de amigos, ou seja, de estruturas que existem com base noutros pressupostos que não estejam relacionados com a da aprendizagem” (Moreira, 2012: 26).

Acresce ainda, que de acordo com os alunos, é bem mais fácil para eles quando o professor os orienta relativamente à estrutura de um determinado trabalho, ou seja, se o aluno souber detalhadamente aquilo que o professor deseja. Assim, consideram que devem ter na sua posse as “orientações básicas” (G1), para a realização com sucesso do trabalho de grupo, de forma bastante esclarecedora: o tema, subtema e os objetivos.

Contudo, estes interlocutores consideram os trabalhos de grupo um bom recurso que os preparar para o futuro:

“É bom para o futuro. Fazer coisas e já nós desenvolvemo-nos sozinho. É bom desenvolvermo-nos sozinhos” (G1).

Numerosos autores referem que a aprendizagem cooperativa contribui para o aumento do grau de motivação nos alunos, aumenta o seu rendimento escolar e faz com que assimilem o conhecimento mais facilmente, nomeadamente nos conhecimentos com grau de dificuldade mais elevada, bem como aumenta e fortalece as suas relações sociais. “Utilizando pequenos grupos, com diferentes níveis de competências, promove o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicológico e social, construindo assim, uma forma alternativa de ensinar e aprender” (Bessa, N. Fontaie, A. 2002 in Ribeiro, 2006: 75).

Sugestões dos alunos

Os discentes são a parte mais interessada no êxito do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a opinião deles e a forma como vêem um ou outro aspeto é fundamental. Estas opiniões quando são tidas em consideração pelo professor podem resultar em melhorias significativas da aprendizagem e o ultrapassar de muitas dificuldades. Neste sentido, saber o que os estudantes pensam é fundamental para o meu trabalho. Como tal, não

posso deixar de apresentar aqui algumas das sugestões e apontamentos feitos pelos alunos ao longo das nossas “conversas”. Eis algumas sugestões:

“Passar o vídeo, mas sem som nenhum e a professora estar a explicar o vídeo”. Ou “Primeiro víamos o vídeo e depois passamos outra vez com pausas, com a professora a perguntar o que está acontecer” (G2).

A primeira sugestão transmitida no comentário anterior diz respeito aos recursos audiovisuais e à forma como estes podem ser apresentados. Esta sugestão revela que, muitas vezes, os estudantes preferem ouvir as observações e comentários do professor do que as do próprio vídeo. Talvez porque a linguagem do professor seja mais acessível, mais familiar, de melhor compreensão e pelo facto de poderem questionar a qualquer momento, caso haja alguma dúvida. Por outro lado, através deste contributo, subentende-se, mais uma vez, que a interação e diálogo do docente com os alunos é, para eles, fundamental.

Assim, expressam e sublinham diversas vezes que a interação entre os intervenientes na sala de aula deve ser maior:

“Interagir com os alunos. Acho que o professor deve interagir com os alunos. Dar a matéria, mas depois fazer um diálogo com os alunos para ver se eles perceberam a matéria... o professor deve interagir o mais possível com os alunos. Deve haver atividades... Fichas de Trabalho não. Isso é uma atividade que toda a gente faz. Tipo um jogo qualquer” (G2).

Considero este contributo deste aluno muito rico. Por um lado, faz uma alusão ao diálogo professor/aluno. Considera fulcral a interação constante do docente com o estudante, não devendo existir o “habitual” monólogo por parte do docente. Por outro lado, relaciona essa interação com a importância da realização de atividades.

Sublinha-se o facto de este aluno referir “Fichas de Trabalho não”. Esta afirmação revela, acima de tudo, cansaço sobre a realização de Fichas de Trabalho: “isso é uma atividade que toda a gente faz”. Para eles, realização de Fichas de Trabalho é algo banal e desmotivante pois os professores exageram sua elaboração. Neste sentido consideram importante variar e inovar nas metodologias, estratégias, atividades e recursos e, como tal, sugerem a realização de jogos.

Efetivamente, o jogo na sala de aula “influi positivamente nos próprios discentes, pois há um fascínio grande por esse género de atividades, menos tradicionais, mais livres e

que propiciam momentos de maior desconcentração, sem esquecer o objetivo primordial que é o conhecimento” (Cruz, 2012: 17).

Da mesma forma que abordaram o jogo recordaram, facilmente, o Puzzle da Loba e dos Gémeos Rómulo e Remo apresentada como motivação numa das aulas. Para eles foi um excelente recurso que deveria ser utilizado mais vezes.

Outra sugestão apontada pelos interlocutores veio no seguimento do diálogo, quando se abordou o facto de os professores darem conteúdos importantes no final da aula.

“Isso é a pior coisa. Dar matéria no final da aula, já ninguém está a prestar atenção nenhuma” (G2).

Segundo estes adolescentes, trata-se de uma má metodologia. Na parte final da aula os alunos já têm os seus níveis de atenção muito reduzidos e para ultrapassar ou contornar este problema sugeriram:

“Tem que “despachar” tudo até o último quarto de hora e depois mandar fazer um exercício” (G2).

“A parte mais cansativa no início da aula e depois a parte mais leve para o fim” (G2).

“Eu acho que na aula não é só estar atenta aquela matéria. Eu acho, que às vezes, mais no final da aula devíamos sair do assunto da aula” (G2).

Para os alunos, a parte final da aula deve ser reservada para uma atividade que exija menor concentração e que tenha um carácter mais lúdico. No término da aula, confessam já não terem os mesmos níveis de atenção e concentração do que no início, como tal, sugerem tarefas menos exigentes em termos de reflexão. Acrescentam, ainda, que o professor poderia até reservar a parte final da aula para o tratamento de assuntos já não tão relacionados com os conteúdos da aula, mas assuntos importantes para o dia-a-dia do discente.

Segundo os estudantes os esquemas “ajudam-nos a perceber melhor a matéria”, “a resumir”, “a estudar” e “simplifica”. (G2) Para eles, tanto podem ser construídos pelo docente como pelo aluno em ambas as situações são úteis para o seu estudo. Devem aparecer nos testes e preferem completar, ou construir esquemas a “dar aquelas respostas de 20 linhas” (G2).

Curiosa foi a intervenção de um aluno:

“Eu não gosto muito de esquemas, depois ficam sempre mal feitos no caderno. No quadro é tudo muito bonito depois eu tento fazer igual e corre mal... e as setas ficam mal” (G2).

Apesar do senso comum dizer que os alunos não se preocupam com o rigor e não tem brio no seu trabalho, o contributo anterior revela uma preocupação na organização e gestão do caderno diário e até um certo perfeccionismo.

Nesta investigação os alunos referiram que têm preferência por esquemas em que eles têm a tarefa de completar os espaços em branco. Consideram mesmo que só assimilam a informação quando o esquema vem com um quadro com as palavras em falta:

“Os professores sabem que nós só aprendemos se tiver o esquema e as palavras ao lado” (G1).

Após esta intervenção do aluno questionei-o se uma atividade deste género com as palavras em falta ao lado não seria fácil demais. prontamente respondeu: “não, porque nós temos que saber aplicar as palavras nos sítios certos”, e segundo eles é ideal para “um aluno que tenha mais dificuldades em captar a matéria durante a aula”. Segundo os interlocutores, este tipo de recurso deveria aparecer nos testes “era bom para facilitar se estivermos em risco de tirar negativa, podia ajudar” (G1).

Outra sugestão, feita pelo Grupo 2, foi as “aulas ao ar livre”. Segundo eles, aprende-se muito: “estamos a respirar ar puro”, “temos mais motivação” (G2). Consideram que atividades destas devem ser feitas com alguma frequência, para aproveitar a natureza, o sol e o “bom tempo”.

Porém, é preciso muita atenção e pensar em todos os inconvenientes que esta forma de organizar a aula acarreta. Assim, trata-se de uma metodologia que certamente não resulta com todas as turmas e para uma atividade destas é necessário que o professor conheça muito bem os seus discentes. Por exemplo, com uma turma indisciplinada é muito difícil trabalhar fora do contexto de sala de aula, a desatenção se já é grande num espaço fechado, num espaço aberto pior será. Acresce ainda, por exemplo, a dificuldade na elaboração de registos no caderno diário ou no quadro, a impossibilidade de realizar projeções na tela, etc..

Cabe, agora, ao docente fazer a gestão da aula que entender mais correta. Para isso é importante que este conheça claramente as características dos seus alunos e os seus gostos para que se alcance o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Entre conversas e silêncios

Entre conversas, fui-me apercebendo de opiniões curiosas que os alunos apresentam sobre os docentes e que não deixam de ser relevantes para o meu estudo. Dizem eles:

“Daqui a dez anos as professoras já vão ser diferentes...” (G1).

“Os professores à medida que ficam mais velhos, mais experientes (...) não vão ser tão exigentes e dão aulas de forma diferente (G1).

Aos seus olhos, os professores vão modificando a sua postura enquanto docentes. Segundo eles, vão alterando o seu perfil, não melhorando a sua prestação, pelo contrário, decaindo, como referem eles, em termos de exigência. Para esta juventude, os doutores do ensino alteram, com o passar dos anos, a sua forma de estar nas aulas, a maneira como abordam os conteúdos, as estratégias que utilizam, o tempo que dedicam na preparação das aulas e, até mesmo, o tipo de relação que estabelecem com os estudantes. Chegam mesmo a dizer que, à medida que os anos passam e assim que ganham experiência, o seu grau de exigência vai diminuindo. Contudo, também não generalizam, alegam que existem exceções:

“Eu já tive professoras com muitos anos de aulas e eram professoras cinco estrelas” (G1).

Consideram que ainda existem docentes que mantêm o seu grau de exigência, cativando e motivando os alunos para as suas aulas e, sobretudo, para a aprendizagem. Para eles, é evidente que os professores têm maneiras diferentes de trabalhar, tal como acontece com outras profissões e encaram o ano de estágio dos professores como uma forma de eles apreenderem a:

“saber como lidar com os alunos, o que eles gostam, como gostam de dar a matéria” (G1).

No vai-e-vem de conversas, questionei os alunos sobre os conselhos que dariam aos professores para que as aulas corresse bem. Assim, responderam: “se o professor *for*

com o aluno e o aluno *for* com o professor, espectáculo, maravilha” (G1). Para mim, este comentário não foi suficientemente esclarecedor tendo insistido e questionado o aluno sobre o que entendia com “for”:

“Se tanto o professor como o aluno tiverem uma boa relação, nem o professor ser arrogante, nem o aluno ter a mania. Se os dois forem amigos um do outro. Se o professor for amigo dos alunos e o aluno amigo do professor as coisas correm bem” (G1).

Estes estudantes baseiam a relação professor aluno com base no sentimento da amizade. De acordo com eles, é fundamental o “professor ser amigo dos alunos” e para eles ser amigo não significa “dar melhor nota” (G1), mas passa pela sua postura nas aulas:

“Se um professor chega lá, senta-se e começa a dar a matéria e fala de arrogante (...) Agora se tiver um professor que chega à aula e esteja 5 minutos a falar e depois *agora vamos dar a aula a sério, vamos trabalhar...* Chegar à aula e falar com os alunos na “boa” (G1).

De acordo com a sua opinião, a postura de altiva em nada ajuda o relacionamento escolar dos alunos com o professor, preferem uma postura mais relaxada, despreendida de superioridades. A seu ver, deve haver um pouco de descontração, tanto no final da aula, como no início e consideram fulcral colocar os alunos à vontade para o estudo e reflexão. Segundo eles, só assim ficam à vontade para expor as suas dúvidas e alcançarem o conhecimento.

“Eu também acho que devia existir “bom ambiente” para os alunos mostrarem as suas verdadeiras dúvidas e não terem vergonha de falar e explicar as dúvidas. Se não, nós podemos ter vergonha de falar e se o professor não tentar perceber qual a nossa dúvida...” (G1).

“As aulas, para serem chamativas, têm que ter por exemplo o momento de descontração, brincadeira e o momento de dar a matéria a sério. Tipo quanto for para dar a matéria a sério é dar a matéria a sério e toda a gente está atenta e depois pode haver descontração no meio na matéria” (G2).

Em suma, pensam que um bom ambiente na sala de aula vai beneficiar tanto o aluno como o professor. Contudo, também são eles que sublinham o facto do excesso de confiança pode vir a ser prejudicial. Para eles a confiança descomedida pode levar a existência de focos indisciplina na sala de aula:

“Às vezes isso também é mau, tanta confiança entre o professor e o aluno que às vezes leva o aluno a portar-se mal” (G1).

Não poderia deixar de apresentar aqui um contributo de um estudante que me pareceu relevante.

“Eu acho que sei respeitar os professores porque dou catequese e sei o que é estar no lugar dos professores. Por exemplo, na catequese eu também tenho que saber motivar os meus alunos porque eu sei que a maior parte não gosta da catequese e tenho que saber motivá-los para poder dar a catequese. Eu quando chego lá, vou sempre mais cedo para preparar a atividades, e quando eles chegam, costumo primeiro dialogar com eles perguntar como correu a semana e se as aulas correram bem, os testes. Eu não escolho os temas que dou. Eu pergunto qual o tema que querem que eu dê esta semana. Eles escolhem. Os temas mais chatos ficam para o fim. Quando os temas são mais chatos eu costumo fazer jogos, mas jogos que tenham que ver com o tema e que eles fiquem a entender. Eles gostam (...) Eu acho que os professores tem que saber brincar com a matéria e saber como dá-la com os alunos, se calhar, como nós difíceis” (G1).

Em primeiro lugar, este estudante considera que, como já estive num lugar semelhante a de um professor, sabe respeitar o professor. Será que temos, hoje em dia, que colocar os jovens no papel de professor para que assim compreendam o seu verdadeiro papel e a sua verdadeira importância?

Em segundo lugar, este aluno considera, mais uma vez fundamental a motivação, considera que na sua experiência como catequista, a motivação para os jovens é fulcral. Diz que, antes de começar a trabalhar com os jovens, conversa com eles sobre assuntos que, certamente, não deixam de ser importantes, o dito “momento de descontração”. E, por último, mais uma vez menciona a utilização do jogo como uma excelente forma de motivar, pois a sua experiência o diz, não um jogo qualquer, mas jogos relacionados com os assuntos que estão a tratar. Penso que com este contributo, este jovem só quer transmitir uma ideia de, para ele, como seria uma boa estratégia a ser aplicada na sala de aula.

Entre conversas penso que se tornou bem claro que, para estes alunos, vivemos “numa sociedade cada vez mais exigente, e com um ensino escolar em que o modelo expositivo deve ser evitado, o professor deve ser criativo e flexível no processo de estruturação da aula” (Ferreira, 2010: 18).

Nesse sentido, a escolha dos recursos didáticos é fundamental e obriga o professor a conhecer bem os seus alunos, construir novos planos, redefinir constantemente objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar, à luz de metodologias inovadoras, com o intuito, sempre, de alcançar a aprendizagem e a construção de um cidadão consciente.

Considerações finais

A Escola insere-se num mundo em permanente mudança, onde professores e alunos são desafiados constantemente. Foi nesta linha de ideias que surgiu este Relatório que pretende ser uma breve reflexão sobre o que os alunos pensam sobre a História, as aulas de História e os recursos didáticos preferidos na sala de aula.

Neste sentido, para o sucesso do meu trabalho, foi fundamental ouvir, em discurso direto, os jovens estudantes. Eles foram sem dúvida a personagem principal neste meu trabalho. Os alunos sentiram-se verdadeiramente importantes, sentiram que com este estudo havia alguém que realmente estava interessado nas suas ideias e opiniões e que elas podiam vir ser relevantes para o ensino, mais precisamente da História.

Partindo de questões como: *Gostam de História? Quais são os temas/assuntos de História que mais gostam? Em que medida a História é útil na vossa vida, na vossa maneira de estar? De que forma o passado vos faz refletir sobre o presente? Durante as aulas foram desenvolvidas várias atividades, quais foram as que mais vos agradaram?* pude tirar diversas conclusões que considero relevantes e dar resposta aos objetivos a que me propus.

A metodologia do meu estudo permitiu-me estar frente a frente com os jovens estudantes e facilitou-me o contacto com os seus discursos diretos. Efetivamente, posso resumir os seus contributos dizendo que estes interlocutores manifestaram sentimentos de inimizade para com a Disciplina de História e para com os seus professores.

Contudo, após o término deste estudo, foram várias as conclusões a que cheguei. Sendo assim, os alunos não gostam da Disciplina de História e remetem o facto de não gostarem como responsabilidade dos docentes. Acusam-nos de não os motivar para a Disciplina e revelam desânimo, desinteresse e desvalorização pela História. Alegam que os conteúdos programáticos não são motivantes, são aborrecidos e, dizem faltar originalidade aos docentes para os apresentar. Assim, expressam que falta dinâmica, criatividade e originalidade nas aulas de História e dizem que a interação professor/aluno deve ser maior. Não conseguem compreender a utilidade da Disciplina, mas continuam a dar destaque ao papel fundamental do professor na aprendizagem e gosto pela História. Por outro lado, consideram que a relação de amizade entre professor e aluno, bem como um

bom ambiente na sala de aula são fundamentais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, pois tanto irá beneficiar a prestação do professor como a do aluno.

Por outro lado, ao longo deste ano de Estágio foi minha preocupação, durante as aulas, recorrer a variados recursos didáticos para que os alunos, na hora de dizer quais as suas preferências, tivessem um vasto leque de escolha. Perante a panóplia um tanto ou quanto diversificada, a escolha dos alunos incidiu sobre os recursos audiovisuais e os jogos didáticos, nomeadamente os puzzles.

Quanto aos audiovisuais, consideram que estes são muito melhores tanto para motivação, como para a aprendizagem. Segundo o seu ponto de vista ver um vídeo e ouvir os comentários do seu interlocutor é muito mais motivante do que prestar atenção a um monólogo de um professor. Para eles, a apresentação de um vídeo pode ser uma mais-valia por parte do docente para fazer renascer um sentimento de amizade para com a História, pois assim os conteúdos ficam mais agradáveis. Por outro lado, dizem os alunos que não devemos esquecer que através dos recursos audiovisuais são transmitidos um conjunto de valores e atitudes fundamentais para a vida em sociedade.

Acresce, ainda, que quando falam dos jogos didáticos, mais precisamente os puzzles, as suas expressões revelam o gosto invulgar por este tipo de recursos, por esta forma de motivação e de aprendizagem da História. Sem dúvida que os recursos com característica de “novidade” na sala de aula os fazem sentir-se mais motivados para o estudo.

Facilmente no seu discurso se compreende que associam a Disciplina de História ao seu passado familiar, e para eles os conteúdos devem relacionados com as suas vivências, com a realidade que os envolve.

De tudo isto, o que penso ser ainda mais relevante é que estes jovens estudantes não apontam só os problemas: são eles próprios os primeiros a arranjar soluções. São os primeiros a dizer que é preciso fazer algo, os professores precisam de motivá-los para as suas aulas de História e, para eles, isso pode ser feito através dos recursos audiovisuais ou através de jogos didáticos inovadores e variados.

Infelizmente, parece-me que os discentes estão cada vez mais afastados da História e dos conteúdos da Disciplina de História. Na minha linha de ideias, penso que é fundamental conjugar os conteúdos com recursos que efetivamente motivem os alunos, recursos com os quais se sintam mais à vontade e com os quais mantenham uma relação de empatia. É necessário fazer algo para mudar esta opinião dos alunos, os docentes preci-

sam construir situações novas e inesperadas que façam renascer o gosto por tão nobre Disciplina e, para isso, é importante que o professor se desafie constantemente. Assim, e corroborando as palavras de Martinho, “cada vez mais é necessário que os professores se consciencializem que quanto melhor preparem as suas aulas, bem como as atividades e os materiais a utilizar, maiores serão as probabilidades do processo de ensino aprendizagem decorrer eficazmente” (2012: 22).

Penso que os professores que utilizem recursos diversificados, inovadores como forma de construção do conhecimento histórico, podem vir a apresentar resultados escolares mais incentivadores. Recursos atrativos, próximos das realidades dos discentes facilitam a aprendizagem cognitiva. O mundo da informação em que vivemos faz com que os discentes se sintam muito próximos de filmes, séries televisivas, música, jogos e, para eles, é este o caminho que o docente deve seguir para os reaproximar do ensino e da Escola.

A meu ver, os docentes que se preocupam em utilizar recursos variados e inovadores revelam interesse e respeito pela Educação dos seus discentes. Para além de que assim podem obter melhores resultados, vão-se sentir mais realizados profissionalmente pois as suas aulas serão mais dinâmicas, os alunos estarão mais motivados e aprenderão melhor. Por tudo isto, considero ser fundamental que os docentes ajustem a sua forma de trabalhar, utilizando recursos didáticos eficazes em prol de uma Educação cada vez mais bem-sucedida.

Assim, e de acordo com Martinho (2012: 19), “a aplicação de diferentes recursos deve ser uma realidade, pois a utilização massiva e constante do mesmo procedimento pode resultar em desinteresse. O uso de diferentes materiais didáticos servirá então para despertar a atenção e a motivação do aluno, possibilitando uma diversidade de experiências”.

Perante tudo isto, pode acontecer que os profissionais da docência se confrontem diariamente com atitudes de desinteresse e insucesso por parte dos alunos e a solução pode estar no investimento de recursos variados e inovadores e felizmente as salas de aulas atuais já incorporam recursos físicos capazes de dar resposta a esta exigência.

Assim, foi fulcral neste meu relatório saber o que pensam os jovens estudantes para que no futuro se possa vir atingir melhores resultados escolares, nomeadamente na disciplina de História. Este conjunto de ideias, transmitidas na primeira pessoa, revelou a

importância da realização de estudos deste género, estudos que ouçam as ideias e opiniões dos alunos, para que possam contribuir para um melhor do ensino da História. Neste sentido, o presente trabalho pretende, acima de tudo, ter alguma utilidade para professores, futuros professores e investigadores desta área que queiram saber o que pensam os alunos acerca da forma como se ensina.

À medida que foi sendo realizado este estudo e que foram ultrapassadas as várias etapas, fui-me deparando com algumas limitações. Assim, ao longo do presente relatório foram, sempre que oportuno, apresentadas sugestões ou alertas para determinado problema. Contudo, o texto que se segue pretende sistematizar algumas limitações, bem como, apresentar um conjunto de sugestões e orientações para novas investigações nesta área.

Assim, começo por salientar que todo o processo de investigação aqui apresentado foi condicionado pelo contexto escolar em que decorreu, pois importa dizer que as conclusões a que cheguei são fruto de um contexto específico. Provavelmente, se este estudo fosse aplicado numa outra escola, a outras turmas, a uma realidade escolar diferente, os resultados poderiam ser outros.

Por outro lado, considero que se a amostra em estudo fosse mais representativa só iria beneficiar o meu estudo. Um estudo alargado que envolvesse todas as turmas de nono ano de escolaridade, por exemplo, poderia ajudar a que se alcançasse conclusões mais consistentes.

Acresce, ainda, que a metodologia aplicada fez-me seleccionar os alunos a participar nela. Embora, após reflexões, os alunos escolhidos me parecessem bastante comunicativos, interessados e espontâneos, fatores exteriores como o dia, a hora, a disposição fizeram com que nem todos fossem abertos o suficiente, revelando uma colaboração fraca e influenciando diretamente o meu estudo.

Para enriquecer ainda mais este estudo deveria ter sido aplicada a metodologia do “focus group” a um grupo de docentes com o objetivo de analisar as suas opiniões. Este poderia ser um complemento importantíssimo para o meu Relatório. Contudo, o tempo era pouco e

dadas as elevadas exigências do estágio, não me foi permitido aprofundar este aspeto que poderia ter enriquecido e complementado as conclusões deste estudo.

O facto deste estudo se basear numa análise de conteúdo qualitativa faz com que seja complexo interpretar palavras, expressões dos participantes. Após a análise e interpretação “das conversas” surgiram temas e questões que não foram aprofundados e que seria muito pertinente o seu aprofundamento, nomeadamente em relação ao papel da avaliação formativa na aula de História e neste sentido que tipo de atividades gostariam de desenvolver.

Por outro lado, considero que o número de aulas lecionadas foi reduzido para utilizar uma variedade significativa de recursos. Em minha opinião, deveria ser dedicado um maior número de aulas para que se pudesse implementar diferentes tipos de recursos.

Portanto, a meu ver, deve-se continuar a apostar neste campo de investigação e penso que estudos que possam vir a ser feitos neste âmbito serão sempre bem-vindos.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, P. O. (2001). *A análise do uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de qualificação profissional: um estudo de caso no CEFET-PR*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- BARCA, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*, v.2, pp. 13-21.
- BARCA, I. (2007a). A Educação Histórica numa Sociedade Aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, pp. 5-9.
- BARCA, I. (2007b). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, pp. 115-126.
- BARCA, I., & GAGO, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*, pp. 239-260.
- BERTICELLI, D. D. (2013). A influência dos recursos didáticos no processo de aprendizagem da Matemática. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática* (p. 15). Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- CAINELLI, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar*, pp. 57-72.
- CARDOSO, O. (2008). Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*, v.28, pp. 153-170.
- COSTA, R. (2008). Para que serve a História? Para nada...". *Sinais- Revista Eletrônicas Ciências Sociais*, v.1, pp. 43-70.
- CRUZ, J. L. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino da História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DARSIE, M. M., & CARVALHO, A. M. (1996). Início da formação de um professor reflexivo. *Rev.Fac.Edu.*, v.22, pp. 90-108.

- EDUCAÇÃO, M. D. (1991). *Programa de História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- EDUCAÇÃO, M. D. (2005). *Programa Componente de Formação Científica Disciplina de História das Cultura e das Artes*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.
- FERREIRA, E. C. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. Dissertação de Mestrado em Ensino da História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- FREIRE, L. A., & Caribé, A. L. (2004). O filme em sala de aula: como usar. *Revista Eletrónica- O Olho da História*, pp. 1-12.
- GONÇALVES, M. (2007). *História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*. In : MONTEIRO, Ana Maria, et all (org.) *Ensino de História; sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maudax: Faperj, pp.175 - 185.
- KITZINGER, J. (1994). The methodology of Focus Group: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness* , v.16, pp. 103-121.
- LEAL, F. (2011). Educação Histórica e as Contribuições de Jörn Rüsen. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* (pp. 1-12). São Paulo: ANPUH.
- LEE, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, pp. 131-150.
- LIAMPUTTONG, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principle and Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- MARTINHO, C. (2012). *Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade do Minho - Instituto de Investigação.
- MEIRELLES, W. R. (2004). O cinema na história: o uso do filme como recurso didático. *História & Ensino*, pp. 77-88.

- MILLER, R., & BREWER, J. (2003). *The A-Z of Social Research*. London: Sage Publications.
- MOREIRA, J. (2012). *A aprendizagem cooperativa: aplicação ao 8º ano de escolaridade na disciplina de História*. Dissertação de Mestrado em Ensino da História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- NUNES, J. P., & RIBEIRO, A. I. (2007). A Didática da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*, v.39, pp. 87-105.
- OLIVEIRA, A., CANTANHEDE, F., CATARINO, I., & TORRÃO, P. (2009). *Novo História 9*. Lisboa: Texto Editora.
- PEREIRA, J., ARAÚJO, A. N., JÚNIOR, G. R., & ANDRADE, B. G. (2011). Empatia Histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, V.2, pp. 257-282.
- PINTO, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialização em Educação em História e Ciências Sociais). Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Projecto Curricular de Escola: triénio 2010-2013. (2010). Escola Secundária Serafim Leite. São João da Madeira.
- Projecto Educativo de Escola: triénio 2010-2013. (2010). Escola Secundária Serafim Leite. São João da Madeira.
- RIBEIRO, C. M. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação - Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ROLDÃO, M. d. (2002). Gestão Curricular na Área de História. *I Encontro de Didáticas nos Açores* (pp. 133-145). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica: Teoria da História - Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

- RÜSEN, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Praxis Educativa*, v.1, nº2, pp. 7-16.
- RÜSEN, J. (2009a). Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Culturahistórica* , pp. 1-31.
- RÜSEN, J. (2009b). Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-histórica. *História da Historiografia*, nº2, pp. 163-209.
- SADDI, R. (2011). A Didática da História como Meta-teoria. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino da História*, (pp. 1-11). Florianópolis.
- SANTOS, J. (s.d.). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Disponível em: <<http://www.famena.br>>. Acesso em 4 de Novembro de 2012
- SCHIMIDT, M. A. (2009). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, pp. 9-22.
- SILVA, G. d. (2009). *História Local: uma experiência em educação histórica*. Londrina: Colégio Estadual de Londrina.
- SOUZA, É. C. (2012). Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura de Jörn Rüsen. *Hist.R.*, v.17, nº1, pp. 15-36.
- VIGLUS, D. (s.d). *O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso* .

Sitografia

- Instituto Nacional de Estatística (2013) Acedido em 3 de janeiro de 2013
<http://www.ine.pt>
- Wikipedia (2013) Acedido em 13 de fevereiro de 2013
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilhas_Trobriand
- Educar Para Crescer Acedido a 26 de março de 2013
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/como-fazer-seu-filho-gostar-historia-641200.shtml>

Anexos

Anexo 1 – Plano de Aula 10.º ano dia 05/11/2012



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Disciplina: História da Cultura e das Artes

Curso: Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Data: 05 de Novembro de 2012

Ano: 10.º **Turma :** F **Aulas nº** 25 e 26

Unidade: Módulo II – A Cultura do Senado

Tempo: 90 minutos **Sumário:** Introdução ao estudo do Módulo II - A Cultura do Senado.
Contextualização espaço-temporal do Império Romano.
Os casos práticos - A lei “ Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada” e “ A Lei das XII tábuas”.

Motivação	<i>Apresentação de um excerto do filme “Gladiator” (do minuto 69 ao minuto 76)</i>
Situação-Problema:	“ ...a precisão, a firmeza, a exactidão, que elimina a arbitrariedade...” Jean- Baptiste Duroselle
Questões-Orientadoras:	1.Em que data se início a formação de Roma? 2.Que cidade foi o berço do Império Romano? 3. Quais os aspetos geográficos mais relevantes da cidade de Roma?
Palavras-chave:	Império, Roma, <i>Mare Nostrum</i>

Competências específicas	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, de forma autónoma e responsável. <ul style="list-style-type: none"> • Analisar textos historiográficos evidenciando uma atitude crítica. • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. • Mostrar disponibilidade para a ampliação e aprofundamento da sua formação. 	<p>1. Nascimento do Império Romano.</p> <p>2. Roma (Capital do Império Romano).</p>	<p>Identifica cronologicamente o nascimento do Império.</p> <p>Localiza geograficamente Roma e o Império Romano.</p>	<p>Motivação: Visionamento de um excerto do filme “Gladiador” sobre a cidade de Roma (do minuto 69 ao minuto 76) (20min.).</p> <p>1. Realização de uma ficha de visionamento sobre o excerto do filme (Ficha de visionamento nº1 em anexo) (20 min.).</p> <p>2. Correção da ficha de visionamento nº1 (15 min.)</p> <p>3. Apresentação de uma cronologia com os principais acontecimentos do Império Romano (esta cronologia será trabalhada ao longo das aulas do Módulo II- ver em anexo) (10 min).</p> <p>4. Observação e análise de mapas (ficha informativa nº 1 em anexo) (15 min.).</p> <p>5. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula. • Grelha de observação a nível do saber-fazer (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e do saber-ser (sentido de responsabilidade). • Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).

Anexo 2 – Ficha de Visionamento do Filme Gladiador dia 05/11/2012



Escola Básica e Secundária Serafim
Leite

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE
COMUNICAÇÃO, MARKETING, RELAÇÕES
PÚBLICAS E PUBLICIDADE



HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES
10.º F

Ano Letivo 2012/2013

Prof.ª Paula Brandão

Ficha de Visionamento nº1

Filme: **Gladiador**

Ficha Técnica:

Diretor: Ridley Scott

Elenco: Russell Crowe, Joaquin Phoenix, Oliver Reed, Richard Harris, Derek Jacobi, Connie Nielsen.

Produção: Branko Lustig, Doug Wick, David H. Franzoni

Fotografia: John Mathieson

Banda Sonora: Lisa Gerrard, Hans Zimmer

Duração: 155 min.

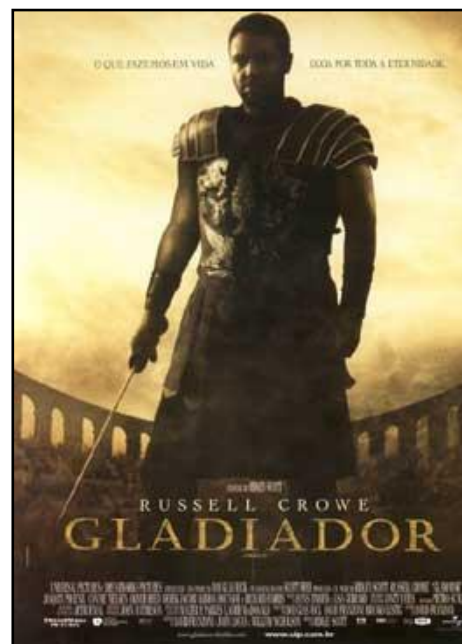
Ano: 2000

País: EUA

Género: Aventura

Estúdio: DreamWorks SKG / Universal Pictures / Scott Free Productions / Mill Film / C & L / Dawliz

Classificação: 14 anos



Sinopse:

Nos dias finais do reinado de Marcus Aurelius (Richard Harris), o imperador desperta a ira de seu filho Commodus (Joaquin Phoenix) ao tornar pública a sua predileção em deixar o trono para Maximus (Russell Crowe), o comandante do exército romano. Sedento pelo poder, Commodus mata seu pai, assume a coroa e ordena a morte de Maximus, que consegue fugir antes de ser apanhado e passa a esconder-se sob a identidade de um escravo e gladiador do Império Romano.

Após a visualização do excerto do filme “Gladiador”, (do minuto 69 ao minuto 76) responde às seguintes questões.

1. A personagem principal tinha uma atividade fora do comum. Qual era a sua atividade?

—



2.O jovem Imperador preparou vários espetáculos. Quem queria ele homenagear?

3.Em que cidade se realizaram os espetáculos?

4.Em que local aconteceram os espetáculos?

5.O que pretendia a personagem principal?

6.“Ganha a multidão e ganharás a tua liberdade” Qual a mensagem transmitida nesta frase?

7.Quais as características principais da cidade onde aconteceram os espetáculos?

8.O que chamou a atenção das personagens após a sua chegada à cidade?

Anexo 3 – Plano de Aula 10.º ano dia 08/11/2012



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Disciplina: História da Cultura e das Artes

Curso: Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Data: 8 de Novembro de 2012

Ano: 10.º **Turma :** F **Aulas nº** 27 e 28

Unidade: Módulo II – A Cultura do Senado

Tempo: 90 minutos **Sumário:** Os casos práticos - A lei “ Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada” e “ A Lei das XII Tábuas”.
O Senado na República e no Império.

Motivação	<i>Apresentação de um excerto do filme “Gladiator” (do minuto 59 ao minuto 65).</i>
Situação-Problema:	“ ...a precisão, a firmeza, a exactidão, que elimina a arbitrariedade...” <p style="text-align: right;">Jean- Baptiste Duroselle</p>
Questões-Orientadoras:	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a importância do Direito Romano?2. O que era o Senado na Roma Antiga?3. Quais as funções do Senado?4. Como evoluíram os poderes do Senado (da República ao Império)
Palavras-chave:	Direito Romano, Plebe, Escravagismo, Senado, Retórica, Lei Romana

Competências específicas	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, de forma autónoma e responsável. Analisar textos historiográficos evidenciando uma atitude crítica. Identificar a multiplici- 	<ol style="list-style-type: none"> Direito Romano Plebe Esclavagismo Senado 	<p>Compreende a importância do Direito Romano.</p> <p>Define Senado na Roma Antiga.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de dois textos referentes a casos práticos (“As Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada, Brasil” e “A Lei das XII Tábuas” (ver ficha de trabalho nº 1 – ver em anexo) (20 min.). Resolução dos exercícios referentes aos casos práticos que se encontram na ficha de trabalho nº 1 – ver em anexo) (10 min.). Correção dos exercícios da ficha de trabalho nº 1 (5 min.). <p>Motivação: Visionamento de um excerto do filme “Gladiador” (do minuto 59 ao minuto 65) sobre o Senado e o Imperador (7 min.).</p> <ol style="list-style-type: none"> Registo no caderno diário das palavras-chave que os alunos desconhecem e que considerem importantes. Registo das palavras-chave que os alunos mencionaram no quadro branco por parte da professora. Pretende-se chegar ao conceito chave: “Senado” (5 min.). Apresentação de uma imagem do Senado retirada do filme” (minuto 63). 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.

<p>dade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar disponibilidade para a ampliação e aprofundamento da sua formação. 	<p>5. Características do Senado</p> <p>6. Funções do Senado</p>	<p>Identifica as principais características do Senado.</p> <p>Reconhece as funções do Senado.</p>	<p>7. Diálogo vertical com os alunos com o objectivo de identificarem algumas das características do Senado (10 min.).</p> <p>8. Distribuição da Ficha Informativa nº2 (ver anexo) sobre o Senado, funções e características.</p> <p>9. Leitura e exploração da Ficha Informativa nº2 (ver anexo) sobre o Senado, as suas funções e suas características (10min.).</p> <p>10. Realização da Ficha de Trabalho nº2 (ver anexo) (8 min.).</p> <p>11. Correção da Ficha de Trabalho nº2 (5 min.).</p> <p>12. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> MATOSO, António G. (1968) – “Compêndio de História Universal: 3.º ano”. 9.º Edição, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa. PEDRO, Isabel Maria, PONTIFICE, Maria Filomena e FERREIRA, Maria José (2003)- “História 10.ºano, Texto Editora, Lisboa. PINTO, Ana Lúcia, MEIRELES, Fernanda e CABBOTAS, Manuela Cernadas (2012) “História da Cultura e das Artes”, Porto Editora, Porto PINTO, Ana Lúcia, MEIRELES, Fernanda e CABBOTAS, Manuela Cernadas (2008), “História da Cultura e das Artes”, Coleção Ensino Profissional nível 3, Porto Editora, Porto 			

Anexo 4 – Ficha de Trabalho dia 08/11/2012



Escola Básica e Secundária Serafim
Leite



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE
COMUNICAÇÃO, MARKETING, RELAÇÕES PÚBLICAS E PUBLICIDADE

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

10.º F

Ano Letivo 2012/2013

Prof.ª Paula Brandão

Ficha de Trabalho nº1

Caso Prático Inicial - A Lei

Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada, Brasil (1986), de Sebastião Salgado (n. 1944)

A lei romana foi uma das primeiras tentativas de organizar, segundo códigos bem definidos, a estruturação de uma “suposta igualdade” jurídica entre os cidadãos. O direito foi um dos principais factores de união do Império e um dos seus mais importantes legados. Muitos dos princípios do direito romano ainda são usados no direito comum das sociedades ocidentais. As sucessivas tentativas de normalização dos direitos dos cidadãos - apesar dos avanços da História e da cada vez maior sensibilização para os Direitos Humanos – nunca se verificou completamente.

Subsistiram sempre focos de intolerância e até de escravatura.

Nesta fotografia de Sebastião Salgado, na Serra Pelada, podemos observar uma espécie de escravatura moderna, onde cada homem é um ser indistinto, anónimo, reduzido a elo de uma cadeia de produção completamente desumanizada, mesmo assim com códigos próprios, onde a liberdade de cada Homem está sujeita à possibilidade de, sem o saber, transportar no saco que carrega, e com isso conseguir o seu “passaporte” para a felicidade.



Imagem 1 : Subindo a mina de Serra Pelada (1986)

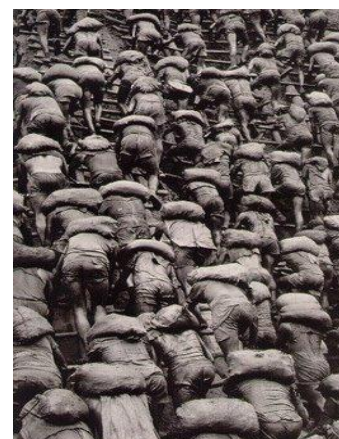


Imagem 2 : Escadas nas Minas de Ouro de Serra Pelada

“História da Cultura e das Artes”, Ana Lídia Pinto, Fernanda Meireles, Manuela Cambotas, Coleção Ensino Profissional nível 3, Porto Editora, Porto, 2008, pp. 44

Questões

1. Qual a importância do Direito Romano
2. Em que situação, aqui documentada, contraria esse Direito?
3. Comente as imagens apresentadas.

O que diz a tradição, e qual o seu valor, a respeito da Lei das XII Tábuas

Segundo a tradição, referida por vários escritores do tempo da república e do principado, efectuou-se em Roma, nos anos 451 a 449 a. C. uma obra codificadora de grande envergadura. Foi elaborada por um organismo especialmente constituído para esse fim, os *decemveri legibus scribundis* (comissão de dez homens para redigir leis); depois, aprovada nos comícios das centúrias, afixada publicamente no fórum e finalmente publicada em 12 tábuas de madeira. Daí a sua designação – *lex duodecim tabularum*, Lei das Tábuas. É o documento de maior relevo do Direito Antigo.

Ainda segundo o relato da tradição, esse extraordinário documento teve origem nas reivindicações jurídicas dos plebeus.

Como já sabemos, a ciência do Direito (*jurisprudencia*), a princípio constituía um privilégio dos sacerdotes-pontífices, e estes eram só patrícios. Na *interpretatio dos mores maiorum*, os plebeus eram tratados quase sempre desfavoravelmente. Esta situação de tratamento desigual – para os patrícios tudo eram facilidades e direitos, para os plebeus tudo eram dificuldades e deveres – criou um ambiente de clamores sucessivos por parte dos plebeus a exigirem: uma lei escrita; um regime de igualdade.

Depois de várias campanhas, no geral sem êxito, os plebeus sempre conseguiram que se iniciasse a preparação da elaboração da reforma do ordenamento jurídico até aí vigente e baseado apenas nos *mores maiorum*, que os patrícios sacerdotes-pontífices ultimamente vinham interpretando com bastante arbitrariedade.

É então enviada à Grécia, em 452 a. C., uma comissão de três homens com a finalidade de estudar as leis de Sólon. Passado um ano regressa, já com os elementos colhidos, e iniciam-se imediatamente os trabalhos. Em 451 a.C., o povo reunido nos comícios das cúrias e das centúrias nomeia uma magistratura extraordinária, composta de dez cidadãos patrícios (*decemviri legibus scribundis consulari potestate*). Estes, durante um ano, gozariam de plenos poderes (suspendiam-se todas as magistraturas normais, e até a do tribuno da plebe), mas teriam de fazer o tão desejado código. Durante esse ano, assim aconteceu; e os *decemviri* patrícios governaram muito a contento do povo. Redigiram 10 tábuas ou capítulos de leis, que foram aprovados pelos comícios das centúrias.

Como essas 10 tábuas não eram suficientes, foi constituído para o ano seguinte (450 a.C.) um novo decenvirato – desta vez, formado por patrícios e plebeus-, para que se terminasse o código. De facto, estas *decemviri* elaboram as duas Tábuas restantes, mas governaram com profundo desagrado do povo. Terminado o prazo do seu mandato, não queriam abandonar o poder. Tiveram de ser expulsos por uma revolta popular. Em consequência da má vontade gerada no povo, este não aprovou nos comícios as duas últimas Tábuas.

Para o ano de 449 a.C. foram eleitos pelo povo, já de uma forma normal, os dois cônsules, Valério e Horácio. Estes, sem atenderem ao descontentamento que tinha havido por parte dos *populus*, mandaram afixar as XII Tábuas. Estas foram destruídas pelo incêndio de Roma, quando da invasão dos Gauleses em 390 a. C.; duvida-se que tenham sido reconstituídas em 387 a. C. como defendem vários autores.

Sebastião Cruz *Manual do Direito Romano*, Coimbra, 1984, 99. 178-180

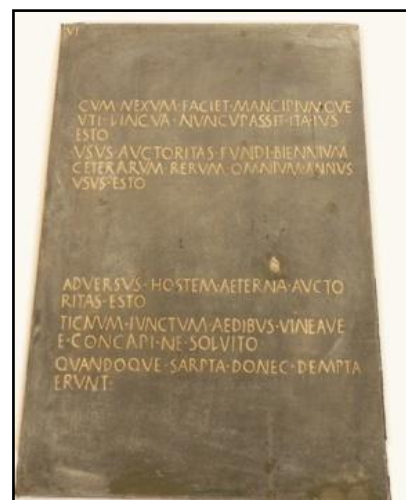


Imagem 3 : Uma das 12 Tábuas

Questões

1. Analise o contexto em que surgiu a Lei das XII Tábuas.
2. Identifique os momentos determinantes da sua elaboração

Anexo 5 – Ficha de Trabalho dia 08/11/2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



QUALIFICAR É CRESCER

Escola Básica e Secundária Serafim
Leite



ESCOLA SECUNDÁRIA
de SERAFIM LEITE

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE
COMUNICAÇÃO, MARKETING, RELAÇÕES PÚBLICAS E PUBLICIDADE

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

10.º F

Ano Letivo 2012/2013

Prof.ª Paula Brandão

Ficha de Trabalho nº2

O Senado na República e no Império

1. Com base na Ficha Informativa nº 2 responde às seguintes questões.

1.1- O que era o Senado durante a República?

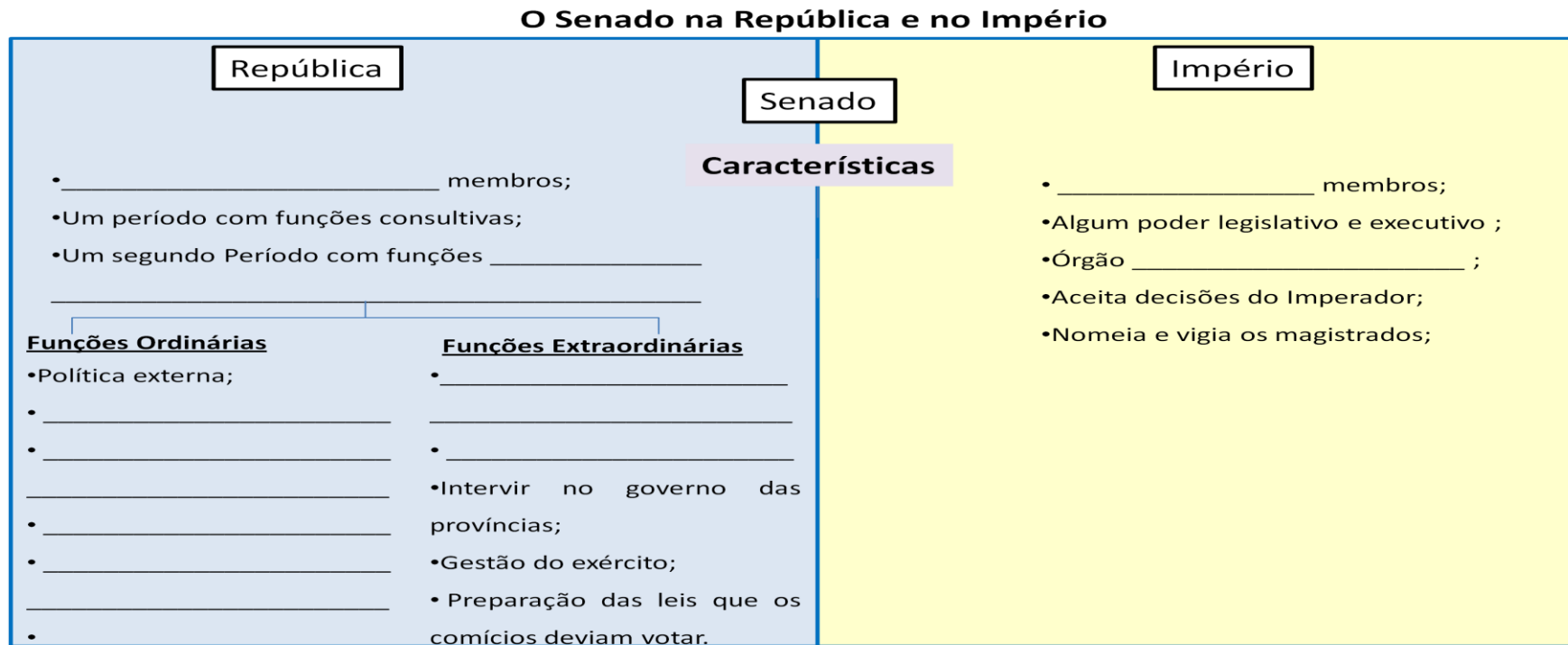
1.2– A que grupo social pertenciam os membros do Senado?

2. Lê o texto com atenção.

“Os senadores, pelo seu número, formavam uma multidão ignóbil e confusa: eram, efectivamente mais de mil e alguns deles absolutamente indignos do cargo (...): chamavam-lhes “Senadores do além-túmulo”. Augusto reduziu o corpo senatorial ao seu primitivo número e ao seu primitivo esplendor, graças a duas eleições: a primeira operada pelos próprios senadores, em que cada um deles escolhia um colega; a segunda por ele e por Agripa. Foi nesta época que se disse que ele presidia ao Senado com uma couraça debaixo da toga, um gládio à cinta e em torno da sua cadeira dez senadores amigos, escolhidos entre os mais robustos.”

Suetónio, Vida dos Doze Césares, século I d. C.

2.1. **Completa** o seguinte esquema, recorrendo à Ficha Informativa nº 2.



Conclusão:

O Imperador concentra em si quase todos os poderes (poder militar, poder religioso, poder executivo e poder judicial).

Anexo 6 – Plano de Aula 10.º ano dia 12/11/2012



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Disciplina: História da Cultura e das Artes

Curso: Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Ano: 10.º **Turma :** F **Aulas nº** 29 e 30

Data: 12 de Novembro de 2012

Unidade: Módulo II – A Cultura do Senado

Tempo: 90 minutos **Sumário:** A Cultura do Senado: o século I a. C./ I d.C., o século de Augusto.
Os planos de ação de Octávio César Augusto: militar, político, social, cultural e religioso.

Motivação	<i>Apresentação de um documento iconográfico de Octávio César Augusto</i>
Situação-Problema:	“...mãos de ferro calçadas com luvas de veludo...” Octávio César Augusto
Questões-Orientadoras:	1. Em que é que consistiu o período designado como “Século de Augusto”? 2. Qual o alcance político, militar, social, cultural e religioso das acções de Octávio Augusto?
Palavras-chave:	Século de Augusto, Pax Romana, Paz Social, Mecenate

Competências específicas	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
• Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo	1. Octávio César Augusto	Reconhece Octávio César Augusto a partir do documento	Motivação: Apresentação de uma imagem de Octávio César Augusto.	

<p>informação, implícita e explícita, de forma autónoma e responsável.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar textos historiográficos evidenciando uma atitude crítica. • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. • Mostrar disponibilidade para a ampliação e aprofundamento da sua formação. 	<p>2. Planos de ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Militar • Político • Social • Cultural • Religioso 	<p>iconográfico.</p> <p>Identifica cronologicamente o nascimento, governo e morte de Octávio César Augusto.</p> <p>Compreende os planos militar, político, social, cultural e religioso de Octávio César Augusto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correção do trabalho de casa (10 min.). 2. Diálogo vertical com o objetivo dos alunos identificarem a pessoa apresentada no documento iconográfico (5 min.). 3. Apresentação da cronologia distribuída anteriormente, com os principais acontecimentos do Império Romano tendo como objetivo o preenchimento do ano de nascimento de Octávio Augusto (5 min.) 4. Leitura e interpretação de um texto referente aos planos de ação de Octávio Augusto (ver Ficha Informativa nº 3 em anexo) (30 min.) 5. Realização da Ficha de Trabalho nº 3 referente aos vários planos de ação de Octávio Augusto (ver em anexo) (20 min.). 6. Correção da Ficha de Trabalho nº3 (15 min.) 7. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5min.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula. • Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões colocadas na Ficha de Trabalho nº 3 (avaliação formativa).
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PEDRO, Isabel Maria, PONTIFICE, Maria Filomena e FERREIRA, Maria José (2003)- “História 10.ºano, Texto Editora, Lisboa. • PINTO, Ana Lúcia, MEIRELES, Fernanda e CAMBOTAS, Manuela Cernadas (2012) “História da Cultura e das Artes”, Porto Editora, Porto • PINTO, Ana Lúcia, MEIRELES, Fernanda e CAMBOTAS, Manuela Cernadas (2008), “História da Cultura e das Artes”, Coleção Ensino Profissional nível 3, Porto Editora, Porto 			

Anexo 7 – Plano de Aula 10.º ano dia 19/11/2012



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Disciplina: História da Cultura e das Artes

Curso: Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Data: 19 de Novembro de 2012

Ano: 10.º **Turma :** F **Aulas nº** 33 e 34

Unidade: Módulo II – A Cultura do Senado

Tempo: 90 minutos **Sumário:** A Cultura do Senado: apresentação do trabalho de grupo sobre a biografia do Romano Octávio (63 a. C. – 14 a. C.)
Visualização de um documentário sobre Octávio César Augusto (o Romano Octávio).

Motivação	Apresentação de um excerto do documentário “Roma o Grande Império: A Era dos Imperadores” (do início até aos 25 segundos).			
Situação-Problema:	“O povo romano concordou com unanimidade que eu deveria ser eleito, o dono das leis e da moral, sozinho e com poder total.” Octávio César Augusto			
Questões-Orientadoras:	1.Qual o perfil de Octávio César Augusto			
Palavras-chave:	Biografia			
Competências específicas	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
• Analisar fontes de natureza diversa, distinguin-			Motivação: Apresentação de um excerto do documentário “Roma o Grande Império: A Era dos Impe-	• Observação direta focada no interesse,

<p>do informação, implícita e explícita, de forma autónoma e responsável.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade para a ampliação e aprofundamento da sua formação. • Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos. • Assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo. • Participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas. 	<p>1. Biografia: O Romano Octávio</p>	<p>Reconhece Octávio César Augusto a partir da visualização do excerto do documentário.</p> <p>Localiza no tempo o nascimento, governo e morte de Octávio César Augusto.</p> <p>Apresenta a biografia de Octávio César Augusto.</p>	<p>radores” (do início até aos 25 segundos).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo vertical com o objetivo dos alunos identificarem a personalidade apresentada no documentário (5 min.). 2. Registo no quadro branco do nome “Octávio César Augusto” (1 min.). 3. Apresentação dos trabalhos de grupo (40 min.). 4. Visualização do excerto do documentário “Roma o Grande Império: A Era dos Imperadores (dos 25 segundos até ao minuto 22) (24 min.). 5. Realização de uma Ficha de Leitura nº 2 (10 min.). 6. Correção da Ficha de Leitura nº2 (5 min.). 7. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5min.) 	<p>empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informação através de uma grelha de observação de conteúdos revelados na apresentação do trabalho de grupo. • Recolha de informação através de uma grelha de correção de trabalho de grupo.
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda e CAMBOTAS, Manuela Cernadas (2008) - “História da Cultura e das Artes”, Colecção Ensino Profissional nível 3, Porto Editora, Porto. 			

Anexo 8 – Plano de Aula 10.º dia 22/11/2012



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Disciplina: História da Cultura e das Artes

Curso: Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Data: 22 de Novembro de 2012

Ano: 10.º **Turma :** F **Aulas nº** 35 e 36

Unidade: Módulo II – A Cultura do Senado

Tempo: 90 minutos **Sumário:** Módulo II – A Cultura do Senado: Roma – o espaço
Caso prático “O Anfiteatro Flávio em Roma (72 d. C.)”

Motivação	Apresentação de um puzzle com a imagem da Loba segundo a Lenda da Fundação de Roma
Situação-Problema:	“Roma era uma cidade de tijolos e transformei-a numa cidade de mármore.” Octávio César Augusto
Questões-Orientadoras:	1. Qual a lenda associada à Fundação de Roma? 2. Quais as características do urbanismo romano? 3. Qual a importância do Anfiteatro Flávio para o Império Romano?
Palavras-chave:	<i>Mare Nostrum, Urbe, Anfiteatro Flávio</i>

Competências específicas	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, de forma autónoma e responsável. • Analisar textos historiográficos evidenciando uma atitude crítica. 	<p>1. Lenda da Fundação de Roma</p> <p>2. Roma – o Espaço</p>	<p>Compreende a Lenda da Fundação de Roma.</p> <p>Descreve o espaço da cidade de Roma Antiga.</p> <p>Descreve o urbanismo romano.</p>	<p>Motivação: Apresentação de um puzzle com a imagem da Loba e os gémeos Rómulo e Remo. As peças estarão afixadas no quadro de forma aleatória. A professora pede a um aluno para vir ao quadro e com ajuda dos colegas montar o puzzle. (5 min.).</p> <p>1. Leitura e interpretação do texto 1, da Ficha Informativa nº5, referente à “Lenda da Fundação de Roma” (ver em anexo) (10 min.).</p> <p>2. Leitura e interpretação do texto 2, da Ficha Informativa nº5 sobre “Roma - o Espaço” (ver em anexo) (15 min.).</p> <p>3. Visualização de um documentário sobre Roma Antiga: “Ancient Rome – A virtual Archeoguide” com o objetivo de verificar as diferenças entre Roma Antiga e Roma Atual (10 min.).</p> <p>4. Realização da Ficha de Leitura nº3 sobre o documentário “Ancient Rome – A virtual Archeoguide” (ver em anexo) (10 min.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. • Mostrar disponibilidade para a ampliação e aprofundamento da sua formação. 	<p>3. Anfiteatro Flávio</p>	<p>Identifica o Anfiteatro como uma das construções mais populares da arquitetura romana.</p>	<p>5. Correção da Ficha de Leitura nº3 (5 min.).</p> <p>6. Apresentação de uma imagem do Anfiteatro Flávio retirada do filme “Gladiador” (minuto 75) (5 min.).</p> <p>7. Leitura e interpretação do texto 3, da Ficha Informativa nº6 sobre o caso prático “Anfiteatro Flávio em Roma 72 a. C.” (ver em anexo) (10 min.).</p> <p>8. Visualização de um documentário sobre Roma Antiga: “Anfiteatro Flávio em Roma” com o objetivo dos alunos observarem a estrutura antiga e a atual do edifício (10 min.).</p> <p>9. Diálogo vertical com os alunos tendo como finalidade fazer uma sistematização das principais características do Anfiteatro Flávio (5 min.).</p> <p>10. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Leitura nº2 (avaliação formativa).
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MACAULAY, David (1982) – “A CIDADE – Planificação e Construção de uma Cidade Romana”, Publicações Dom Quixote, 2ª Edição. • PEDRO, Isabel Maria; PONTIFICE, Maria Filomena e FERREIRA, Maria José (2003) - “História 10.ºano, Texto Editora, Lisboa. • PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda e CABBOTAS, Manuela Cernadas (2012) -“História da Cultura e das Artes”, Porto Editora, Porto • PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda e CABBOTAS, Manuela Cernadas (2008) - “História da Cultura e das Artes”, Coleção Ensino Profissional nível 3, Porto Editora, Porto 			

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
<p>- Interpretar documentos escritos com mensagens diversificadas (tratamento de informação/utilização de fontes).</p>	<p>1. Na década de 20 do século XX, os Estados Unidos da América viveram um período de prosperidade económica. Em outubro de 1929, este país foi atingido por uma grave crise financeira – o <i>crash</i> da Bolsa de Wall Street, em Nova Iorque.</p> <p>2. A fase de prosperidade vivida nos EUA era frágil tendo na sua base uma produção excessiva que não encontrava escoamento. Por outro lado, alguns historiadores defendem a tese do excessivo recurso ao crédito para a compra de ações. A especulação na Bolsa ditou a queda do valor das ações produzindo uma crise em</p>	<p>Descreve o <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque de 1929.</p> <p>Identifica as causas que estão na origem da Crise Americana.</p>	<p>1. Diálogo com os alunos sobre a imagem da página 76/77 do manual de forma a introduzir o tema J “Da Grande depressão à II Guerra Mundial” (5 minutos).</p> <p>Motivação: Visualização e exploração da imagem número 1 do manual da página 80 (5 minutos).</p> <p>2. Diálogo com os alunos com o intuito de perceber em que é que consistiu o <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque, em 1929 (15 minutos).</p> <p>3. Registo no caderno diário do significado dos conceitos: Bolsa de Nova Iorque, Especulação, Crise de Superprodução e Deflação. (10 minutos).</p> <p>4. Análise dos gráficos 4 e 5 da página 81 do manual (5 minutos).</p> <p>5. Leitura e interpretação do esquema “Pros-</p>	<p>Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p> <p>Grelha de observação a nível do saber-fazer (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e do</p>

<p>- Caracterizar o mecanismo da crise financeira de 1929 (compreensão histórica – contextualização).</p> <p>- Relacionar a crise financeira com a emergência de uma grave crise económica (compreensão histórica – contextualização).</p>	<p>cadeia.</p> <p>3. A falência de milhares de empresas provocou, em todo o mundo, cerca de 30 milhões de desempregados. Todas as camadas sociais foram afectadas. Nas cidades, multidões de desempregados procuravam emprego e nos meios rurais, procurava-se alimento.</p> <p>4. A crise de 1929 afectou todos os países, à excepção da União Soviética. Os bancos americanos, para combaterem as dificuldades do seu país, retiraram os capitais que tinham no estrangeiro, provocando uma contracção do comércio mundial.</p>	<p>Identifica as consequências que advieram da crise de 1929.</p> <p>Explica a mundialização da crise de 1929.</p>	<p>peridade Económica nos EUA” da página 80 do manual (5 minutos).</p> <p>6. Registo no caderno diário do esquema “Prosperidade Económica nos EUA” da página 80 do manual (5 minutos).</p> <p>7. Diálogo com os alunos de forma a que estes completem o esquema com as consequências do “Crash na Bolsa de Nova Iorque” e o registem no caderno diário (10 minutos).</p> <p>8. Diálogo com os alunos sobre os fatores que levaram à mundialização da crise (10 minutos).</p> <p>9. Realização da ficha 12A do caderno de atividades página 87(10 minutos).</p> <p>10. Correção da ficha 12 A do caderno de atividades (5 minutos).</p> <p>11. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos).</p>	<p>saber-ser (sentido de responsabilidade).</p> <p>Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).</p>
--	---	--	--	---

Anexo 10 – Plano de Aula 9.º dia 10/01/2013



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Disciplina: História

Ano: 9.º **Turma :** C **Aulas nº** 41

Data: 10 de Janeiro de 2013

Tema: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

Unidade: Entre a Ditadura e a Democracia

Tempo: 45 minutos **Sumário:** A intervenção do Estado na economia: o New Deal.

Motivação	<i>Apresentação de uma imagem de Franklin Roosevelt.</i>
Situação-Problema:	<i>"Intervenção do Estado tornando-se o motor da economia..."</i> <i>Jornal New York Times, 29 de Outubro de 1933</i>
Questões-Orientadoras:	1. Quais as principais formas de intervenção do Estado americano para superar a crise?
Palavras-chave:	<i>New Deal, Roosevelt, Estado-Providência</i>

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
-----------------------	-----------	-----------------------------	-------------------------	-----------

<p>- Interpretar documentação diversa a fim de compreenderem os efeitos da crise americana a nível mundial e as medidas tomadas no sentido de solucionar os problemas económicos e sociais (tratamento de informação/utilização de fontes).</p> <p>- Elaboração de um esquema-síntese dos conteúdos leccionados na sessão de trabalho/aula (compreensão histórica – contextualização).</p> <p>-Reconhecer a importância das medidas adoptadas pelo programa <i>New Deal</i> nos Estados Unidos da América (compreensão histórica – contextualização).</p> <p>- Desenvolver a comunicação oral envolvendo os alunos na participação de um debate subordinado ao tema apresentado na situação-problema (comunicação em História).</p>	<p>1. Para relançar a economia dos EUA, o presidente Roosevelt adoptou um programa que visava melhorar as condições económicas e sociais – o <i>New Deal</i>.</p>	<p>Distingue as principais medidas adoptadas pelo <i>New Deal</i>, nos Estados Unidos da América.</p>	<p>Motivação: Apresentação de uma imagem de Franklin Roosevelt (5 minutos).</p> <p>1. Diálogo com os alunos de forma a conhecerem Franklin Roosevelt (5 minutos).</p> <p>2. Leitura e análise do texto do manual da página 82 “A intervenção do Estado na economia: o New Deal” (15 minutos),</p> <p>3. Leitura e análise do esquema da página 82 que sintetiza a intervenção do Estado na Economia (5 minutos).</p> <p>4. Realização do exercício 3 da Ficha 12 do caderno de atividades (10 minutos)</p> <p>5. Correção do exercício 3 da Ficha 12 do caderno de atividades (5 minutos)</p> <p>6. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula. <p>Grelha de observação a nível do saber-fazer (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e do saber-ser (sentido de responsabilidade).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).
---	---	---	--	---

Anexo 11 – Plano de Aula 9.º dia 14/01/2013



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Disciplina: História

Ano: 9.º **Turma :** C **Aulas nº** 42 e 43

Data: 14 de Janeiro de 2013

Tema: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

Unidade: Entre a Ditadura e a Democracia

Tempo: 90 minutos

Sumário: A crise das democracias.
Os princípios ideológicos do fascismo.

Motivação	<i>Visualização das imagens do manual da página 79.</i>
Situação-Problema:	“ O fascismo afirma a desigualdade dos homens...” Mussolini, “A Doutrina do Fascismo”, 1930 in Histoire- 1890-1945, Paris (adaptado)
Questões-Orientadoras:	1.Quais os problemas que as democracias liberais apresentaram após a I Guerra Mundial? 2. Que tipo de regimes surgiram após a crise das democracias? 3. Quais os princípios ideológicos do fascismo?
Palavras-chave:	Democracias liberais, regimes políticos, fascismo e corporativismo

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
<p>- Interpretar documentos escritos com mensagens diversificadas (tratamento de informação/utilização de fontes).</p> <p>Relacionar a crise das democracias com a implementação das ditaduras (compreensão histórica – contextualização).</p>	<p>1. Após a I Guerra Mundial as democracias liberais que se tinham imposto por quase toda a Europa, tiveram de enfrentar diversos problemas, tais como as dificuldades económicas do pós-guerra e o triunfo da revolução socialista na Rússia.</p> <p>2. Durante os anos 20 verificou-se o triunfo de movimentos políticos que defendiam soluções ditatoriais para as dificuldades que as sociedades</p>	<p>Identifica os principais problemas das democracias liberais após a I Guerra Mundial.</p> <p>Refere o tipo de regimes que surgiram após a crise das democracias na maioria dos países</p>	<p>Motivação: Visualização das imagens do manual da página 79 referentes aos representantes dos regimes ditatoriais na Europa (10 minutos).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os alunos com o objetivo de identificarem o regime político que vigorava na maioria dos países da Europa no final da I Guerra Mundial (5 minutos). 2. Leitura, análise e interpretação do texto “A crise das democracias” da página 84 do manual (15 minutos). 3. Exploração dos documentos 1, 3 e 4 do manual do aluno da página 85 (10 minutos). 4. Leitura e análise do mapa da página 78 referente aos regimes políticos na Europa antes da II Guerra Mundial (5 minutos). 	<p>Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p>

<p>Reconhecer as especificidades da ideologia fascista (compreensão histórica – contextualização).</p> <p>- Caracterizar os princípios ideológicos do fascismo (compreensão histórica – contextualização)</p>	<p>enfrentavam.</p> <p>3.O fascismo – novo regime ditatorial – rejeita a democracia liberal e baseia-se em diversos princípios. A criação de um Estado forte e disciplinado, a existência de um partido único, a criação de corporações profissionais e a defesa do nacionalismo e Imperialismo são princípios fundamentais deste regime.</p>	<p>européus</p> <p>Menciona os princípios ideológicos do fascismo</p>	<p>5. Diálogo com os alunos de forma a que identifiquem o regime ditatorial fascista (5 minutos).</p> <p>6. Leitura e análise do texto “Os princípios ideológicos do fascismo” da página 84 do manual (10 minutos).</p> <p>7. Registo no caderno diário das noções de “fascismo” e “corporativismo” (5 minutos).</p> <p>8. Realização do exercício 1 da ficha 13 do caderno de atividades página 27 (5 minutos).</p> <p>9. Correção do exercício 1 da ficha 13 do caderno de atividades (5 minutos).</p> <p>10. Realização dos exercícios 1 e 2 da ficha 13A do caderno de atividades página 89 (5 minutos).</p> <p>11. Correção dos exercícios 1 e 2 da ficha 13A do caderno de atividades (5 minutos).</p> <p>12. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos).</p>	<p>Grelha de observação a nível do saber-fazer (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e do saber-ser (sentido de responsabilidade).</p> <p>Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).</p>
---	---	---	--	--

Anexo 12 – Plano de Aula 9.º dia 17/01/2013



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Disciplina: História

Ano: 9.º

Turma : C

Aulas nº 44

Data: 17 de Janeiro de 2013

Tema: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

Unidade: Entre a Ditadura e a Democracia

Tempo:

45

Sumário:

minutos

A consolidação do fascismo em Itália: Mussolini no poder.

Motivação	<i>Apresentação de uma imagem de Benito Mussolini</i>
Situação-Problema:	“Para o fascismo tudo está no Estado, nada existe fora do Estado (...) nem agrupamentos (...) nem indivíduos (...)” Mussolini, <i>Obras e Discursos</i>
Questões-Orientadoras:	1. Quais as principais razões que levaram ao nascimento do fascismo em Itália? 2. Que medidas foram implementadas por Mussolini para a consolidação do Partido Nacional Fascista?
Palavras-chave:	Ultranacionalismo, Partido Nacional Fascista, Milícias Armadas, Propaganda e Juventude Fascista.

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
			Motivação: Apresentação de uma imagem de	Observação direta

<p>- Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.</p> <p>-Seleccionar informação sobre temas em estudo.</p> <p>-Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens e mapas).</p> <p>-Compreender condições e motivações dos factos históricos.</p>	<p>1. Após a I Guerra Mundial, a Itália enfrentou uma crise económica, social e política. Estes problemas levaram à necessidade de uma ordem e autoridade que as democracias não impunham resultando no surgimento do fascismo.</p> <p>2.O movimento fascista aumentou de forma significativa ao longo dos tempos. Mussolini criou o Partido Nacional Fascista, criou as milícias armadas, aboliu a liberdade de imprensa e sindical, criou a juventude fascista e realizou propaganda nos jornais e demais meios de comunicação, tornando-se um ditador todo poderoso.</p>	<p>Menciona as principais razões que levaram ao nascimento do fascismo em Itália</p> <p>Identifica as medidas que foram implementadas por Mussolini para a consolidação do Partido Nacional Fascista.</p>	<p>Benito Mussolini com o objetivo de identificar a individualidade responsável pelo surgimento do fascismo em Itália (5 minutos).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de uma “Atividade Autónoma” de aprendizagem sobre a “Consolidação do fascismo em Itália” baseada nas informações fornecidas na página 86 do manual (20 minutos). 2. Correção da “Atividade Autónoma” (10 minutos). 3. Diálogo com os alunos de forma a sintetizar os conteúdos referentes ao fascismo em Itália (5 minutos). 4. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos). 	<p>focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p> <p>Grelha de observação a nível do saber-fazer (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e do saber-ser (sentido de responsabilidade).</p> <p>Análise, ao longo da aula, das respostas dadas às questões da Ficha de Trabalho (avaliação formativa).</p>
--	---	---	---	---

Anexo 13 – Plano de Aula 9.º dia 21/01/2013



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Disciplina: História

Ano: 9.º **Turma :** C **Aulas nº** 45 e 46

Data: 21 de Janeiro de 2013

Tema: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

Unidade: Entre a Ditadura e a Democracia

Tempo: 90 minutos **Sumário:** As dificuldades da democracia alemã e a chegada de Hitler ao poder.
A doutrina Nazi.

Motivação	<i>Visualização de um excerto de um documentário sobre Hitler.</i>
Situação-Problema:	“O papel do mais forte é dominar. Não se deve misturar com o mais fraco (...)” <p style="text-align: right;">Adolf Hitler, “Minha luta”, 1924</p>
Questões-Orientadoras:	1. Quais as dificuldades que a democracia alemã enfrentou após a I Guerra Mundial? 2. Como conquistou Hitler o poder? 3. Quais os princípios ideológicos do nazismo?
Palavras-chave:	Partido Nazi, Nazismo, anti-semitismo, racismo e totalitarismo

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
-----------------------	-----------	-----------------------------	-------------------------	-----------

<p>- Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.</p> <p>- Interpretar documentos de índole diversa (textos e imagens).</p>	<p>1. O Governo democrático alemão, após a I Guerra Mundial enfrentou graves dificuldades, nomeadamente o facto de aceitar as cláusulas do Tratado de Versalhes e a crise económica.</p> <p>2. Adolf Hitler, chefe do Partido Nazi, em 1933 torna-se Chanceler e mais tarde Chefe de Estado.</p>	<p>Identifica as principais dificuldades que a democracia alemã enfrentava após a I Guerra Mundial.</p> <p>Descreve a chegada de Adolf Hitler ao poder.</p>	<p>Motivação: Visualização de um excerto de um documentário sobre Hitler (1 minuto).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os alunos com o objetivo de identificarem a personalidade referida no excerto que visualizaram (5 minutos). 2. Diálogo com os alunos de forma a explicar que a democracia alemã, após a I guerra Mundial, enfrentou dificuldades (5 minutos). 3. Leitura, análise e interpretação do texto “As dificuldades da democracia alemã” da página 88 do manual do aluno (10 minutos). 4. Exploração dos documentos 1 e 2 do manual do aluno da página 89 (5 minutos). 5. Leitura, análise e interpretação do texto “Hitler no poder” da página 88 do manual (10 minutos). 6. Exploração dos documentos 3 e 4 do manual do aluno da página 89 (5 minutos). 7. Visualização de um excerto do documentário “A História de Adolf Hitler” (8 minutos). 	<p>Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p> <p>Grelha de observação a nível do saber-fazer e saber-saber (capacidades de análise, síntese e produção de pequenos textos) e</p>
--	--	---	---	---

<p>- Caracterizar as principais fases da evolução histórica.</p> <p>- Compreender condições e motivações dos factos históricos.</p>	<p>3. O nazismo defendia vários princípios, nomeadamente o totalitarismo, racismo e anti-semitismo</p>	<p>Identifica os princípios ideológicos do nazismo.</p>	<p>8. Resolução de um exercício sobre a vida de Adolf Hitler (5 minutos).</p> <p>9. Correção do exercício sobre a vida de Adolf Hitler (5 minutos).</p> <p>10. Leitura, análise e interpretação do texto “A doutrina Nazi” da página 90 do manual do aluno (10 minutos).</p> <p>11. Realização dos exercícios 1, 2 e 3 da ficha 14A do caderno de atividades, página 91 (10 minutos).</p> <p>12. Correção dos exercícios 1, 2 e 3 da ficha 14A do caderno de atividades, página 91 (5 minutos).</p> <p>13. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos).</p>	<p>do saber-ser (sentido de responsabilidade).</p>
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel e TORRÃO, Paula. (2009) “ Novo História 9” Texto Editora, Lisboa. 			
<p>Webgrafia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=AeZxTW1mTSg • https://www.youtube.com/watch?v=8b5GdSBh1sY 			

Anexo 14 – Plano de Aula 9.º dia 04/02/2013



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA

Disciplina: História

Ano: 9.º **Turma :** C **Aulas nº** 51 e 52

Data: 4 de Fevereiro de 2013

Tema: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

Unidade: Entre a Ditadura e a Democracia

Tempo: 90 minutos **Sumário:** Portugal: a Ditadura Salazarista.
A ascensão de Salazar, “Salvador da Nação”.

Motivação	<i>Visualização de um documentário sobre a inauguração do Estádio Nacional a 10 de Junho de 1944.</i>
Situação-Problema:	“O sucesso da sua política financeira granjeou-lhe imenso prestígio e converteu-o em “ Salvador da Nação””. A.H. de Oliveira Marques, História de Portugal, vol. III Editorial Presença (adaptada)
Questões-Orientadoras:	<ol style="list-style-type: none">1. Quais os problemas que afetavam Portugal após a I Guerra Mundial?2. Como chegou Salazar ao poder?3. Como se caracterizava o novo regime político?
Palavras-chave:	Equilíbrio Financeiro, Estado Novo e “Salvador da Nação”

Metas de Aprendizagem	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Avaliação
			Motivação: Visualização de um documentário sobre a inauguração do Estádio Nacional a 10	

<p>- Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.</p> <p>- Interpretar documentos de índole diversa (textos e imagens).</p>	<p>Após a I Guerra Mundial verificou-se um agravamento da crise financeira e da inflação. A instabilidade política económica e social aumentou o número de greves e agitação social.</p> <p>A instabilidade política e os problemas económicos persistiram, contribuindo para agravar o défice orçamental e a dívida externa. Foi neste clima que Óscar Carmona foi eleito Presidente da República e convidou</p>	<p>Identifica os problemas que afetavam Portugal após a I Guerra Mundial</p> <p>Explica como chegou Salazar ao poder.</p>	<p>de Junho de 1944. (10 minutos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os alunos com o objetivo de identificarem a personalidade e as características fundamentais referidas no documentário que visualizaram (2 minutos). 2. Registo no quadro das principais características que os alunos identificaram no documentário (3 minutos). 3. Diálogo com os alunos de forma a suscitar a curiosidade destes para o conhecimento da ascensão de Salazar ao poder (5 minutos). 4. Diálogo com os alunos de forma a que se relembrem da situação económica e política de Portugal após a I Guerra Mundial (5 minutos) 5. Leitura, análise e interpretação do texto “A ascensão de Salazar” da página 92 do manual do aluno (10 minutos). 6. Exploração do documento 1 do manual do aluno da página 92 (5 minutos). 	<p>Observação direta focada no interesse, empenho, participação e criatividade demonstrados na realização dos exercícios propostos ao longo da aula.</p> <p>Grelha de observação a nível do saber-fazer e saber-saber (capacidades de análise,</p>
--	---	---	---	--

<p>- Caracterizar as principais fases da evolução histórica.</p> <p>- Compreender condições e motivações dos factos históricos.</p>	<p>António de Oliveira Salazar para Ministro das Finanças.</p> <p>O novo regime político caracterizava-se por um Estado forte, de que Salazar seria o chefe, a existência de um partido único. Caracterizava-se, também, pelo nacionalismo económico, imperialismo colonial e preservação dos valores tradicionais.</p>	<p>Caracteriza o novo regime político.</p>	<p>7. Realização de um exercício sobre a vida de António Oliveira Salazar (10 minutos).</p> <p>8. Correção do exercício (5 minutos).</p> <p>9. Leitura, análise e interpretação do texto “Salazar, “Salvador da Nação”” da página 92 do manual (10 minutos).</p> <p>10. Exploração dos documentos 2 e 3 do manual do aluno da página 93 (5 minutos).</p> <p>11. Realização dos exercícios 1 e 5 da Ficha 15 A do Caderno de atividades. (10 minutos).</p> <p>12. Correção dos exercícios 1 e 5 da Ficha 15 A do Caderno de atividades. (5 minutos).</p> <p>13. Elaboração do sumário através de diálogo vertical com os alunos (5 minutos).</p>	<p>síntese e produção de pequenos textos) e do saber-ser (sentido de responsabilidade).</p>
<p>Bibliografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel e TORRÃO, Paula. (2009) “ Novo História 9” Texto Editora, Lisboa. 			
<p>Sitografia</p>	<p>http://www.youtube.com/watch?v=uJHK-u1FFOk</p>			

Anexo 15 – Texto “A ascensão de Salazar”

A ascensão de Salazar



Como estudaste anteriormente, o golpe desencadeado pelas Forças Armadas, em 1926, instaurou uma ditadura militar em Portugal, a exemplo do que se passava noutros países da Europa. Contudo, a instabilidade política e os problemas económicos persistiram, contribuindo para agravar o défice orçamental (o valor das receitas do Estado era inferior ao valor das despesas) e a dívida externa. Foi neste clima de instabilidade que, em 1928, o general Óscar Carmona, já chefe do Governo e agora candidato único às eleições, foi eleito Presidente da República.

Carmona convidou António de Oliveira Salazar, professor da Universidade de Coimbra, para ministro das Finanças. Salazar só aceitou o cargo depois de ver garantida a possibilidade de supervisionar os orçamentos de todos os ministérios e de ter direito de veto sobre os respectivos aumentos de despesas.

Recorrendo, sobretudo, ao aumento dos impostos e à redução das despesas públicas (principalmente nos domínios da Saúde, da Educação e nos salários dos funcionários públicos), Salazar conseguiu reorganizar as finanças do País (doc. 1). Logo no final do primeiro ano de mandato como ministro das Finanças, conseguiu que o valor das receitas do Estado fosse superior ao valor das despesas.

Anexo 16 – Declaração/autorização



Declaração

(nome completo do(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____

_____ do ____ ano, nº _____

da turma ____ da Escola _____ declara

que autoriza a captação, registo e utilização de imagens do(a) seu (sua)

educando(a), para fins educativos, nomeadamente para a sua utilização em

publicações escritas, no âmbito da realização do Relatório de Estágio da

Professora Estagiária Regina Cruz no Mestrado em Ensino da História e da

Geografia, a frequentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

São João da Madeira, ____ de _____ de 2013

O(A) Encarregado(a) de Educação
