

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Para que serve a História?

Importância da aprendizagem da História para o contexto atual dos alunos

Daniel Filipe Matos Moura

M

2019



Daniel Filipe Matos Moura

Para que serve a História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História, orientada pela Professora

Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professora Manuela Durão

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

Para que serve a História?

Daniel Filipe Matos Moura

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História, orientada pela

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professora Manuela Durão

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Miguel Duarte

Faculdade Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Miguel Barros

Associação de Professores de História

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Índice

Declaração de honra	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de ilustrações	12
Índice de tabelas.....	13
Introdução	14
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	18
1.1. O que é a Educação Histórica?	18
1.2. A importância do professor-investigador.....	26
1.3. Para que serve a História	32
Capítulo 2. – Estudo de Caso	38
2.1. O Contexto Escolar	38
2.1.1. A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)	38
2.1.2. A Turma: 11.º J.....	45
2.2. O que foi feito em sala de aula?.....	47
2.3. O “ <i>Focus group</i> ”.....	58
2.3.1. Aplicação metodológica: <i>Focus group</i> - 11.º J.....	68
2.4. Análise de Resultados	78
Considerações finais.....	102
Referências bibliográficas.....	108
Bibliografia	108
Anexos.....	112
Anexo 1	113
Anexo 2	114

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório, é de minha autoria e não foi utilizado previamente nou-
tro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros au-
tores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribui-
ção, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de
acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e
auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 14 de setembro de 2019.

Daniel Filipe Matos Moura

Agradecimentos

- Aos meus pais, irmã e avó por sempre demonstrarem a importância dos laços familiares, fundamentais para a minha realização deste percurso.
- Ao meu padrinho Carlos e à minha tia Eva pelo seu espírito animador.
- À minha namorada por tudo aquilo que significa o término desta etapa da minha vida, e pelo papel que desempenhou ao longo deste processo. Um obrigado por sempre me apoiar e encorajar, pois só assim os momentos mais difíceis foram superados.
- Ao meu primo David e ao Rafael, pelo seu companheirismo e porque me conhecem melhor que ninguém. Após tantos anos continuam a ser a “família” que de tudo fez para me suportar neste percurso desde o primeiro dia até ao último.
- Ao Zezinho, ao Nuno, ao Fábio, ao Seixo e ao Fred, por terem sido os meus companheiros nesta etapa. Por todo o trabalho e por todos os momentos não relacionados com o mesmo, termino esta etapa da minha vida levando estes como amigos para o resto da minha vida.
- Ao Ricardo por todas as experiências, vivências e momentos que passamos enquanto colegas de estágio. Foi um gosto enorme trabalhar conviver, e certamente uma pessoa determinante no sucesso desta etapa da minha vida. a ele, levo-o como um verdadeiro amigo.
- À professora Manuela pelo papel fundamental numa fase determinante da minha vida. Todas as suas qualidades profissionais e humanas serão sempre um exemplo para mim.

- À Doutora Cláudia Pinto Ribeiro pela orientação e preocupação com que sempre me acompanhou ao longo deste processo.

- Ao Doutor Luís Alberto pelo exemplo e valores que sempre transmitiu ao longo do todo este processo de formação.

- Por fim, mas não menos importantes, aos meus alunos do 11.º J, do 9.º B e do 9.º C por terem sido tudo aquilo pelo qual me apaixonei na docência. Estarão para sempre comigo.

Resumo

O relatório de estágio que apresento consiste num estudo de natureza maioritariamente prática acerca do potenciais usos que os alunos fazem da História.

Centrado nas opiniões dos alunos, este trabalho foi realizado ao longo do ano letivo com uma turma do 11.º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Rio Tinto. Assim, o objetivo do estudo é estabelecer uma “ponte” entre a História lecionada sem sala de aula e a sua aplicabilidade no quotidiano dos alunos.

Com o intuito de “dar a voz” (literalmente) aos discentes, base fundamental de qualquer comunidade escolar, este trabalho consiste num relato reflexivo acerca do conjunto de experiências elaboradas com e para os alunos durante o ano letivo, nas aulas tendo por base a posterior aplicação de um “*Focus group*”, dividido em duas sessões, com os alunos da turma.

Através desta metodologia, pretende-se dar a conhecer as opiniões, visões, relatos, experiências e sugestões dos alunos relacionados com a disciplina de História e, sobretudo como esta deve desempenhar um papel importante na sua vida.

Ao analisar os contributos resultantes da aplicação metodológica deste estudo foi elaborada uma tabela de categorização que perfilha as evidências relatadas pelos alunos, acerca do papel que a História desempenha nas suas vidas.

Estabelecendo uma ligação passado-presente constante ao longo do corpo deste relatório, o mesmo conclui que os alunos se “servem” do conhecimento histórico *para compreender melhor a herança do passado; para ter cultura geral; para compreender o presente e para uma educação para a cidadania.*

Palavras-chave: Educação Histórica; Utilidade Prática; Consciência Histórica

Abstract

The internship report I present is mostly a practical study of the potential uses that students can make of History.

Centred on students' opinions, this work was done throughout the school year with a class of 11th graders, from Escola Secundária de Rio Tinto. Thus, the aim of the study is to establish a “bridge” between the history taught without a classroom and its applicability in the students' daily lives.

In order to “give voice” (literally) to students, which are the fundamental basis of any school community, this paper is a reflective account of the set of experiences developed in class, with and for the students, during the school year, based on a subsequent application of a “*Focus group*”, divided into two sessions, with those students.

With this methodology, the aim is to make the opinions, visions, reports, experiences and suggestions of the students related to the discipline of History known and, above all, how it should play an important role in their own lives.

By analysing the contributions resulting from the methodological application of this study, a categorization table was elaborated that follows the evidence reported by the students about the role that history plays in their lives.

Establishing a constant past-present link throughout this report, it concludes that students “use” historical knowledge to better understand past heritage; to have general culture; to understand the present and for a citizenship education.

Keywords: Historical Education; Practical utility; Historical consciousness

Índice de ilustrações

Figura 1 algumas ideias do dia-a-dia que tornam a História contraintuitiva, segundo P. LEE (2006)	25
Figura 2 1.º slide: imagens atuais	50
Figura 3 2.º slide: imagens da época	50
Figura 4 reportagem SIC Notícias	51
Figura 5 Greve dos Enfermeiros.....	53
Figura 6 Greve dos motoristas de matérias perigosas	53
Figura 7 PREZI: o ideário republicano.....	55
Figura 8 PREZI: tarefa proposta aos alunos.....	56
Figura 9 PREZI: proposta de resolução.....	57
Figura 10 Notícia 1 - “ <i>Focus group</i> ”	73
Figura 11 Atividade 2 - “ <i>Focus group</i> ”	74
Figura 12 Atividade 2 - “ <i>Focus group</i> ”	75

Índice de tabelas

Tabela 1- Categorização de Respostas	83
--	----

Introdução

Nos anos mais recentes, temos assistido a uma postura quer por parte de docentes, quer mesmo por parte de toda a estrutura social que, sugere ter progressivamente vindo a afirmar que os “novos” alunos aparentam demonstrar um maior desinteresse não só pela escola, mas também pelas questões da atualidade (políticas, sociais, informativas, entre muitas outras que não caberiam aqui elencar).

Esta tomada de posição tem vindo a estar cada vez mais presente nos discursos e comentários mais correntes que se vão ouvindo nas escolas – e não só – e tem vindo gradualmente a disseminar-se, ganhando cada vez mais adeptos¹. Facilmente esta tendência nos sugere que há uma clara tentativa de estabelecer aquilo a que chamaríamos de uma comparação entre os alunos que frequentavam o sistema de ensino obrigatório há uns anos e aqueles que hoje, ou desde um passado recente, o frequentam.

Estando este relatório enquadrado no âmbito do Mestrado em Ensino da História, pretende colocar em evidência qual o papel da História no seio de tudo isto. Se os alunos estão cada vez menos motivados e interessados em discutir e refletir criticamente estas questões, então para que serve a História?

O trabalho que pretendemos elaborar com este relatório é centrado primordialmente nas perspetivas dos alunos acerca da sua própria Consciência Histórica e em que medida esta lhes é, ou pensam que poderá ser, útil para lidar, refletir e participar ativamente nos desafios e debates que a sociedade atual vai impondo . Pois a História pode revelar-se decisiva para a construção da própria identidade dos alunos.

Neste sentido, rapidamente nos apercebemos da própria importância do professor enquanto formador, não apenas sob o ponto de vista científico, mas sobretudo sob o ponto de vista pessoal e da própria consciência de cidadania dos jovens. Assim, ao longo de um ano letivo, pretendeu-se elaborar um trabalho contínuo em sala de aula com os alunos que

¹ <https://observador.pt/2018/12/19/tres-em-cada-dez-adolescentes-nao-gostam-da-escola/>

permitisse debater e refletir os conteúdos programáticos mais “efervescentes”, com o intuito de promover o seu espírito crítico e de questionar, propor e orientar o carácter de atualidade desses mesmos conteúdos.

A escolha deste tema para a elaboração do relatório surge no âmbito de um processo de reflexão pessoal através do qual cheguei à conclusão de que hoje em dia parece existir uma verdadeira sobrevalorização do conhecimento científico que vai progressivamente renegando o carácter pragmático e da própria utilidade da Escola, e da História em concreto, para o quotidiano dos alunos. O estudo realizado por Marília Gago, *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*, demonstra perfeitamente esta realidade pois nele encontramos vários testemunhos, quer de alunos, quer de professores com vários anos de serviço, que revelam que embora haja uma clara consciência da importância da História no plano teórico, esta não se materializa em abordagens concretas e soluções evidentes para a pergunta: *Na atual situação política é difícil explicar aos pais o porquê de os filhos precisarem tanto de História como de outra disciplina, como Matemática ou Língua Portuguesa; que argumentos poderia usar para os convencer?* (Gago, 2016, p. 77)

Na senda do estudo realizado por Mariana Lemos Pereira, partilhamos a afirmação que se vive atualmente no seio do ambiente escolar uma verdadeira “cultura da nota”, como a autora lhe chama, uma vez que parece cada vez importar mais o cumprimento de um programa ditado por uma entidade superior quase enigmática para os alunos, e negando-se quase por completo o espaço ao sentido de utilidade da própria disciplina de História. (Pereira, 2016, p. 16)

Importa, então, refletir acerca das questões que nos servirão como ponto de partida do nosso estudo:

- 1) Para que serve **realmente** a História?

No fundo, pretendo compreender se os alunos retiram algo de útil das aulas de História, para além dos conteúdos lecionados, e de que modo se servem desse conhecimento na sua vida de todos os dias.

Considerarei fundamental “dar voz” (literalmente) aos alunos neste estudo pois como professores em formação inicial, e estando este relatório enquadrado âmbito de Iniciação à Prática Profissional, então porque não coloca-los a estes “jovens de hoje em dia” a construir as suas próprias narrativas e a debater as questões da atualidade à luz dos conteúdos lecionados em História pelo(s) professor(es)?

Portanto, importa referir que este trabalho foi elaborado a partir da realização de *Focus groups*, com o intuito de recolher e analisar dados com base, nos comentários e nas opiniões dos alunos. A amostra que foi constituída por uma turma de 11.º ano, foi a turma que melhor se encaixou no perfil pretendido para este estudo, tendo chegado a esta conclusão ao longo das aulas que lecionei na turma ao longo do ano pois a sala de aula é um dos únicos sítios onde se pode melhorar e trabalhar a capacidade crítica dos alunos.

Esta componente do relatório está integrada no segundo capítulo- *Estudo de Caso*. Constitui o elemento central deste estudo onde descrevo numa primeira fase, o processo de trabalho com os alunos durante o ano letivo, nas aulas que lecionei. De seguida apresento a atividade acima referida, e procedo para uma análise dos resultados da mesma. Através desta sequência, pretendi estabelecer uma “ponte”, com vários elos de ligação entre aquilo que os alunos trabalharam em contexto de aula de História propriamente dita, e as experiências e opiniões que relatam da aplicabilidade do conhecimento histórico nos demais contextos da sua vida.

Antes ainda, num primeiro capítulo- *Enquadramento Teórico*- pretendo fundamentar teoricamente o trabalho desenvolvido. Neste dedico atenção a perspetivas de vários autores acerca de conceitos aos quais recorro durante a apresentação do caso prático. Assim, procurei aprofundar temas como a Educação Histórica, a importância do professor-investigador e ainda quais as visões acerca da utilidade da História, consultadas na bibliografia consultada para os respetivos assuntos.

Este trabalho pretende dar um pequeno contributo aos demais estudos realizados neste âmbito. Assumindo uma vertente sobretudo prática, o foco é colocado nas opiniões dos alunos e o trabalho realizado em sala de aula com os mesmos. No entanto, os resultados obtidos são fruto do contexto em que decorreu o ano letivo da Escola Secundária

de Rio Tinto, o que significa que não são passíveis de generalização. Ainda assim, considero particularmente enriquecedores os contributos dos alunos que permitiram que este estudo se tornasse, na minha opinião, bastante enriquecedor para a investigação acerca da utilidade e usos que os alunos dão à História.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. O que é a Educação Histórica?

Ao trabalhar o tema deste relatório procurei desvendar quais os usos que os alunos fazem do conhecimento histórico. Adotando sempre uma postura de privilégio da vertente prática, de contacto e recolha das opiniões dos alunos, considero que é igualmente importante debruçar-me sobre alguns dos principais autores que estudaram já a importância da disciplina de História e do seu sentido mais prático.

Dedicarei neste subcapítulo algumas reflexões acerca do que é a Educação Histórica, campo onde se inserem os principais contributos do presente estudo. Baseado fundamentalmente na vasta investigação levada a cabo por autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e outros. Não pretendo aqui condensar todo o vasto progresso nem todos os conceitos trabalhados pelos autores, no campo da Educação Histórica, mas sim enquadrar sob um ponto de vista mais teórico, aqueles que coincidem com a vertente prática deste trabalho.

Esta vertente do conhecimento detém profundas ligações com outras disciplinas de investigação como a Epistemologia da História, as Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva ou a História. Este conceito teórico consiste na *«teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica»* (Barca, 2001, p. 14). O mesmo é dizer que a investigação nesta matéria se dedica a procurar a entender através de que formas ou estratégias os indivíduos apreendem conhecimento histórico.

No campo da Educação Histórica a literatura anglo-saxónica tem sido não exclusiva, mas bastante proeminente. Autores provenientes de países como a Inglaterra, os Estados Unidos da América e o Canadá vem a realizar um vasto percurso de investigação a nível internacional já desde a década de 70 do século XX. (Barca, 2001, p. 14). Esta corrente de investigação centrou-se sobretudo no conceito de cognição histórica, que até então havia sido explorado apenas à luz de teorias da área da Psicologia cujo resultado foi a conclusão de que a História não poderia ser compreendida por alunos com idade inferior a 16 anos.

Apenas mais tarde a Educação Histórica sofreu uma alteração do seu foco, passando a ser estudada à luz de investigações levadas a cabo nos EUA e no Canadá comprovaram que os mais jovens chegam já à escola com conceitos que lhes permitem a compreensão da História. « *o meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar*» (Barca, 2001, p. 15)

Assim o objeto clarifica-se e o foco da Educação Histórica passa a ser o «*significado e como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História*» (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003) in (Cruz, 2013, p. 14)

Este campo de investigação desenvolveu-se igualmente em Portugal. Através de um estudo do tema, mais adaptado à realidade e contexto portugueses, a grande questão que norteia os trabalhos em variados temas em Educação Histórica é: «*Como pensam em História os alunos portugueses?*» (Barca, 2001, p. 15)

Importa também referir que a investigar em Educação Histórica é trabalhar com um conjunto de conceitos ligados à forma como os alunos concebem o conhecimento histórico.

O conceito de Consciência histórica parece ser aquele que se apresenta como mais próximo da intenção e dos objetivos deste trabalho. Fundamentado por Jörn Rüsen, há uma adoção esmagadora na totalidade dos autores consultados e que abordam os temas relacionados com a Educação Histórica. Ainda assim, devemos concordar com a análise de Mariana Pereira quando esta refere que os estudos do autor possuem ainda assim algo de “filosófico”. (Pereira, 2016, p. 25)

Anda assim Rüsen orienta os seus estudos para uma vertente consideravelmente mais prática do que a tradicional investigação em Educação Histórica o faz. Ora, é precisamente essa natureza que pretendi atribuir ao meu estudo, desvinculando-me um pouco da discussão teórica e excessivamente académica (e de boa qualidade), orientando-me um pouco mais para esta vertente prática. Assim sendo, segundo Rüsen a consciência histórica estabelece uma relação entre o “ser e o “dever”, ou seja, entre identidade e ação como

esclarecem Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005). (Schmidt & Garcia, 2005, p. 301)

Porém a expressão consciência histórica é compreendida por vários autores de formas bastante diferentes. Raymond Aron entende-a como uma consciência predominantemente política; Phillipe Ariés descreve-a como uma “*tomada de consciência da história*” (1989) pondo em causa a própria noção de liberdade individual, e que, a par de autores como Gadamer, assume que esta é algo que apenas é alcançável pela modernização da vida humana; (Cerri, 2001, p. 96)

Rüsen defende a Consciência histórica enquanto algo inerente ao próprio ser humano, sendo variável ao longo do tempo apenas as formas de aquisição dessa mesma consciência.. (Cerri, 2001, p. 99) O trabalho que me propus fazer é o de tentar perceber se efetivamente esta argumentação se verifica nos jovens alunos com os quais trabalhei no contexto de estágio durante este ano letivo.

Tal como postulado por Rüsen (1993, 2001), a narrativa histórica é a vertente materializável da própria consciência histórica. É através dela que o indivíduo atribui a seu sentido de utilidade à História e que estabelece uma relação de importância entre passado e presente com a mesma. (Barca, 2011, p. 24)

É através da narrativa histórica que se expressa a própria consciência histórica pois só ela permite esclarecer e atribuir algum sentido de utilidade à própria História. “*Narrar é uma operação cognitiva que dá sentido atendendo a uma ética orientadora do agir e que pode ajudar na superação do sofrimento*”, ou seja a narrativa histórica é o meio que permite ao indivíduo que se posicione perante o tempo passado, que expresse a sua própria consciência histórica sob um ponto de vista crítico e que assuma uma postura interventiva e definidora perante o seu próprio futuro. (Gago, 2016, p. 78)

Neste sentido, a forma segundo a qual se entende e/ou é dada a entender as questões do passado histórico, revelam-se fundamentais para uma melhor abordagem e compreensão do presente e da forma de estar e agir no mesmo quer seja esse mesmo entendimento feito com base numa natureza mais tradicional quer seja feito através de um quadro de observação segundo o qual a História serve nos vai dando lições, ou seja, a história exemplar. No entanto é quando a narrativa possui uma natureza mais crítica (consciência

histórica crítica de Rüsen) que podemos observar uma verdadeira consciencialização da história enquanto motivo de evolução, através da promoção da multiperspetiva, sentido esse que representa o contributo, como finalidade última, do progresso, a ação e do caráter prático/ útil da história para o quotidiano do indivíduo. (Gago, 2016, p. 82)

Um outro conceito associado a estes e que representa um fator fundamental para a compreensão e análise dos dados a serem tratados com este estudo é o conceito de empatia histórica. Este conceito é essencial para a construção e compreensão das mais variadas narrativas históricas, uma vez que é através de uma identificação dos alunos com personagens, acontecimentos ou instituições históricas que estes, sob a forma de “dilemas empáticos”, melhor compreendem e aderirem às temáticas tratadas em História. (Ferreira, 2009, p. 119).

Simultaneamente este conceito exige por parte dos alunos uma verdadeira ligação sentimental à História e aos acontecimentos históricos, o que lhes permitirá não só sentirem-se mais motivados para a própria disciplina, mas também construir as suas próprias narrativas interpretativas da História que, desta forma, revelarão um maior significado de “utilidade” da disciplina de História. (Ferreira, 2009, p. 125).

Por outro lado, é o fomento da empatia histórica nos alunos e dos alunos, que se pode trabalhar e inculcar nestes um maior espírito crítico, sendo esse o contributo mais valioso que a disciplina de História pode fornecer aos jovens e de aplicação mais imediata e/ou direta no seu quotidiano. Relativamente a esta interpretação do conceito de empatia histórica, Peter Lee (2003) afirma que:

«Por forma a compreender ações e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Eles devem ser capazes de ver como é que essa perspetiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas» (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003, p. 27)

Na sendo da afirmação deste autor, a empatia histórica pode ser vista como algo em constante “movimento”, sempre passível de ser alterada e de sofrer mutações na natureza e na compreensão do indivíduo, porém é algo que deve ser trabalhado junto dos alunos uma vez que só assim esta pode ser alvo de um progresso que seja de tal maneira útil aos alunos que lhes permitirá desenvolver uma verdadeira capacidade reflexiva perante o passado, o presente e o futuro, conseguindo, assim desenvolver e demonstrar a sua própria consciência histórica, através dos seus comentários, intervenções, análises e opiniões, quer em contexto de sala de aula, quer fora dele. O autor descrimina ainda com bastante clareza quais as etapas (níveis é como lhes chama) deste processo ao qual atribui a nomenclatura de «modelo de progressão em empatia histórica» (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003).

«-Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada» em que as respostas dadas a pedidos de explicações são dadas de forma tautológica;

«-Nível 2 – Confusão»;

«-Nível 3 – Explicação através da assimilação e deficit» onde se considera que «as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia»;

«-Nível 4 – Explicação através de papéis e/ ou de estereótipos. Os alunos que pensam desta forma não assimilam as ações ou práticas através da conversão em modelos atuais equivalentes, explicam-nas através de papéis estereotipados». São disto exemplo, segundo o autor, as ideias que se têm dos padres e monges, os quais dizem sempre a verdade, ou, nos casos dos políticos, são sempre mentirosos e os comerciantes, normalmente são ricos e espertos;

«Nível 5 – Explicação em termos de lógica da situação vista à luz do quotidiano/ presente. Os alunos movem-se entre explicações em termos de estranheza das pessoas do passado e explicações em termos de estranheza das situações passadas. Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós»;

«Nível 6 – Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica». Neste nível, «muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje»;

«Nível 7 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo. As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais» (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003, p. 28)

Se pensarmos ainda em termos da aplicabilidade e no trabalho em contexto de sala de aula deste conceito, surge-nos desde logo o cuidado com o anacronismo histórico isto porque, segundo Lee *«poderá ser importante, por exemplo, evitar em falar sobre o passado como simplesmente carência das coisas que temos»* (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003, p. 24). Neste sentido, a tónica deve ser colocada no trabalho em sala de aula com os alunos, uma vez que o tipo de tarefas aí desempenhados podem ser determinantes na definição/indefinição de uma consciência histórica que se revele útil no quotidiano dos mesmos, ou seja, *«provavelmente um erro colocar exercícios descritivos como “escreve um dia na vida de um medievo”. Este tipo de exercícios encoraja respostas de rotina e estereótipos “presentistas”»* (Lee, 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past], 2003, p. 27)

Para este autor importa ainda que os estudantes de História possam adquirir, aquilo que define como Literacia Histórica. Este conceito consiste na aquisição de *«uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico (...)) Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa*

histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível)» (Lee, 2008) in (Pacheco, 2013, p. 48)

Para estimular esta compreensão nos alunos, torna-se necessário abordar e desconstruir ideias prévias, desmistificar pré-conceitos do quotidiano pois *«História requer a compreensão de conceitos que diferem de conceitos “similares” do quotidiano. Tal ocorre porque algumas ideias que estão subjacentes ao pensamento histórico são contraintuitivas, e algumas ideias do quotidiano tornam o conhecimento acerca do passado impossível» (Lee, 2008)in (Pacheco, 2013, p. 48)*

Peter Lee explicou esta natureza contraintuitiva da História através da distinção entre a aplicabilidade do conceito de verdade em relação ao quotidiano ou em relação ao um passado perante. O fomento do espírito crítico dos alunos, ou da multiperspetiva quando trabalhamos a análise de fontes secundárias *versus* fontes primárias em sala de aula pode levar o aluno a entender a verdade em História como algo impossível. *«Muitos estudantes, então, operam com um conjunto de ideias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível».* (Lee, 2006, p. 139)

O autor explica estas afirmações através da criação de um esquema que resume *“algumas ideias do dia-a-dia que tornam a História contraintuitiva”* (Lee, 2006, p. 140)

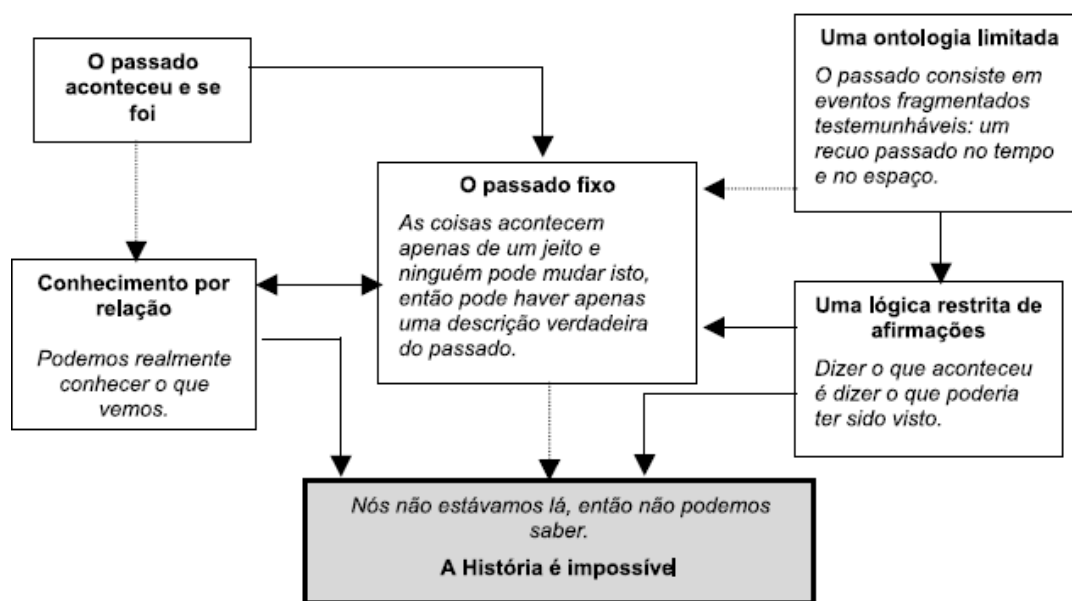


Figura 1 algumas ideias do dia-a-dia que tornam a História contraintuitiva, segundo P. LEE (2006)

De acordo com a figura, quando o aluno não obtém a capacidade de ultrapassar a visão de “senso comum” da história, transformando-a em conhecimento construtivo, a disciplina pode tornar-se desmoralizadora. Este indivíduo assumirá uma postura perante o conhecimento histórico de aceitação de verdades absolutas ou de rejeição total do mesmo, sentindo-se defraudado. A História nunca se revelará útil na sua vida. (Lee, 2006, p. 145)

Podemos concluir através desta explicitação que a literacia histórica vive da percepção que é adquirida do passado histórico. Fazer afirmações em relação ao passado, independentemente da natureza que essas mesmas afirmações assumam, é aceitar a alteração ou manutenção do conhecimento histórico. Esta é uma das «condições necessárias» para a literacia Histórica. (Lee, 2006, p. 141)

Assim, o conceito de Literacia Histórica pode ser considerado como fundamental na elaboração deste trabalho uma vez que «oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações.» (Lee, 2006, p. 146)

1.2. A importância do professor-investigador

Devo começar este subcapítulo por referir que foi para mim um desafio ir à procura de aprofundar um pouco mais o meu conhecimento acerca deste conceito de professor-investigador. Todavia, desde logo considerei importante optar por esta via, uma vez que todo o processo decorrente da realização deste relatório consiste numa abordagem reflexiva da minha parte, enquanto professor e investigador, em simultâneo.

As origens desta noção de professor-investigador remontam aos anos 60 do século XX e maioritariamente associado ao nome de Lawrence Stenhouse, autor de origem inglesa que exerceu funções enquanto docente no ensino secundário e, posteriormente enquanto professor de Educação na Universidade de East Anglia. Ao longo do seu processo de investigação científica, Stenhouse procurava sempre envolver o mais que pudesse, os docentes das escolas nos seus estudos.

A sua filosofia de trabalho defendia que os processos de observação e compreensão realizados pelos professores, são indispensáveis para a organização curricular, que os professores assumem dinâmicas de grupos específicas e ainda que a investigação é algo inerente à docência uma vez que os professores estão sucessivamente em processo de formação. (Alarcão, 2001, p. 23)

Desta forma, Stenhouse (1975) defendia que a ação profissional do professor investigador engloba:

- «O empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
 - O empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino;
 - A preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências;
 - A disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho directamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade. »
- (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 34)

Esta visão do autor supõe a arte de ensinar enquanto o exercício de criar condições para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Porém esta perspectiva não é única. Com efeito, desde os anos 30 que outros autores se têm debruçado sobre este conceito. John Dewey, é o mais sonante entre eles. Na sua conceção, este autor postula um profissionalismo da classe docente, assente na investigação a sua própria ação, de uma forma inovadora, privilegiando um papel de observador participante. (Alarcão, 2001, p. 22)

Não obstante estas origens mais remotas da ideia do professor enquanto investigador, importa, neste segmento do meu relatório, esclarecer a atualidade deste conceito, à luz da investigação e produção científica acerca do mesmo.

Recentemente vários são os autores que produzem acerca desta questão. Numa lógica de continuidade e complementaridade em relação aos primórdios da investigação, consideram que « *a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula*» (Cochran-Smith, 1993) in (Alarcão, 2001, p. 25)

É precisamente esta sequência que dá origem a muitos dos estudos semelhantes ao que realizo com este relatório. Partindo de interrogações que tem por base a experiência profissional, procura-se assumir uma postura de reflexão sobre a própria atividade docente, com o intuito de oferecer novos contributos à investigação e consequentemente, aumento o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Tal objetivo significa «*assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.*» (Roldão, 2000 , p. 17).

Com base nestas afirmações apercebo-me que a própria postura profissional do docente é necessariamente alterada através de um exercício de reflexão. O professor investigador é, na sua essência um professor reflexivo.

De acordo com esta perspectiva « *Entende-se que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no quotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas*

escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos (Caimi, 2006., p. 27).

Esta prática reflexiva apresenta-se como bastante vantajosa em vários aspetos. Esta aliança entre investigação e prática é um meio primordial para o progresso do conhecimento em matéria de ensino. *«Brubacher, Case e Reagan (1994) argumentam que nos professores, a prática reflexiva:*

- *Ajuda-os a libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros;*
- *Permite-lhes actuar duma maneira intencional e deliberada; e*
- *Distingue-os como seres humanos informados visto ser uma das características da acção inteligente. (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 37)»*

Em suma, concluo que, *«uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.» (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 37).*

Assumir esta postura é um importante passo para a que se quebre a rotina de aceitação de realidades mais duras em contexto escolar. Mais do que isso, é procurar combatê-las. O professor investigador coloca-se ao serviço de um processo ensino- aprendizagem baseado na promoção de valores pois educar é também, de certa forma influenciar, e se a influência se pretende positiva então, *«As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um professor que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele» (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 36)*

É com dificuldade que encaro uma postura docente completamente descomprometida com a reflexão sobre a mesma. Atuar junto dos alunos desta forma, é assumir uma conduta “mecanicista” e fria baseada meramente na transmissão de um conhecimento histórico feito, acabado.

O propósito deste relatório é precisamente o oposto. No atual contexto em que se insere a gestão curricular, é importante *«que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais» (Alarcão, 2001, p. 22).*

Se assim fosse então o papel do professor estaria profundamente reduzido. Seria não um educador no sentido lato da palavra, mas sim um mero indivíduo resignado a debitar conteúdo, que facilmente poderia ser substituído por um robô. Generalizar uma postura destas era, na era atual, condenar à extinção o papel do professor junto dos seus alunos.

Para fomentar o espírito crítico nos alunos, é importante que o próprio docente também o possua. A melhor forma de garantir que isso acontece é adotar uma prática profissional reflexiva, enquanto investigador acerca do ensino. *«O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho.»* (Caimi, 2006., p. 29)

Ao investir nesta componente reflexiva enquanto professor- investigador é seguro afirmar que comporta vantagens quer para os seus colegas quer para os seus alunos. *«Podemos dizer que o ensino reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social»* (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 36)

Estes elementos revelam-se essenciais para o sucesso da formação pessoal e cívica dos alunos da mesma forma que podem fazer ocorrer mudanças no paradigma do ensino. Ao assistirem à utilidade deste papel do professor investigador nas escolas, os demais membros de um determinado grupo docente podem sentir-se motivados a adotar este papel, ou, pelo menos, interessados em colaborar.

Em contexto real, mesmo o indivíduo mais “desligado” destes assuntos, de entre um determinado corpo docente, possui as suas próprias ideias subjacentes àquilo que é a sua experiência enquanto professor. É importante ressaltar a utilidade de todas elas, especialmente sob o ponto de vista da investigação, pois aqueles que possuem a experiência, *in loco*, resultante de vários anos dedicados ao ensino, podem ser consciencializados para a importância de uma postura reflexiva acerca da sua profissão.

Ser professor- investigador é traçar um olhar perante a sua própria profissão. *«Pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das*

suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção.» (Oliveira & Serrazina, 2002 , p. 35)

Na senda do que afirmam os autores, estou em plena concordância com a mensagem expressada pela maioria, no sentido de que em última análise, todo o professor pode ser um potencial investigador. Isabel Alarcão, postula esta posição de uma forma bastante clara ao afirmar « *Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.*» (Alarcão, 2001, p. 26)

Inserindo-me nesta linha de pensamento, importa destacar que, no que a História em concreto diz respeito, esta atitude profissional de docência expressa-se pela capacidade de demonstrar perante os alunos, que a disciplina lhes pode ser útil. Adicionalmente o professor investigador em História, modelo que adotei para a realização deste estudo, possui a potencialidade de querer “ouvir os alunos”, refletir e dar importância às suas perspetivas sobre os conteúdos históricos. No fundo, procurar investigar sobre qual a melhor forma de ensinar e fazer os alunos aprender em História por «*reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico e metodológico*» (Caimi, 2006., p. 29)

Importa procurar abandonar progressivamente uma linha de pensamento ainda bastante frequente na realidade do ensino em Portugal. A de que apenas aos teóricos académicos cabe a função de investigar sem que se tenha em consideração a realidade das salas de aula portuguesa nomeadamente os alunos que as frequentam. Por outro lado, importa que os próprios professores se assumam enquanto investigadores para que haja uma verdadeira aproximação entre estes dois elementos.

Concluindo, o papel de professor-investigador destaca-se pelo permanente levantamento de questões acerca da sua profissão e da forma como ele próprio a exerce.

1.3. Para que serve a História

São vários os autores que se debruçaram já sobre a importância da História enquanto disciplina ensinada aos jovens, nas escolas. Porém a seguinte questão permanece, de uma forma transversal: Para que serve a História?

Na senda do que afirma M. Pereira (2016), a História é comumente vista como uma disciplina antiga, mas sem o “efeito imediato” a que os jovens estão acostumados. Enquanto parte integrante das Ciências Sociais e Humanas, o seu protagonismo e importância no cotidiano e no meio escolar e acadêmico tem vindo a decrescer consideravelmente. Mas se assim é, então porque a História é transmitida aos jovens? (Pereira, 2016, p. 16)

A resposta pode ser encontrada em Mantovani (2013) quando afirma que «A disciplina de História permite desenvolver nos alunos aptidões que lhes permitem criticar os seus princípios, realidades e vivências». Ou seja, ao centrar-se primordialmente nos acontecimentos do passado, a História permite que se estabeleça uma relação passado-presente-futuro que inspira diferentes visões do mundo e do ser humano ao longo do tempo, bem como de novas realidades. (Mantovani, 2013, p. 145)

Neste contexto, estou então em plena concordância com M. Pereira (2016) ao considerarmos que o Ensino da História não deve adotar uma postura demasiado “mecanicista”, demasiado estereotipado, através do qual apenas se privilegia a “simples” reprodução dos factos e transmissão de conhecimentos por parte dos docentes. (Pereira, 2016, p. 18)

Por oposição, o Ensino da História deve sustentar-se nas ideias tácitas dos jovens e fornecer aos alunos capacidades para que possam eles mesmos, adotarem e interpretarem a sua posição perante o tempo passado, presente e futuro e, desta forma, raciocinarem historicamente (Mantovani, 2013, p. 150). Só assim a História terá possibilidade de se tornar uma ciência “utilizável” e centrada sobretudo no progresso dos alunos ou seja, só assim a aula de História pode e deve acontecer: voltada para a experiência e fazendo sentido para a vida prática daquele que aprende, tendo importantes contributos para a formação quer da sua própria identidade quer do seu “olhar” perante

os outros no passado, no presente e no futuro. (Pereira, 2016, p. 18)

Mas se a intenção é a de voltar a História para o quotidiano dos jovens e para a formação da sua própria identidade, então não se deve considerar que, em outros contextos que não o escolar, também se aprende História? Tomando como verdadeira esta afirmação, então o papel do professor em contexto de sala de aula deve ser diferenciado de tudo o resto uma vez que é precisamente neste contexto que se discutem e se devem tomar em consideração as ideias tácitas dos jovens e trabalha-las em contexto escolar. O aluno não deve ser considerado uma “tábua rasa”, daí que o papel do docente de História seja o reorientar estas mesmas ideias para uma interpretação do passado que possa atribuir relevância ao seu quotidiano. (Pereira, 2016, p. 16)

Como tal, o atual programa da disciplina de História A, homologado pelo Ministério da Educação entre 2001 (10ºano) e 2002 (11.º e 12º anos), vai ao encontro deste conjunto de ideias ao afirmar que « As transformações das sociedades contemporâneas, pela rapidez com que se processam e pela cada vez maior imprevisibilidade dos seus desfechos, evidenciaram a importância de uma escolaridade mais dilatada em tempo mas, sobretudo, menos divorciada das realidades quotidianas e das interrogações que estas colocam».. (Mendes, Silveira, & Brum, 2001/2002, p. 4)

É partindo deste documento legal que rapidamente nos apercebemos da importância da História enquanto disciplina e de que forma esta pode adicionar um verdadeiro significado à aprendizagem dos conteúdos científicos, em sala de aula, que lhe são inerentes. Facilmente concordamos que estas mesmas realidades e interrogações são os principais elementos que atribuem um verdadeiro carácter de utilidade à História.

Assim, na senda do que afirmam os seus autores, considero como fundamental prosseguir por uma via de mudança que acompanhe não apenas os desafios quotidianos dos alunos, mas também os ritmos de mudança próprios de um domínio científico em constante evolução- a História. Esta constante transformação traduz-se no facto de todos os dias surgirem novos métodos, novos contributos de investigação, novas fontes, novas teorias e sobretudo novas interpretações.

Ora, para acompanhar tudo isto os jovens alunos procuram na História um meio

essencial para adquirir mais do que um conjunto de conteúdos científicos baseado em grandes sínteses globais, que lhes são apresentados de forma estanque sem qualquer, ou muito pouca, relação estabelecida com o mundo que os rodeia. No fundo, (re)afirmo como essencial que os alunos, tal como o referem as autoras do programa de História A, « necessitam de referentes seguros que lhes permitam interpretar as realidades sociais que com eles interagem; que proporcionem fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente; que se constituam como apoio para as escolhas que inevitavelmente terão de realizar. Nesta perspetiva, a História, cujo objetivo último é, afinal, a compreensão da vida do homem em sociedade, configura-se como uma disciplina de eleição». (Mendes, Silveira, & Brum, 2001/2002, p. 4)

Segundo este conjunto de visões até aqui apresentadas, o período da vida dos jovens alunos que coincide com a sua frequência do ensino secundário, deve então ir além de uma “mera” transmissão de conhecimento. Não a negligenciando, o caminho seria então o da procura pelo conhecimento, o do fomento do espírito crítico através da interpretação de fontes de informação em sala de aula, para que também fora deste espaço, e de uma forma autónoma possam elaborar este tipo de exercícios com as mais variadíssimas fontes de informação com que os alunos se deparam nos dias de hoje. Fundamentalmente, trata-se de dar espaço ao aluno para individual ou coletivamente, apresentar os resultados das suas pesquisas, investigações, análises e opiniões, isto é, um dos principais objetivos da História e da aula de História: «desenvolver-lhes a sociabilidade e criar-lhes as condições para uma intervenção responsável na vida social e política.» (Alves, O Estado da História- O Ensino, 2001, p. 5)

É também esta vertente de participação social e política da História que o programa da disciplina de História A pretende reforçar nos jovens. Mais do que providenciar aos alunos um conjunto de conteúdos iminentemente científicos cujo trabalho em sala de aula é criteriosamente aplicado pelo professor, perspetivando este, desde logo, uma meta de avaliação (ex.: exames nacionais), o intuito aqui é o de atuar junto dos jovens «ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotores da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida coletiva.».

(Mendes, Silveira, & Brum, 2001/2002, p. 4)

Porém, se por si só estes elementos até aqui apresentados, porventura não justificam o papel de profunda importância que a História pode e deve ter na vida quotidiana dos alunos, então podemos sempre acrescentar, em concordância com o que afirma Luís Alberto Alves (2001), que a História pode ser tratada enquanto um “meio”, um caminho ou uma ajuda, para apelar à sensibilização para temas de carácter social, político, ou outros, cujas repercussões podem ainda ser sentidas nos dias de hoje. (Alves, O Estado da História- O Ensino, 2001, p. 5)

Na minha opinião, só através do estabelecimento claro destas relações entre passado e presente é que podemos evidenciar perante os alunos, e em contexto de sala de aula, que os conteúdos programáticos contemplados no programa da disciplina, devem o seu significado e importância não somente à função que desempenharam no seu contexto espacial e temporal passado, mas também ao papel que têm e podem vir a ter na(s) realidade(s) atuais.

No entanto, considero que para que este exercício funcione na sua plenitude, talvez seja importante procurar uma abordagem que parta dos problemas ou questões da sociedade atual para só depois procurarmos estabelecer uma ligação com os antecedentes históricos do mesmo. Ao invés de, através de uma forma mais “tradicional”, o professor transmitir em primeiro lugar o conhecimento que diz respeito aos conteúdos programáticos e só depois, de acordo com a disponibilidade de tempo, tentar estabelecer alguma relação de significância com os problemas atuais.

Neste sentido, não poderia ainda deixar de analisar a forma como a disciplina de História é apresentada no novo documento oficial denominado de Aprendizagens Essenciais.

Homologadas em 2018/2019 e em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), as AE subdividem-se em três componentes: conhecimentos, capacidades e atitudes. A primeira reúne os conteúdos científicos que os alunos devem adquirir e articular de uma forma correta e clara. A segunda trata dos processos cognitivos aos quais os alunos recorrem para a aquisição do conhecimento. Já

a terceira encontra-se intimamente ligada ao saber fazer seja ele ao demonstrar o que apreendeu numa determinada disciplina, ou até mesmo através de um cruzamento de informação adquirida em várias disciplinas.

É explícito que o objetivo não é limitar os documentos curriculares já existentes. No entanto, a sua finalidade é a de promover o desenvolvimento dos alunos, através do estabelecimento de uma referência comum para todos os alunos.

Procurei aqui consultar apenas o documento referente ao 11.º ano de escolaridade, pois como o leitor facilmente se aperceberá este fora o ano de escolaridade com o qual trabalhei em contexto de estágio e igualmente o nível da turma com a qual trabalhei para a realização da componente prática deste relatório.

Em coerência com o que afirmam os autores do programa de História A, este que é um documento bastante mais recente, vem reforçar, para além de todos os aspetos já referidos anteriormente, conceitos e ideias estruturantes como a multiperspetiva que irão permitir aos alunos uma participação ativa e consciente em variados desafios para os quais, com o contributo da aula de História, se encontrarão mais preparados para enfrentar. (M.E., Agosto de 2018, p. 2)

De uma forma clara, os autores das AE's reconhecem a importância da disciplina de História, especialmente quando colocada ao serviço do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: «um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.». (M.E., Agosto de 2018, p. 3)

Importa então concluir que, neste sentido o objetivo final, concreto, da aula de História parece-nos mais claro: a formação da consciência histórica dos alunos. (Mantovani, 2013, p. 153)

Porém, insiro-me na mesma linha de pensamento explanada por Mariana Pereira (2016). Ao subdividir o carácter de utilidade da História em utilidade teórica (mais

humana; diz respeito à promoção de valores como a tolerância e a solidariedade) utilidade prática (compreensão do quotidiano; diz respeito à compreensão do contexto histórico de determinado património, local, pessoas, etc...) considera que a disciplina promove uma consciência ética e humana que contribuirá, através de todos os seu desideratos, até aqui apresentados, para que os alunos se tornem também melhores pessoas. Contudo, há que saber aceitar que todos estes contributos da História são uma exclusividade do que tradicionalmente denominamos de “bem”. Por vezes, podemos observar e até mesmo compreender que certas comportamentos, atitudes e valores de alguns alunos podem ter na sua génese numa consciência histórica também ela formulada em contacto com o conhecimento histórico adquirido através da experiência das aulas de História. (Pereira, 2016, p. 39)

Capítulo 2. – Estudo de Caso

2.1. O Contexto Escolar

2.1.1. A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)

Este estudo foi realizado no decurso de todo o ano letivo de 2018/2019, em contexto de Iniciação à Prática Profissional naquela que é a Escola Sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3- a Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT). Aí lecionei enquanto professor estagiário durante todo o ano letivo e ainda procurei levar a cabo este estudo, aplicando-o, na sua vertente metodológica, a uma das turmas com as quais trabalhei durante todo o ano.

Importa referir que todo este trabalho não poderia ter sido realizado sem o importante contributo de um ambiente entre núcleo de estágio que se pautou, durante todo o ano, pela profunda solidariedade, cooperação, colaboração e entreaajuda que mantive com o meu colega e amigo Ricardo Freitas. Para além desta excelente relação, sentimo-nos sempre incondicionalmente apoiados pela professora Manuela Durão, orientadora cooperante uma vez que fora através das suas profundas qualidades humanas que rapidamente nos integramos na comunidade escolar. Ainda a sua enormíssima competência científica e didática que fez com que, para mim e para o meu colega de estágio, se tornasse um excelente exemplo/modelo a seguir não só enquanto futuros profissionais, mas também como seres humanos.

De uma forma geral, toda a comunidade escolar nos recebeu muito bem, procurando integrar-nos de uma forma completamente natural e revelando até bastante interesse em participar e colaborar com as nossas atividades e em saber periodicamente, qual o nosso *feedback* em relação à atividade docente. Adicionalmente todos os membros da direção da escola nos proporcionaram e facilitaram todos os possíveis meios e materiais para realização nas nossas aulas e outros eventos.

De igual forma, é também de realçar as excelentes condições que a escola possui e que também desempenharam o seu papel no decorrer de um ano que se revelou uma

experiência tão positiva. Foram extremamente raras as vezes em que algum imprevisto de cariz, tecnológico ou material nos dificultou “a vida” em sala de aula, isto porque todos estes espaços nos quais lecionávamos, se encontravam bem equipados e com todos os instrumentos adjacentes em pleno funcionamento. O mesmo comentário crítico positivo pode ser atribuídos aos restantes espaços de trabalho na escola onde muitas vezes trabalhamos.

Todavia, não posso aqui deixar de contextualizar a instituição escolar da ESRT, sob um ponto de vista histórico. Foi fundada em 1982 nas proximidades da Estrada Nacional 15, ainda sem instalações próprias, operando apenas num espaço que lhe fora arrendado². Por esta altura acolhia apenas 400 alunos que se encontravam distribuídos por 15 turmas do 7º ano, mas logo no ano seguinte aumenta a sua oferta para o 8º ano de escolaridade e ainda o ensino noturno. (Ramôa, 2010, p. 2)

Esta situação manteve-se por durante dez anos, altura em que o espaço se revelou por demais insuficiente para acolher e administrar todos os alunos e pessoal docente e não docente. Assim sendo, a partir do ano de 1992, a escola foi “transferida” para uma zona mais central de Rio Tinto- a Travessa da Cavada Nova. Uma vez aqui, instalado, por aqui se mantêm até aos dias de hoje.

Contudo, já em 2002/03, o surgimento de novas escolas em zonas periféricas como Baguim do Monte a escola optou por acolher menos alunos do ensino básico, privilegiando assim o ensino Secundário e diversificando a sua oferta educativa. (Ramôa, 2010, p. 3)

Um importante marco na história desta instituição fora também as obras de requalificação de todo o espaço, que decorreram entre 2008 e 2011, no âmbito do “Programa de Modernização do Parque Escolar”. O resultado desta intervenção, aliado a todo o trabalho exaustivo e bastante cuidadoso de manutenção e preocupação com os espaços cujo

²O edifício em que a escola começou a funcionar, construído “para instalar 30 ou 40 crianças, prevenindo-as assim da atual doença, a tuberculose, que já atacara seus pais”(Escola Secundária de Rio Tinto, Monografia|1982-2007,p.23) apesar de sofrer remodelações no interior e ampliações no espaço exterior , rapidamente se tornou insuficiente e inadequado para acolher todos os alunos que pretendiam frequentar a Escola. No entanto, só 10 anos mais tarde a Escola conquista um edifício novo, após “uma luta sem tréguas, travada pelos seus sucessivos conselhos diretivos, professores, alunos, autarquias, pais e encarregados de educação” (ibidem, p.24) *apud* (Ramôa, 2010)

mérito se deve à direção da escola, na pessoa da Dr.^a Luísa, tem como efeito um ambiente escolar de excelência.

As condições que encontrámos na ESRT, serão difíceis de encontrar em muitas outras escolas do panorama nacional, e sem dúvida alguma que, nas palavras da Diretora da Escola, o objetivo foi cumprido, quando afirma que todos estes elementos se devem refletir « não apenas na melhoria das condições de bem-estar dos alunos, mas sobretudo na qualidade das práticas pedagógicas: o design dos espaços — permitindo diversas configurações de agrupamento dos alunos — as condições acústicas, os equipamentos tecnológicos avançados e a estética da arquitetura serão o oásis esperado ansiosamente pelos docentes que, em condições muito adversas, regem a sua prática profissional pela busca contínua da diversificação de estratégias que respondam à heterogeneidade dos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.» (Ramôa, 2010)

Esta é, na minha opinião, a melhor descrição que aqui pode ser aplicada, para representar uma realidade que experimentei durante todo ano letivo em que decorreu o meu estágio.

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas de n.º 3 Rio Tinto expressa com toda a clareza qual a efetiva missão que a escola se propõe a desempenhar junto dos seus discentes. Estabelece desde logo três dimensões estratégicas de atuação:

1. Sucesso educativo e prevenção do abandono escolar;
2. Qualidade de uma ação educativa aberta à inovação;
3. Cidadania ativa, participada e responsável. (Projeto Educativo 2018/2021, 2018)

Sintetizando: a missão que a ESRT expressa no seu P.E. é a da promoção de uma cidadania informada e ativa, que possa ser útil aos alunos, não só durante o seu percurso escolar, mas também para toda a vida. Colocando-se ao serviço de uma educação de qualidade, a escola está, desse modo, a dotar os seus alunos de «competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor». (Projeto Educativo 2018/2021, 2018)

Posto isto, importa refletir sobre quais os “passos” a serem dados para que se efetive uma verdadeira realização desta missão, anteriormente apresentada. O projeto educativo do agrupamento define-os através da nomenclatura “objetivos estratégicos”. Estes consistem em:

- «1. Desenvolver uma cultura e uma prática de excelência, pela responsabilidade partilhada individual e coletiva, que melhore os processos que se desenvolvem no agrupamento e eleve os padrões de qualidade de desempenho dos seus diferentes corpos e estruturas;
2. Reforçar a autonomia do agrupamento procurando soluções independentes da administração central e uma maior integração com a comunidade;
3. Tornar cada escola num local de socialização que promova uma cidadania ativa e estilos de vida saudáveis;
4. Contribuir para o desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências de cada indivíduo de forma a poder confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio;
5. Proporcionar a diversidade de oferta formativa na perspetiva de responder às aspirações dos alunos, das famílias e das necessidades do mercado de trabalho;
6. Assegurar aos alunos atividades de complemento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado;
7. Criar políticas ativas e reflexivas que desenvolvam a capacidade de pensar, questionar, projetar e agir;
8. Proporcionar aos alunos a orientação do seu trajeto pessoal, visando uma eventual superação de dificuldades ou a reorientação do seu percurso formativo;
9. Investir na criação de condições para que os processos de ensino e de aprendizagem possam decorrer em contextos educativos mais inovadores, mais amplos e diversificados, com maior ligação às realidades sociais;
10. Garantir que a avaliação interna e externa da escola funcione como prestação de

contas, instrumento de formação e de autorregulação.» (Projeto Educativo 2018/2021, 2018)

Na senda do que é afirmado como sendo a missão do agrupamento, este conjunto de medidas pretende ir ao encontro das expectativas de toda a comunidade educativa. Porém tal como é evidente no próprio Plano Anual de Atividades (2018/2019), a preocupação e o estímulo que é fomentado junto dos jovens para a aquisição de competências não só de natureza científica mas sobretudo, competências que se encontram profundamente interligadas com a demanda, cada vez maior, de uma sociedade atual cujo sucesso é atingido caminho para o sucesso se pauta com frequência pela flexibilidade e/ou capacidade de comunicação e de aprendizagem ao longo da vida.

A ESRT permite ainda que todo este processo seja acompanhado da forma mais completa possível pelos encarregados de educação. O trabalho em conjunto com as Associações de Pais e Encarregados de Educação e com as Autarquias representa uma profunda mais valia desta instituição. Devo somar ainda a tudo isto, para melhor entender esta escola como uma escola de excelência, todo o trabalho que é feito na participação em projetos internacionais.

Logicamente que a escola e, conseqüentemente a toda a comunidade escolar, não se encontram de forma alguma alheios ao contexto local em que se inserem. Importa então, referir que a ESRT se localiza na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. É igualmente relevante apontar que é limitada a oriente pela cidade do Porto, a sul pela freguesia de Campanhã, a Norte por Águas Santas e a Sul por Fânzeres. Ainda a poente por Pedrouços e a nascente por Baguim do Monte. (Ramôa, 2010)

É precisamente esta proximidade com uma grande urbe como a cidade do Porto que explica muita da conjuntura em que funciona a ESRT. A freguesia de Rio Tinto tornou-se atrativa para quem exerce a sua atividade profissional ou frequenta uma das inúmeras instituições de ensino superior que o Grande Porto tem para oferecer. Isto explica-se maioritariamente pela gradual melhoria no setor dos transportes públicos e pelas políticas locais adotadas na freguesia de Rio Tinto, que em muito têm vindo a fomentar não só a rede viária e de transportes, mas também toda a capacidade habitacional da cidade. Daí que, atualmente, a freguesia de Rio Tinto, de acordo com o Instituto Nacional de

Estatística, seja habitada por mais de 47.000 pessoas, o que faz com que seja também a mais populosa do concelho. Se tivermos em consideração que a sua área de extensão é de apenas 9,5 km², podemos concluir que estes números expressam uma realidade pouco comum.

Um dado importante de referir é que não apenas a freguesia de Rio Tinto, mas sim todos os concelhos de Gondomar revelam uma estatística que contrasta com a realidade nacional: é o concelho dos concelhos da Área Metropolitana que apresenta uma menor taxa de envelhecimento. Assim sendo, o grande traço caracterizador da freguesia de Rio Tinto, a nível populacional é o predomínio de uma população maioritariamente em idade ativa e que exerce funções sobretudo ligadas ao setor terciário.

Apesar dos números aqui apresentados, cerca de metade dos habitantes da freguesia não possui um nível de escolaridade que seja superior ao 2º Ciclo do Ensino Básico sendo que, destes, apenas 50% concluíram o 1º ciclo.³

Várias são as instituições do concelho que tem vindo a procurar dar resposta a esta conjuntura. De natureza pública ou privada, surgem progressivamente novas iniciativas que pretendem dar resposta à necessidade de requalificação. Em 2001, na freguesia de Rio Tinto, cerca de 24% da população frequentava já ações de educação e formação como Cursos de Educação e Formação de Adultos, Ensino Recorrente, entre outros. (Ramôa, 2010)

Colocando sob destaque, desta feita, a escolarização do público mais jovem, «o concelho de Gondomar tem uma das taxas mais reduzidas do Grande Porto de abandono no 3.º ciclo. No entanto, tem a segunda taxa mais baixa de aproveitamento no ensino secundário: [...] mais de 40% dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos não concluíram o ensino secundário, atualmente escolaridade obrigatória.» (Ramôa, 2010)

A ESRT obviamente que não é alheia a esta situação, e como tal contempla uma variada oferta educativa que importa aqui esmiuçar. Durante o ano letivo de 2018/2019 frequentaram a escola um total de 1795 alunos, sendo muitos destes não só da freguesia de Rio Tinto, mas também de Fânzeres e Baguim do Monte.

³ Dados quantitativos retirados de Rede Social do Concelho de Gondomar: Pré-Diagnóstico.

A frequentar os cursos que decorrem durante o horário diurno encontram-se cerca de 380 alunos do ensino básico, designadamente do 3º ciclo. Já o ensino secundário revela números superiores com cerca de 790 discentes.

Os cursos do horário diurno que contemplam a oferta formativa da escola, são correspondentes ao ensino secundário. Ao nível do ensino regular o aluno tem a possibilidade de escolha entre os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades A/B e Artes Visuais. Por sua vez, os cursos profissionais fazem também parte desta oferta educativa da instituição e são compostos pelos cursos de Turismo, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e Técnico Auxiliar de Saúde, que na sua totalidade perfazem um total de 260 alunos que os frequentam. Já pelo ensino recorrente, em horário noturno, a instituição oferece os cursos EFA⁴ de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, frequentados por cerca de 120 alunos. (Plano Anual de Atividades, 2018, p. 8)

Esclarecida a oferta educativa da instituição escolar, torna-se relevante evidenciar quais as características humanas da ESRT. Na escola, exercem funções durante o ano letivo de 2018/2019, cerca de 337 profissionais dos quais 252 fazem parte do corpo docente. O fator estabilidade patente neste grupo profissional revela-se fundamental para o bom funcionamento organizacional da instituição o que leva a que, frequentemente muitos dos professores contratados em anos anteriores, procurem com ambição “voltar a casa” e integrar o quadro da escola. Conta ainda com os seguintes números de pessoal técnico: 2 Técnicos Superiores, 15 Assistentes Técnicos e 66 Assistentes Operacionais. Apesar da natureza por vezes um pouco intermitente do seu período de trabalho na escola, este não parece afetar em demasia as relações de cordialidade e respeito, mantidas com os alunos.

Um dos demais serviços disponibilizados é protagonizado pelos 2 profissionais do gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que adotando uma metodologia baseada nas consultas pedagógicas e vocacionais, individuais ou em grupo, realiza um importante trabalho de apoio psicológico e psicopedagógico.

⁴ Abreviatura de Ensino e Formação de Adultos.

2.1.2. A Turma: 11.º J

O processo de implementação deste estudo foi desde cedo pensado para ser trabalhado e aplicado em colaboração com alunos da(s) turma(s) nas quais viesse a lecionar durante o meu ano de estágio. Todo o processo de seleção dos possíveis intervenientes na componente prática deste relatório, foi discutido e acompanhado quer pela orientadora do mesmo quer pela orientadora cooperante.

Durante o ano de estágio tive o enorme gosto de poder lecionar e trabalhar com três das turmas atribuídas à professora Manuela Durão. Duas delas correspondentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico – 9.º B e 9.º C – e uma outra turma do nível do Ensino Secundário- 11.º J.

Como é possível ao leitor constatar, para a realização da componente metodológica deste estudo apenas fora selecionada a turma do 11.º ano. Como tal, é de extrema relevância, neste ponto, apresentar o conjunto de justificações que levaram a esta mesma seleção.

Em diálogo durante todo o processo com a orientadora deste relatório, optámos por, primeiramente, definir a metodologia a aplicar tendo em consideração o tema do estudo que eu pretendia levar a cabo. Assim, o *focus group* surgiu como a opção mais lógica, uma vez que, para compreender a importância da História para os alunos, tinha de ouvir a voz do público-alvo deste estudo.

Concluída esta etapa, desde logo que a intenção fora aplicar o exercício do *focus group* ao total das três turmas nas quais lecionei e assim, obter uma perspetiva de opinião mais alargada. Com efeito, seria sem dúvida um contributo profundamente enriquecedor recolher um conjunto de informação cuja fonte fosses os próprios alunos quer das duas turmas do 9.º ano, quer da turma do 11.º ano. Se assim fosse, tornar-se-ia evidente a necessidade de estabelecer até uma comparação entre a informação recolhida em ciclos de estudo diferenciados.

Apesar de toda esta ambição inicial, as minhas perspetivas de seleção vieram a sofrer uma necessidade de serem encurtadas. Por via de limitações de tempos letivos semanais com as turmas do 9.º ano de escolaridade rapidamente optei por definir a turma do 11.º J como prioritária para realização das atividades, deixando as restantes duas como

“soluções opcionais”, na eventualidade da informação recolhida com o 11.º ano, ser insuficiente.

O facto de o numero de tempos letivos semanais com as turmas do 9.º B e do 9.º C se resumir a um total de 100 minutos com cada uma (50 minutos terça-feira + 50 minutos quinta-feira) suscitou algumas repercussões, nomeadamente na procura, por parte dos professores estagiários e da professora titular, por cumprir com a leção da maioria dos conteúdos programáticos considerados essenciais para os alunos. Ou seja, á medida que o ano letivo foi avançando pude verificar que não seria assim tão benéfico aplicar o mesmo exercício às turmas do 9.º ano, uma vez que, em balanço com as contrapartidas para o desempenho escolar dos alunos, o resultado provavelmente não seria o melhor.

Adicionalmente, assim que se aproximava o término do período do estágio e, uma vez recolhida já toda a informação resultante das atividades com a turma do 11.º J, considereei que o manancial de conteúdo providenciado pelas entrevistas com os alunos do 11.º ano, seria já bastante enriquecedor para o estudo e suficiente para analisar e tratar em termos de dados. De facto, a atividade do *focus group* com os alunos só pode ser caracterizada como muito positiva em termos de resultados. Este elemento teve igualmente um peso considerável na escolha do 11.º J como única turma onde aplicar este estudo.

Esta foi sem margem para dúvidas a turma com a qual mais contactei. Consequentemente, foi também a turma que tive o privilégio de melhor conhecer os seus alunos individualmente, o que se revelou um fator importantíssimo para o estudo.

O 11.º J é uma das 10 turmas do mesmo nível, da Escola Secundária de Rio Tinto. Contabilizando um número total de 27 alunos, com idades que se balizam entre os 15 e os 17 anos, sendo ainda, destes, 7 do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Num período inicial, esta turma foi por mim encarada como a mais desafiante, uma vez que, por ser uma turma do nível do Ensino Secundário, iria exigir de mim não só uma maior preparação e rigor a nível científico, como também um maior cuidado e atenção na manutenção de uma relação professor-aluno, que se mantivesse, em todos os aspetos, saudável ao longo do ano. Porém, o 11.º J foi, na minha ótica uma turma onde prevaleceu a maturidade e consciência dos seus membros que em muito contribuíram para que, com o decorrer do

ano letivo, progressivamente eu próprio fosse sentindo o gosto de lecionar aquele nível e, concretamente, aquela turma.

A relação professor-aluno foi de excelência com toda a turma e esse aspeto refletiu-se de forma evidente nas aulas por nós lecionadas, professores em formação inicial. A participação e interesse da maioria dos alunos em muito contribuíram para que as nossas aulas pudessem sempre decorrer de uma forma tranquila, mas simultaneamente, dinâmica. No entanto, ao nível do aproveitamento esta postura dos alunos, frequentemente não se refletia nos seus resultados, o que pontualmente, levava a alguma frustração pessoal de uma minoria da turma. O que justifica estes mesmos resultados são as dificuldades evidenciadas não propriamente na apreensão dos conteúdos lecionados, mas sim na expressão escrita.

O bom aproveitamento da turma a nível da oralidade, mesmo até por vezes de alguns alunos cujos resultados em prova escrita fosse menos positivo, permitiu que ao longo do ano fossem possíveis realizar com a turma diferentes atividades organizadas pelos professores estagiários (aulas oficina, trabalhos de grupo, trabalhos de pares). É, por isso também, seguro afirmar que, disciplinarmente, esta fora uma turma de excelência ao longo de todo o ano.

Concomitantemente, os alunos não deixavam de expressar o seu desagrado com alguns dos conteúdos programáticos do 11.º ano de História A. Ainda assim, é de realçar que estes foram adquiridos de uma forma satisfatória uma vez que a média da turma à disciplina subiu consideravelmente em relação ao ano anterior com destaque para 2 alunos que atingiram classificações muito boas e que revelaram uma boa capacidade de analisar criticamente as fontes (escritas, iconográficas, etc..) e ainda um bom registo ao nível da expressão escrita e oral. Importa ainda referir que não houve classificações negativas na turma no final do ano.

2.2. O que foi feito em sala de aula?

Foi através da “aliança” entre a minha experiência ao longo de vários anos enquanto aluno com o meu profundo gosto pela História, que me comecei a questionar sobre de que forma

seria possível relacionar o conteúdo da “aula de História” com a realidade quotidiana dos alunos que a frequentam.

Sempre considerei que a História deve munir os seus alunos de um conjunto de ferramentas importantíssimas para a sua vida ativa, mais do que propriamente transmitir um conhecimento iminentemente científico, acerca do passado. Assim sendo, tornou-se uma intenção clara, neste estudo, procurar dar voz aos alunos, aos seus pontos de vista e, sobretudo perceber de que forma conseguiriam, eles mesmos construir esta “ponte” entre a sala de aula e o mundo que os rodeia.

Procurei com o trabalho que fui realizando ao longo do ano de estágio dar algum contributo para desmistificar algumas linhas de pensamento que veiculam pelos corpos docentes de algumas escolas. Seja nas aulas que lecionei, seja na realização deste estudo, os alunos demonstraram que os mais jovens, hoje em dia, são tão interessados por questões e debates da sociedade atual, quanto o eram os alunos do «antigamente» (recorrendo a uma expressão, frequentemente utilizada).

Não pretendo aqui estabelecer nenhuma comparação entre estes dois elementos. Todavia, o que procuro demonstrar com o trabalho que apresento de seguida, é que estas questões são motivadoras para os alunos, no contexto da aula de História, e que os mais jovens gostam mais da História e entendem-na melhor quando interligada com o mundo que os rodeia. Sugiro ainda que o inverso também pode ser verdade, e que são estes fatores que podem combater afirmações como: *«os alunos não querem saber»*; *«os miúdos hoje em dia só ligam aos telemóveis e às redes sociais»* ...

Levar avante estas minhas intenções significou trabalhá-las ao longo de todo o ano com os alunos nas aulas. Importa então a partir daqui expor quais os principais recursos e estratégias utilizados que se enquadravam neste projeto. Devo ainda referir que dados retirados da aplicação destas estratégias de aprendizagem foram adquiridos através de um método de observação direta durante as aulas, que era compilado em algumas anotações no final das mesmas.

As estratégias e recursos utilizados nas aulas com o propósito de serem incluídas neste relatório foram de variados formatos. Pensadas em acordo com a temática deste relatório, procurei sempre que partissem de questões atuais e que fossem simultaneamente

motivacionais e problematizadoras para os alunos, ou seja que funcionassem como motivação e como situação-problema.

Este fator explica que, nas aulas em que apliquei estas estratégias em específico, as mesmas tenham surgido em contexto e momentos específicos das aulas, quase todas no princípio. Ainda, procurei construir este processo de uma forma gradual, partindo de intenções e recursos mais simples, indo progressivamente complexificando estes aspetos em aulas posteriores.

Para melhor compreensão do que realmente se passou nestas aulas e quais os efetivos resultados destas estratégias, nada melhor do que esmiuçá-las. De seguida apresentarei cada um dos recursos e estratégias que utilizei com os alunos e a forma como decorreram.

Uma vez que foram pensados como sendo parte integrante deste relatório, comecei por recorrer a um conjunto de imagens que representavam objetos atuais. Numa aula posterior, uma reportagem acerca de um debate bastante atual na sociedade portuguesa, numa outra aula, duas notícias sobre movimentos grevistas que estavam em curso e com cobertura mediática à data. Finalizei numa última aula pedindo um exercício um pouco mais complexo aos alunos, que mais à frente explicarei.

A primeira vez que apliquei com os alunos uma destas estratégias, ocorreu na aula do dia 26 de fevereiro de 2019, já em pleno segundo período. Esta aula iniciava um novo módulo- «6: A Civilização Industrial- economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas.», nomeadamente a «unidade 1- As transformações económicas na Europa e no Mundo». Na aula abordei em concreto a ligação ciência-técnica, os novos inventos e as novas formas de energia, que surgiram com a expansão da Revolução Industrial.

Como referi anteriormente, planeei de entre as atividades que fui pensando ao longo do ano, começar por uma um pouco mais simples. Desta forma optei por apresentar um conjunto de imagens de objetos atuais (máquina de costura, aspirina, telefone fixo, automóvel) sobejamente conhecidos pelos alunos. Esta medida imediatamente captou a atenção da turma que se ia interrogando qual a intenção daquela mostragem, em função da aula de História. Entenda-se que tudo isto ocorreu num momento inicial da aula, ou

seja, assim que os alunos entraram na sala de aula e se foram sentando nos seus lugares, a seguinte figura foi projetada na tela do quadro da sala:



Figura 2 1.º slide: imagens atuais

Enquadrada na aula como momento de motivação, funcionou desde logo nessa função. Os alunos rapidamente se mostraram interessados em tentar perceber qual o assunto que iríamos abordar na aula. De seguida, a sua curiosidade foi satisfeita quando, ao clique, este conjunto de imagens revelou um outro “escondido” por detrás das mesmas:



Figura 3 2.º slide: imagens da época

Com efeito, surgiram as primeiras versões de cada um dos elementos apresentados anteriormente. A partir deste momento os alunos tomaram estas imagens como referência ao longo da aula, e foram estabelecendo um maior número de relações passado-presente à medida que a aula foi avançando. A participação oral na aula registou também um ligeiro aumento.

Assim que foi pedido aos alunos para analisar documentos relacionados com as novas indústrias, as novas formas de energia e a aceleração dos transportes e das formas de comunicação os alunos foram revivendo alguns dos comentários e ideias tácitas que apresentaram no início da aula acerca das imagens. Senti que os alunos atribuíram, nesta primeira abordagem, um verdadeiro significado ao conhecimento adquirido ao longo da aula, que lhes permitiu, sair da escola e olhar de uma forma diferente para os objetos do quotidiano.

Este contributo refletiu-se ainda num outro aspeto. No final da aula, pedi a colaboração da turma para redigir um esquema-síntese da aula, como forma de tentar perceber aspetos menos bem esclarecidos. Os alunos cumpriram esta função com elevada facilidade, restando apenas um ou outro esclarecimento mais breve e até mesmo curiosidades.

Numa fase seguinte passei a preparar uma segunda estratégia cuja intenção era algo mais ambiciosa do que a primeira. A aula do dia 27 de março, estava ainda integrada no conteúdo do Módulo 6, mas já respetivo à Unidade 2 «A sociedade industrial e burguesa» e, mais concretamente, à subunidade 2.2. «Unidade e diversidade da sociedade oitocentista»

Partindo novamente da atualidade, preparei para a dita aula um recurso que serviria dois objetivos: motivação e situação-problema. Tratava-se de um excerto de vídeo com cerca de um minuto e vinte e oito segundos- uma reportagem da SIC Notícias intitulada «Portugal é um dos países desenvolvidos com maior diferença salarial entre mulheres e homens». À data a reportagem havia passado na televisão poucos dias antes.

Este recurso foi apresentado aos alunos logo após o feedback dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores, acerca da condição burguesa. A intenção era que os alunos relacionassem o conteúdo da reportagem com as condições de vida e de trabalho do operariado, tema que iria ser

Portugal é um dos países desenvolvidos com maior diferença salarial entre mulheres e homens



Figura 4 Reportagem SIC Notícias

trabalhado durante a aula que acabava de começar.

Com esta estratégia, os alunos, em vez de simplesmente se interrogarem acerca do tema da aula, deram início a uma dinâmica de aula ainda mais interessante. Por oposição ao que havia acontecido na aula anterior, os alunos centraram a sua atenção nesta questão, que tanto tinha de atual, e iniciaram um enriquecedor debate acerca da temática. Da minha parte, permiti que os alunos tivessem tempo necessário para argumentar os seus pontos de vista, como forma de levantar algumas ideias tácitas dos mesmos e registar o máximo de participações, de cada um.

Seguidamente, algo de curioso aconteceu: os próprios alunos, assim que esgotaram os argumentos, afirmaram que gostariam de conhecer a verdadeira génese do problema. Surpreendentemente pediram que o professor lhes desse a conhecer um pouco mais dessa realidade. Este aspeto veio permitir que, perto do final dos 100 minutos dedicados à aula, fosse plausível retomar a reportagem, e pedir novamente aos alunos que voltassem a debater a questão, à luz do que havíamos falado na aula, nomeadamente acerca das condições de vida e de trabalho do operariado, do trabalho infantil e feminino.

Foi ainda interessante perceber algumas das alterações do discurso e argumentos dos alunos, do início para o final da aula. Na minha opinião mais importante do que eventuais mudanças de posição no debate, fora a moderação de alguns comentários e visões mais radicais de alguns dos intervenientes.

A avaliação da atividade foi feita através de observação direta durante o decorrer da aula, baseada na participação dos alunos e capacidade de intervenção oral e argumentativa dos mesmos. Importa referir que o balanço desta estratégia fora bastante positivo, uma vez que pude observar a gradual preparação e hábito dos alunos a debater estas questões. Adicionalmente, permitiu-me registar alguns apontamentos acerca dos potenciais candidatos a participarem no “*focus group*”.

Concluída mais esta etapa do processo, avancei para a elaboração de uma nova atividade semelhante, a ser realizada numa aula seguinte. Desta feita, foi na aula do dia 24 de abril de 2019, que decidi seleccionar para os alunos, dois excertos de duas notícias relacionadas



Figura 5 Greve dos Enfermeiros

com a greve dos enfermeiros e a greve dos camionistas de matérias perigosas cuja cobertura mediática era bastante elevada, à data.



Figura 6 Greve dos motoristas de matérias perigosas

Considerarei estes dois temas pertinentes pois tratava-se de uma aula relativa ao mesmo Módulo e Unidade da aula que apresentei anteriormente. A apresentação aos alunos foi igualmente feita logo no início da respetiva aula, e a dinâmica fora pensada de uma forma bastante semelhante à da aula de 27 de março. Ou seja, os alunos ao analisarem os conteúdos dos dois excertos, rapidamente perceberam o potencial de debate dos mesmos, chegando, alguns deles, a revelar que o assunto já havia sido abordado muitas vezes em contexto familiar.

Enquanto os alunos iam demonstrando tudo aquilo que haviam já ouvido em casa acerca do assunto, com frequência foram surgindo comentários como «por isso é que é

importante termos história». Fui percebendo que, cada vez mais os alunos iam-se familiarizando com este tipo de atividades realizadas nas aulas e das potencialidades de dedicar uma metodologia da natureza do “*focus group*” com aquela turma, numa fase mais final do ano.

Esta estratégia foi pensada de uma forma bastante semelhante à anterior, até porque essa havia sido bem conseguida em termos de resultados. Assim, acabou por funcionar, mais uma vez enquanto motivação e «situação-problema» da aula, e como tal procurei regressar à mostragem destas notícias no final da aula.

Os alunos durante a aula, foram trabalhando conceitos como associativismo e sindicalismo relacionados com Movimento Operário. No final, voltei a reservar alguns minutos para que pudessem debater e comparar posições argumentativas em relação ao início da aula. Desta forma, pude avaliar novamente a participação oral dos alunos e qualidade das suas intervenções assim como comparar a postura na discussão de alguns alunos, desde a aula de 27 de março até esta aula a 24 de abril. Foi a partir deste momento que comecei a definir quais os elementos da turma que participariam na atividade do “*focus group*”.

Quanto à última atividade que realizei em contexto de sala de aula, esta foi de natureza um pouco diferente. Uma vez que tinha obtido já uma boa perceção das capacidades interpretativas e de espírito crítico da turma, pretendi colocá-los num papel mais ativo. Ao invés de levar a atualidade até aos alunos, levei os alunos até à atualidade do início do século XX em Portugal, mais concretamente, ao após 5 de outubro de 1910.

Esta aula foi lecionada no dia 21 de maio de 2019, e era correspondente ao mesmo Módulo 6, mas à unidade 4- «Portugal, uma sociedade capitalista dependente» e subunidade 4.3.2.- «A Primeira República». Com recurso a uma apresentação elaborada em “Prezi”, trabalhei com os alunos durante a aula, as medidas de concretização do ideário republicano, através do seguinte esquema:



Figura 7 PREZI: o ideário republicano

A opção pelo formato diferente daquele que os alunos estavam habituados revelou-se por si só motivadora. O aspeto gráfico fez com os alunos se interrogassem acerca da aula.

Não pretendo aqui instruir o leitor acerca do funcionamento deste programa. De uma forma simples, alguns dos espaços que dizem respeito a medidas tomadas pelos governos da 1ª República, possuíam a funcionalidade de “zoom in”, colocada com o intuito de trabalhar os vários recursos e estratégias selecionados para a aula. Foi precisamente num destes espaços que decidi integrar a atividade que integro neste relatório.

Já perto do final da aula, na área denominada de «29 de março: Reorganização da instrução primária», pretendia trabalhar com os alunos qual a obra da Primeira República no campo do ensino público. Ao clique, é efetuado um “zoom in” que nos levou até à seguinte página:

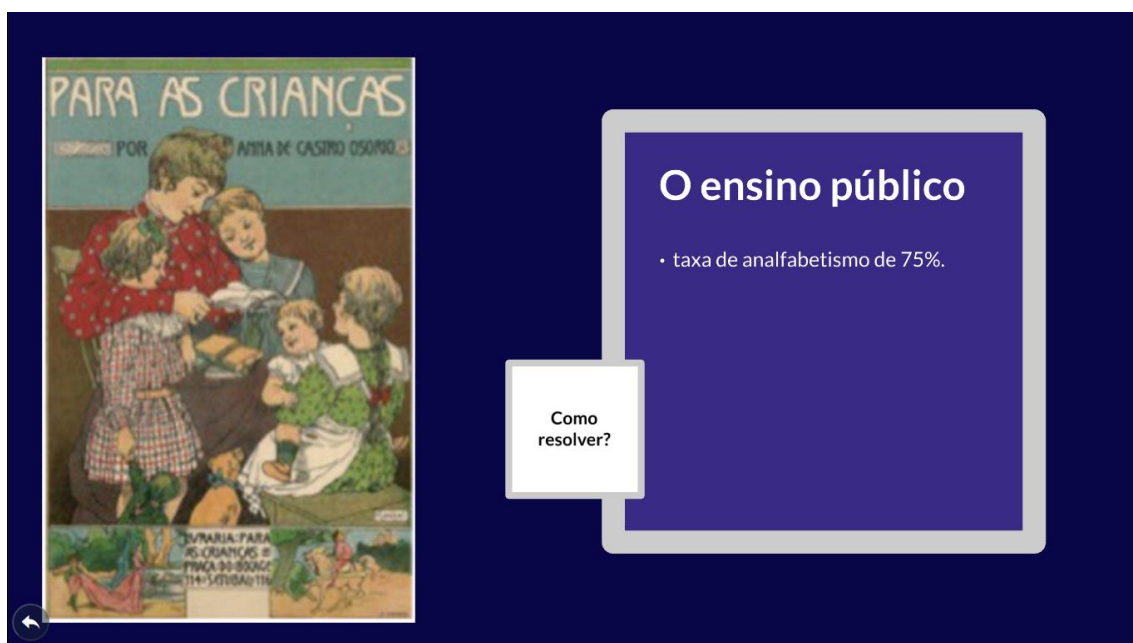


Figura 8 PREZI: tarefa proposta aos alunos

A atividade com os alunos começou a partir daqui. Como é evidenciado na figura 4, aos alunos foi apresentado um dado estatístico: 75%- taxa de analfabetismo do país na época. A proposta foi curta, mas clara: pedi aos alunos que se colocassem no papel de um responsável do governo e que sugerissem propostas para resolver aquele problema.

A adesão dos alunos foi imediata. Com apenas alguns minutos para resolverem esta proposta, os alunos compilaram um conjunto de medidas que, correspondia quase exatamente aquelas que foram efetivamente as mediadas tomadas pelo governo republicano. Logicamente a turma se expressou através de das suas próprias palavras, mas não posso deixar de registrar o quão interessante foi revelar-lhes que, no fundo, construíram o seu próprio conhecimento de uma forma autónoma e cooperativa. As sugestões que foram da sua autoria coincidiam exatamente com a proposta de solução para o problema, apresentada seguidamente através de mais um “*zoom in*”.

Medidas sobre a instrução:



Ensino primário obrigatório.
(entre os 7 e os 10 anos)



Programas de formação de professores.



Criação de escolas.



Renovação do ensino técnico e universitário.
(criação das Universidades de Lisboa e Porto)

Figura 9 PREZI: proposta de resolução

Esta atividade obteve bastante sucesso, algo que se revelou na avaliação da mesma, uma vez que os alunos atingiram os resultados pretendidos. Apenas ressalvo que talvez pudesse tirar maior partido desta estratégia caso tivesse sido realizada numa fase menos terminal da aula. Este fator determinou que os alunos não pudessem refletir e debater acerca da atualidade destas questões ainda antes do fim da aula.

A partir deste momento, considereei que estariam todas as condições reunidas para o sucesso da sessão do “*focus group*”. Os critérios de definição das estratégias a incluir neste trabalho, pautaram-se pela motivação, problematização e adequação aos conteúdos lecionados.

2.3. O “*Focus group*”

Neste espaço importa agora refletir acerca da técnica de recolha de dados com a qual pretendemos trabalhar ao longo deste estudo: o *focus group*. Esta técnica foi desenvolvida por Robert Merton na década de quarenta do século vinte, pese embora só tenha vindo a ser gradualmente mais aplicada e desenvolvida nas ciências sociais a partir de meados dos anos oitenta. (Galego & Gomes, 2005, p. 175)

Merton afirmava que as perguntas fechadas e os métodos tradicionais de questionários nem sempre eram os mais eficazes e descrevia-os como profundamente limitados e, como tal, havia já vindo a trabalhar durante alguns anos no desenvolvimento de uma técnica que permitisse novas interpretações do conjunto de respostas de uma audiência, privilegiando a reflexão de cada pessoa acerca das suas próprias respostas. Não surpreende, que Merton tivesse aproveitado o facto de ter recebido um convite para participar na análise de um conjunto de respostas de um programa de rádio para colocar em prática o primeiro *focus group*. (Galego & Gomes, 2005, p. 178)

Porém, a adoção do *focus group* por parte da investigação em ciências sociais fora muito mais tardia. Só a partir dos anos oitenta é que esta abordagem fora gradualmente ganhando o seu terreno, sobretudo enquadrada em tipologias de investigação de natureza sobretudo qualitativa uma vez que permite uma maior e mais completa abordagem dos temas de uma forma muito mais aprofundada, revelando contrastes e semelhanças na relação entre o indivíduo e o grupo, entre o “eu” e o “eu com os outros/perante os outros”. (Galego & Gomes, 2005, p. 177)

Até então, esta metodologia manteve-se “fechada” nos meios académicos, mas com o avançar do tempo, viria a revelar-se útil para a realização de atividades no seio da população em geral. Regina Cruz (2013), dá-nos vários exemplos: Bronislaw Malinowski (1884-1942) o *focus group* com nativos das ilhas Trobriand; Paul Lazarsfeld e Robert Merton (1941) utilizam já esta mesma técnica para analisar o impacto dos media na opinião pública, a propósito da participação americana na II Guerra Mundial ; e já na década de 60 várias empresas ligadas ao setor comercial começam a explorar esta metodologia para avaliar os seus produtos com base na opinião dos consumidores. (Cruz, 2013, p. 53)

Mas então o que é um *focus group*? Simplificando, é uma técnica que consiste na seleção de um grupo de indivíduos que, entre si, estabelecerão um discurso mais ou menos informal sobre um tema específico, sendo essa discussão orientada por um elemento moderador – geralmente o investigador- que pode ter um papel cujo grau de intervenção pode ser maior ou menor. A sua principal finalidade é a de obter um conjunto de dados, a serem analisados de forma qualitativa, de tal forma reflexivos e enriquecedores que só esta metodologia de trabalho e discussão em pequenos grupos o permite.

Por outras palavras, é no confronto e na simulação de um ambiente social restrito que o conjunto de opiniões, respostas e análises dos participantes poderão ser mais completos(as) e produzir um novo conhecimento, fundamentado na interação social dentro do próprio grupo. (Wilkinson, 1998, p. 109)

Este tipo de metodologia explora, por natureza, não só as visões, mas também as próprias experiências pessoais, dos participantes. O grupo é “*focused*” porque geralmente implica alguma atividade realizada em grupo como por exemplo, ver um filme, fazer um jogo, ou simplesmente realizar um debate. É precisamente esta utilização específica das diversas interações entre o grupo como dados úteis para a investigação que distingue o “*focus group*” de qualquer outro tipo de entrevista em grupo. (Kitzinger, 1994, p. 104)

O *focus group* é frequentemente visto como um método fácil rápido e fácil de levar a cabo um estudo, ou então pensado como apenas uma outra forma de realizar uma entrevista de em grupo. No entanto, enquanto que, nas entrevistas é atribuída uma importância enfática às interações pergunta-resposta entre investigador e participantes, a técnica que escolhi realizar neste estudo, incide sobretudo nas interações entre os membros do grupo. (O’Sullivan, 2003, p. 120)

Como tal, para entender se efetivamente à natureza deste estudo se ajustava esta prática, tive em consideração os seguintes aspetos que Wilkinson (1998) considera essenciais definir na escolha da realização ou não de “*focus groups*”: o propósito da investigação, o tipo de resultados pretendidos e os aspetos práticos desta metodologia. (Wilkinson, 1998, p. 187)

Importa explicar que a minha intenção desde cedo não fora a de escutar especificamente as opiniões de cada um dos alunos, mas sim perceber o processo de formação

das mesmas em contexto social e qual o papel desempenhado pela História nesse mesmo processo. Adicionalmente, o produto-final que proponho é de natureza qualitativa, limitando os dados quantitativos, cujos resultados são menos apropriados de tratar quando realizamos “*focus groups*”.

Por fim, tive ainda em consideração os aspetos práticos, nomeadamente todo o planeamento prévio necessário das questões, seleção dos participantes, a demora na recolha e transcrição dos dados, e ainda toda a necessidade de organização do espaço e atividades no dia. (Wilkinson, 1998, p. 188)

Adicionalmente, procurei saber em que trabalhos têm vindo a ser utilizado este método. Wilkinson (1998) categoriza esta utilização de três formas distintas: «*focus groups* como apoio a outras metodologias de estudo», «*focus groups* enquanto método primordial» e «*focus group* como pesquisa-ação participativa».

Enquanto apoio a outras metodologias, esta técnica pode ser útil para suportar dados adquiridos de outras fontes, geralmente estudos de natureza quantitativa. Por sua vez, como método primordial, o *focus group* acarreta vantagens quando utilizado neste sentido mais lato, ou seja, com o intuito de englobar o uma investigação mais centrada na experiência, pontos de vista e compreensão dos participantes (ex: opinião das pessoas sobre temas políticos da atualidade).

Já como pesquisa-ação participativa, alguns investigadores sugerem que esta prática pode ser útil enquanto forma ter acesso às opiniões e pontos de vista daqueles que raramente são alvo de investigação ou até mesmo como uma excelente oportunidade para “escutar as vozes” que tradicionalmente não são ouvidas. (Wilkinson, 1998, p. 188)

Assim, não surpreende que, logo que pude aprofundar o meu conhecimento acerca desta metodologia, a tenha considerado perfeitamente adequada ao meu trabalho. Os contornos da utilização deste método suscitaram me bastante interesse.

VANTAGENS

Kitzinger (1994) elenca 10 principais vantagens na utilização do “*focus group*”, vantagens essas que são profundamente realçadas pelo facto de este ser um método baseado fundamentalmente na interação entre os participantes:

- «Destaca as atitudes, linguagem, prioridades e níveis de compreensão dos participantes
- Fomenta uma grande variedade de formas de comunicação por parte dos intervenientes
- Permite identificar dinâmicas de grupo
- Permite observar de perto processos sociais de articulação de conhecimento, através da informação que é censurada ou omitida pelo grupo.
- Encoraja uma conversação aberta sobre temas que facilitam a expressão de ideias e experiências que poderiam ficar por desenvolver numa entrevista individual
- Permite aos participantes a reflexão acerca das ideias dos restantes membros do grupo, assegurando o cruzamento de informação.
- Explora o contraste de ideias entre os participantes de forma a que seja possível perceber as crenças e atitudes das pessoas. Ao examinar as questões que os participantes colocam entre si, pode revelar ideias não explícitas.
- Explora a capacidade argumentativa dos participantes de forma a identificar os fatores que levam à mudança ou manutenção de opinião dos mesmos
- Identifica quais as formas de discurso que facilitam ou dificultam/confundem o debate, revelando-se útil para a melhoria da comunicação.»
(Kitzinger, 1994, pp. 115-116)

Com isto não se pretende aqui defender que as vantagens desta metodologia produzem necessariamente dados mais autênticos do que outras tipologias. O que é afirmado apenas é que os valores, crenças e ideais dos indivíduos são formados através de um contexto social e é esse mesmo contexto que enriquece os dados recolhidos no debate. Jenny Kitzinger (1994), esclarece-o por outras palavras:

«We are none of us self-contained, isolated, static entities; we are part of complex and overlapping social, familial and collegiate networks. Our personal behaviour is not cut off from public discourses and our actions do not happen in a cultural vacuum»
(Kitzinger, 1994, p. 117)

O *focus group* traz ainda bastantes vantagens ao meio escolar. Pode ser utilizado como método de discussão, análise e até mesmo de avaliação de programas de atividades num contexto de planeamento escolar, ou até mesmo ao nível das reformas do ensino, políticas educativas e curriculares ou estratégias de inclusão social no seio das próprias escolas. (Galego & Gomes, 2005)

Porém ao “*focus group*” são inerentes algumas desvantagens. Alguns autores afirmam que, com frequências os grupos não discutem com a devida profundidade os temas propostos. Também a adequação dos temas pode ser uma limitação, isto porque debates sobre questões mais sensíveis (HIV, sexualidade, violência doméstica, etc), podem ser mal interpretados. Um outro aspeto menos positivo desta metodologia está relacionado com a personalidade dos participantes, uma vez que os resultados podem ser influenciados pela personalidade ou pela opinião da maioria dos membros do grupo. (Cruz, 2013, p. 57)

COMO PLANEAR UM *FOCUS GROUP*

A pergunta que nos surge de imediato é: mas como constituir então um *focus group*? Desde logo o primeiro cuidado prende-se com o ponto de vista ético, pois muitas das vezes podem surgir temas e abordagens que se interligam com aspetos da intimidade e/ou subjetividade de cada um. Esse cuidado deve ser tido em conta logo desde o primeiro momento em que se faz uma seleção prévia dos elementos, ou seja, deve-se assegurar uma relação de confiança destes para com o moderador/investigador sob a forma de garante do anonimato e da confidencialidade (ex: anexo 1.).

Esta questão revela-se determinante para todo o funcionamento da “atividade”, pois exerce uma influência determinante na seleção do perfil dos participantes, do número de grupos e quantidade dos seus elementos, e até mesmo do próprio grau de intervenção do moderador. (Galego & Gomes, 2005, p. 179)

Para além de tudo isto, é fundamental que se tenha já bem definido previamente o problema a ser lançado e investigado, ou seja, o planeamento da atividade é essencial ou vários problemas podem surgir com frequência. Um dos aspetos que se deve desde logo ter em atenção é tentar perceber se os temas que o estudo pretende abordar são suscetíveis

de discutidos pelo grupo. Esta é uma tarefa que está dependente da sensibilidade do investigador, mas que o mesmo deve manter sempre presente quando estrutura um “guião” para a atividade. (O’Sullivan, 2003, p. 121)

Preocupações com a organização prática do “*focus group*” são frequentes por parte dos investigadores, e geralmente são relativas à formulação das questões e ao número das mesmas. Estas devem ser perguntas abertas e pouco numerosas pois isto implica que cada uma deva ter um tempo bastante amplo para ser debatida e discutida entre todos os membros do grupo. (O’Sullivan, 2003, p. 121)

A constituição dos grupos deve ter como linha orientadora o equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade. Carla Galego e Alberto Gomes (2005) exemplificam:

- “*Por exemplo, se os grupos têm sujeitos cuja característica principal seja fazerem parte de um programa de educação de adultos (critério de homogeneidade) a constituição dos grupos pode levar em conta as diferenças de idade, sexo, origem geográfica, entre outros...*”

Concomitantemente, não sendo necessário que os participantes sejam “experts” na matéria a ser discutida, é importante que todos eles tenham já algum contacto ou opinião formada acerca dos tópicos da discussão. É, por isso, fundamental dar a conhecer todo o *background* da investigação aos participantes, também como forma de legitimar o caráter de representatividade da amostra selecionada. Por questões de segurança e de limitação de imprevistos, revela-se útil possuir sempre um conjunto de elementos suplentes, de forma a suprimir eventuais faltas de comparência. (O’Sullivan, 2003, p. 121)

Assim sendo, na realização do *focus group*, os organizadores devem dedicar toda a sua atenção no planeamento da ordem de trabalhos, isto porque falamos aqui de uma “situação de excecionalidade quer para o investigador quer para o grupo selecionado” (Galego & Gomes, 2005)

Para a realização do “*focus group*” é aconselhável reservar pelo menos cerca de uma hora para cada sessão sob pena de não permitir que os participantes se familiarizem com o tema e com a discussão. “Quebrar o gelo” no início da sessão é igualmente um passo fundamental a ser dado pelo moderador, para que membros do grupo se sintam

confortáveis quer no local, quer no debate. De igual modo, a escolha do espaço pode funcionar como estímulo ou não, estando dependente da conotação (caso ela exista) atribuída ao espaço por parte dos intervenientes. (O'Sullivan, 2003, p. 123)

Simultaneamente, efetuar uma gravação das sessões é essencial para o investigador. Esta pode ser efetuada através de um registo áudio ou vídeo para que notas possam ser retiradas após a realização da(s) sessão(ões). Logicamente que este aspeto se encontra intrinsecamente ligado com algumas das questões éticas que referi anteriormente. (O'Sullivan, 2003, p. 121)

PAPEL DO MODERADOR

O papel do moderador/investigador, como já foi acima referido, pode possuir um cunho de maior ou menor intervenção, no entanto o que se procura é que este assuma um carácter de liderança forte, mas que não deva interferir nem influenciar as dinâmicas do grupo. A sua função é a de manter os participantes focados no objeto da investigação promovendo a participação igualitária entre todos, de forma a não se proporcionar um ambiente de dispersão em relação ao tema ou até mesmo de monopolização da discussão por parte de algum ou alguns dos intervenientes.

Estes princípios podem ser esclarecidos juntos dos participantes numa fase prévia, esclarecendo dúvidas e regras para o bom funcionamento e para a manutenção de um ambiente favorável à exposição argumentativa de todos os elementos do grupo. (Galego & Gomes, 2005, p. 180)

Em alguns casos, este papel de promoção do foco e da participação ativa dos membros do grupo pode ser estimulado através da realização de alguns exercícios de grupo. Estas pequenas atividades permitem estabelecer comparações entre os grupos mais facilmente, facilitando processo de análise dos dados. Embora nem sempre funcionem devidamente, o seu carácter de utilidade prende-se com o facto de estimularem a interação entre os participantes. Quando bem-sucedidos, os membros do grupo assumem eles próprios o papel de investigadores, por vezes reorientando o estudo para novas perspetivas e até mesmo estabelecendo interações entre si cuja complementaridade contribuirá para fomentar a multiperspetiva no estudo. (Kitzinger, 1994, p. 117)

Para além disto o moderador deve procurar manter uma postura e uma interação de promoção do debate, lançando sempre que possível, questões problematizadoras, de resposta livre/aberta mantendo um registo desafiante da reunião/sessão. É de igual modo importante que o investigador possua um bom conhecimento do *background* social de cada um dos participantes bem como das características pessoais de cada um, salvando especial atenção para as diferenças/ semelhanças entre eles e aos detalhes acerca das relações interpessoais entre os membros do grupo.

Todos estes fatores serão essenciais para uma futura análise qualitativa dos dados recolhidos, pois o investigador, ao conhecer profundamente as características pessoais de cada um, saberá “descodificar” com maior destreza os significados e as intenções subentendidas imprimidas pelas intervenções dos participantes através de gestos, tons de voz, expressões faciais, etc... (Galego & Gomes, 2005, p. 180)

A literatura sobre o tema indica que os grupos devem ser constituídos por cerca de 5 a 6 elementos, nunca devendo exceder os 10 a 12 participantes. (Sutter, 2004).

Adicionalmente, recolha de dados e a sua análise é um outro processo fundamental na aplicação desta estratégia metodológica uma vez que o *focus group* pode providenciar uma vasta quantidade de informação que muitas vezes extrapola o período de tempo e o objeto de estudo predefinidos para a realização da atividade.

Como tal, todo o cuidado deve ser tido na aplicação de uma metodologia de trabalho que permita um tratamento objetivo dos dados fornecidos pelas informações dos intervenientes, de modo a que todo o contributo da atividade possa ser valioso para a fundamentação do trabalho. Vários autores defendem este ponto de vista, porém destacamos o contributo de Carla Galego e Alberto Gomes (2005) que, pela qualidade de síntese que apresentam, merecem o destaque quando elencam um conjunto de recomendações a seguir nesta etapa da aplicação da técnica em questão:

«1. O moderador/investigador deve participar da análise dos dados, pois ele possui informações privilegiadas sobre as expressões faciais, o tom de voz usado pelos participantes, o contexto das falas e o clima da discussão. É necessário transcrever as discussões gravadas;

2. *Seja elaborado um plano descritivo das falas, que consiste na apresentação das ideias expressas, bem como nos apoios e destaques para diferenças entre as opiniões e discursos do focus group;*

3. *A análise deva extrair tudo o que for relevante e associado com o tema ou com a categoria pré-estabelecida. As categorias também podem ser geradas a partir das informações obtidas. O guia usado pelo moderador/investigador pode servir de esquema inicial para definição das categorias;*

4. *A análise deve tentar captar as ideias principais que apoiem as conclusões. Os analistas podem buscar tendências e formular tentativas de conclusões sobre as conexões encontradas;*

5. *Deve ser elaborado um relatório com os resultados do focus group, evitando generalizações e acentuando as relações entre os elementos identificados, pontuando ou avaliando as interpretações dos participantes.» (Galego & Gomes, 2005)*

A análise dos resultados das sessões de “*focus groups*” é muito pouco abordada pela maioria da bibliografia. Ainda assim, alguns autores defendem, implícita ou explicitamente, que as mesmas técnicas aplicadas no tratamento de dados de entrevistas individuais, se adequam a esta metodologia de igual forma. (Wilkinson, 1998, p. 195)

Todavia, Morgan (1988) apresenta duas vias de análise específicas para quem trabalha com “*focus groups*”: «análise de conteúdo» e a «análise qualitativa ou etnográfica». Em relação a ambas Wilkinson (1998) esclarece: «*The former produces a summary description of the data, usually incorporating a quantitative element, while the latter relies primarily on direct quotation from the group discussion*». (Wilkinson, 1998, p. 196)

Para finalizar, devo ainda referir outros três aspetos de suma importância a registar ao analisar os dados recolhidos: quais os grupos que mencionaram/abordaram determinada temática, quais os indivíduos desses grupos que mais desenvolveram determinado tema e o nível de interesse suscitado por cada tópico discutido. (O’Sullivan, 2003, p. 123)

Esmiuçados todos os contornos desta metodologia, foi ao aperceber-me de todas as suas vantagens e potencialidades que conclui que se ajustava na perfeição à natureza deste estudo. Tal como indicado pelos vários autores, as características de levantamento de opiniões baseadas nas experiências dos alunos e no seu espírito crítico inerentes ao

tema deste meu trabalho, tornam essencial a utilização do “*focus group*” como ferramenta primária.

2.3.1. Aplicação metodológica: *Focus group* – 11.º J

Para a realização do *Focus group* comecei por me informar acerca do processo de seleção dos participantes. Após tomar conhecimento de todos os procedimentos recomendados pela literatura, dos quais falei no ponto anterior deste relatório, comecei a refletir sobre quais os membros da turma que melhor se adequariam a esta atividade.

Ao longo do ano letivo pude aperceber-me dos elementos da turma que à partida, teriam um perfil mais ajustado para contribuir ativamente na sessão. Em conformidade com a literatura, mas também com as condicionantes *in loco* com as quais trabalhei, optei por não incluir a totalidade dos elementos da turma na atividade. Tal medida poderia significar uma imensidão de informação a tratar demasiado elevada e/ou levar a que alguns dos elementos fossem sucessivamente “apagados” pelas restantes intervenções.

Por este conjunto de razões defini que cada grupo iria ser integrado por cinco elementos. De seguida estabeleci que destes, três seriam do sexo feminino e dois do sexo masculino isto tendo em consideração que este rácio era representativo da realidade da turma – 7 rapazes e 20 raparigas. Nesta fase, o grande objetivo era o de conseguir reunir uma amostra que fosse efetivamente representativa da turma. Como tal, tentei seguir ao máximo um critério de heterogeneidade, o que resultou na escolha de alunos mais extrovertidos, melhor capacidade argumentativa, e com opiniões distintas entre si. Adicionalmente, e com o intuito de evitar eventuais imprevistos, mantive como “reservas” pelo menos mais dois alunos por grupo (4 no total).

Importa referir ainda que nenhum aspeto deste “recrutamento” reflete o aproveitamento escolar dos alunos, nem em História nem em qualquer outra disciplina. As características que procurei nos alunos selecionados apenas se relacionavam com a espontaneidade, sinceridade, argumentação, comunicação e expressão oral. Todos os elementos da turma foram compreensivos com isto e reagiram de uma bastante positiva, até porque alguns haviam já participado em atividades desta natureza em anos anteriores, também com professores estagiários de outras áreas disciplinares.

Assim que revelei à turma quais os alunos selecionados, estes mostraram-se profundamente animados e motivados para dar o seu contributo à minha investigação. Não obstante, alguns mostraram-se um pouco ansiosos.

A opção de formar dois grupos distintos foi tomada a partir do momento em que optei por trabalhar exclusivamente com o 11.º J. Uma vez excluída a possibilidade de poder trabalhar com as turmas do 9.º ano, pelos motivos que referi anteriormente, seria demasiado redutor resumir a aplicação prática deste estudo a apenas cinco elementos de uma turma. Assim, porque a turma possuía uma quantidade suficiente de alunos com perfil para participar e formar pelo menos dois grupos, passei a definir quais elementos ficariam em cada um dos grupos.

Ao tomar esta opção por levar a cabo dois “*focus groups*” tive igualmente em consideração que só assim seria possível efetuar uma posterior análise de dados de carácter comparativo. Desta forma, pude aplicar exatamente o mesmo “guião”, e respetivas atividades, a ambos os grupos e observar quais as semelhanças e diferenças entre os resultados de ambos.

Todavia, para poder certificar-me de que todas as condições estavam reunidas para aplicar esta metodologia em colaboração com os alunos, um passo importante faltava ser dado- obter autorização dos encarregados de educação.

Tal como referi no subcapítulo anterior, é recomendável que estas sessões de “*Focus groups*” sejam devidamente registadas. Para que tal fosse possível, pensei inicialmente em gravar o áudio das sessões com auxílio de um gravador. No entanto, no decurso de uma conversa com um professor da escola, que possui vasta experiência em orientação de estágio, numa outra área disciplinar, foi-me recomendado que recorresse a uma câmara de filmar digital sob pena de não conseguir distinguir quem disse o quê em momentos mais agitados do debate. De facto, esta sugestão que acabei por seguir, permitiu-me que pudesse perceber concretamente todas as intervenções mesmo em momentos de diálogo em que os alunos acabavam por “falar ao mesmo tempo”.

Ora, para poder avançar com a gravação de vídeo de ambas as sessões necessitava de um pedido de autorização que fosse um mais específico. Impunha-se que, fosse esclarecedor e evidenciasse de forma clara aos encarregados de educação, que os alunos estavam a contribuir para este estudo e qual o propósito da realização do mesmo. Mas para além disso, era imperativo incluir uma seção que remontasse diretamente à autorização, ou não autorização, da gravação áudio e vídeo dos seus educandos.

Após uma primeira redação deste documento, foram alterados apenas alguns pequenos aspetos formais pela orientadora que o aprovou. Faltava ainda a aprovação da direção, que veio sob a pessoa da vice-diretora da escola que desde logo se prontificou a facilitar qualquer material e ajuda necessária. Não surpreende então, que posteriormente tivesse a oportunidade de requisitar a máquina de filmar da própria escola sem qualquer obstáculo, logo que tive a oportunidade de agendar a realização da atividade com os alunos.

Quanto às autorizações, essas foram entregues por mim no final de uma das aulas que lecionei, pedindo aos alunos que as devolvessem assinadas pelos Encarregados de Educação, o mais rapidamente possível. A grande maioria cumpriu este meu pedido e os respetivos Encarregados de Educação permitiram a colaboração dos seus educandos no estudo. (Anexo1)

Estabelecer uma data que fosse possível a todos os intervenientes adivinhava-se uma tarefa exigente. As autorizações enviadas aos Encarregados de Educação eram bastante concretas quanto ao período em que seria realizada a atividade- em tempo letivo. O primeiro passo que dei nesta fase, foi o de aproveitar um segmento final de uma das minhas regências com o 11.º J para tentar perceber qual o melhor dia e hora para a realização da atividade, de acordo com o horário da turma. Convém aqui esclarecer que os alunos sabiam de antemão que esta atividade seria intencionalmente realizada no terceiro período, uma vez que era para mim importante que estes tivessem já experienciado todo o conjunto de atividades que descremini no ponto 2.1.

Logicamente que, a par de todo este processo estive a Orientadora Cooperante. Mesmo antes deste primeiro momento em que procurei inquirir acerca das preferências

da turma para o agendamento dos “*focus groups*”, que a professora Manuela Durão me assegurou que disponibilizaria com simpatia uma das suas aulas. A partir desse momento, foi só esperar que os alunos chegassem a um consenso.

Ambas as sessões ficaram marcadas para o dia 28 de maio de 2019, semana em que os alunos revelaram não estarem sobrecarregados com mais nenhuma atividade ou tarefa escolar que pudessem comprometer a sua disponibilidade. O horário em que decorreram foi entre as 11h30 e as 12h20, a primeira sessão, decorrendo a segunda sessão entre as 12h30 e as 13h20. Como é facilmente observável, cada sessão foi programada para uma duração de cerca de 50 minutos, coincidindo exatamente com o horário daquela que seria a aula de História A.

Quanto ao espaço onde decorreu o “*focus group*”, as opções foram limitadas a apenas um lugar: a sala de aula da turma. A verdade é que todos os restantes espaços não puderam ser reservados atempadamente devido a questões logísticas. Porém, nunca vi esta solução como negativa até porque a sala onde decorreu a atividade era, na minha opinião, talvez uma das mais bem equipadas da escola, pelo que não foram detetadas quaisquer adversidades ao nível das condições do espaço. No limite, os alunos estariam a realizar uma atividade que lhes era “estranha” num espaço que lhes era familiar, o que de alguma forma permitiu uma maior descontração na hora de participar.

Mas se o espaço era, para os alunos, o mesmo de sempre, a organização dos elementos que compunham esse mesmo espaço estava totalmente diferente. Durante o processo de reflexão e, acima de tudo, planeamento levado a cabo por mim durante os meses anteriores à realização das sessões, tive o cuidado de pensar o espaço da sala de aula. Assim, no dia, os alunos encontram um conjunto de mesas dispostas em “mesa redonda” com os lugares previamente definidos para cada um.

A fase de planeamento de todos os aspetos da atividade foi longa e exaustiva. Tive de me certificar que todas as condicionantes humanas e materiais foram devidamente acauteladas. Para que os resultados fossem ao encontro do que eu esperava dos “*focus groups*”, era determinante efetuar uma boa escolha não só dos alunos e do espaço, como

até aqui descrevi, mas sobretudo de um bom guião de questões e possíveis atividades a realizar pelo grupo.

Relativamente às questões, sabia, já por esta altura, que um dos aspetos aos quais devia dedicar a minha atenção era o momento inicial da sessão. Tendo em consideração que esta metodologia funciona segundo um princípio de perguntas e respostas (ainda que debatidas em grupo), comecei por pensar em algumas questões introdutórias cuja utilidade seria a de “quebrar o gelo”.

Antes ainda, optei por começar com um breve comentário da minha parte, com o intuito de esclarecer os participantes acerca da natureza deste estudo e quais os seus objetivos. Esta decisão serviria para simultaneamente dar-lhes algum tempo para se integram naquele ambiente sem que lhes fosse exigida uma participação ativa desde imediato.

De seguida, defini no meu guião que seria útil avançar para uma e outra questão relacionadas com a preferência/gosto dos participantes pela História e pelas aulas da disciplina, respetivamente. Uma vez esgotado esse tema, partiria para as questões mais centrais do debate, relacionadas com o papel que a “História da sala de aula” desempenha na sua vida.

Porém, decidi não tratar este assunto exclusivamente através do questionamento e debate. Ao consultar a bibliografia sobre o tema, alguns autores sugeriam que por vezes pode ser útil a realização de atividades em grupo como forma de fomentar a interatividade e a multiperspetiva (Kitzinger, 1994, p. 117). No seguimento dessas recomendações, procurei refletir sobre que tipo de atividade seria pertinente experimentar com os alunos.

Sabendo que durante as aulas que lecionei ao longo do ano letivo, os alunos foram trabalhando no sentido de interpretar e comentar criticamente várias notícias e assuntos da atualidade, então assumi que talvez fosse de extrema utilidade para o meu estudo selecionar um pequeno conjunto de notícias, de carácter relativamente recente, para que os alunos pudessem analisar, comentar e dar a sua opinião.

Com vista a que este pequeno exercício fosse estimulante para os participantes, o processo de seleção das notícias exigiu da minha parte um enorme cuidado e ainda algum aconselhamento por parte da orientação deste trabalho.

Antes ainda de demonstrar quais os recursos utilizados, é relevante referir que o caminho que escolhi seguir com a realização desta atividade, não exigia dos alunos qualquer registo escrito. A minha intenção fora apenas a de recolher testemunhos, relatos, experiências e opiniões apenas no registo da oralidade.

O resultado deste processo de definição concreta da atividade foi a pré-seleção de duas notícias para trabalhar com os alunos ainda que a segunda fosse meramente opcional, caso o a duração da sessão permitisse a sua mostragem, e ainda pequenos excertos de vídeo retirados do. Todavia, apenas uma delas foi aplicada por via destas mesmas limitações de tempo em ambas as sessões que se explicam pela elaboração de um outro exercício que mais à frente explicarei.

Assim, a primeira notícia selecionada foi retirada de uma edição online do Jornal Público, que data de 21 de novembro de 2018, da autoria de Lucinda Canelas⁵: (Anexo2).

PATRIMÓNIO

Devolver a África a arte africana que está em França, manda o relatório que Macron encomendou

Restituição deve ser feita sem reservas e começar já no próximo ano, recomenda o estudo feito a pedido do Presidente francês.
Documento promete lançar o debate a nível internacional.

Lucinda Canelas · 21 de Novembro de 2018, 18:29

1113 PARTILHAS     

Figura 10 Notícia 1 – “Focus Group”

Desde logo esta escolha me pareceu ajustada não só por ser um tema atual de debate por toda a comunidade internacional, mas também por, de alguma forma, poder

⁵ Disponível em <https://www.publico.pt/2018/11/21/culturaipsilon/noticia/devolver-africa-arte-africana-franca-manda-relatorio-macron-encomendou-1851936>. Consultado a: 29/05/2019

ser analisado e entendido segundo uma contextualização e um conhecimento histórico que os alunos haviam adquirido ao longo do ano letivo. A grande vantagem que eu pretendia retirar do posicionamento e argumentação de cada um dos participantes em relação ao tema da notícia em si, era perceber qual o papel desempenhado pela sua formação em história para a análise de um debate tão atual como apresentado nesta notícia.

Porém acabei por ir um pouco além de apenas o comentário a notícias. Nas minhas pesquisas, deparei-me com a campanha para as Eleições Europeias de 2019, que haviam acabado de decorrer, denominada «A Europa dá-te muito. Dá o teu voto à Europa...»⁶. Foi ao optar pela passagem de quatro breves excertos de vídeo desta campanha (cerca de 1 minuto cada), que me percebi que funcionaria tão bem quanto uma notícia acerca das eleições europeias, e simultaneamente tinha a potencialidade de focar a atenção dos alunos em medidas mais concretas. Os excertos selecionados foram os seguintes:



Um diploma reconhecido?

Queres ter um diploma reconhecido em muitos outros países?

Na Europa podes.

A Europa dá-te muito. Dá o teu voto à Europa.



Comunicar sem roaming?

Queres telefonar, enviar mensagens, estar online em muitos países ao mesmo preço de Portugal?

Na Europa podes.

A Europa dá-te muito. Dá o teu voto à Europa.

Figura 11 Atividade 2 – “Focus Group”

⁶ Disponível em <https://www.juventude.pt/pt/pages/voto-jovem---europeias19>. Consultado a: 29/05/2019



Estudar no estrangeiro?

Queres fazer um estágio ou uma parte do curso num de vários países à tua escolha?

Na Europa podes.

Europa dá-te muito. Dá o teu voto à Europa.



Viajar sem Passaporte?

Queres viajar livremente sem passaporte em muitos países?

Na Europa podes.

A Europa dá-te muito. Dá o teu voto à Europa.

Figura 12 Atividade 2 – “Focus Group”

Tal como no comentário da notícia, esta atividade apresentava, algumas vantagens, nomeadamente a potencialidade de orientar os alunos para temas como a cidadania ativa e a participação política. Era do meu interesse retirar contributos do debate dos participantes acerca do papel da História e das aulas da mesma disciplina para a promoção deste tipo de valores e consciência.

Uma vez apresentado toda o processo de planeamento e estruturação do “*focus group*”, resta apenas descrever como decorreu a implementação desta metodologia no dia 28 maio.

Os alunos cumpriram escrupulosamente o horário estipulado, mas mesmo com tanto rigor na preparação, acabaram por surgir, naturalmente, pequenos imprevistos. A primeira sessão deu início com alguns minutos de atraso devido a problemas técnicos relacionados com a máquina de filmar, o que ainda assim não veio a prejudicar a duração de nenhuma das duas sessões.

Um outro aspeto que, até certo ponto pode ser considerado um imprevisto fora a entrega de algumas autorizações apenas no próprio dia. Na verdade, eu havia já acautelado qualquer falha na entrega das autorizações, certificando-me que os alunos que esta-

vam de “reserva” estavam em perfeitas condições de serem chamados a participar. Todavia, o que se revelou ligeiramente problemático foi o facto de dois dos alunos que apenas entregaram a autorização, devidamente preenchida, no próprio dia 28, apesar dos seus E.E. permitirem a sua participação no estudo, não autorizaram a gravação de vídeo dos seus educandos, apenas o áudio.

Estas condicionantes levaram a que fosse necessário alterar ligeiramente a disposição dos lugares da sala e o próprio posicionamento da câmara de filmar. Assim que foram ultrapassados estes obstáculos, deu-se início à ordem de trabalhos.

Tanto o primeiro grupo- **[FGA]** - como o segundo- **[FGB]** - demonstraram-se altamente empenhados quer na resposta às questões colocadas, quer no desempenho das tarefas propostas.

No **[FGA]** os alunos tiveram uma participação igualmente ativa ao longo de toda a sessão e o contraste de opiniões revelou-se extremamente útil para estes estudos. Os alunos souberam expor com capacidade argumentativa as suas visões, experiências e opiniões. Apenas um elemento do grupo, numa fase inicial parecia estar um pouco mais inibido do que o habitual em comparação com a sua participação nas aulas, porém o ritmo de debate proporcionado pelos restantes participantes rapidamente integrou este elemento na “conversa”.

Os alunos reagiram de uma forma bastante positiva ao comentário inicial da minha autoria, e foram respondendo com agrado ao primeiro conjunto de questões de resposta mais “simples”: *«Gostam de História? De que temas mais gostam? Porquê? Consideram a carga letiva semanal suficiente?»*

De uma forma breve os alunos foram respondendo a estas questões, mas foi sobretudo a partir do momento em que coloquei aquela que considere como uma pergunta de “transição” para o momento central do “*focus group*”, que o debate se intensificou: *«Que tipo de atividades gostam de realizar nas aulas de história?»*

A partir deste momento os alunos entraram em pleno no espírito da atividade, tornou-se uma experiência altamente enriquecedora para este estudo. Participaram ativamente e com gosto na atividade das notícias e dos vídeos, e responderam de foram aprofundadas à questão central deste “*focus group*”, que surgiu logo no encalce das atividades que haviam acabado de fazer: «*Qual a importância da história para o seu quotidiano?*»

Relativamente ao [FGB] a sessão decorreu de uma forma bastante semelhante à da primeira sessão. A ordem de trabalhos foi exatamente seguida de igual modo. Ainda assim, alguns alunos estavam um pouco mais “nervosos”, o que por vezes se refletiu na sua participação menos argumentada. Em relação ao primeiro grupo, aqui registou-se um elemento que ficou um pouco aquém das expectativas, em termos de participação, mesmo com o meu frequente apelo, enquanto moderador.

Também aqui a questão de “transição” se revelou um verdadeiro “*turning point*”, fazendo o debate intensificar-se. As atividades foram também realizadas com bastante gosto por parte dos alunos, o que se revelou fundamental para o excelente contributo que deram na resposta à questão central.

Em termos de resultados, ambas as sessões se revelaram altamente produtivas, e o *feedback* dos alunos em relação à experiência não poderia ter sido melhor. Em ambas as sessões os participantes afirmaram que gostariam de participar em mais ações desta natureza, pois sentiam que alguém verdadeiramente os escutava e que as suas opiniões efetivamente eram úteis para uma melhoria da disciplina de História nas escolas. Uma reação de tal modo positiva que, ao fim de 50 minutos a maioria dos participantes assumiram uma postura que eu não poderia relatar aqui melhor do que citando um dos alunos: «*Já acabou? Foi tão rápido! Por mim ficava aqui a falar consigo a tarde toda*».

2.4. Análise de Resultados

Neste subcapítulo do estudo de caso tratarei de apresentar os resultados obtidos através das duas sessões de “*Focus group*” que realizei com os alunos. Ao fazê-lo, devo esclarecer primeiramente ideias prévias e expectativas- minhas e dos alunos- bem como explicar o processo e metodologia de análise que utilizei para compilar todos os contributos/ intervenções dos alunos consideradas relevantes.

A grande maioria dos alunos com os quais trabalhei exprimiam, com alguma frequência, durante as aulas, algumas opiniões e visões menos positivas em relação à disciplina de História. Experiências negativas anteriores definiram nos alunos uma postura pautada simultaneamente pelo gosto pela disciplina e por uma profunda desmotivação em relação à mesma.

Com alguma regularidade os alunos iam desvendando que, na sua opinião, em História todo o conhecimento que precisavam de adquirir consistia na memorização de um conjunto de acontecimentos do passado, sem grande relação com o presente, estanque. Verdade será dizer também que o carácter de utilidade História para o mundo atual, era completamente ignorado em detrimento da valorização de outras disciplinas.

À medida que o ano letivo foi avançando os alunos foram adquirindo novas perspetivas acerca da disciplina. Fora com o intuito de recolher e analisar essas mesmas perspetivas, à luz da temática deste relatório, que pretendi levar a cabo as duas sessões de “*Focus group*”, já na reta final do ano letivo.

Como expliquei anteriormente neste relatório, esta metodologia foi aplicada no seio da mesma turma. O guião de questões e atividades que norteou ambas as sessões foi o mesmo, o que significa que nenhuma alteração relevante de estrutura ocorreu entre a primeira e a segunda sessão. Ou seja, dadas as semelhanças entre o alinhamento dos dois grupos, faz sentido que a análise dos resultados seja feita em conjunto, compilando os registos dos alunos de um e outro grupo, numa escala de categorização comum.

Assim, a primeira sessão foi identificada com a letra **A** enquanto à segunda sessão fora atribuída a letra **B**. Respeitando o anonimato de todos os intervenientes, os alunos participantes em cada uma das sessões, encontram-se identificados através de uma

numeração de 1 a 5, respetivamente, de acordo com o número de intervenientes em cada sessão.

Considero não ser aqui necessário voltar a descrever o conjunto de questões que constituíram o alinhamento dos “*Focus groups*” visto já o ter esclarecido no ponto 2.3.1. No entanto, importa referir que estas foram aplicadas segundo um critério de pertinência para o tema deste relatório, o que não significa que a “conversa” se fixasse exclusivamente nestes tópicos. Pontualmente, os participantes acabavam por levantar outras questões e debates igualmente ricos em informação, que foi aproveitada para ser incluída neste relatório. No final deste subcapítulo, focar-me-ei em alguns desses casos.

Quanto à análise dos resultados propriamente dita, esta resultou numa categorização de respostas, que segue claramente o modelo de análise de conteúdo, preconizado por Manuela Esteves (2006). Consequentemente, construí uma tabela que apresenta o conjunto total dos comentários e intervenções dos alunos, às quais atribuí várias categorias, que me cabe aqui, particularmente, explicar. (Esteves, 2006, p. 121)

Para que serve realmente a História?

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	U.C.
Para compreender melhor a herança do passado	Conhecer e interpretar um “Passado doloroso”	“São partes da História que devem ficar na mente das pessoas [II.ª Guerra Mundial] (...) acho que nunca deve ser esquecida.”	A3
		“Chernobyl é um dos maiores desastres da História da Humanidade e existem milhões de pessoas que não sabem que é uma zona que fica praticamente na Europa e existem ainda imensos problemas lá, e poucas pessoas sabem disso”	A5
	Reconhecer a importância da herança cultural/ mentalidades	“Eu gostei dessas partes do Fontismo porque acho que é o último exemplar que nós temos para perceber que Portugal está nesta situação, já não vêm deste século, já vem de muito mais atrás. Podemos perceber que o pensamento e a mentalidade dos portugueses não mudaram assim tanto desde então.”	A4
		“Uma coisa que hoje já não se dá importância nenhuma e que sempre gostei são os nomes, por exemplo, uma família toda com o mesmo apelido. (...) dava-se muita importância à passagem desse nome para as gerações seguintes e hoje em dia já ninguém quer saber disso.”	A3
		“Este problema é com as obras de arte mas nos séculos passados era com as pessoas, portanto é um problema atual e antigo ao mesmo tempo.”	A2

		“Preparam-nos para o que está a acontecer, e mesmo que História não fale do século XXI ou tão atualmente, nós percebemos o porquê, sabemos o que aconteceu e o que está acontecer e o que pode acontecer (...)”	B5
		“Em África muitas das formas de cultura que existiram continuam a existir atualmente”	A2
		“(...) nós também conseguimos perceber melhor quem nós somos e de onde viemos e os nossos antepassados”	B4
		“Para mim, História é importante e eu gosto de História porque nos dá muita diversidade cultural e faz-nos aprender coisas sobre o passado (...) e penso que é bom saber um pouco mais sobre os nossos antepassados e o que eles fizeram de importante.”	B2
		“Hoje em dia, África é um continente muito pobre e eu acho que isso deve-se àquilo que foi anteriormente: além de ter sido também (devido) a fatores políticos, acho que fatores históricos também estão muito presentes nesta questão.”	B4
		“Nós, em História, temos uma noção do que se passou antigamente e para percebermos o que pode acontecer no futuro é importante sabermos o que aconteceu antes”	A5
		“Eu acho que aquilo que aprendemos em História depois dá-nos muita bagagem para compreender muitas outras coisas (...). E conhecer o sítio onde vivo e aquilo que faz Portugal ser determinado país e não outro qualquer”	B1
Para ter cultura geral	Pelas temáticas abordadas	“As pessoas com quem eu falo, quer em Humanidades, quer em Ciências, gostam mais é sempre das guerras”	A2
	Filmes/vídeo-jogos	“E também porque quando vemos um filme (..) que tem lá dados históricos e uma pessoa quer saber sempre mais sobre esses detalhes.”	B2
Para compreender o presente	Diversificar os temas estudados	“Eu acho que nós devíamos globalizar a História”.	A4
		Eu gostaria de aprender um pouco mais sobre a origem do desporto e com um pouco de diversidade, por exemplo como foi criado o basquetebol. Acho que isso é interessante, até mesmo conhecer a história de clubes e assim.”	B2
		“A História que nós aprendemos aqui na sala de aula foca-se muito na Europa e nós não percebemos muito para além disso. Por exemplo, o Japão é um país que passou por muito e nós não sabemos nada (...)”	A2
		“O programa Erasmus é mais um motivo para nós nos informarmos e tornarmo-nos mais cultos porque não é só Portugal que interessa”	A5
		Acho que podíamos estudar música porque ninguém gosta de arte, mas música também é arte e é uma coisa que toda a gente gosta, independentemente dos géneros musicais e penso também que a música retrata muito da evolução do ser humano. (...) Nós deixamos de ter música para aí no sétimo ano e nem sequer é propriamente um estudo da música”	B5
	Compreender o mundo atual	“Ainda agora estamos a sentir consequências vindas da Coreia do Norte e nós não percebemos o porquê disso.”	A2
		“Cada vez mais o mundo está interligado, se houver uma crise na Alemanha nós vamos senti-la”.	A4

	“Eu sempre vi as notícias, mas agora com História e Geografia torna-se impossível eu ver e não dizer: “olha, já dei isto nas aulas”. Eu via, mas as coisas acabavam por me passar ao lado e agora que eu já ouvi falar (...) já presto mais atenção. (...) Acho que outros alunos, apesar de verem e estarem também informados, podem perder um bocado da essência dessas coisas (...)”	B1
	“Tal como problemas que vêm de trás, para nosso enriquecimento, era importante conhecermos a sua história (...)”	A3
	“Se nós soubéssemos estas partes das Coreias e outros países, nós tínhamos um conhecimento muito maior para termos opiniões para fazer uma escolha qualquer no futuro”	A3
	“Em Portugal, por exemplo, nós agora percebemos que isto não é de agora, já andamos assim há muito tempo.”	A2
	“Pode haver gente que não saiba que África já passou por muito, sobretudo por terem sido as principais colónias e então (...) pensarem que África é assim porque é pobre. Não! (...) Porque antigamente os franceses, os portugueses e outros tinham lá as suas colónias (...)”	A5
	“São poucos os professores, e acho que até agora só mesmo este ano, que (...) transpõem a matéria daquilo que se passou há duzentos anos para aquilo que se passa agora; (...) não é que eu queira que façam o trabalho todo mas, por exemplo, eu na sala de aula conseguir perceber que as tensões que existem hoje em dia entre os EUA e a Rússia já são assim desde há muito tempo. Isso é algo que eu percebo ao ver as notícias e não na sala de aula”	B1
	“A minha irmã está em ciências (...) e há coisas que eu me pergunto como é que ela não sabe certas coisas que se passam nos dias de hoje? (...) e aí eu penso: ok, também eu talvez só sei isto porque falamos disto numa certa aula”	A2
	“Historia, Geografia e outras dão-nos bases para o agora. (...) Saímos à rua e certas coisas que se passam nós compreendemos (...)”	A1
	“Acho História muito importante também para relacionar com a política e com o que se anda a passar porque agora estão a surgir novamente muitos partidos de extrema-direita e as pessoas acham que é uma mais-valia, como já acharam no passado com o Hitler, Estaline, etc. (..) e deu no que deu. Agora acho que estão (a surgir) cada vez mais e também porque as pessoas não se informam e muitas não têm História ou se têm História não querem saber.”	B5
	“ Sim, porque a escola vai-nos ensinar como é que as coisas funcionam (...) e a História a ter espírito crítico e a perceber se estamos a caminhar outra vez numa direção em que já estivemos há muito tempo e que não correu bem, como está a acontecer agora (...), e acho que aquilo que a História nos dá é (...) nós termos essa consciência (...)”	B1
	“A educação hoje em dia passa muito por dar conteúdos atrás de conteúdos e cumprir o programa para atingir uma determinada média que são números para depois entrar na Universidade. Acho que a escola e as aulas, nomeadamente as de História, devem ser mais do que isso (...) e preparar-nos para a vida, para o trabalho, e também para conseguirmos relacionar com as coisas do dia a dia.”	B4

		“História transformou-nos em pessoas mais cultas (...). Em ciências eles trabalham mais para o futuro e nós trabalhamos mais para o presente.”	A3
Para uma educação para a cidadania	Consciência Humanitária	“Aquilo que nós damos em História, de uma forma mais geral/superficial, é que os africanos sempre foram escravos, ou seja, nunca tiveram «voto na matéria» (...). Porque os europeus sempre os escravizaram e assim ficaram com tudo.”	A1
		“A Europa devia ajudar; devia ter consciência do que fez com a população de lá e devia ajudar ao crescimento daqueles países”	A3
		“O que interessa é eles poderem participar na decisão. Não é propriamente o ficar ou não ficar (...). O que importa é que tenham espaço para dizerem o que acham”	A2
	A História é um ponto de partida	“Não podemos esperar que a escola nos dê tudo. (...) As pessoas dizem que a escola não nos dá isso, mas ninguém nos fala de futebol aqui e as pessoas são quase doutoradas em futebol; é preciso procurarmos em casa. (...) Tem de partir de nós.”	A2
		“Eu penso que o nosso curso é muito importante (para isso) pois traz-nos mais bases como cultura geral (...). Pelo ponto de vista da cidadania nós sentimo-nos mais preparados e em termos de participação política muito mais, porque aprendemos conteúdos muito mais abrangentes.”	B2
		“Parte de nós, principalmente. A História dá-nos quanto muito a origem do que se passou: como é que estes partidos chegaram até aqui, a sua origem, etc., mas sinceramente eu ainda não sei bem o que é um partido de esquerda ou um partido de direita, mas isso tem de partir de nós porque somos aquelas pessoas que quando dá algum debate sobre isto na televisão, nós mudamos logo para ver o programa de futebol.”	A4
		“A História deve dar-nos as bases e o resto deve ser feito por nós, ou seja, a História devia dizer-nos que o parlamento começou desta forma e que funciona para estes objetivos (...) e nós, a partir daí, orientamo-nos e temos a nossa própria decisão. Não vai ser a escola a dizer: vota neste!”	A5
	Desenvolver uma cidadania ativa	“Nós, na História, aprendemos vários métodos que um governo usa, por exemplo a ditadura, a liberdade, democracia, etc.... e cada partido transmite-nos alguma coisa (...), claro que cada um vai (adotar) aquilo que pensa que é o melhor (...), mas penso que a História é muito importante porque nos incentiva sempre a votar, mas cada um vota naquilo que pensa que vai ser melhor.”	B2
		“Agora apareceu uma nova corrente: o não votar para demonstrar descontentamento (...). Votar em branco? Isso sim! Agora, não votar? Isso não é nada (...) simplesmente ficaste em casa”	A2
		“A História ajuda-nos a perceber quem nós somos e a educação é importante para fazer de nós quem nós somos: cidadãos mais ativos, com espírito crítico, etc...”	B5
		“A taxa de abstenção reflete muito a ignorância da população e a falta de espírito crítico.”	B4
		“As pessoas não sabem, nem procuram saber. Mas também parte da educação. Por exemplo, os meus pais sempre me (...) incentivaram a, quando eu fosse maior de idade, ir votar porque faz a diferença, mas	B5

		eles agora dizem que faz diferença, mas os políticos também não cativam ninguém. Eles prometem, não cumprem e as pessoas passam a desacreditar”	
		“Nestas eleições [europeias] houve 75% de taxa de abstenção e eu acho que é demasiada população a não votar e tem que existir uma justificação para isso. Não pode ser só preguiça, que muitas vezes é, mas (...) acho que as pessoas se começam a fartar.”	A3
	Diálogo inter-geracional	“É, em parte, um reflexo de Portugal ter uma população muito envelhecida que demonstra uma mentalidade mais retrógrada (...). Não estou aqui a criticar os mais velhos, mas penso que devia haver uma maior capacidade de interação entre as pessoas supostamente mais cultas e mais sábias com os mais jovens. No fundo uma maior comunicação entre gerações.”	A4
		“Há falta de comunicação entre gerações”	A1
		“O meu pai já tem uma certa idade e apesar de ser muito liberal, ele tem sempre a ideia de que o tempo de Salazar não era assim tão mau e eu não consigo entender isso. Eu consigo entender a parte dele porque ele viveu naquela época (...) só que para mim é difícil aceitar isso e gera-se esse conflito entre as nossas gerações.”	A1

Tabela 1 – Categorização de Respostas

Para chegar a este resultado final foi necessário um longo processo de transcrição e seleção do conteúdo de ambos os “*Focus groups*”. A análise de conteúdo que efetuei culminou nesta tabela que exprime as categorias de resposta nas quais enquadrei as opiniões e afirmações dos alunos.

No entanto, importa explicar um pouco mais acerca deste mesmo processo. Coloco-me em concordância com Manuela Esteves (2016), quando afirma: «Não chega dizer-se que se fez uma análise de conteúdo sem de imediato esclarecer qual a forma específica utilizada» (Esteves, 2006, p. 110).

Consequentemente, adotei um procedimento aberto de tratamento do material, também denominado de exploratório, forma utilizada com bastante frequência no campo da Investigação Educacional. As categorias definidas resultam do próprio material providenciado pela experiência, sendo um processo fundamentalmente indutivo. Isto significa que através dos dados empíricos, obtém-se uma formulação de uma classificação que lhes seja adequada. (Esteves, 2006, p. 108)

Subordinado à questão “Para que serve realmente a História?”, cheguei à definição das categorias que melhor englobavam todos os registos de respostas dos participantes que considerei pertinentes, sendo elas: *Para compreender melhor a herança do passado; para ter cultura geral; para compreender o presente; para uma educação para a cidadania.*

Para cada uma destas categorias, foram definidos indicadores, que permitem distinguir a linha argumentativa seguida pelos participantes dentro de uma mesma categoria. Ou seja, no fundo os indicadores dentro dos quais agrupei os registos selecionados permitem-me uma análise baseada no conteúdo argumentativo dos alunos, uma vez que, no fundo, justificam a inserção de determinada unidade de registo, numa categoria.

No entanto, a base deste trabalho são os “recortes” das opiniões dos alunos, algo que consiste numa das mais cuidadosas operações deste processo de análise temática. Esta especial atenção deve ser dedicada pois numa atividade baseada no discurso oral, são comuns as frases incompletas, os saltos de sentido, as repetições. O meu trabalho foi feito no sentido de assegurar a clareza da mensagem veiculada «*no que foi dito e não na forma como foi dito*» (Esteves, 2006, p. 114)

Por fim, devo ainda esclarecer que cada uma das sessões foi considerada como uma Unidade de Contexto (U.C.). Esta definição nasce do facto de ser através da perceção de cada um dos “*focus groups*” *per se* que nos permite compreender o sentido e contexto em que cada uma das unidades de registo surgiram e foram integradas na categorização. (Esteves, 2006, p. 115)

Para compreender melhor a herança do passado

«Os usos políticos da História e da Memória, ou o mais recente caso da negação do Holocausto [...] deve-nos alertar contra os riscos “do relativismo pós-moderno e da liquefação ou desvalorização da entidade ‘facto histórico’ na reconstrução narrativa de qualquer passado» (Sardica, 2015.) in (Alves, 2016, p. 27). Compreender a herança do passado significa preservar a memória e atribuir significado à mesma, ainda que por vezes tenhamos de enfrentar e saber interpretar um “passado doloroso”.

Neste estudo pude perceber quais as visões dos alunos acerca deste uso da História que consiste na relativização e desvalorização de factos históricos. Pegando precisamente no exemplo do Holocausto e não só, usado pelo autor, os alunos revelam que é importante que estes acontecimentos e suas consequências devem ser recordados e compreendidos, justificando:

“São partes da História que devem ficar na mente das pessoas [II. ª Guerra Mundial] (...) acho que nunca deve ser esquecida.” - A.3.

“Chernobyl é um dos maiores desastres da História da Humanidade e existem milhões de pessoas que não sabem que é uma zona que fica praticamente na Europa e existem ainda imensos problemas lá, e poucas pessoas sabem disso” – A.5.

Não posso deixar de notar nestas duas intervenções um registo de preocupação dos alunos. Este sentimento advém sobretudo de uma interpretação da sociedade em que se inserem. Os jovens são conscientes de que o legado de um passado mais ou menos recente, se repercute na sociedade atual, dando a entender que o papel da História, dentro e fora do meio escolar, é o dar a conhecer este passado muitas vezes relativizado e desacreditado.

Para estes a história pode ser uma via fundamental para apaziguar o seu próprio ser, ou seja, « A paz de espírito pode ser uma das utilidades do conhecimento do passado porque transforma o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa» (Alves, 2016, p. 13).

Numa outra linha argumentativa, os participantes revelaram um conjunto de visões que se pautam pelo reconhecimento de uma herança do passado, porém de natureza cultural e das mentalidades.

“Eu acho que aquilo que aprendemos em História depois dá-nos muita bagagem para compreender muitas outras coisas (...). E conhecer o sítio onde vivo e aquilo que faz Portugal ser determinado país e não outro qualquer” B.1.

“Para mim, História é importante e eu gosto de História porque nos dá muita diversidade cultural e faz-nos aprender coisas sobre o passado (...) e penso que é bom saber um pouco mais sobre os nossos antepassados e o que eles fizeram de importante.” B.2.

A mensagem apresentada no discurso destes dois intervenientes, é ainda muito geral, pouco concreta. Todavia, refletem uma linha de pensamento em que conceitos identitários nos são transmitidos por via de uma identidade cultural cuja génese se encontra no passado. Neste sentido outros alunos especificam:

“Eu gostei dessas partes do Fontismo porque acho que é o último exemplar que nós temos para perceber que Portugal está nesta situação, já não vêm deste século, já vem de muito mais atrás. Podemos perceber que o pensamento e a mentalidade dos portugueses não mudaram assim tanto desde então.” A4.

A história dos pensamentos e das mentalidades, se assim o quisermos chamar, é também um fator determinante para compreensão do passado e do presente. Os alunos referem que conhecer essa mesma história é conhecer o passado. No entanto, não sugerem olhar para o passado à luz dos nossos dias incorrendo num erro anacrónico. Antes, os alunos percebem o conhecimento e os factos históricos através deste “transporte” que são as mentalidades e as formas de pensamento pois estes fatores vão deixando as suas marcas até à atualidade, despertando nos alunos profunda curiosidade.

Este legado dos “tempos antigos”, como frequentemente se refere o senso comum, surge como um importante fator motivacional para os alunos. No fundo, « Conjugam-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significante, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. (Gago, Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal, 2016, p. 78)

Denota-se nos discursos dos alunos alguma desta articulação entre identidade humana e conhecimento histórico. Dar a conhecer a herança do passado, é uma componente da História que os alunos exigem, ainda que as suas exigências se pautem por um quadro de condicionantes específico. Com frequência pude reparar que algumas das curiosidades dos alunos, eram motivadas por questões de natureza e gosto pessoal:

“Uma coisa que hoje já não se dá importância nenhuma e que sempre gostei são os nomes, por exemplo, uma família toda com o mesmo apelido. (...) dava-se muita importância à passagem desse nome para as gerações seguintes e hoje em dia já ninguém quer saber disso.” A3

«É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado» (Alves, 2016, p. 13).

O conhecimento do passado, das raízes históricas, pode então ter para os discentes um efeito motivador, mais até do que os grandes acontecimentos políticos, económicos, sociais, culturais. Ir além destas que são as “parcelas” em que o programa vai apresentando a História aos alunos, é apresentar aos alunos as suas origens, as suas tradições culturais, os seus traços identitários e permitir que sejam os próprios a atribuir-lhes significado.

Ainda nesta categoria, pude destacar algumas opiniões e comentários dos alunos que revelaram um sentido mais prático ou de aplicabilidade deste fim último da História. Realço que o principal motivo para que isto tenha acontecido, foi o facto de terem surgido no âmbito do comentário a uma das notícias que selecionei:

“Este problema é com as obras de arte, mas nos séculos passados era com as pessoas, portanto é um problema atual e antigo ao mesmo tempo.” A2.

“Em África muitas das formas de cultura que existiram continuam a existir atualmente” A2.

“Hoje em dia, África é um continente muito pobre e eu acho que isso deve-se àquilo que foi anteriormente: além de ter sido também (devido) a fatores políticos, acho que fatores históricos também estão muito presentes nesta questão.” B4

Devidamente contextualizados, estas afirmações dos alunos revelam tomadas de posição que têm por base o conhecimento histórico. Os alunos demonstraram que a História enquanto via de conhecimento do passado e do seu legado, pode ser útil para tomadas de posição informadas e participação ativa nos demais debates da sociedade atual. Fomentando a qualidade argumentativa, participantes revelam a compreensão da herança do passado como um dos mais importantes desideratos da História.

Para ter cultura geral

Esta segunda categoria foi a que revelou menor quantidade de contributos por parte dos alunos. Isto não significa que os mesmos não a considerassem como igualmente importante. Apenas dirigiram as suas intervenções para outras temáticas e eu, enquanto moderador, permiti que isso acontecesse.

Ainda assim os alunos consideram que um dos principais propósitos da História na sua vida é proporção de cultura geral que esta disciplina em concreto pode fornecer. Implicitamente, aquilo que consideram como cultura geral pode por si só ser entendido como um exemplo concreto da aplicabilidade do conhecimento histórico na sua vida.

Foram duas as vias seguidas pelos alunos para justificarem a utilidade da História como meio de aquisição de cultura geral. Vista pelos alunos como uma disciplina primordial para esse efeito, o interesse que suscita nos mesmos prende-se regularmente com a gosto pessoal pelos temas característicos da História:

“As pessoas com quem eu falo, quer em Humanidades, quer em Ciências, gostam mais é sempre das guerras” A2.

Uma visão mais do que apenas pessoal. Afirmar o gosto por este ou aquele tema do conteúdo da disciplina de História (mesmo quem não a frequenta no ensino secundário) é corroborar o que afirma Ricardo da Costa: «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) in (Cruz, 2013, p. 67)

Segundo os relatos dos alunos, por vezes, não contactar diretamente com a disciplina de História, não significa que a curiosidade e motivação para entendê-la no seu quotidiano tenha esmorecido. Se assim fosse, então porque é que alunos de outros cursos mantêm interesse em temas históricos? Estes resultados parecem sugerir que a utilidade da História é sobretudo evidente quando utilizada pelos alunos fora da sala de aula e com o intuito de melhor entender o mundo que os rodeia.

Aquilo que os alunos designam como cultura geral, em conjunto com esta aplicabilidade do conhecimento histórico possui ainda, segundo as opiniões dos intervenientes, um carácter eminentemente prático:

“E também porque quando vemos um filme (..) que tem lá dados históricos e uma pessoa quer saber sempre mais sobre esses detalhes.” B2.

Assistir a um filme ou até mesmo jogar determinados videojogos, como muitos alunos o fazem, é uma tarefa de lazer e descontração para qualquer indivíduo que goste de o fazer. A História pode e deve saber tirar partido do papel que desempenha nestes meios. Se é verdade que filmes, livros e videojogos com temáticas históricas “vendem” e possuem um público-alvo fiel e numeroso, então que melhor forma poderia haver de demonstrar a presença da História no quotidiano dos jovens alunos? Uma vez presente no seu dia-a-dia e estabelecendo contactos com matérias da disciplina, os alunos percebem que conteúdos históricos podem ser apreendidos dentro e fora da sala de aula. É através da análise de fontes e fomento do espírito crítico em sala de aula, que podem entender e saber coligar as informações e mensagens implícitas de um filme, um documentário, um videojogo, etc.

Refletir sobre a utilização destes mesmo recursos em sala de aula seria temática para um outro estudo inteiramente diferente. Porém não poderia avançar sem deixar em aberto uma questão que pode vir a ser útil em estudos futuros. Se até os alunos que não têm História num contexto escolar, se interessam por temas históricos, então porque é que são ainda numerosos os alunos que consideram a disciplina como “inútil”?

Para compreender o presente

“Eu acho que nós devíamos globalizar a História” A4.

Os participantes nas sessões de “*Focus group*” providenciaram bastantes contributos para sustentar de que forma a História desempenha um papel importante para entender o tempo presente.

Diversificar os temas estudados está na origem daquilo que os alunos identificaram como essencial para que a História possua um papel importante no auxílio à compreensão do seu tempo presente. Esta necessidade de globalizar a história, afirmada por um dos alunos, condensa um sentimento que é geral no seio de toda a turma com a qual trabalhei:

“A História que nós aprendemos aqui na sala de aula foca-se muito na Europa e nós não percebemos muito para além disso. Por exemplo, o Japão é um país que passou por muito e nós não sabemos nada (...)” A2.

Aqui, o interveniente reporta uma lacuna que se traduz pelo privilégio de um currículo escolar fundamentalmente “europeísta”, que apenas remonta a uma História mais universal (ou global) quando os temas europeus se encontram se interligam com os demais.

Esta incidência é também apontada por estudiosos do currículo, e vai ao encontro do anterior comentário do participante. Numa visão diferente, mas que se cruza com a veiculada pelos alunos, é possível verificar que «alguns dos atuais currículos de História

indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo e a história (...) dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes. (Bittencourt, 2018, p. 140).

A realidade portuguesa mostra aos alunos que para entender o presente e a sociedade atual é necessário conhecer a história do capitalismo. Por oposição, os alunos demonstraram que possuem interesses mais latos que a história podia explorar, como por exemplo a História do Japão.

Todavia os participantes identificaram ainda outras potencialidades no ensino da história que se encontram interligados com a sua atividade mais quotidiana, pessoal e/ou extracurricular:

“Eu gostaria de aprender um pouco mais sobre a origem do desporto e com um pouco de diversidade, por exemplo como foi criado o basquetebol. Acho que isso é interessante, até mesmo conhecer a história de clubes e assim.” B2

“Acho que podíamos estudar música porque ninguém gosta de arte, mas música também é arte e é uma coisa que toda a gente gosta, independentemente dos géneros musicais e penso também que a música retrata muito da evolução do ser humano. (...) Nós deixamos de ter música para aí no sétimo ano e nem sequer é propriamente um estudo da música” B5.

Numa era em que os debates sobre o ensino cada vez mais procuram a promoção da interdisciplinaridade, pareceu-me bastante evidente que os próprios alunos conseguem também eles visualizar a capacidade e importância da disciplina de História neste campo. Nestes dois comentários em evidência posso identificar a importância de tratar as duas sugestões dos alunos em conjunto com as disciplinas de Educação Física e Educação Musical.

Em suma, ao “pedir” uma diversificação dos temas estudados os alunos reafirmam a importância da História para entender o seu tempo presente, uma vez que verificam a

utilidade do conhecimento histórico mais “espaços” da sua vida do que aqueles previstos pelo programa da disciplina.

Numa outra vertente, a utilidade da História para compreender o presente é referida pelos alunos também na senda do que afirma Noémia Félix (1998): «À pergunta sobre qual o papel que a História desempenha na formação dos jovens, a resposta quase geral é que lhes permite a compreensão e a explicação do mundo em que vivem, através do passado. Na resposta, vê-se claramente a passagem de uma História que tinha como finalidade conhecer o passado ou explicar o passado superada por uma História que tem como finalidade fundamental “explicar o presente». (Félix, 1998, p. 58)

Estra transição ou “passagem” que a autora refere foi efetivamente sentida pelos alunos. Nos seus comentários, são várias as opiniões que referem a importância de uma disciplina de História que permite aos alunos conhecerem o mundo que os rodeia:

“A educação hoje em dia passa muito por dar conteúdos atrás de conteúdos e cumprir o programa para atingir uma determinada média que são números para depois entrar na Universidade. Acho que a escola e as aulas, nomeadamente as de História, devem ser mais do que isso (...) e preparar-nos para a vida, para o trabalho, e também para conseguirmos relacionar com as coisas do dia a dia.” B4.

“História transformou-nos em pessoas mais cultas (...). Em ciências eles trabalham mais para o futuro e nós trabalhamos mais para o presente.” A3.

“Historia, Geografia e outras dão-nos bases para o agora. (...) Saímos à rua e certas coisas que se passam nós compreendemos (...)” A1.

De entre as opiniões recolhidas com os alunos várias foram as opiniões dos discentes que justificam a importância da História como meio primordial para compreender o mundo atual. A visão apresentada pela maioria dos alunos concebe o caráter de atualidade da disciplina enquanto meio para compreender os principais conflitos dos tempos atuais. Estes grandes debates com profunda cobertura mediática, fazem parte do quotidiano dos jovens que vêm nestes uma forma de se integrarem na sociedade. Nas aulas de História, vêm a possibilidade de alcançar esses objetivos:

“Se nós soubéssemos estas partes das Coreias e outros países, nós tínhamos um conhecimento muito maior para termos opiniões para fazer uma escolha qualquer no futuro” - A3

“Ainda agora estamos a sentir consequências vindas da Coreia do Norte e nós não percebemos o porquê disso.” - A2

“Acho História muito importante também para relacionar com a política e com o que se anda a passar porque agora estão a surgir novamente muitos partidos de extrema-direita e as pessoas acham que é uma mais-valia, como já acharam no passado com o Hitler, Estaline, etc. (..) e deu no que deu. Agora acho que estão (a surgir) cada vez mais e também porque as pessoas não se informam e muitas não têm História ou se têm História não querem saber.” - B5

Questões de natureza política estão muitas vezes na origem destas afirmações. Na era da informação, os alunos esperam poder contar com o conhecimento histórico e com a promoção do espírito crítico nas aulas para combater uma realidade sobre a qual se consideram profundamente desinformados.

Só construindo a aula com os alunos no “papel principal” e em redor de um objetivo de compreensão do mundo atual podemos chamar a História de verdadeiramente útil para dar resposta a estes problemas. Isto é, «colocar o enfoque na compreensão do presente através da identificação com o passado numa lógica de realçar a continuidade entre passado e presente, numa lógica de maior ou menor cristalização do tempo, em que se procuram quadros normativos eternos (tradição), ou ainda, diferenciar estes segmentos temporais, mas procurando os eventos que nos dão formas de agir validados supratemporalmente» (Gago, Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal, 2016, p. 79).

No entanto, não só em contexto de sala de aula os participantes contactam com o conhecimento histórico. Ainda assim, ao entender a atualidade da informação veiculada por meios de comunicação social, os alunos clarificam que estabelecem efetivamente “pontes” entre a História da sala de aula e a sua contemporaneidade. Através de relatos

desta natureza, é seguro afirmar que «Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola». (Barca, Os jovens portugueses: ideias em História, 2004, p. 397).

“A minha irmã está em ciências (...) e há coisas que eu me pergunto como é que ela não sabe certas coisas que se passam nos dias de hoje? (...) e aí eu penso: ok, também eu talvez só sei isto porque falamos disto numa certa aula” A2.

“Eu sempre vi as notícias, mas agora com História e Geografia torna-se impossível eu ver e não dizer: “olha, já dei isto nas aulas”. Eu via, mas as coisas acabavam por me passar ao lado e agora que eu já ouvi falar (...) já presto mais atenção. (...) Acho que outros alunos, apesar de verem e estarem também informados, podem perder um bocado da essência dessas coisas (...)” B1.

“São poucos os professores, e acho que até agora só mesmo este ano, que (...) transportem a matéria daquilo que se passou há duzentos anos para aquilo que se passa agora; (...) não é que eu queira que façam o trabalho todo mas, por exemplo, eu na sala de aula conseguir perceber que as tensões que existem hoje em dia entre os EUA e a Rússia já são assim desde há muito tempo. Isso é algo que eu percebo ao ver as notícias e não na sala de aula” B1.

É colocado o foco no papel do professor, na forma como integra os alunos na sua aula. A compreensão do presente é comprovada pelos alunos fora da sala de aula, ou seja, o sucesso de uma aula de história com este tipo de utilidade é evidenciado assim que os alunos contactam ou recorrem ao conhecimento histórico adquirido, fora da sala de aula.

Ainda neste âmbito, durante a atividade de comentário e análise crítica os participantes foram providenciando alguns exemplos deste carácter de aplicabilidade da História. Comentar e debater notícias dadas a conhecer pelos meios de comunicação social, deu origem a que os alunos estabelecessem raciocínios que demonstraram que «saber histórico serve para que o aluno desenvolva um conjunto de capacidades, de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente» (Félix, 1998, p. 41):

Pode haver gente que não saiba que África já passou por muito, sobretudo por terem sido as principais colónias e então (...) pensarem que África é assim porque é pobre. Não! (...) Porque antigamente os franceses, os portugueses e outros tinham lá as suas colónias (...) A5.

Para uma educação para a cidadania

«Temos de optar pela História que é mais suscetível de favorecer o desenvolvimento da maturidade pessoal, boa integração social e uma participação cívica esclarecida» (Martineau, 2010, p.3) in (Alves, 2016, p. 12)

Na senda do que afirma este autor, educação para a cidadania está intrinsecamente ligada ao ensino da História. O significado do conhecimento histórico é definido pela capacidade de integrar civicamente os discentes e dotá-los de capacidade de intervenção e reivindicação do seu espaço na sociedade atual.

Neste sentido, foi sobretudo através do comentário das notícias selecionadas que os alunos evidenciaram uma característica muito própria da aplicabilidade da sua própria consciência histórica: uma consciência humanitária.

“Aquilo que nós damos em História, de uma forma mais geral/superficial, é que os africanos sempre foram escravos, ou seja, nunca tiveram «voto na matéria» (...). Porque os europeus sempre os escravizaram e assim ficaram com tudo.” A1.

Ensinar História é permitir ao aluno que utilize o conhecimento adquirido em prol dos outros. O ensino da História, através da sua dimensão humana interessa-se pelos modos de vida e pela sua evolução no tempo e no espaço, dando ao aluno uma visão ampla do ser humano. (Félix, 1998, p. 60) O fomento da multiperspetiva em relação ao passado é um contributo importante para promover a solidariedade no presente. Assim o revelaram alguns dos participantes enquanto discutiam a legitimidade da devolução do espólio de museus europeus a museus africanos, a propósito da primeira notícia comentada:

“A Europa devia ajudar; devia ter consciência do que fez com a população de lá e devia ajudar ao crescimento daqueles países” A3.

“O que interessa é eles poderem participar na decisão. Não é propriamente o ficar ou não ficar (...). O que importa é que tenham espaço para dizerem o que acham” A2.

Reconhecendo a importância da História na educação para a sua formação enquanto ser humano, os alunos apontam ainda que os contributos da disciplina lhes são uteis enquanto “ponto de partida” para aprofundarem os seus conhecimentos. Os conteúdos problematizadores da História, despertam curiosidades, motivam pesquisas, fomentam debates.

Naturalmente que, ao tratar acontecimentos políticos, económicos, sociais e culturais, suas causas e consequências no passado, os alunos procuram interligar esse conhecimento áquilo que assistem fora da sala de aula, dentro desses mesmo universos. No entanto, neste estudo os alunos revelaram que a sua esfera de interesse, neste debate, foram as questões do universo da política.

Foi igualmente interessante perceber que, enquanto discutiam qual a utilidade da História para que pudessem sentir-se mais esclarecidos acerca do universo político atual as suas respostas revelaram que o conhecimento histórico adquirido era importante enquanto ponto de partida. Porém, chamaram a si essa responsabilidade:

Não podemos esperar que a escola nos dê tudo. (...) As pessoas dizem que a escola não nos dá isso, mas ninguém nos fala de futebol aqui e as pessoas são quase dotoradas em futebol; é preciso procurarmos em casa. (...) Tem de partir de nós.” A2

Parte de nós, principalmente. A História dá-nos quanto muito a origem do que se passou: como é que estes partidos chegaram até aqui, a sua origem, etc., mas sinceramente eu ainda não sei bem o que é um partido de esquerda ou um partido de direita, mas isso tem de partir de nós porque somos aquelas pessoas que quando dá

algum debate sobre isto na televisão, nós mudamos logo para ver o programa de futebol. A4

“A História deve dar-nos as bases e o resto deve ser feito por nós, ou seja, a História devia dizer-nos que o parlamento começou desta forma e que funciona para estes objetivos (...) e nós, a partir daí, orientamo-nos e temos a nossa própria decisão. Não vai ser a escola a dizer: vota neste!” A5

Os participantes dão-se a conhecer enquanto público jovem, mas nada apolítico. Reconhecem as suas lacunas, mas sugerem que a história desempenha um papel fundamental para os motivar fornecer as bases essenciais para uma participação política, esclarecida e rica.

Mas se analisámos aqui os contributos da História para uma educação para a cidadania, apontados pelos alunos, importa perceber de que forma os alunos verificam a aplicabilidade do conhecimento histórico no exercício da sua cidadania.

A História ajuda-nos a perceber quem nós somos e a educação é importante para fazer de nós quem nós somos: cidadãos mais ativos, com espírito crítico, etc... B5

Nós, na História, aprendemos vários métodos que um governo usa, por exemplo a ditadura, a liberdade, democracia, etc. ... e cada partido transmite-nos alguma coisa (...), claro que cada um vai (adotar) aquilo que pensa que é o melhor (...), mas penso que a História é muito importante porque nos incentiva sempre a votar, mas cada um vota naquilo que pensa que vai ser melhor B2.

Na opinião dos alunos o trabalho em sala de aula, na disciplina de História, é essencial na formação da sua cidadania. Com frequência concluem que é vantajoso o seu contacto com a disciplina, sobretudo por fomentar a sua participação em vários campos da vida social. Sem dúvida que, os alunos saem mais preparados para os dilemas e desafios da vida em sociedade, quando trabalham com frequência essas temáticas em sala de aula.

Ainda falando deste indicador em particular, algumas das opiniões dos alunos tiveram como “gatilho” o exercício de comentar a campanha de apelo ao voto nas eleições europeias.

“Agora apareceu uma nova corrente: o não votar para demonstrar descontentamento (...). Votar em branco? Isso sim! Agora, não votar? Isso não é nada (...) simplesmente ficaste em casa” A2

“A taxa de abstenção reflete muito a ignorância da população e a falta de espírito crítico. B4

Nestas eleições [europeias] houve 75% de taxa de abstenção e eu acho que é demasiada população a não votar e tem que existir uma justificação para isso. Não pode ser só preguiça, que muitas vezes é, mas (...) acho que as pessoas se começam a faltar.” A3

Após o visionamento dos excertos de vídeo selecionados, os alunos rapidamente se colocaram a comentar os resultados das mais recentes eleições europeias, tema com bastante cobertura pelos meios de comunicação social. O debate que se iniciou por iniciativa dos próprios participantes centrou-se, em ambos os grupos, numa procura de justificações que explicassem a alta taxa de abstenção.

Pese embora neste caso particular, poucas foram as referências diretas ao conhecimento ou aos contributos da História para a discussão, a multiplicidade de perspetivas e o constante apelo à participação política e espírito crítico dos alunos, em muito coincidiu com o discurso e debates ocorridos em sala de aula, durante o ano letivo.

Um último aspeto que os alunos referiram, neste da utilidade da História no âmbito da educação para a cidadania foi ainda o papel que a disciplina pode desempenhar na vida pessoal dos alunos, nomeadamente ao dialogarem com outras gerações. Estas questões geracionais surgiram sobretudo durante a primeira sessão simplesmente porque a “conversa” se encaminhou nesse sentido, particularmente após o seguinte comentário de um dos intervenientes:

“Há falta de comunicação entre gerações” A1

Esta opinião fora suscitada a propósito do debate acerca das eleições europeias, sendo que o aluno em questão discursava acerca das principais vias de informação que o poderiam esclarecer acerca da referida temática. Desta forma, o núcleo familiar evidenciou-se enquanto tema de debate, mas sem que se colocasse de parte o papel da História para a convivência entre o mesmo.

“O meu pai já tem uma certa idade e apesar de ser muito liberal, ele tem sempre a ideia de que o tempo de Salazar não era assim tão mau e eu não consigo entender isso. Eu consigo entender a parte dele porque ele viveu naquela época (...) só que para mim é difícil aceitar isso e gera-se esse conflito entre as nossas gerações” - A1

Com efeito, alguns alunos debatem acerca da atualidade em casa com a sua família e frequentemente pude verificar que os próprios discentes veiculam as ideias dos seus familiares nos seus discursos. Os mais jovens procuram esclarecimento nos mais velhos, mas não se deixam influenciar acriticamente.

Este é o papel da História para que seja facilitado um verdadeiro diálogo intergeracional, ou seja, «Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A História pode ajudar a uma melhor convivência entre as diferentes épocas da família». (Alves, 2016, p. 12)

Conhecer o passado é também conhecer a História não apenas do ser humano ao longo do tempo. É também entender as vivências e os contextos dos familiares com mais ou menos idade do que nós. Neste âmbito a História torna-se algo pessoal e consequentemente mais sensível. Ao abordarem esta questão os alunos reconhecem o potencial deste usufruto da História:

É, em parte, um reflexo de Portugal ter uma população muito envelhecida que demonstra uma mentalidade mais retrógrada (...). Não estou aqui a criticar os mais

velhos, mas penso que devia haver uma maior capacidade de interação entre as pessoas supostamente mais cultas e mais sábias com os mais jovens. No fundo uma maior comunicação entre gerações. A4

Os intervenientes acabaram por não indicar sugestões acerca de como esse diálogo deveria ser promovido, na sua opinião. Apesar disso, os alunos procuram nas demais épocas da sua família, um conhecimento, também ele histórico, no sentido de orientar a sua vida e exercer a sua cidadania tal como os seus familiares o fazem e fizeram. Explorar esse conhecimento e trabalhá-lo de uma forma crítica e analítica pode ser um fator determinante na formação dos jovens cidadãos ativos e participantes do futuro.

Outro(s) Contributos(s)

Reservei para este espaço um relato de um dos intervenientes que considerei não se “encaixar” diretamente em nenhuma das categorias que defini. Não obstante, não poderia deixar de o apresentar aqui, uma vez que me suscitou bastante interesse.

“Eu entendo que é preciso que eles se desenvolvam e temos de começar por algum lado, mas começar logo pelo investimento na cultura?! (...) Nem agora em sociedades civilizadas se dá tanto valor assim à cultura (...). Eu não quero estar a ser racista, mas eles não estão preparados para isso, as pessoas não iam dar valor e com sorte ia ser tudo assaltado” B1.

Esta fora uma opinião que não suscitou grande contestação no seio do grupo, e isso intrigou-me. O contexto em que ela surge trata-se do exercício de comentário à primeira notícia que apresentei.

Na minha opinião, o destaque que esta opinião mereceu está diretamente ligado ao papel que a aula de História e os seus contributos possuem. Enquanto espaço onde há sempre lugar para o direito ao contraditório e se promove a diversidade de opiniões, o potencial de debate desta afirmação foi imediatamente “abafado”. É certo que temáticas como o racismo ou o vandalismo, podem não funcionar muito bem em contexto de “*Focus groups*” e, talvez essa seja uma importante justificação para tal.

No entanto não posso deixar de realçar que neste caso, o conhecimento histórico é a principal base para formação deste comentário. O aluno que o afirma revela conceitos como sociedade civilizada, investimento na cultura, que foram trabalhados em contexto de aula de História.

É ainda curioso que nenhum dos demais membros do grupo tenham contraposto a esta visão, a realidade americana nas escolas, por exemplo, na qual, frequentemente assistimos a atos de índole criminosa num espaço tão fundamental para a cultura como o meio escolar. Ou ainda os constantes atos de vandalismo em França que, em jeito de protesto, vão destruindo inúmeros espaços e marcos culturais do país, do mundo e da humanidade pois «as visões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes». (Barca, 2007, p. 2)

Certamente que seria oportuno da minha parte enquanto moderador da sessão, lançar estes dados para a discussão. No entanto, faço *mea culpa* quer por não me terem ocorrido em momento oportuno, quer por não ter havido já tempo suficiente restante na sessão para o fazer.

Considerações finais

Alcançando esta fase de comentário e análise final de todo o trabalho realizado, devo referir que o que seguidamente apresento não pretende assumir um caráter de conclusão fechada, mas sim de reflexão aberta sobre este estudo.

Teve a duração de 1 ano este percurso. Não foi fácil concluí-lo, mas os desafios que surgiram ao longo do caminho, certamente contribuíram para que eu me superasse profissional e pessoalmente. Termino este trajeto consciente de que procurei ao máximo dar resposta aos objetivos inicialmente traçados.

O privilégio de ter experimentado o exercício da docência fez com que me dedicasse neste relatório, a colocar em evidência o papel que os alunos desempenham não só para sucesso do processo ensino-aprendizagem em História. Pretendi sempre demonstrar uma profunda vontade de ir mais além do que isso neste trabalho. Importou, para mim, basear este estudo num público que, sendo jovem, se interessa e luta por uma integração cívica esclarecida, atual e tão útil quanto a próxima.

Com isto, nunca pretendi afirmar que a História se deve superiorizar a qualquer outra área disciplinar. No entanto, o campo de atuação da disciplina deve estabelecer uma relação de proximidade com o mundo dos discentes, mais do que qualquer outra. O contributo que pretendo que este estudo alcance é o de permitir comprovar, na senda de outras investigações, que a História tem efetivamente múltiplas utilidades e que os alunos realmente aplicam o que aprendem nas aulas, fora delas.

Mais do que estudar História para obter determinada classificação, ou porque “conta para a média”, é preciso evidenciar perante os próprios discentes uma resposta àquela que fora a questão de partida deste relatório:

- 1) Para que serve **realmente** a História?

Os resultados obtidos na realização deste estudo não devem ser considerados como representativos de uma realidade geral no panorama nacional. A amostra reduzida com a qual trabalhei poderá demonstrar apenas a opinião e visões de alguns alunos, devidamente contextualizadas de acordo com a sua faixa etária, e

comunidade em que se inserem. Apesar disso considero que o principal contributo deste relatório possa ser eventualmente o de acompanhar outros estudos de âmbito semelhante, acrescentando ao mesmos ainda mais elementos comprovativos.

Seguindo a mesma sequência da estrutura do meu trabalho, adicionarei aqui alguns comentários ao trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos e, posteriormente, farei o mesmo em relação às categorias resultantes dos “*Focus groups*”.

No que ao que foi feito em sala de aula diz respeito, os alunos mostraram-se capazes de se envolver de uma forma ativa na interpretação de momentos da sua atualidade em aulas de história. O caminho que trilharam na sua capacidade de relacionar conteúdos históricos com a atualidade progressivamente com mais desenvoltura revelou que os jovens de hoje em dia são também preocupados com o que se passa ao seu redor.

Não obstante, tenho presente que frequentemente fatores como a relação com o professor, a motivação e gosto pessoal dos alunos pela disciplina desempenham também um papel fulcral neste processo. Ainda assim, deixo de reparar que a grande maioria dos alunos da turma, no início do ano letivo apresentava um profundo sentimento de pouco interesse perante a História, fruto de experiências passadas. Para estes alunos a História não possuía nenhum propósito de aplicabilidade prática nas suas vidas. Era vista como um meio para atingir um fim, ou seja, estudavam História através de um método de memorização para depois “despejar” esse conhecimento de uma forma estanque, nos momentos de avaliação sumativa.

A primeira transformação que se salientou após o trabalho em sala de aula, foi a mudança do método de estudo e trabalho na disciplina. Os alunos reconheceram a potencialidade de entender e relacionar os assuntos que estudavam. De seguida, apercebi-me gradualmente de uma certa mudança de postura dos alunos em relação ao gosto da disciplina. Logicamente que não pretendo aqui corresponder este fator exclusivamente ao trabalho que foi feito a propósito deste relatório. São extensos os contributos para que essa mudança se registasse e a muito mais se devem do que a

estas minhas singelas atividades. No entanto, os próprios alunos opinaram que a forma como a disciplina e os seus respetivos conteúdos são tratados e apresentados, lhes permitiram, com relativa frequência, sair da escola e continuar a falar sobre este ou aquele assunto que discutiram em História.

Numerosas são as formas de trabalhar e motivar os alunos em e para História. Certamente esta não é a receita do sucesso para que tal aconteça, mas se não mais, que seja um pequeno ingrediente.

As categorias por mim definidas para analisar o conteúdo das sessões de “*Focus group*” devem ser entendidas à luz das circunstâncias em que este estudo decorreu. Isto significa que chegar até uma definição de categorias, e respetivos indicadores, sobre para que serve a História, resultou, neste estudo, exclusivamente dos contributos dados por esta amostra, logo em outros estudos similares, com amostras diferentes, podem ser detetados diferentes conceitos de aplicabilidade da História.

Saliento que a questão que norteou a organização e planeamento das sessões fora exatamente a questão de partida deste relatório. Assim, as categorias de resposta definidas representam as opções de resposta à mesma, destacadas pelos alunos, ao longo do seu discurso.

Segundo eles, a História serve para compreender a herança do passado. De que forma? Através de duas vias que justificam essa mesma utilidade. A primeira é que o domínio do conhecimento histórico serve para saber conhecer e interpretar um “passado doloroso”. A segunda é que reconhecem como útil a herança do passado a nível cultural e das mentalidades. Ressalvo que, no que diz respeito à primeira, os alunos recorrem a exemplos mais próximos de si no tempo, o que, na minha ótica se prende com o facto de esses mesmos exemplos se encontrarem “na moda”, sobretudo ao nível da produção cinematográfica e documental. Se pensar nos dois casos referidos pelos alunos, II Guerra Mundial e desastre de Chernobyl, apercebo-me que estes dois acontecimentos, fazem parte de um “passado doloroso” para os alunos por via de uma conjugação entre as consequências dadas ao conhecer aos alunos nas aulas de História, e aquilo que os discentes retiram do visionamento, fora do contexto

escolar, desses mesmos filmes e documentários.

Relativamente à segunda, heranças culturais e de mentalidades são talvez das mais presentes no dia a dia dos alunos. A promoção da diversidade cultural que a disciplina de História tem o potencial de apresentar, é dos mais significativos contributos para que os jovens se integrem e participem numa sociedade atual, que se alimenta da diferença, e do respeito e conhecimento por essa mesma diferença. Ensinar a História das pessoas, e o impacto que determinado acontecimento teve nas suas vidas, num contexto específico de tempo e espaço, é dar a conhecer as transformações da mentalidade do ser humano ao longo do tempo. Através disso, os alunos, nos seus relatos e experiências, deixam transparecer que, numa faixa etária como a sua, estão a tentar compreender e “encaixar-se”, ou por outro lado desvincular-se, de uma identidade cultural e social que é fruto dos acontecimentos históricos. Este é um processo fundamental para a formação da sua própria personalidade.

Outros dos aspetos para o qual a História tem utilidade nas suas vidas é, segundo os participantes, para aquisição de aquilo que denominam como “cultura geral”. Para os jovens, este é um campo primordial da História, e que se lhes revela bastante útil em contextos mais correntes da sua vida. Uma ida ao cinema, uma conversa com amigos, um jogo na consola ou no computador, de teor mais histórico, são momentos em que os alunos gostam de colocar em evidência o seu próprio conhecimento, segundo as suas opiniões.

A reivindicação dos alunos no sentido de diversificar os temas estudados em História foi um dos temas mais “quentes” na sua abordagem. Ligados às artes, ao desporto, à política internacional, estes “pedidos” e sugestões dos alunos vão além daquilo que é apenas o seu gosto pessoal. Os alunos reconhecem na História uma efetiva utilidade para a compreensão do seu tempo presente. Como tal, esperam que seja uma disciplina essencial no que diz respeito a munirlos de conhecimento acerca de temas com os quais contactam no seu dia a dia. Ou porque praticam desporto, ou porque exercem alguma atividade artística, ou porque ouvem falar com frequência de assuntos políticos internacionais que vão além do espectro do programa da disciplina, ou simplesmente porque gostam dos assuntos. Bem sei que para

corresponder a tudo isto seria necessário subdividir a História em várias disciplinas históricas com programas distintos para se conseguir cobrir todas estas matérias. No entanto deixo aqui as sugestões dos alunos para futura reflexão.

Compreender o mundo atual é quase um sinónimo para os alunos do que é a compreensão do seu tempo presente. Assim, seja através dos temas políticos, económicos, sociais ou culturais, os alunos revelam que aquilo que é trabalhado em sala de aula, possui uma utilidade efetiva nos seus diferentes contextos, fora deste espaço. Destaco ainda que, para além de todos os exemplos desta categoria apresentados pelos alunos, que analisei no subcapítulo 2.4., parece surgir alguma tendência nos alunos para se comparar a outros jovens que não frequentam a disciplina. Assim, de uma forma geral, consideram que a grande mais valia que retiram desse contacto é o facto de se considerarem mais preparados para lidar com os desafios do quotidiano social e de saírem “menos formatados” ao nível do pensamento/raciocínio, da escolaridade obrigatória.

Por fim, a última tipologia de “resposta” encontrada pelos alunos para responder à questão deste trabalho, foi a utilidade da História para uma educação para a cidadania. A transmissão de valores e responsabilidade cívica é um dever de qualquer educador. Neste estudo os alunos deram a conhecer que em História desenvolvem uma verdadeira consciência humanitária, que se pauta por valores como a solidariedade, a entreatajuda e a cooperação. Esta é vista pelos mesmos como uma das principais finalidades da aplicação do conhecimento histórico.

De igual modo, ao promover o exercício da sua cidadania, a “ponte” que os alunos estabelecem entre a sala de aula e o mundo que os rodeia, reflete-se na sua participação política e na sua capacidade de refletir e pensar de forma crítica a sua intervenção na sociedade. Para os alunos, debater estas questões, revelou-se fundamental para que se saibam legitimar enquanto cidadãos ativos, apesar da sua faixa etária. Para além disso, demonstraram ainda que a História possui o potencial de intervir em questões geracionais e até mesmo do seio familiar. Isto é, a aplicabilidade da História pode ser vista até na vida pessoal de cada um. Apesar disso, os alunos não incutem na História toda a responsabilidade sobre o seu esclarecimento

nestas questões. Vêm-na antes, como um ponto de partida, para que, de forma autónoma possam desenvolver esse sentido.

Em jeito de conclusão, devo referir que este estudo, como não poderia deixar de ser, demonstra várias limitações. Desde logo refiro-me à componente metodológica, que se baseia exclusivamente na aplicação de um “*focus group*”. Conjugar esta com outras alternativas talvez pudesse revelar resultados mais completos e adicionado um valor um pouco mais holístico ao meu trabalho. De seguida devo apontar ainda como limitação a falta de tempo e organização logística da minha parte para realizar este estudo com as turmas do ensino básico. Tal opção permitiria uma análise comparativa que, certamente se revelaria mais enriquecedora em termos de resultados.

Numa perspetiva futura, considero que outros estudos devem ser realizados, na senda deste e dos que foram já elaborados neste campo. Somar a estes contributos, os de alunos pertencentes a outros ciclos de estudo, faixa etária, e provenientes de outros contextos locais e culturais, seria certamente um importante acrescento a toda a investigação realizada nesta área.

Referências bibliográficas

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1,, pp. 21-30.
- Alves, L. A. (2001). O Estado da História- O Ensino. *Revista da Faculdade de Letras* , pp. 23-31.
- Alves, L. A. (Julho de 2016). A Epistemologia da História. *Revista História Hoje*, pp. 9-30.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. . *Revista da Faculdade de Letras III série*, vol. 2, pp. 13-21.
- Barca, I. (jun/dez de 2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *PERSPECTIVA* v. 22, n. 02, pp. 381-403.
- Barca, I. (Jan/Jun de 2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1,, pp. 5-9,.
- Barca, I. (num. 10 de 2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 23-29.
- Bittencourt, C. F. (2018). Reflexões sobre o ensino. *ESTUDOS AVANÇADOS*, pp. 127-149.
- Caimi, F. E. (junho de 2006.). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino,aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, pp. 18-32.
- Cerri, L. F. (2001). OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. *Revista de História Regional*, pp. 93-112.
- Cochram-Smith, M. &. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Costa, R. d. (2008). Para que serve a História? Para nada...". *Sinais- Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v.1, pp. 43-70.

- Cruz, R. (2013). *"Já gostei... só que agora os professores começaram a estragar tudo!" Reflexões de alunos sobre as aulas de História*. Porto.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-127). Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. (2009). O papel da empatia histórica na compreensão do outro. *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil, Atas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Investigação em Educação*. (pp. 115-130). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.: BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (Org.).
- Gago, M. (nº 9 de v.5 de 2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino. *Revista História Hoje*, pp. 76-93.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje* v. 5, nº 9, pp. 76-93.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (5 de 2005). Emancipação, ruptura e inovação:. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 173-184.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of *Focus groups*: the importance of interaction between research. *Sociology of Health & Illness*, pp. 103-121.
- Lee, P. (2003). 'Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé' : compreensão das pessoas do passado ['We're making cars, and they just had to walk': understanding people in the past]. Em I. Barca, *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, vol. 22, pp. 131-151.
- Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In *BARCA, Isabel (Org.) (2008), Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África, Atas das 7ªs Jornadas Internacionais de Educação*

- histórica*, (pp. 11-29). Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- M.E. (Agosto de 2018). *APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (11.º ano História A)*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Mantovani, F. (jan/jun. de 2013). Literacia histórica e gênero: o corpo na revista *Capricho*. *Revista PerCursos*, pp. 144-157.
- Mendes, C., Silveira, C., & Brum, M. (2001/2002). *Programa de História A (10º, 11.º, e 12º anos)*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- O'Sullivan, R. (2003). *Focus groups*. Em R. Miller, & J. D. Brewer, *The A-Z of Social Research* (pp. 120-123). London: SAGE Publications.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 30-42.
- Pacheco, P. B. (2013). *OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: Representações de professores e alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. L. (2016). *Para que serves? Para tudo e para nada*.
- Plano Anual de Atividades. (2018). Rio Tinto, Porto, Portugal.
- Projeto Educativo 2018/2021. (2018). Rio Tinto, Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3.
- Ramôa, M. (2010). *Escola Secundária de Rio Tinto/ Relato de caso*. Obtido de Conselho Nacional da Educação:
<http://www.cnedu.pt/content/artigo/files/pub/EstadoEducacao/8-Anexos.pdf>
- Roldão, M. d. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.
- Sardica, J. M. (2015.). *Verdade e erro em História*. Lisboa: Universidade Católica.
- Schimdt, M. A., & Garcia, T. (Setembro/ Dezembro de 2005). *A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS*. Obtido de www.cedes.unicamp.br:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>

- Sutter, E. A. (2004). *Focus group in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation*. Obtido de [www.nova.edu](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter): (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter>).
- Wilkinson, S. (1998). *Focus group methodology: a review*. *International Journal of Social Research Methodology*, pp. 181-203.

Anexos

Anexo 1

No âmbito da Iniciação à Prática Profissional e do estágio em curso na Escola Secundária de Rio Tinto, estou a desenvolver uma investigação cujo tema está relacionado com a “Importância da aprendizagem da História para o contexto atual dos alunos”. Esta investigação pretende conhecer a opinião dos alunos face à importância que esta disciplina pode assumir no seu dia-a-dia.

Neste sentido, necessito recolher informação, para posterior análise, através de uma modalidade de recolha de dados muito idêntica à entrevista – “*Focus group*” onde os alunos serão convidados a dar a sua opinião sobre o tema em estudo.

Assim, venho solicitar a autorização da participação do seu educando, garantindo o anonimato do seu depoimento. A referida atividade não deverá ultrapassar os 50 minutos.

Obrigado pela atenção dispensada!

Professor Estagiário,

Daniel Moura.

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) o registo áudio do meu educando.

Autorizo/ Não autorizo (riscar o que não interessa) o registo vídeo do meu educando.

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 2

Foi em Março que o Presidente Emmanuel Macron encomendou a Bénédicte Savoy e a Felwine Sarr um estudo sobre o património de origem africana nas colecções públicas francesas. O relatório de 100 páginas que produziram será apresentado esta sexta-feira, mas as suas linhas mestras são já conhecidas e levam a uma recomendação taxativa – França deve restituir sem reservas todas as obras dos seus museus que foram retiradas “sem consentimento” das antigas colónias francesas em África. Uma recomendação que tem potencial para abrir um precedente ou, pelo menos, para lançar o debate noutros países que tiveram domínios coloniais, incluindo Portugal.

A restituição plena aos museus africanos, e não o empréstimo de longa duração, deve ser a prática generalizada no que toca a objectos do período colonial, defendem a historiadora de arte francesa e o economista e escritor senegalês, deixando de fora apenas aqueles cuja presença em França resulte de uma comprovada aquisição “legítima”.

Pôr em prática as recomendações expressas no relatório (editado pelas Éditions du Seuil num volume de 230 páginas, incluindo anexos) será tudo menos fácil para o Presidente francês, que também nesta matéria enfrenta forte oposição, a começar pelos directores dos museus, que temem ver esvaziadas as suas colecções. No topo das preocupações dos que questionam a exequibilidade de um eventual programa de restituição está o Quai Branly, o Museu das Artes e Civilizações da África, Ásia, Oceania e Américas, obra de regime do antigo chefe de Estado Jacques Chirac, que tem 70 mil peças africanas no seu acervo.

Mesmo sujeito a pressões várias, Emmanuel Macron não pode ignorar o compromisso político que assumiu em Novembro do ano passado ao dizer, durante um

112

périple oficial por África, que a devolução “permanente ou temporária” de património àquele continente era uma “prioridade” do seu mandato. “O património africano (...) deve ser valorizado em Paris, mas também em Dacar, Lagos e Cotonu”,

sublinhou Macron, em visita ao Burkina Faso. “Esta será uma das minhas prioridades. Daqui a cinco anos prevejo que estejam reunidas as condições para o regresso do património africano a África.”

Foi a primeira vez, escreveu-se em vários jornais, que um Presidente abordou de forma tão directa a questão da arte africana dos museus franceses depois da descolonização.

Lembra esta quarta-feira o diário Le Monde que os pedidos de restituição por parte dos países africanos são tão antigos quanto a descolonização e que, apesar da insistência de alguns, a questão foi sendo sucessivamente adiada nos últimos 50 anos.

O Benim pediu a França que lhe devolva os seus tesouros: a descolonização vai continuar?

O Benim pediu a França que lhe devolva os seus tesouros: a descolonização vai continuar?

Entre os pedidos mais mediáticos envolvendo museus franceses estão três estátuas de reis, esculturas antropomórficas e outros artefactos espoliados do antigo Reino do Daomé em 1892 e que são, desde 2016, reclamados pelas autoridades do Benim. Mas a França está longe de ser caso único.

Programa faseado

Entre as acções concretas propostas pelo relatório numa primeira fase, que é

113

sobretudo simbólica, está a devolução, a partir do próximo ano, de 24 objectos ou grupos de objectos que são despojos de guerra ou que resultaram de missões etnográficas, culturais e religiosas, a países como o Mali, a Nigéria, o Senegal, o Benim e a Etiópia. De acordo com a publicação especializada The Art Newspaper, os autores do relatório previram uma segunda fase, com a duração de cinco anos, em que a restituição será muito mais substancial e negociada entre estados, seguida de um período “em aberto”, em que as devoluções podem e devem continuar. Como?

Em teoria, o procedimento proposto é simples, o que não quer dizer que seja fácil

chegar aos resultados pretendidos. Constituem-se comissões bilaterais com representantes franceses e de cada uma das ex-colónias. França compromete-se a dar a cada país africano um inventário das peças originárias desse território que se encontram nos seus museus, e o país em causa, por sua vez, diz que itens quer que lhe sejam devolvidos. Se houver objecções à restituição, o museu tem de provar que a peça chegou a França legitimamente. Mas esta prova deverá ser, em muitos casos, complexa. É que, de acordo com as recomendações dos autores do relatório, mesmo em caso de venda, não podem restar dúvidas de que houve uma “autorização total” para a sua saída, ou seja, de que não houve qualquer pressão sobre os proprietários dos objectos? por parte de militares, cientistas ou administradores coloniais.

Os museus também têm sentimentos de culpa

Os museus também têm sentimentos de culpa

E quando houver dois países a reclamar o mesmo objecto oriundo de um reino que já não existe e cujo território deu origem a mais do que um Estado? Os governos que resolvam a situação, diz o economista senegalês ao Art Newspaper. “Estamos a lidar com um continente que já não tem praticamente nada da sua história enquanto nós [na Europa] temos tudo. O objectivo não é esvaziar os museus ocidentais para encher os africanos, mas criar uma nova relação baseada na ética e na equidade.”

114

Segundo dados citados pelo Libération, entre 85 e 90% do património africano está hoje fora do continente. “A juventude africana tem direito ao seu património”, o mesmo património que “alimentou toda uma vanguarda europeia”, de Picasso aos surrealistas, passando pelas gerações de hoje que o têm nos museus, defendem os autores em entrevista ao mesmo diário, falando de um desequilíbrio flagrante que é urgente começar a corrigir.

Se Emmanuel Macron acatar as sugestões de Bénédicte Savoy e Felwine Sarr, a proveniência de cerca de 90 mil peças africanas espalhadas por 50 museus franceses, na sua esmagadora maioria incorporadas nas colecções antes de 1960, será alvo de análise.

Alterar a lei

Para que a devolução possa acontecer, há que vencer outro obstáculo – a lei do património terá de ser alterada já que, asseguram os jornais franceses, estipula que as obras pertencentes às colecções públicas são “inalienáveis”. Para o ultrapassar, os autores propõem a criação de uma cláusula de excepção para a arte africana.

Entre os que se opõem à restituição, um dos argumentos mais usados é o da falta de condições dos museus dos países de origem para acolherem as peças, algo que a dupla Savoy-Sarr diz ser produto da “condescendência” com que a Europa ainda olha para África.

Além da complexidade da “prova” já evocada, outra das recomendações do relatório que está já a ser alvo de críticas é a que diz respeito à devolução aos objectos, à sua chegada aos países de origem, do uso doméstico ou ritual que perderam no contexto formal de um museu europeu. “Será isto possível em países onde a aculturação e a modernidade apagaram, no essencial, os modos de pensar anteriores?”, interroga-se o jornal Le Monde.

115

Savoy e Sarr estão conscientes dos problemas que a restituição pode levantar mas, garantiram ao Libération, não têm dúvidas de que agiram “cientificamente: “Não abordámos o percurso dos objectos de um ponto de vista moral, mas histórico (...). É preciso que a história da constituição das colecções apareça nos museus ao mesmo tempo que as peças.”