



Marco António Guedes Cosme

A EDUCAÇÃO DIGITAL NA AULA DE HISTÓRIA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo Professor Doutor José António Marques Moreira, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A EDUCAÇÃO DIGITAL NA AULA DE HISTÓRIA

Ficha Técnica

| | |
|---|--|
| Tipo de trabalho | Relatório de Estágio |
| Título | A Educação Digital na aula de História |
| Autor/a | Marco António Guedes Cosme |
| Orientador/a(s) | Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Professor Doutor José António Marques Moreira |
| Júri | Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Daniela Melaré Vieira Barros 2. Doutora Sara Marisa Graça Dias do Carmo Trindade |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário |
| Área científica | Ensino de História |
| Especialidade/Ramo | Formação de Professores |
| Data da defesa | 24-10-2022 |
| Classificação do Relatório | 19 valores |
| Classificação do Estágio e Relatório | 18 valores |



Agradecimentos

A concretização de uma etapa singular na trajetória que define a nossa vida é sempre marcada por um conjunto de pessoas que nos acompanha e apoia, de forma mais ao menos próxima. Sem elas, a nossa existência tornar-se-ia ainda mais efémera. Como tal, a conclusão deste trabalho que consubstancia o fim de um percurso de oito anos de formação profissional, intelectual e humanista deve-se, direta ou indiretamente, às pessoas que acompanharam durante este período e que, por economia do texto, tentarei agradecer apenas às que mais diretamente apoiaram-me neste último ano, sem nunca esquecer das restantes.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Sara Dias-Trindade enquanto orientadora científica, pela disponibilidade desde o primeiro momento e pela motivação, confiança e rigor que me foi inculcando. Os momentos de diálogo, sugestões e de partilha de conhecimento foram indispensáveis à realização deste trabalho. Agradecer igualmente ao Professor Doutor José António Moreira, coorientador científico, pela disponibilidade na correção e supervisão do presente relatório, que em muito contribuiu para o enriquecer.

À professora Fátima Neves pela sua orientação permanente e cuidada durante o estágio pedagógico, pela atenção, carinho e amizade que a caracterizam e pela constante transmissão de conhecimento, práticas pedagógicas e valores éticos, que levarei ao longo do meu exercício profissional. Agradecer ainda ao meu colega de estágio, Luís Filipe, por ter cultivado um ambiente de amizade, partilha e interajuda durante o ano letivo.

Aos bons docentes com quem tive a oportunidade de contactar, em particular, à Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, pela atenção, apoio e motivação. À Faculdade de Letras (FLUC), e aos colegas e funcionários desta que foi a minha casa em Coimbra.

Se como Mark Twain afirmou, a vida ideal consiste em ter bons amigos e bons livros, resta-me, pois, agradecer aos primeiros. Ao Bruno e Pedro, por serem eternos. Ao meu afilhado Miguel em especial, mas também ao Sérgio e Gerson pelas boas memórias. Ao Paredes por continuar a ser um tutor e conselheiro. Aos marufos, Rodrigo, Fábio e Gilles. Ao meu primo Zé por ser mais do que família. À Micaela, Raquel, Edu e Aurélio.

À Madalena, por ter sido um pilar que me apoiou e acarinhou de forma constante ao longo deste ano, mas também por ser uma fonte de felicidade e paixão imensurável.

Aos meus pais, Fátima e António, e à minha irmã Cláudia, que tanto fizeram para ter prosseguido estudos superiores e por ambicionarem o melhor para mim. Tal como escrevi em 2020, a sua menção terá de chegar, pois continuam a não existirem páginas suficientes para descrever a sua importância na minha existência, a eles vou sempre dever tudo o que sou.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo contribuir para um maior conhecimento de como é que o ensino digital e a aplicação de ecossistemas de aprendizagem digitais nas aulas de História podem contribuir para a consolidação de conhecimentos e a capacidade de autoaprendizagem dos educandos. A análise que preside este trabalho foi desenvolvida junto de uma turma do 12º ano de escolaridade, no âmbito do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada realizado na Escola Secundária de Nelas, no ano letivo de 2021/2022.

A evolução da tecnologia e das redes de comunicação tem provocado mudanças acentuadas, alterando a forma como os indivíduos vivem, trabalham e interagem entre si, permanentemente conectados em rede. No campo educativo, o contacto quase orgânico e imersivo com as tecnologias tem alterado a forma como as crianças e jovens aprendem, dado que atuam, pensam e processam a informação de forma diferente, colocando assim novos desafios à figura do professor. De facto, a Era Digital tem impulsionado novos paradigmas, modelos e cenários de ensino e aprendizagem, sobretudo, mais flexíveis, colaborativos, centrados nas competências dos alunos e em princípios como o construtivismo, a iniciativa e autonomia.

Deste modo, o estudo de caso que aqui se apresenta e que tem por base uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa das perceções e narrativas desta turma, pretende também contribuir para o desenho de um ecossistema digital de ensino e aprendizagem na disciplina de História, em concreto, através da análise do impacto da aplicação de estratégias pedagógicas, ancoradas na incorporação de um conjunto de recursos digitais didáticos – entre eles, o *Quizizz*, o *EdPuzzle*, o *Padlet* e o *Nearpod*. Os resultados demonstraram, entre outros aspetos, que a integração de ambientes de ensino digital nas aulas de História contribuiu para o desenvolvimento das competências de autoaprendizagem dos respetivos alunos, evidenciando precessões positivas ao nível do envolvimento, participação e autonomia na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Educação digital; Ecossistemas digitais; Competências de autoaprendizagem; Ensino da História; Consolidação de conhecimentos em História.

ABSTRACT

The present study aims to understand how digital teaching and the application of digital learning ecosystems in history classes can contribute to the consolidation of knowledge and to the student's capacity for self-learning. The analysis of this work was developed with a 12th grade class, in the scope of the Supervised Pedagogical Practice Internship carried out in the *Escola Secundária de Nelas*, in the school year of 2021/2022.

The evolution of technology and communication networks has brought significant changes, altering the way individuals live, work and interact with each other, permanently networked. In the educational field, the almost organic and immersive contact with technologies has changed the way children and young people learn, since they act, think and process information differently, thus setting new challenges to the figure of the teacher. In fact, the Digital Age has driven new paradigms, models and scenarios of teaching and learning, especially more flexible, collaborative, focused on student's skills and principles such as constructivism, initiative and autonomy.

Thus, the case study presented here, which is based on a quantitative and qualitative methodological approach to the perceptions and narratives of this class, also aims to contribute to the design of a digital ecosystem of teaching and learning in the subject of History, specifically through the analysis of the impact of the application of pedagogical strategies, anchored in the incorporation of a set of digital teaching resources - including *Quizizz*, *EdPuzzle*, *Padlet* and *Nearpod*. The results showed, among other things, that the integration of digital teaching environments in history lessons contributed to the development of students' self-learning skills, with positive effects on their involvement, participation and autonomy in the construction of their knowledge.

Keywords: Digital education; Digital ecosystems; Self-learning skills; Teaching of History; Consolidation of knowledge in History.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| ÍNDICE | 5 |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1. O ESTÁGIO PEDAGÓGICO | 6 |
| CAPÍTULO 2. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: DINÂMICAS, DEBATES, COMPETÊNCIAS E ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA HISTÓRIA | 17 |
| CAPÍTULO 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS | 41 |
| CAPÍTULO 4. APLICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ANÁLISE DE DADOS | 55 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| BILIOGRAFIA E FONTES CONSULTADAS | 93 |
| ANEXOS..... | 101 |

Introdução

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem como tema a “Educação Digital nas Aulas de História”.

Vivemos numa Era em que a informação está na “ponta dos dedos” e a dimensão do digital acompanha, de forma quase totalizante e imersiva, o quotidiano das populações, levando ao acentuar do desenvolvimento tecnológico e ao nascimento e reinvenção de modelos educativos e ambientes de aprendizagem digital. De facto, é incontornável que as tecnologias digitais estão no dia-a-dia das crianças e jovens que constituem o universo estudantil, parte de uma “geração digital” habituada a navegar no *online* e a manusear diferentes tecnologias – sobretudo as móveis (como os *smartphones*) –, as quais permitem formas crescentemente sofisticadas de interação e o acesso instantâneo da informação.

Enquanto membros de uma realidade hiperconectada, as novas gerações de alunos contactam permanentemente com as tecnologias digitais, vivendo rodeados de *softwares* e *gadgets*. Assim, torna-se praticamente impossível falarmos de ensino sem tecnologias e, em particular, sem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo que ensinar com qualidade e eficácia, no presente paradigma, torna-se difícil sem antes se compreender que o mundo é hoje tendencialmente digital e que a forma como os alunos adquirem conhecimento e trabalham com ele se tem vindo a transformar profundamente. Neste sentido, é fundamental rentabilizar o uso dessas tecnologias para ensinar e aprender melhor. Aliás, diversos estudos e investigações desenvolvidas na última década têm vindo a reforçar, em uníssono, que apoiar o processo de ensino-aprendizagem em recursos e tecnologias educativas possibilita a combinação de pedagogias eficazes de ensino, assim como a inovação, progresso e transformação de novas práticas pedagógicas.

Além disso, também um conjunto alargado de organizações supranacionais como OCDE, UNESCO, Comissão Europeia ou Fórum Económico Mundial (WEF) apontaram já para a importância da integração da tecnologia na educação e para as potencialidades do seu uso no desenvolvimento das designadas “competências para o século XXI”. Neste ponto, uma parte substancial dessas competências digitais estrutura-se, precisamente, nas teorias da conectividade e na premissa de que a aquisição de conhecimento se dá por um processo contínuo assente na formação de redes e, portanto, torna-se relevante, cada vez

mais, saber encontrar e selecionar/ mobilizar a informação de que se necessita, ao invés de a memorizar, isto é, daquela que se consegue arquivar nos nossos cérebros.

No que diz respeito ao ensino da História, dimensão central no presente trabalho, o carácter multimédia e ubíquo das tecnologias digitais permite, desde logo, trabalhar e desenvolver nos discentes competências necessárias para a compreensão da natureza do saber histórico, como se pretende explorar no presente trabalho. Todavia, apesar da ampla quantidade de estudos neste campo, a realidade imposta recentemente pela pandemia do coronavírus Covid19, teve como consequências mais visíveis e imediatas uma certa digitalização da educação forçada pelas circunstâncias e, em grande medida, provocada pelo ensino remoto emergencial, levando a mudanças na forma como o ensino presencial é hoje perspectivado e reforçando o debate em torno do futuro do ensino digital.

Como tal, é cada vez mais essencial que o professor consiga refletir e desenvolver situações de aprendizagem de qualidade em ambientes digitais, neste caso, no que diz respeito à disciplina de História. Ainda que na última década se tenha vislumbrado um aumento da incorporação de tecnologias e recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem da História, é fundamental adequá-los à criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos e eficazes, procurando enquadrar esses recursos digitais numa estratégia pedagógica específica, em momentos próprios da ação educativa e de acordo com as finalidades e os objetivos pedagógicos pretendidos.

Assim, o presente relatório de estágio tem como principal objetivo contribuir para um maior conhecimento de como é que o ensino digital e a aplicação de ecossistemas de aprendizagem digitais nas aulas de História podem contribuir para a consolidação de conhecimentos e para a autoaprendizagem dos educandos (questão de investigação).

No essencial, pretende-se, desde logo, tomar parte de um debate que tem vindo a decorrer nos últimos anos, focando-se na forma como, atualmente, a incorporação de tecnologias e recursos digitais na educação permite um maior envolvimento dos discentes no ensino e na aprendizagem, dentro do espaço de sala de aula ou fora dela, tal como uma maior apropriação dos conteúdos e a consolidação de conhecimentos. Esse debate tem o potencial de ajudar a formular planos de ação e definir estratégias que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que no caso do ensino da História adquire particular relevância, quer pelo carácter complexo da disciplina, quer pelo facto do conhecimento histórico estar sempre em constante desenvolvimento.

A escolha da temática teve por base os pressupostos enunciados anteriormente, tais como os de que os alunos da turma de 12º ano de escolaridade, que se acompanhou de

forma regular ao longo do estágio, são parte componente da tal “geração digital” que vive rodeada, de forma imersiva, por tecnologias digitais. Contudo, o contacto inicial com a turma permitiu-nos compreender que esses alunos, embora soubessem trabalhar com tecnologias, em particular as móveis, não sabiam rentabilizar o seu eminente potencial educativo. Por outro lado, a prática pedagógica demonstrou que as maiores dificuldades da turma em questão passavam não só pela falta de persistência na realização das tarefas solicitadas, mas, sobretudo, pelas dificuldades na organização, seleção e interpretação da informação e na própria capacidade de concertação/atenção dos alunos.

Neste ponto, veja-se ainda que a escolha do tema passou quer pelo seu carácter flexível e transversal, dado ser adaptável a todos os conteúdos do programa da disciplina, quer pela sua pertinência em relação ao desenvolvimento de competências estruturais previstas nas dez áreas de competências que compõem o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como: a Informação e comunicação; Saber científico, técnico e tecnológico; ou Desenvolvimento pessoal e autonomia.

Deste modo, o estudo de caso que aqui se apresenta pretendeu contribuir, através do desenvolvimento de competências digitais nos alunos, para que estes melhorassem a sua capacidade de procurar, encontrar e selecionar a informação, distinguindo o essencial do acessório, mas também verificar se a aplicação de recursos digitais em ecossistemas de aprendizagem levou, efetivamente, ao aumento dos índices de motivação, autonomia, engajamento e atenção dos alunos. Concomitantemente, pretendeu-se analisar o impacto da aplicação de recursos digitais no ensino da História ao nível da autoaprendizagem dos alunos, na medida em que, por norma, estes levam ao maior envolvimento em situações específicas e conduzem a que os alunos se tornem mais participativos e autónomos na construção do seu conhecimento, melhorando a sua capacidade para aprender sozinhos.

Ainda no que diz respeito aos objetivos estabelecidos para o estudo, pretende-se também apresentar um conjunto de estratégias educativas que possam contribuir para o desenho de ecossistemas digitais de aprendizagem na disciplina da História, sustentados por um modelo de ensino híbrido e educ comunicativo dinâmico, e que incluía atividades didáticas e estratégias pedagógicas multifacetadas. Como tal, tendo em conta os objetivos definidos, foi selecionado um conjunto de recursos digitais para proceder à análise, entre os vários utilizados durante o estágio (cujos motivos da seleção se encontram plasmados no quarto capítulo): o *Quizizz*, o *EdPuzzle*, o *Padlet* e o *Nearpod*.

Tendo em vista o cumprimento dos objetivos enunciados, este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, aborda-se a prática pedagógica decorrente do

estágio, procedendo-se à caracterização da escola e da turma que foi acompanhada e com a qual foram desenvolvidas as atividades e experiências pedagógicas que constituem o estudo. Após uma breve descrição das atividades letivas e extra letivas realizadas ao longo do ano letivo, o capítulo é encerrado por uma reflexão acerca do percurso formativo como docente em formação, no âmbito do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada.

O segundo capítulo, com um carácter eminentemente teórico, procura estabelecer, desde já, um apanhado geral da principal e mais recente produção científica e bibliografia relativa ao tema a que se reporta a presente investigação, o Estado da arte da temática. Neste sentido, procurou-se fazer um enquadramento dos diversos debates, correntes de investigação, teorias, perspetivas e resultados associados às obras e estudos compulsados, relacionando e analisando os mesmos à luz da problemática e dos objetivos.

Por sua vez, estando esse segundo capítulo desdobrado em cinco subcapítulos, no primeiro procede-se ao balanço das várias potencialidades didáticas e pedagógicas e dos benefícios globais da integração das tecnologias digitais na educação. No segundo, opera-se uma reflexão sobre as dinâmicas aluno-professor na Era Digital em que vivemos, qual o perfil do aluno e do professor de hoje e as principais perspetivas e debates neste campo. No terceiro subcapítulo, o quadro de análise teórica foca-se no papel da educação digital no desenvolvimento das chamadas competências para o Século XXI, previstas por várias organizações supranacionais e presentes em diversos programas educativos nacionais. No quarto, a tónica centra-se nos efeitos e potencialidades pedagógicas do uso de tecnologias digitais no ensino da História, sustentada por estudos já realizados neste campo. No quinto e último subcapítulo, procura-se analisar alguns dos desafios atuais da educação digital, sobretudo, tendo em conta as mutações na educação operadas pela pandemia Covid 19 e o ensino remoto emergencial decorrente da fase inicial desta. Ao mesmo tempo, pretende-se analisar como é que a implementação de ecossistemas digitais de aprendizagem em modelos de ensino híbrido, pode beneficiar a aprendizagem e a eficácia de estratégias e respetivos objetivos pedagógicos pretendidos pelos docentes.

No terceiro capítulo, explicam-se as opções metodológicas do estudo, indicando-se os motivos da utilização da metodologia do estudo de caso, através de uma perspetiva descritiva, fenomenológica, quantitativa e qualitativa, bem como se indica a metodologia de recolha de dados e o seu subsequente tratamento e sistematização das respostas quantitativas dadas pelos participantes aos três questionários construídos para o efeito. Em paralelo, procede-se a uma breve caracterização dos participantes do estudo e à descrição das potencialidades e principais funcionalidades dos recursos digitais selecionados.

No quatro, procede-se à descrição das experiências pedagógicas aplicadas durante o estágio, explicando-se de forma detalhada e fundamentada os motivos pelo qual foram selecionados os recursos digitais enunciados anteriormente, assim como a sua integração no processo de ensino e aprendizagem da História ao longo do ano letivo. Contudo, este quadro de análise estrutura-se, além da descrição das experiências pedagógicas aplicadas, pela análise dos resultados obtidos, confrontando-os com outros estudos neste campo, e sustentando-a, em particular, no *feedback* recolhido através da observação direta e dos inquéritos que acompanharam as diferentes fases de experimentação. Neste ponto, procurou-se, em grande medida, verificar-se de que forma a aplicação de ecossistemas de aprendizagem digitais nas aulas de História contribuíram para consolidar conhecimentos e para a autoaprendizagem dos alunos visados.

Nas considerações finais deste relatório serão tidos em conta todos os elementos anteriormente descritos, operando-se uma lógica de balanço final do ano de estágio pedagógico, das opções adotadas quanto ao tema e à investigação, das experiências pedagógicas aplicadas e dos resultados obtidos, tendo em vista avançar com possíveis respostas para a questão de investigação e perceber se, de facto, os objetivos enunciados no presente estudo se concretizaram ou não. Todavia, embora se pretenda avançar através das considerações tecidas com conclusões que visam melhorar as práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento de modelos e estratégias de educação digital no ensino da História, note-se que este tipo de investigações carece sempre de correções que partem das próprias fragilidades associadas à metodologia do estudo de caso e ao seu carácter eminentemente prescritivo perante a permanente atualização de estudos neste campo, apesar de nenhuma investigação científica estar isenta das mesmas.

Capítulo 1. O Estágio Pedagógico

No sentido de se conseguir uma maior compreensão do estudo que aqui se apresenta e dos seus resultados, torna-se necessária a uma breve descrição global do contexto em que foi aplicado, sendo, por isso, essencial proceder-se à caracterização da escola e da turma que foi acompanhada ao longo do estágio pedagógico e com a qual foram desenvolvidas as atividades e experiências pedagógicas que constituem a nossa análise. Importa também descrever e proceder a uma reflexão do trajeto percorrido desde o primeiro dia na escola até à conclusão da Prática Pedagógica Supervisionada.

1.1. A Escola

Como referido, o estágio pedagógico realizou-se na Escola Secundária de Nelas, um estabelecimento de ensino público que se inscreve no Agrupamento de Escolas de Nelas (AEN) e que dispõe de uma oferta educativa que vai desde o 8º ano ao 12º ano de escolaridade, incluindo ainda vários cursos profissionais. Construída em 1984, a escola situa-se na zona urbana de Nelas, aproximadamente a 10 minutos do centro da cidade, encontrando-se próxima da Estrada Nacional nº 231 e da Estação Ferroviária da Nelas.

No dia 30 de setembro de 2021 apresentámo-nos na Escola em questão, sendo recebidos pela Direção e pela professora orientadora, Maria de Fátima Neves. Nesse mesmo dia, conheceram-se as instalações, as salas de aula, os professores do Grupo de História, a Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o Diretor da Turma que se acompanhou, bem como os restantes professores do Conselho de turma. Poder-se-á considerar que o acolhimento no espaço físico e humano da escola foi imediato e continuou ao longo do estágio pedagógico.

O Projeto Educativo do AEN, documento norteador da ação educativa da escola, apresenta na sua missão uma procura por uma educação ativa, flexível e multifacetada que desenvolva nos alunos capacidades e competências do foro cognitivo, social, cívico e psicomotor, que vão para além das metas de ensino-aprendizagem e que têm como objetivo “formar cidadãos democráticos, críticos, solidários e capazes de conviver com e na diversidade”. Deste modo, esse *ethos* escolar valoriza não só a escola enquanto um *lugar de saber*, com foco no conhecimento e no humanismo, mas também nas dinâmicas do corpo docente e não-docente, nas interações positivas professor-aluno e na ligação com a comunidade, procurando conceber “uma escola que concilie rigor, exigência, competência

com afetividade, solidariedade, autonomia e espírito crítico, assegurados por uma visão humanista”.

De facto, a visão educativa da escola, que tem como um dos âmagos preparar os seus alunos para serem “agentes de mudança”, verifica-se igualmente no conjunto de atividades complementares desenvolvidas, como o desporto e os projetos escolares, a título de exemplo: Parlamento dos Jovens, EuroEscola, Academia de líderes *Ubuntu*, visitas de estudo, clube de leitura, grupo de teatro, rádio, exposições de atividades desenvolvidas pelos alunos, entre outras.

Em relação às instalações da escola, sendo que são infraestruturas com quase quatro décadas de atividade, estas apresentam algumas carências a nível das condições físicas dos edifícios e dos espaços. Contudo, as salas de aula têm vindo a sofrer algumas intervenções pontuais, como a renovação das instalações elétricas e a substituição de telhados. Ao mesmo tempo, a escola dispõe de espaços típicos de um ambiente escolar, caso das salas de aula, sala de professores, gabinetes técnicos, pavilhão desportivo, átrio para exposições, auditório multiusos, biblioteca, bar, cantina, papelaria, entre outros.

Embora a existência de algumas limitações em relação à ocupação das salas de aulas, com algumas turmas a terem atividades letivas em salas diminutas e compactas, no global, a escola detém os equipamentos necessários para o funcionamento das disciplinas e dos serviços que presta. Em todas as salas de aula existe um computador, colunas e quadro interativo ou projetor, com a possibilidade de aceder à Internet (*minedu*), tal como na sala de professores, onde se inclui sofás, mesas de reunião, impressoras e material para auxiliar a docência. Para além disso, a biblioteca, espaço frequentemente utilizado durante o estágio pedagógico, caracteriza-se por ser um local de encontro entre professores e alunos, dispondo de uma considerável coleção bibliográfica que permite cobrir todas as áreas disciplinares lecionadas e ainda fomentar a leitura na comunidade escolar.

1.2. A turma

Durante o ano letivo de 2021/2022, o núcleo de estágio de História da Escola Secundária de Nelas acompanhou, de forma direta e regular, uma turma do 12º ano de escolaridade da área de Línguas e Humanidades. O primeiro contacto com a respetiva turma deu-se no dia 6 de outubro, durante a aula lecionada pela professora orientadora a que se assistiu. Além disso, no início da mesma, procedeu-se às apresentações entre professores estagiários e os alunos, trocando-se algumas impressões sobre os gostos pessoais, *hobbies*, percurso académico, e interesse pela História.

No início, a turma era constituída por 14 alunos, sendo que dez se identificavam como sendo do género feminino e três do masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Porém, já durante o início do 3º período escolar a turma sofreu um acrescento de uma aluna, do género feminino, proveniente de um país africano de língua portuguesa, ficando, portanto, nos 15 alunos. A quase totalidade dos discentes residia na zona de Nelas, sendo que 12 destes pertenciam à mesma turma desde o 10º ano de escolaridade (alguns frequentaram as mesmas escolas desde pré-escolar), demonstrando, por isso, uma certa cumplicidade e companheirismo entre si. Apenas um aluno apresenta uma retenção no seu percurso.

De uma forma geral, a turma manteve um comportamento positivo (avaliado em Muito Bom), caracterizando-se por ter sido participativa e respeitadora, com um espírito crítico e de entreatajuda para e com os colegas e os docentes. Além disso, durante as aulas, a maioria dos alunos manteve-se atenta, motivada e colaborativa, revelando interesse significativo e formas próprias de pensamento complexo e matizado sobre assuntos relacionados com a História, as Humanidades e, em particular, aspetos da atualidade política e social portuguesa e internacional, em grande medida, impulsionadas também pela disciplina de Ciência Política que a turma frequentou durante o presente ano letivo.

Importa também destacar que, durante as atividades letivas, os elementos da turma não tiveram por prática utilizar o seu *smatphone* para aceder a redes sociais ou desviar a sua atenção para assuntos que não se inseriam no âmbito da disciplina, o que deve ser realçado por não ser padrão entre as mais jovens gerações.

No entanto, embora esta turma tenha revelado empenho, entusiasmo e interesse pelas atividades propostas, uma parte considerável da mesma apresentou algumas falhas, quer por uma certa ausência de responsabilidade em concretizá-las com afinco e dentro dos prazos estabelecidos, quer em relação ao cumprimento de horários e assiduidade. Por outro lado, como o Plano de Trabalho da turma salienta, e que foi visível durante a nossa prática pedagógica, os alunos da turma em questão apresentavam como maiores fragilidades: a falta de persistência na realização das tarefas pedidas; métodos de estudo inadequados; dificuldades na organização, seleção e interpretação da informação; e dificuldades de concertação/atenção.

No que concerne à disciplina de História, não obstante o potencial generalizado e a vontade pela aprendizagem, seis alunos participam mais ativamente e de forma regular nas aulas, sendo que os restantes nove, apenas quando solicitados. Os resultados e os ritmos de trabalho da turma foram díspares, sendo que as classificações variaram entre os 18 e os 10

valores. Além disso, os resultados do ano letivo anterior demonstram, na generalidade, classificações satisfatórias, com 50% dos alunos a obterem entre 14 e 17 e cerca de 43% entre 10 e 13 valores. Todavia, atente-se que, durante o ano letivo do estágio pedagógico, a maioria das classificações subiram, em particular, as dos alunos em situação de risco de reprovação, chegando mesmo a superar expectativas. Em suma, a turma apresentou níveis de aproveitamento bastante satisfatórios.

1.3. Atividades desenvolvidas

No decorrer do ano letivo de 2021/2022, observou-se a uma evolução do número de atividades letivas em que nos envolvemos, fruto da própria progressão profissional inerente à experiência pedagógica do estágio, assim como à permanente comunicação e ao espírito de entreatajuda no núcleo de estágio de História. Relativamente à disciplina de História A, a turma em questão tinha um total de 350 minutos semanais, divididos por sete blocos de aulas de 50 minutos cada.

No global, deu-se total cumprimento ao que foi proposto concretizar-se no Plano Individual de Formação (PIF), redigido no início do ano letivo. Em relação à lecionação, cumpriu-se não só com o número de aulas calendarizadas, como se excedeu esse objetivo, assistindo-se a cerca de 123 aulas de 50 minutos e lecionando-se um total de 80 aulas de 50 minutos no âmbito da disciplina de História A (cf. Anexo 1 - PIF).

Durante o mês de outubro, fase inicial do estágio, cumpriu-se um plano de trabalho inicial, previsto pela professora Fátima Neves, a partir do qual procurou-se conhecer e explorar um conjunto de documentos necessários ao normal funcionamento da atividade letiva, como o Programa da disciplina de História A, as *Aprendizagens Essenciais* referentes à disciplina e ao ano curricular, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o Regulamento Interno da Escola e o Projeto Educativo da mesma. Procurou-se igualmente conhecer e analisar as planificações a longo e médio prazo já elaboradas pelo grupo disciplinar. Ainda no início da atividade letiva, realizou-se um documento em conjunto com a professora orientadora e o colega de estágio, que estabeleceu a divisão dos módulos, conteúdos e aulas previstas para lecionação dos mesmos, de forma equitativa e equilibrada entre os dois professores estagiários. Apesar de ter vindo a sofrer alterações e acrescentos ao longo do ano letivo, este documento foi essencial para assegurar quer o cumprimento do número de aulas regulamentado pelo Plano Anual Geral de Formação, quer para a preparação adequada e atempada das aulas assignadas.

A primeira aula lecionada ocorreu no dia 10 de novembro, com dois blocos de 50 minutos (100 minutos total), onde se explorou a matéria referente ao tema das opções totalitárias na primeira metade do século XX e, em particular, ao fascismo italiano e ao nazismo alemão. Embora a base científica sobre o tema e o recurso a grandes obras historiográficas permitisse preparar uma aula abrangente, com informação atualizada e fundamentada cientificamente, bem como avançar com segurança para a primeira aula, durante a fase inicial sentiu-se algum nervosismo perante as expectativas colocadas à eventual reação da turma. Todavia, ao longo do desenvolvimento da aula, perante o interesse, colaboração e participação da turma e o *feedback* positivo da mesma, esse tal nervosismo acabou por se dissipar.

Além da construção de uma ficha de avaliação formativa e respetivos critérios no âmbito dessa primeira aula, a elaboração da planificação do bloco de aulas permitiu conceber, a partir do modelo adotado pela professora orientadora, uma nova forma de planificar e que consideramos ter servido melhor o propósito pedagógico pretendido ao longo do estágio. As planificações foram sendo elaboradas individualmente e enviadas à professora orientadora de forma prévia para os analisar e dar o seu aval, numa troca constante de *feedback* tendo em vista melhorar a sua formulação a vários níveis.

Embora, para um professor em formação inicial, a preparação de planos a curto prazo se revele, de forma frequente, complexa e imbricada, os planos de aula desenvolvidos durante o estágio representaram um constante aperfeiçoamento da própria prática pedagógica, na medida em que o maior conhecimento das características da turma e das necessidades do processo de ensino-aprendizagem, levaram a moldar e adaptar as estratégias e metodologias plasmadas nessas planificações. Por outro lado, na preparação das aulas procurou-se ter sempre em conta o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina de História A.

Como tal, durante o processo de preparação das aulas lecionadas, procedeu-se à formulação de planificações desenvolvidas e complexas, nas quais se especificaram, de forma coerente e articulada, os conteúdos com os objetivos de aprendizagem, as estratégias, os recursos aplicados e as competências que se pretenderam trabalhar na turma, bem como a avaliação do desempenho dos alunos – a título de exemplo, veja-se as três planificações correspondentes às três aulas assistidas (cf. Anexo V, VII e IX). Aliás, tais planos de aula foram capazes de, na maioria das vezes, terem sido executadas na totalidade, permitindo o cumprimento daquilo que era o âmago, ou seja, lecionar não só a matéria prevista, mas

lecionar da forma mais eficaz e inovadora, visando a obtenção de resultados concretos ao nível das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Ainda quanto à preparação das aulas, procurou-se recorrer sempre a bibliografia de referência e atualizada sobre os temas e conteúdos a lecionar, evitado cometer erros científicos e conseguir explorar o saber histórico para além da informação dos materiais pré-existentes. Uma das preocupações no processo de preparação das aulas passou por integrar problemáticas relevantes na abordagem do saber histórico, com o objetivo de exponenciar não só o interesse pela disciplina, como o seu próprio conhecimento ao nível da História e de outros campos das humanidades.

Tendo em vista conceber aulas criativas e dinâmicas, utilizou-se um conjunto de materiais didáticos e recursos diversificados, concebidos de raiz. Neste sentido, no que diz respeito ao material e recursos aplicados, e tendo em conta o tema escolhido para desenvolver no âmbito deste relatório, incorporei no processo de ensino-aprendizagem da turma, tecnologias e aplicativos digitais, dentro do universo das TDIC. Ao longo do 1º e 2º período, foram utilizados recursos digitais com os quais os alunos já se encontravam familiarizados e que conheciam alguns aspetos da sua usabilidade, como *PowerPoints* para a apresentação dos conteúdos, ou plataformas de jogos digitais como *Quizizz* ou *Kahoot!* e de vídeo-quizzes como o *EdPuzzle*, para trabalharem e consolidarem as suas aprendizagens dentro e fora do espaço escolar. Ao mesmo tempo, procurou-se incorporar outras ferramentas digitais, como o *Microsoft Sway*, o *Padlet* ou, já no 3º período, o *Nearpod*. Como veremos detalhadamente no terceiro capítulo, este recurso, inovador para as práticas e dinâmicas pedagógicas, permitiu congrega diversas funcionalidades de outros aplicativos e lecionar através dos dispositivos móveis dos alunos.

Neste ponto, ainda sobre os recursos, destaca-se também um amplo conjunto usado em vários momentos da ação educativa, quer na preparação das aulas (como estratégia de “sala de aula invertida”), durante as mesmas, ou na consolidação pós aula, destacando-se: esquemas e mapas digitais interativos da matéria lecionada; *podcasts*; música e vídeos de plataformas como *Youtube*; *RTP Ensina/Arquivos*; revistas digitais; *eBook*; visitas de estudo virtuais; repositórios de fontes audiovisuais e de documentação histórica; excertos de filmes e documentários; cronologias digitais; blogues; entre outros. Aliás, a quase totalidade dos recursos utilizados foram sendo disponibilizados no *Google Classroom* da turma, essencial, a par com o grupo de *Whatsapp* criado, para comunicar, designar tarefas e entregas, e partilhar informações e recursos para os alunos trabalharem.

Quanto aos instrumentos de avaliação, o núcleo de estágio teve a responsabilidade de elaborar, quer em conjunto, quer de forma individual, os testes de avaliação, matrizes e critérios de correção e avaliação, sobretudo, a partir de meados do 2º período escolar (cf. Anexo IV – teste de avaliação e critérios). A correção e atribuição da classificação ficou igualmente ao encargo de quem elaborou os respetivos instrumentos de avaliação, sob orientação e supervisão da professora Fátima Neves, que nos deu as indicações necessárias e ensinou a utilizar grelhas e estabelecer critérios. Seguindo a mesma lógica, elaboraram-se fichas de trabalho formativo (cf. Anexo III – ficha formativa) onde se privilegiou a interpretação de documentos históricos e iconográficos, bem como a seleção e mobilização da informação, como referido, uma das fragilidades da turma.

Por outro lado, com recurso às tecnologias digitais, foi possível criar instrumentos de e-avaliação interativos que permitiram dar o *feedback* aos alunos de forma imediata, sinalizando fragilidades pedagógicas e esboçando estratégias de remediação. Realizaram-se ainda tarefas de trabalhos de grupo para efeitos avaliativos, com respetivos guiões de realização e critérios correção. Aliás, no 3º período, a turma teve como tarefa construir um Padlet e um Podcast (por grupo) sobre o processo revolucionário de 1974/76, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, (cf. Anexo XI - guião de trabalho grupo).

Quanto às estratégias de ensino-aprendizagem, inicialmente, deu-se preferência a métodos de ensino mais diretivos e expositivo-explicativos. No entanto, no decorrer do estágio e ao procurar-se implementar ecossistemas de ensino digital, foi-se transitando, progressivamente, para métodos ativos e não-diretivos construtivistas, que privilegiassem o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, num processo de ensino mais individualizado e flexível, sem descurar, contudo, de instruções explícitas, necessárias à efetiva aprendizagem e ao envolvimento do aluno.

De facto, nas aulas lecionadas, tivemos a preocupação de fomentar aprendizagens relevantes e significativas nos alunos, procurando adequar as estratégias aplicadas às características de cada um e aos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como manter a turma motivada e participativa, de forma transversal.

Durante o estágio pedagógico, lecionaram-se ainda algumas aulas da disciplina de Ciência Política, a cargo da professora orientadora, à mesma turma de 12º ano, o que se configurou como uma experiência positiva, dado que, para além do gosto nutrido por tal área disciplinar, permitiu explorar temas variados da atualidade, importantes para a formação cívica e ética dos alunos enquanto cidadãos, potencializando o interesse que já vinham a demonstrar. O núcleo de estágio teve ainda a oportunidade de acompanhar os

alunos através de um apoio bissemanal, realizado às quartas-feiras durante a tarde, onde se operou uma lógica reflexiva e explicativa das metodologias de interpretação das fontes de texto e iconográficas e a subsequente mobilização e análise da informação, como vimos, uma das suas maiores dificuldades ao nível da compreensão histórica, o que foi uma mais-valia na sua preparação para o exame nacional da disciplina.

Todavia, para além das atividades letivas, o trabalho do núcleo de estágio foi caracterizado pela dinamização de um conjunto de projetos e atividades extralectivas, seguindo o Projeto Educativo da escola. Em primeiro lugar, coorientou-se os alunos da turma que foram deputados no âmbito do Parlamento dos Jovens, apoiando-os na construção do seu projeto de recomendação subordinado ao tema “O impacto da desinformação na Democracia”, chegando mesmo a representar a escola e o distrito na final parlamentar. Fomos ainda coorientadores da equipa que representou o AEN na sessão distrital do *Projeto Euroscola*, com o tema “As redes Sociais e os perigos para a Democracia”, assim como colaborou-se igualmente com a Academia Ubuntu, em particular, com a aplicação das atividades do projecto na turma que se acompanhou.

Ao mesmo tempo, o núcleo de estágio envolveu-se nas atividades da biblioteca, participando na divulgação de hábitos de leitura na comunidade escolar e, entre outras, recomendando a aquisição de livros e obras de carácter científico e intelectual, através de uma lista de sugestões dividida em áreas temáticas de interesse. Por outro lado, dinamizou um conjunto de atividades que, desde logo, enriqueceram o Plano Anual de Atividades. Entre elas, no Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, organizou-se uma exposição no pavilhão central sobre o Holocausto/*Shoah*, onde se expuseram livros relativos ao tema e textos com testemunhos de sobreviventes, disponibilizando-se, através de um *QRCode* espalhado pela escola, o acesso a um *Microsoft Sway* com excertos seleccionados do filme *A Lista de Schindler* e notas explicativas. Esta atividade deu seguimento, em articulação com o grupo disciplinar e a direção da escola, a uma visita de estudo com alunos do 11º e 12º ano ao núcleo museológico “Fronteira da Paz: memorial aos refugiados e ao cônsul Aristides de Sousa Mendes” em Vilar Formoso.

Organizou-se ainda uma exposição nos mesmos moldes da anterior, mas sobre a crise dos refugiados, tendo sido complementada com uma palestra que contou com o testemunho de uma jovem voluntária no campo de refugiados da ilha grega de Lesbos que respondeu a questões colocadas pela turma por videoconferência. Além disso, no âmbito das comemorações dos 48 anos da revolução de abril, promoveram-se outras atividades, desde poemas solicitados aos alunos sobre a efeméride à organização de uma conferência

no auditório da escola, tendo como orador um professor universitário, com investigações e obras sobre o tema, que procurou problematizar e desenvolver o interesse pela História na quantidade expressiva de alunos de vários anos que assistiram. Neste ponto, e no contexto do trabalho realizado com os alunos ao nível das tecnologias e dos seus conhecimentos digitais, conseguiu-se que um grupo da turma participasse no concurso da DGE “25 de abril: 48 anos... a caminho dos 50!”, que envolveu a construção de um Padlet interativo sobre o tema.

Por último, resta ainda referir que, na qualidade de observador, participou-se em todas as reuniões do Conselho de Turma, intercalares e final de períodos letivos, e nas do Grupo Disciplinar de História e do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. A participação nestas reuniões foi, sobretudo, importante para desenvolver relações cordiais e profissionais com outros professores, bem como para conhecer as dinâmicas inerentes à prática docente.

1.4. Reflexão sobre o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada

O exercício de refletir em breves páginas a experiência e o trabalho empreendido no âmbito do estágio pedagógico, revela alguma complexidade perante o empenho e dedicação colocados ao longo das aulas lecionadas e dos vários momentos pedagógicos e extralectivos, as interações com alunos, professores e a restante comunidade escolar, e aquilo que consideramos terem sido as aprendizagens pessoais e profissionais obtidas durante esse percurso enquanto professor em formação inicial.

O estágio pedagógico configura-se como o primeiro contacto com o meio escolar e a realidade educativa enquanto docente e, portanto, este ano letivo traduziu-se num período de novos desafios, experiências, trabalho e múltiplas aprendizagens. No início do estágio e após primeiro contacto com a escola, os seus elementos e a turma que se acompanhou de forma regular sentiram-se algumas incertezas e receios, numa certa atitude titubeante, perante as nossas capacidades para lecionar, estabelecer laços com os alunos e acompanhar pedagogicamente o desenvolvimento destes. No entanto, após a primeira aula lecionada e de forma paulatina, o nervosismo, a ansiedade e as incertezas foram-se dissipando, ultrapassando-se dificuldades e imprevisibilidades que foram surgindo e colocando-se sempre a dedicação necessária no sentido melhorar e aperfeiçoar a minha prática docente, a múltiplos níveis, num permanente exercício de adaptação e aprendizagem.

Como tal, ao longo do estágio, procurou-se exponenciar uma vontade, também ela inicial, por ensinar e transmitir conhecimento, de estabelecer relações interpessoais e de

acompanhar os discentes na sua evolução enquanto jovens capazes de conceber formas próprias de pensamento complexo, matizado e mundividente, nomeadamente ao nível da História, com o objetivo de prepará-los para a sua existência, naquilo que Gusdorf defendeu ser a principal função do professor (1967, p. 13). O acompanhamento dos alunos e a relação professor-aluno estabelecida com a turma, foi essencial para a motivação e a procura por ensinar mais e melhor, considerando-se ter sido uma base indispensável quer para a evolução e melhoria destes na aprendizagem da História e dos resultados finais obtidos, quer para a experiência adquirida enquanto docente.

Ao mesmo tempo, a convivência em espaço escolar e o contacto com o corpo docente, em particular com o grupo disciplinar, permitiu não só criar relações cordiais e profissionais, mas também conhecer diferentes realidades e percursos profissionais, tal como diferentes perspetivas, métodos e estratégias pedagógicas que, em muito, contribuíram para uma melhor preparação e desenvolvimento das aulas.

Todavia, foi com o núcleo de estágio que surgiram as maiores aprendizagens. A exigência, o rigor e o sentido de responsabilidade incutidos pela professora Fátima Neves no decurso do estágio, assim como o aconselhamento permanente e a partilha de visões e práticas pedagógicas, foram basilares para superar dificuldades, reinventar estratégias e metodologias de trabalho e assumir uma postura flexível e multifacetada enquanto docente em formação.

O acompanhamento por parte da professora Fátima, sentido desde o primeiro dia, estabeleceu as bases para que os resultados gerais do estágio fossem positivos, desde logo, pela orientação no pré e pós momentos letivos, na preparação das aulas, na construção dos recursos e aplicação dos instrumentos de avaliação, sempre tecendo críticas construtivas e acrescentado conselhos ao trabalho desenvolvido. Neste ponto, também a relação com o colega de estágio foi harmoniosa, quer do ponto de vista profissional como pessoal, tendo sido igualmente importante na troca de opiniões e críticas construtivas e para criar métodos de trabalho colaborativo e esboçar estratégias conjuntas que permitiram uma maior articulação na preparação das aulas e no desenvolvimento das atividades extralectivas, o que, a nosso ver, possibilitou a evolução simbiótica de ambos durante o estágio.

Aliás, a recetividade às críticas construtivas e aos apontamentos quer por parte da professora orientadora ou do colega de estágio permitiram aperfeiçoar as práticas pedagógicas e ultrapassar dificuldades diagnosticadas, vicissitudes essas que, ao longo do ano letivo, podemos afirmar que foram sendo sanadas. Por outro lado, o processo de hétero e autoavaliação foram indispensáveis para rever falhas e perceber a evolução pessoal,

tendo-se mantido a capacidade reflexiva e de autocrítica que, de certo modo, consideramos ser um aspeto que caracteriza o nosso perfil de docente.

De facto, não posso deixar de referir que a presente reflexão, embora seja um exercício pertinente, não permite, por questões de economia do texto, perspetivar e espelhar de forma completa todo o trabalho e evolução das competências e capacidades enquanto docente desenvolvidas. Ao longo do estágio, fomos capazes de projetar aulas, planificar, construir recursos, lecionar, acompanhar os discentes e criar instrumentos e critérios de avaliação e avaliar de forma autónoma. Neste processo, consideramos que se progrediu consideravelmente ao nível das capacidades pedagógicas e científicas, bem como na superação de dificuldades visíveis na primeira aula. Como tal, as melhorias conseguidas e a evolução desde a fase inicial do estágio, permitem afirmar que a nossa prestação no estágio pedagógico foi, globalmente, bastante positiva.

Importa ainda destacar que o acompanhamento regular da turma foi não só um desafio que nos motivou a procurar exceder as competências pedagógicas e científicas ou funcionais e relacionais, mas, sobretudo, que nos leva a considerar, neste balanço final do estágio, ter conseguido adquirir conhecimentos e procedimentos necessários a ser-se professor. Ou seja, profissional intelectual capaz de tomar decisões curriculares e ensinar os conteúdos e dinamizar a aprendizagem, de inovar nos métodos e estratégias, de estar atento às particularidades dos alunos, de estabelecer laços com a comunidade escolar, de procurar evolução e melhoria constante e, por sua vez, de se moldar e adaptar às diversas necessidades e imprevisibilidades inerentes ao universo educativo.

Capítulo 2. Tecnologias digitais na educação: dinâmicas, debates, competências e ecossistemas de aprendizagem no ensino da História

Enquanto espécie humana, vivemos, atualmente, um paradigma social e cultural em que a tecnologia e o digital predominam, de forma quase totalizante e imersiva, o funcionamento das sociedades e o cotidiano dos indivíduos e das suas comunidades. A Quarta Revolução Industrial (Schwab, 2016) com a *Internet* e o desenvolvimento frenético das tecnologias a ela associadas, têm acentuado a hegemonia do *online* e o avanço definitivo das sociedades contemporâneas da “Era da Informação” (Castells, 1999) para a Era Digital, impondo mudanças significativas no seu *modus vivendi* enquanto comunidades digitais que funcionam e se relacionam permanentemente conectadas em rede.

Esta constante evolução tecnológica, iniciada no final do século XX e sem fim à vista, tem levado a mudanças de mentalidades e mutações nas estruturas socioculturais, alterando profundamente a forma como os indivíduos vivem, trabalham e interagem entre si, mas também como obtêm e consomem a informação, cada vez mais, de fácil acesso e disponibilizada no imediato. Estamos, pois, perante um novo mundo virtual, “estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *offline* e o *online*” (Trindade & Moreira, 2017, p. 99).

Neste sentido, é hoje claro que a “revolução digital” tem operado uma enorme transformação no universo educativo – sobretudo, no que diz respeito à forma como os aprendentes adquirem conhecimento e trabalham com ele –, sendo por isso praticamente impossível falarmos agora de ensino sem tecnologias e, em particular, sem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como, aliás, Daniel Mill e outros autores já realçaram:

“[...] a escola, a universidade e os sujeitos envolvidos no processo educacional vêm experimentando influência direta das transformações sociais mais recentes, entre elas destaca-se o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico” (Mill *et al.*, 2018, p. 15)

Todavia, não obstante a integração das tecnologias (especialmente as digitais) no meio escolar ser, progressivamente, uma realidade patente nas salas de aula de todo o mundo, a importância atribuída à incorporação das TDIC em ambientes de aprendizagem não representa um fenómeno pedagógico recente, sobretudo, tendo em conta as políticas educativas, nacionais e supranacionais, que têm vindo a ser pensadas com esses objetivos e implementadas numa variedade de países da OCDE ao longo das últimas décadas.

No geral, todas essas iniciativas, diretrizes e relatórios que têm vindo a ser alvo de produção constante e atualizada por diversas organizações, como a Comissão Europeia ou a UNESCO, apontam em uníssono para a necessidade de introduzir, de forma ativa, a tecnologia no ensino – em particular, do ensino não superior –, e para as potencialidades eminentes, como o aumento da eficiência e a equidade, dando continuidade ao processo de democratizar e universalizar a educação. Pretende-se, assim, promover, de uma forma geral, o uso de tecnologias de informação e comunicação para fins educativos.

Por outro lado, o reconhecimento da importância desta ligação entre a dimensão do digital e a escola, funde-se igualmente na premissa de que a educação é imprescindível para responder aos desafios do Presente e preparar as novas gerações para o Futuro, onde a ubiquidade das tecnologias na sociedade, porventura, continuará a afigurar-se como transformadora num mundo, cada vez mais, conectado através do virtual. Observe-se que, segundo os dados avançados pela UNCTAD-ONU (2021), existem atualmente 4,66 mil milhões de utilizadores da Internet em todo o mundo, isto é, 59.5% da população mundial navega e interage de forma *online* e em rede. O relatório evidencia ainda que cerca de 5,22 mil milhões de pessoas utilizam diariamente *smartphones*, o equivalente a 66,6% da população total mundial.

Desde a chamada “Geração Z” iniciada nos anos 90, que os sucessivos grupos de crianças e adolescentes têm crescido rodeados por tecnologia (aliás, cada vez em maior frequência e intensidade). Neste sentido, vários autores têm apelidado estas gerações com diferentes terminologias que realçam o seu determinismo tecnológico, mas, sobretudo, a sua relação quase orgânica com um mundo digital em que nasceram imersas e, de certa forma, onde atuam individualmente (vertido na expressão *i*), destaca-se: *Net-Generation* (Tapscott, 1998), *Digital Natives* (Prensky, 2001), *millenials* (Pedró, 2006), *Generation Digital* (Montgomery, 2007), “Geração bit” (Moura, 2009), *iGeneration* (Rosen, 2010).

No essencial, os diversos estudos produzidos neste campo são unânimes a realçar que as novas gerações de alunos, enquanto membros da “Geração Net” e de uma realidade hiperconectada, passam mais tempo a utilizar a Internet e o computador, a jogar e a criar conteúdos multimédia que podem ser partilhados *online* para outros verem, a enviar e-mails e a receber mensagens instantâneas, a ouvir música e ler hipertexto nos dispositivos móveis, como nunca antes experienciado (Moura, 2010, p. 12). Vivem completamente cercados por *softwares* e *gadgets* que estão em permanente atualização tecnológica e em expansão ao nível das funcionalidades. Deve-se, por isso, procurar rentabilizar o uso dessas tecnologias para ensinar e aprender melhor.

De facto, as tecnologias fazem hoje parte do dia-a-dia dos nossos alunos, através da quais se mantêm permanentemente em contacto entre si e com o mundo, possibilitando também que estes acedem a um verdadeiro manancial de informação: “The iGeneration is immersed in technology, their tech world is open 24/7” (Rosen, 2010, p. 14). Tais considerações levaram Prensky (2013) a afirmar que a tecnologia se constituiu atualmente como uma extensão dos nossos cérebros. Este autor defende ainda que toda a informação que um aprendiz precisa encontra-se agora no seu bolso através do seu *smartphone*: “If I lose my cell phone, I lose half my brain” (Prensky, 2010).

Como tal, é cada vez mais evidente que as tecnologias fazem parte do quotidiano do público-alvo da escola, habituados a navegar no mundo *online* e a manusear diferentes instrumentos tecnológicos – sobretudo, os dispositivos móveis como os computadores, *smartphones* ou *tablets* –, que permitem formas crescentemente sofisticadas de acesso à informação e interação. Além disso, note-se que os aprendentes do século XXI estão também habituados a

“movimentar-se de forma fluída por espaços híbridos, multimodais e ubíquos, num verdadeiro nomadismo digital, sempre ligados, sempre em rede, construindo desta forma o seu conhecimento” (Dias-Trindade & Mill, 2019, p. 9).

Deste modo, não reconhecer que os estudantes de hoje estão familiarizados com diferentes tipos de instrumentos tecnológicos (que são precisos ter em conta) e que, dentro deste quadro, se torna necessário repensar estratégias de ensino-aprendizagem, converge numa limitação e fragilidade por parte das escolas, dos professores e dos diversos agentes envolvidos no processo educativo: “A escola, cuja função é a de preparar o indivíduo para a sociedade, não pode ficar alheia à transformação, sob pena de se acentuarem os antagonismos” (Rodrigues, 1981, p. 9). Aliás, como Floridi (2015) refere, ao mesmo tempo que a educação tem vindo a beneficiar de diversas oportunidades, corre igualmente o risco de as perder caso os docentes e os alunos não acompanhem as mudanças presentes.

Neste ponto, de acordo com Dias-Trindade e Carvalho, para se obter situações de aprendizagem de qualidade no contexto do panorama sociocultural vigente, é essencial “repensar o modelo educativo a seguir, de forma a adequá-lo ao novo tipo de estudantes que passam hoje pelas salas de aula” (2019, p. 12).

Assim, torna-se necessário que os sistemas educativos façam uso da ubiquidade que tem atualmente a conectividade das crianças e dos jovens, de forma a prepararem-se para estes novos estudantes profundamente habituados a viver rodeados de tecnologia. Tal só é

possível, em grande medida, se as escolas aceitarem no seu âmago a importância da tecnologia digital e, por conseguinte, procurarem desenvolver estratégias e atividades onde a possam incorporar, cristalizando-a nas práticas pedagógicas, rumo ao nascimento de modelos educativos inovadores potenciados por ecossistemas de aprendizagem digital.

Neste sentido, a Comissão Europeia assinalou recentemente, através da iniciativa “Abrir a Educação”, para que sejam fomentadas “formas inovadoras de aprendizagem e ensino, de elevada qualidade, através do recurso às novas tecnologias e aos novos conteúdos digitais” (EU, *Opening up education*, 2015, p. 4). Para além disso, a Comissão Europeia tem também vindo a propugnar que existem grandes vantagens pedagógicas no uso das tecnologias em contexto escolar, na medida em que “facilitam a aquisição de novos conhecimentos e suscitam o desenvolvimento de novos métodos de aprendizagem, flexíveis, personalizados e interativos” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p.27).

2.1. Potencialidades e benefícios globais das tecnologias digitais

Existe, portanto, a perceção de que utilizar TDIC em espaço de aula torna o ensino mais dinâmico, personalizado, flexível e eficaz, mas também “mais objetivo e realista do meio que envolve o estudante e escola, e no qual o estudante terá de (con)viver e atuar” (Trindade & Moreira, 2017, p. 638).

Assim, na esteira do que tem vindo a ser apontado por uma variedade de estudos, apoiar os processos educativos em estratégias multifacetadas que incluam ferramentas e plataformas digitais de suporte ao ensino, possibilita a combinação de pedagogias eficazes com a inovação e o progresso, bem como a criação de novas práticas pedagógicas ativas. Certamente, devemos aceitar toda as tecnologias se estas “nos proporcionar um ambiente onde as aprendizagens forem mais profícuas, motivadoras e estimulantes” (Trindade & Moreira, 2017). Por outro lado, o uso de plataformas digitais como suporte ao ensino, permite extrapolar o modelo de aula clássica e ultrapassar os limites impostos pelos espaços físicos de aprendizagem, ao mesmo tempo que se transpõe e adaptam-se metodologias e estratégias de ensino para ambientes digitais, formais ou não-formais (Dias-Trindade & Mill, 2019, p. 10-11).

Contudo, esses estudos demonstram que adotar métodos de ensino alicerçados nas tecnologias digitais não se trata meramente de misturar metodologias e estratégias pedagógicas típicas da modalidade de ensino em regime presencial com elementos da formação *online* através da utilização de plataformas e ferramentas tecnológicas. A incorporação do digital na educação visa, em grande medida, abarcar e combinar um

conjunto de atividades e propostas pedagógicas integradas nas diversas tecnologias educativas e nos múltiplos aplicativos digitais (já existentes ou adaptados para o efeito), tendo como principal objetivo colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador do mesmo, ao invés de um mero transmissor como tradicionalmente exerce (Moreira *et al.*, 2020, p. 354).

Por conseguinte, a par de interligarem os interesses e as necessidades dos alunos, a incorporação de tecnologias digitais no ensino, conduzem a que se descentralize a aula do professor e se invista em modelos construtivistas, centrados no aluno (*just-for-me*), ou até, porventura, que se implementem outras metodologias educativas como a “sala de aula invertida” (*flipped classroom*), aproveitando-se para trabalhar aprendizagens significativas (Valente, 2014, p. 85-87). Com efeito, a adoção de modalidades de ensino imersivas no digital exige que seja repensado o papel da centralidade do educando, num processo de ensino-aprendizagem mais flexível, interativo e individualizado, focado “no aprender e não no ensinar” (Pinto & Ferreira, 2014, p. 118).

Além disso, apontou-se também para os eminentes efeitos positivos na inclusão da tecnologia na atividade pedagógica, em particular, ao nível do potencial aumento dos índices de motivação, interesse e atenção dos alunos, o que, por sua vez, leva ao maior envolvimento em situações específicas (engajamento) e conduz a que se tornarem mais participativos e autónomos na construção do seu conhecimento, assim como mais colaborativos na partilha de informação, pois “sentem-se mais motivados quando estão perante modelos de aprendizagem mais centrados em si e não exclusivamente no professor” (Pestana, Dias-Trindade & Moreira, 2020, p. 3-4).

Neste processo, destacam-se ainda as tecnologias móveis, cujos efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem encontram-se consolidados por diversos estudos, com particular relevo para o maior envolvimento dos alunos durante as aulas e, por conseguinte, uma maior apropriação dos conteúdos lecionados, para além dos já referidos modelos educativos mais individualizados e construtivista, centrados no aluno (*just-for-me*). Por outro lado, as tecnologias móveis enquadram-se, não só, mas como sustentáculo do modelo de ensino *mobile learning*, tido como mais espontâneo, situado, menos pesado, informal e personalizado, em comparação quer com o ensino em *e-learning* (*eletronic*) quer com o *b-learning* (*blended*).

Note-se que os dispositivos móveis acompanham os estudantes no seu quotidiano de forma quase permanente – o computador, o *tablet* ou o *smartphone*, por norma ligados ao *online* – e, portanto, o conceito de BYOD (*bring your own device*) traz formas

inovadores e interativas para o processo educativo, motivando os alunos com algo que já faz parte do seu dia-a-dia, sobretudo tendo em conta a presença ubíqua destes aparelhos, para além da portabilidade e o preço de custo (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 69-70). Para além disso acresce o facto de que atualmente o Ministério da Educação tem vindo a distribuir computadores portáteis a todos os alunos e professores da escolaridade obrigatória, tornando este equipamento portátil num recurso que passará a fazer parte de qualquer sala de aula do país.

De acordo com Moura, os dispositivos móveis, quando utilizados adequadamente, tornam-se num meio alternativo ao “tradicional” processo de transferência de conhecimento, criando-se experiências educativas digitais em ambientes de aprendizagem dinâmicos e altamente interativos, extrapolando o espaço de aula e, por isso, podendo-se realizar as aprendizagens dentro e fora da sala de aula (2010, p. 79-80).

De facto, através do uso de tecnologias digitais e móveis em espaço de aula, o é colocado no centro de um processo de ensino mais flexível, interativo e personalizado, afirmando-se como agente ativo e participativo na aprendizagem, ao mesmo tempo que o professor cumpre o papel de mediador da mesma. Aliás, como vários autores referem, a intervenção do docente deve ser reduzida e circunscrita ao essencial tendo em vista que o aluno possa desenvolver capacidades fundamentais como a iniciativa e a autonomia, importantes para a sua construção intelectual e social (Carvalho, 2017, p. 30).

Perante estas considerações, os professores não podem hesitar em implementar na sala de aula, de forma planeada e integrada em estratégias pedagógicas específicas, estas ferramentas e recursos tecnológicos de suporte à educação, privilegiando a criação de ambientes de aprendizagem digitais pensados como um ecossistema interconectado.

Porém, se neste processo deve-se rentabilizar as múltiplas valências pedagógicas possibilitadas pela integração da tecnologia nas estratégias de ensino, torna-se igualmente importante que a inclusão social garantida pela igualdade de oportunidades no acesso aos recursos tecnológicos por todos os atores escolares seja uma realidade, sobretudo, para contrariar a “infoexclusão” e evitar o agravamento do abismo digital já existente. Deste modo, a escola assume-se como uma peça-chave para a diminuição do hiato entre aqueles que são digitalmente competentes e aqueles que, ainda, não o são, devendo esta promover uma (correta) utilização das tecnologias digitais pelos estudantes, sobretudo, para potenciar os seus processos de aprendizagem.

Neste ponto, a UNESCO tem vindo a preconizar, em particular no seu plano “Educação 2030”, para a necessidade de se adotar abordagens pedagógicas que no processo de incorporação de TDIC na educação utilizem

“[...] livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos” (UNESCO, 2015, p. 33).

Em última instância, a responsabilidade por suprir essas fragilidades recai sobre as instâncias de poder, seja dos governos, dos demais responsáveis pela organização escolar, ou do próprio funcionamento do sistema educativo e dos seus agentes, em particular, dos docentes, visto que “cabe à escola dotar os alunos de capacidade para utilizar todas essas ferramentas de forma correta por forma a transformar a informação em conhecimento” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 22).

2.2. Dinâmicas aluno/professor na Era Digital: perspectivas e debates

Todavia, para um conjunto significativo de professores, o uso das tecnologias nas suas práticas pedagógicas é visto como adverso, protelando a sua incorporação na sala de aula e privilegiando, ao invés, o modelo de ensino típico da “Era pré-Digital”, onde impera o diálogo vertical, a aula-palestra e o acesso à informação a partir dos recursos analógicos que conhecem e dominam, por vezes, descontextualizados da realidade atual (Moura, 2010, p. 12).

Desta forma, um dos principais constrangimentos colocados à inclusão de TDIC no ensino parte, precisamente, da própria “tecnofobia” dos docentes, fundamentada seja pela desconfiança na eficácia das metodologias de ensino digital, seja pelo receio de alterar os planos de lecionação e o cumprimento do programa, ou até pela falta de capacitação para a (correta) utilização das plataformas e ferramentas tecnológicas que dispõem ao seu alcance (Lencastre & Araújo, 2007). No fundo, esta resistência deve-se, em certa medida, quer às diferenças provocadas pela mudança de paradigma geracional, dado que muitos professores se formaram numa época em que as potencialidades pedagógicas associadas às tecnologias ainda eram pouco conhecidas (Koehler & Mishra, 2009, pp. 61-62), quer ao potencial medo gerado pela necessidade intrínseca de terem que se atualizar.

Atente-se, porém, que a aplicação de recursos tecnológicos em ecossistemas de aprendizagem apresenta-se, por norma, como apelativa para os estudantes, capaz de gerar

motivação e reter a sua atenção, desde logo, porque estão familiarizados com o digital no seu quotidiano e mantêm uma estreita proximidade com essas tecnologias (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Com efeito, a resistência à utilização de TDIC na sala de aula pode levar a que, porventura, os momentos de lecionação se tornem desmotivantes e maçadores para os aprendentes, não beneficiando nenhuma das partes, ou seja, aluno e professor:

“[...] a impossibilidade de usar, quando estão na escola, os dispositivos móveis habituais (*ipod, smartphones, tablets* ou tantos outros) que são para estes estudantes tão importantes quanto a roupa que vestem, e que os faz trazer o mundo no bolso, torna-se por vezes um fator desmotivador” (Trindade, 2015, p. 207).

Neste sentido, ao questionar-se se as novas gerações deveriam adaptar-se aos métodos de ensino pré-digitais, Prensky rebate para o facto de ser altamente improvável que estes estudantes, que nasceram imersos no mundo digital, retrocedam na sua tecnicização. Por seu turno, no estudo *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, defende que um número significativo de professores oferece resistência à incorporação da tecnologia nas práticas pedagógicas, dado que frequentemente se caracterizam por serem aquilo a que denominou de “imigrantes digitais”. Para o autor, estes professores fazem parte de uma população de estrangeiros que mantém o seu sotaque (de infoexcluídos) muito acentuado e, por vezes, inteligível para os alunos, os tais “nativos digitais” que são fluentes numa outra linguagem, isto é, a do digital (2001a, p. 4-5).

Segundo Prensky, os aprendentes de hoje estão habituados a receber informação rapidamente e, por isso, pensam-na, agem e são motivados de forma significativamente diferente dos seus antecessores. Para além de se sentirem mais motivados a trabalhar com gratificações imediatas e recompensas frequentes, funcionam melhor quando estão em rede e conseguem processar informação em paralelo e multitarefa, ao invés do sequencial associado à “era pré-digital” (Prensky, 2001b, p. 4).

Deste modo, estes alunos conseguem aprender de forma ativa quando estão a ver televisão e conteúdos multimédia *online*, a ouvir música em *streaming* ou a ler hipertexto nos *smartphones*, e a escola e os professores, muitas vezes, não conseguem compreender isto porque, enquanto imigrantes, eles próprios nunca desenvolveram essas competências.

Aliás, é hoje evidente que as crianças e os adolescentes que frequentam as escolas atuais, conseguem recordar o que aprendem com recurso ao computador ou outro dispositivo móvel, especialmente se forem recompensadas (Bracken & Lombard, 2004).

Por outro lado, note-se que os próprios avanços na configuração e capacidades destes recursos digitais têm vindo a revolucionar profundamente a forma destes estudantes aprenderem. Atualmente, consegue-se criar conteúdos com mensagens multimédia que consistem em, por exemplo, texto escrito e imagens, texto falado e animações ou vídeos explicativos onde se misturem imagens com texto falado e escrito (Merriënboer & Kester, 2012, p. 14).

De facto, um número significativo de investigações tem procurado evidenciar que as tecnologias estão a afetar consideravelmente não apenas aprendizagens, mas também a cognição e as competências necessárias para raciocinar, solucionar problemas e ao nível da criatividade dos estudantes que compõem a “geração digital”. Aliás, como Moura defende (2009), devido ao contacto quase orgânico e imersivo com as tecnologias digitais, os alunos de hoje atuam, pensam e aprendem de forma diferente.

Neste sentido, e com base nas suas ideais conectivistas, Siemens – o qual defende que a aprendizagem pode residir em articulação entre humanos e não humanos e que esta é um processo de conexão de nódulos especializados ou fontes de informação –, explicou que as diferentes teorias de aprendizagem se assumem como insuficientes no atual panorama educativo, em grande medida, devido ao impacto que os meios tecnológicos exercem sob as novas gerações desde muito cedo:

“Behaviorism, cognitivism and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology” (Siemens, 2004, p. 1).

Destacam-se, por isso, num quadro de educação por via das tecnologias digitais, atualmente, outras teorias da aprendizagem, como a teoria generativa da aprendizagem multimédia de Mayer (2001) ou a teoria da carga cognitiva de Sweller (2004; Sweller, van Merriënboer e Paas, 1998).

Por sua vez, e guiando-se por investigações na área da neuroplasticidade, Prensky faz notar que os cérebros dos alunos são suscetíveis a terem sido fisicamente modificados devido ao *input* digital que receberam ao crescerem rodeados pelas tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, avança que ao terem sido criadas num ambiente digital, estas crianças e jovens desenvolveram “mentes hipertexto”, pensando de forma não-linear, sendo que, por conseguinte, determinadas áreas do cérebro podem ser maiores e mais desenvolvidas do que outras, dependendo dos estímulos cognitivos que recebem (2011b, p. 5).

Porém, para alguns críticos de Prensky, a sua teoria do desfasamento entre alunos “nativos digitais disruptivos e professores analógicos pouco adaptados” (Moura, 2010, p. 74), não apenas carece de sustentação, como apresenta “fracos fundamentos empíricos e teóricos” (Bennett, Maton & Kervin, 2008, p.777). Conforme assinalou Kuklinski (2010), é errado atribuir toda a responsabilidade da mudança necessária aos professores, apesar que estes tenham um papel importante na transformação pedagógica precisa.

Para este último autor, o pressuposto de que as novas gerações são fluentes na linguagem digital e usos, por exemplo, de *softwares*, de videogames ou do *online*, suscita um conjunto de questões. Entre estas, Kuklinski traz à colação a ideia de que não é por terem nascido durante a Era Digital e se encontrarem rodeados de tecnologias durante o seu crescimento, que esses aprendentes assimilam os recursos e as plataformas digitais de forma intuitiva e quase inerente. Por outro lado, questiona também se os alunos de hoje dominam realmente, com fluência e eficácia, as ferramentas digitais que têm ao seu alcance, ou se, de certa forma, podem estar num patamar semelhante ao dos tais “imigrantes digitais” (2010, p. 116-119).

No fundo, mostrando-se pouco convencido pelos argumentos de Prensky sobre a dicotomia nativo/imigrante, Kuklinski procurou questionar a aparente transversalidade da fluência digital nas gerações mais novas. A pergunta coloca-se: será que atualmente os alunos sabem trabalhar com estas tecnologias e, se sim, será que o fazem da melhor maneira e de forma a rentabilizar o seu eminente potencial educativo?

De facto, aquilo que parece acontecer atualmente prende-se com o paradigma de que, não obstante viverem num ambiente totalmente cercado por dispositivos e plataformas digitais diversificadas que utilizam constantemente, a maioria dos alunos não domina essa tecnologia com proficiência e, sobretudo, não sabe ou consegue aplicar a mesma – de modo planeado, estruturado e crítico –, para progredir ao nível cognitivo. Ou seja, embora estejam imersos no mundo digital, onde podem aceder a um manancial de informação e conhecimento, os alunos têm “dificuldades em orientar esses conhecimentos em favor das suas próprias aprendizagens” (Dias-Trindade & Mill, 2019, p. 10).

Neste ponto, e como Jordi Martí (2017) refere, tal realidade deve-se a que embora as crianças e jovens sejam utilizadores frequentes de tecnologias e aqueles que, por norma, possuem os equipamentos mais modernos, apenas as utilizarem para o ócio, caracterizando-se assim não como verdadeiros nativos digitais, mas enquanto “*fashion* digitais” (p. 214).

Precisamente, com base na problemática da existência de um fosso entre o uso da tecnologia e as competências do utilizador, Prensky (2012a) procurou progredir na teoria

dos *Digital Natives*, com um novo conceito – formulado a partir do pressuposto: “simply because a technology exists does not mean we will use it wisely” –, o de *Digital Wisdom*.

Para o autor, a “sabedoria digital” não se limita apenas à literacia digital na medida que ela pretende também aludir às capacidades cognitivas dos indivíduos na utilização das tecnologias, “for integrating the technology of our times into our thinking and decision making, doing it wisely, and sharing the results” (2012b, p.47), realçando que deve ser feito com prudência. Destaca, ainda, que as tecnologias, por si só, não fornecem as capacidades aos indivíduos para lidarem com as incertezas, caos e ambiguidades do milénio, sobretudo, perante mudanças cada vez mais aceleradas (Prensky, 2012b, p. 12).

Ainda de acordo com Prensky, a resposta converge na criação de ambientes digitais que permitam apoiar a aprendizagem colaborativa e social. Assim, a “sabedoria digital” visa desenvolver habilidades nos alunos para que consigam colaborar em rede, estabelecendo relações com e entre os pares, prepararem-se para a cidadania e acolherem a complexidade. Corretamente trabalhada, essa sabedoria pode evoluir constantemente ao longo do tempo.

Recorrendo, ainda, às ideais conectivistas de Siemens, veja-se que a aquisição de conhecimento (o qual se encontra a crescer exponencialmente), consubstancia-se como um processo contínuo assente na formação de redes (*networks*), o que vem consolidar a noção de que é relevante, cada vez mais, saber encontrar e seleccionar a informação de que se necessita, ao invés da que se consegue arquivar nos nossos cérebros: “hoje em dia é mais importante a capacidade de seleção da informação do que apenas a sua memorização” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 54-56).

2.3. Educação digital nas Competências para o Século XXI

É, pois, a partir do quadro de análise apresentado que diversos países da OCDE têm vindo a pensar os seus currículos escolares, recomendando-se o uso de tecnologias móveis nas escolas, de forma mediada e enquadrada em estratégias pedagógicas específicas, para preparar “aprendizes do novo milénio” (OCDE, 2008) para a sua inserção no mundo digital, onde o acesso à informação e a competitividade do mercado global estão em constante expansão.

De facto, os alunos que não possuam as capacidades necessárias para manipular a tecnologia no novo milénio são menos capazes de funcionar no presente século. Por isso, o Fórum Económico Mundial apontou, já em 2015, para as potencialidades da utilização responsável da tecnologia como suporte educativo no desenvolvimento das designadas

“competências para o século XXI”, por exemplo, a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade, a persistência e a colaboração. O mesmo documento, estabeleceu ainda que devem ser concebidos ecossistemas de formação digital que efetivamente promovam o desenvolvimento das literacias fundacionais, as qualidades de carácter e as competências-chave (WEF, 2015).

Em Portugal, além dos projetos inseridos no *Programa Europa 2020* e da *Agenda Digital Europeia* da Comissão Europeia, a Direção-Geral da Educação veio estabelecer, em 2019, o *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD)*, descrito como um “instrumento orientador no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de diagnóstico, promoção e monitorização da evolução das competências digitais”, tendo como base a iniciativa nacional vigente, Portugal *INCoDe.2030*.

No fundo, todas estas iniciativas procuram fomentar a capacitação e qualificação dos alunos para um uso competente e crítico da tecnologia, estabelecendo como principal meta a aquisição de proficiência digital, essencial para que “o aluno do século XXI” lide com a tal imprevisibilidade futura e consiga corresponder às exigências de uma sociedade *onlife* (Floridi, 2015), “cada vez mais híbrida e onde cada vez mais se torna difícil distinguir o essencial do acessório, o real do virtual” (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 15).

Face a estes pressupostos a escola deve procurar desenvolver nos educandos não só competências associadas à literacia digital, ou seja, as suas capacidades de interação com ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, a sua fluência digital, a qual compreende o conhecimento e a prática continuada de manuseamento do digital para a concretização dos objetivos pretendidos. Deste modo, se a literacia digital se assume como sendo muito mais do que a capacidade para utilizar um recurso tecnológico, visto que compreende antes um conjunto de competências que incluem o uso e a produção de recursos digitais, a recolha e seleção de informação ou a participação em redes sociais (Unesco, 2012), a fluência digital requer que o utilizador saiba o que fazer com determinada tecnologia, potenciando o uso, mas também quando e o porquê de utilizá-la (Briggs & Makice, 2021, p. 120), aquilo que Prensky (2012b) apontou como “sabedoria digital”.

Atente-se, contudo, que a par dos educandos, também os educadores devem ter capacidades de usabilidade e fluência tecnológica e, em particular, devem saber o que fazer com a tecnologia digital em contexto pedagógico e como o fazer da melhor forma possível. Neste sentido, Comissão Europeia estabeleceu já, em 2018, o *DigCompEdu*, o quadro europeu de competência digital para educadores, com o objetivo de apoiar e incentivar a utilização de ferramentas digitais para melhorar e inovar a educação (OTA & Dias-

Trindade, 2020, p. 216-224). De facto, se queremos que as tecnologias não sejam vistas como meros recursos ou mesmo como objetos de recreio, é essencial que o corpo docente esteja devidamente preparado com as competências necessárias saber usar e incorporá-las devidamente nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista conceber ambientes inovadores, motivadores e criativos, bem como cenários de aprendizagem sustentáveis e colaborativos, “mais maleáveis e adaptáveis às necessidades de cada aluno” (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 14). Aliás, a importância de um docente ser também ele proficiente digitalmente para capacitar os seus discentes, encontra-se refletida nas declarações de Floridi (2015) de que os professores devem “construir a jangada enquanto nadam”.

O professor do século XXI, para além das funções de mediador, motivador e avaliador de aprendizagens, deve ter a capacidade e qualificação para selecionar e criar os próprios recursos didáticos através do digital (o professor *maker*), procurando fazer um uso orientado, diversificado e diferenciado, de forma a não perder o seu potencial efeito dinamizador e estimulante (Moreira *et al.*, 2020, p. 357). Deste modo, a partir do uso especializado e eclético das tecnologias digitais, o professor deve conseguir integrar as múltiplas plataformas e ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, de forma a estruturar os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem e a conseguir explorar novas possibilidades e ritmos de acesso ao conhecimento por parte dos alunos, cada vez mais essencial na atual conjuntura educativa.

Em suma, e como já referimos, vivemos numa Era em que a informação está na “ponta dos dedos” e ao alcance de um clique. Porém, ao mesmo tempo que a acessibilidade à informação disponível adquire um carácter universalista, esta acaba por surgir de forma instantânea, não filtrada e com níveis de qualidade e autenticidade questionáveis. Portanto, saber procurar, encontrar e selecionar a informação ao nosso alcance, distinguindo o essencial do acessório, torna-se hoje fundamental para a construção do conhecimento (Trindade & Moreira, 2017, p. 642).

Todavia, para além de terem de adquirir novas competências de manuseamento de plataformas digitais de aprendizagem e de ferramentas da *web 2.0*, o foco da integração das tecnologias digitais nos currículos escolares converge, hoje, na promoção de competências transversais refletidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, através das quais o meio escolar deve procurar “contribuir para que os estudantes desenvolvam um conjunto de competências tecnológicas, sociais, culturais e intelectuais para terem sucesso no seu futuro” (Dias-Trindade & Mill, 2019, p. 10).

Com efeito, por via da tecnologia incorporada nas diferentes etapas do ensino e da aprendizagem, os alunos têm de aprender a navegar no vasto oceano da informação a que acedem *online* e saber trabalhá-la, para progredir tanto ao nível cognitivo, como nas suas competências transversais, previamente definidas no *DigComp 2.1* (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Nesta lógica, os alunos devem conseguir compreender, criar e utilizar TDIC de forma crítica, reflexiva e significativa, quer em contexto escolar ou social, de forma a progredir nas suas capacidades de comunicação, acesso e seleção de informação, produção de conhecimento ou na resolução de problemas.

Não podemos resistir ao avanço do mundo digital. Apesar das atuais críticas à excessiva dependência, em particular, das redes sociais, temos de ver para além disso, e utilizar as tecnologias para potenciar ambientes de aprendizagem de qualidade, onde a informação está ao alcance de todos e de forma atualizada. Neste processo, é importante que o utilizador saiba onde e como recolher a informação para, posteriormente, trabalhar com ela da melhor maneira possível. Por isso, a escola deve ajudar os seus estudantes a saber utilizar todas as potencialidades dessas mesmas tecnologias (Cruz, 2009).

Embora seja impossível pensar a escola sem tecnologias, a sua utilização, como acontece com os dispositivos móveis “que já cobrem o universo dos alunos na maioria das salas de aula”, por si só, não resolvem as questões estruturais das instituições educativas, nem devem ser perspetivadas como uma solução para tal (Moura, 2010, p. 75). Contudo, o uso educativo de tecnologias digitais, planeado e aplicado de acordo com algumas das considerações que temos vindo a traçar, traduz-se por ser um sustentáculo imprescindível ao desenvolvimento de aprendizagens eficazes e com qualidade, contribuindo para a melhoria do próprio sistema educativo. No essencial, a promoção de competências digitais por via da educação permite integrar a tecnologia digital de forma a melhorar os processos comunicativos e as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que se promove a sua proficiência digital, o que se traduz, entre outros, por aprender a fazer um uso qualificado e ético de diferentes recursos digitais e compreender que a tecnologia serve diferentes propósitos (Briggs & Makice, 2021).

2.4. Ecossistemas digitais de aprendizagem em modelos de ensino híbrido

Desde março de 2020, que a disseminação do coronavírus Covid19 em Portugal tem levado a repetidos momentos de encerramento e reabertura das escolas de todo o país por decisão do Governo. Embora, no presente momento, estas se encontrem no “normal” funcionamento, não existem certas absolutas desta continuidade. Seguindo as orientações

definidas pelo Ministério da Educação, escolas básicas e secundárias podem ser obrigadas repentinamente a ter de substituir o modelo de ensino em regime presencial por um ensino remoto emergencial e, por consequente, a transitar para ambientes virtuais de educação inteiramente à distância, típicos da modalidade *e-learning*.

Perante a conjuntura, a figura do professor enfrenta uma nova realidade imposta pelas circunstâncias, tendo vindo a ser desafiado a rever as suas práticas pedagógicas para conseguir responder às exigências educativas do momento e a desenvolver situações de aprendizagem de qualidade em ambientes digitais (Dias-Trindade *et al.*, 2020, 1-5).

Durante os períodos de confinamento que se sucederam, tanto em 2020 como em 2021, através do uso das tecnologias digitais os alunos conseguiram, entre outros aspetos, assistir e participar nas atividades letivas, ter acesso aos materiais e conteúdos, bem como interagir e comunicar com o docente e os colegas discentes, de forma síncrona e assíncrona, utilizando apenas o computador ou outro dispositivo móvel conectado à Internet. Por seu turno, na tentativa de ultrapassar as dificuldades impostas e encontrar soluções, o corpo docente passou a incorporar “novas” ferramentas e plataformas digitais nas suas práticas pedagógicas, em particular os sistemas comunicacionais *online*, como o *Google Classroom*; *Zoom*; *Microsoft Teams*; *Google Meet*; *Moodle*; entre outras.

Atualmente, algumas destas plataformas de comunicação digital encontram-se, de certa forma, institucionalizadas pelas escolas, tendo sido adaptadas ao seu quotidiano, letivo e não-letivo, prevendo-se, por isso, que se mantenham num cenário pós-pandemia. De facto, a imposição de um ensino remoto emergencial, levou a que as potencialidades de um conjunto de tecnologias digitais de suporte educativo viessem a ser “descobertas” pelas estruturas escolares e pelos seus corpos docentes, lançando novos debates e visões renovadas em relação a algo que, como vimos anteriormente, tinha vindo a ser destacado à tempo por diversas organizações e inúmeros estudos científicos, ou seja, a integração de TDIC e a criação de ambientes digitais de aprendizagem de qualidade e eficácia.

Neste sentido, começa a ser notório que, ultrapassada a conjuntura pandémica que vivemos, professores e responsáveis pela organização escolar terão de repensar os modelos de ensino e aprendizagem que têm vindo a ser aplicados nas últimas décadas. Note-se que, muito provavelmente, diversos estudos sociológicos e das ciências da educação irão demonstrar nos seus resultados (alguns tem vindo a surgir), sejam eles quantitativos ou qualitativos, que a maioria dos alunos foi capaz de estudar e aprender, de forma relativamente autónoma, uma parte considerável da matéria e dos conteúdos lecionados através de plataformas móveis e digitais imersivas no *online*.

Embora a complexa questionabilidade das vantagens da aprendizagem à distância neste modelo de ensino remoto de emergência, ficará evidente que os aprendentes podem ler, visualizar e estudar os conteúdos ou assistir a momentos educativos síncronos mais expositivos, possibilitando assim que, num futuro próximo, uma parte significativa do tempo curricular possa servir para trabalhar métodos de aprendizagem ativa, tarefas em colaboração de pares/grupo, avaliações mais processuais e novas estratégias de ensino.

Como vimos, as potencialidades associadas à utilização das TDIC em contexto educativo são imensas e permitem ultrapassar os limites impostos pelos espaços físicos de aprendizagem, transformando-se metodologias e estratégias de ensino para ambientes digitais, ao mesmo tempo, que se descentraliza a aula do professor e se investe em modelos emergentes centrados em metodologias ativas e estratégias de aprendizagem mais flexíveis e individualizadas.

Todavia, ainda que careça de maior número de estudos comprovativos, perante a atual conjuntura e os confinamentos que se sucederam em 2020 e 2021, o sucesso de implementação das modalidades de ensino *online* e/ou híbrido verificou-se, sobretudo, em ambientes de aprendizagem onde já vigorava uma certa cultura digital, isto é, em que as infraestruturas já dispunham de algumas tecnologias e os próprios professores e alunos possuíam relativos níveis de literacia digital e de fluência tecnológica. Esta situação provocou, no imediato, o acentuar das desigualdades e do abismo digital já existente entre a comunidade escolar (Dias-Trindade *et al.*, 2020 p. 5-8).

No entanto, numa primeira análise, a qualidade das estratégias e metodologias de ensino digital parece ter melhorado substancialmente de uma ano letivo para o outro, em grande medida, devido aos programas de desenvolvimento das competências digitais de professores e alunos que foram criados para o efeito ou que já se encontravam em vigor e se viram reforçados, como é o caso do *DigCompEdu*. Neste sentido, destaque-se ainda o questionário *DigCompEdu CheckIn* para avaliar a proficiência dos docentes durante a pandemia (Dias-Trindade, Moreira, & Ferreira, 2021), bem como os vários Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE's).

Como tal, recém-investigações vieram salientar que, durante o início da pandemia, as tecnologias foram frequentemente utilizadas como meros recursos, uma espécie de facilitadores da comunicação de conteúdos previamente selecionados, dentro de uma clara perspetiva instrumental exercida pelos professores, “reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”, à semelhança do praticado anteriormente (Moreira, *et al.*, 2020, p. 352). Prensky avisara previamente (2013) para a ineficácia dos

propósitos pedagógicos quando tal acontece, referindo que "a tecnologia deve ser utilizada poderosamente para expandir os horizontes dos estudantes, e não trivialmente para fazer coisas antigas de maneiras novas".

Neste ponto, recordamos que o modelo de professor a seguir para que se concebam ecossistemas educacionais dinâmicos que potenciem aprendizagens de qualidade, é o do professor *maker*, aquele que detém as competências e capacidades necessárias para selecionar e a criar os próprios recursos didáticos através do digital. É este o modelo de educador que leva a uma interação aluno-professor determinante para a maior motivação e envolvimento dos educandos, devendo ser, paralelamente, o papel de e-moderador “que tem de guiar essa experiência educacional, e que deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva” (Dias-Trindade & Moreira, 2018, p. 78).

Por sua vez, e como Ozam e Kesim (2013) apontaram, também os alunos devem aprender a funcionar em ambientes digitais de aprendizagem e, sobretudo, a conseguir usar diferentes recursos digitais. Neste sentido, o desenvolvimento de ecossistemas de formação digital pode construir-se num meio de potenciar e desenvolver competências transversais nos alunos, dado que a par do professor também estes têm de interagir, participar e produzir conteúdos como “produtivadores” (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 14).

Perante as considerações apresentadas é, portanto, necessário repensar o modelo educativo a seguir, de forma a adequá-lo ao novo tipo de estudantes que passam hoje pelas salas de aula.

A evolução do sistema educativo processa-se, precisamente, para a construção de uma educação mediada pelo digital em rede de qualidade, possibilitando que se criem com os estudantes ambientes virtuais de aprendizagem onde as potencialidades educativas derivadas da integração plena das tecnologias sejam visíveis nos mesmos. Pois, como Dias-Trindade aponta, o uso da tecnologia por si só não pode ter resultados verdadeiramente positivos, na medida em que a sua aplicação educativa tem de ser devidamente pensada e estruturada tendo em conta os diversos aspetos e as partes componentes, “para que se consiga retirar dela os melhores resultados” (Trindade, 2015, p. 219).

No entanto, tendo em conta algumas das vicissitudes enunciadas relativamente à inclusão das TDIC no contexto de ensino à distância que ocorreu de forma emergencial, assume-se como imperativo para o atual (e futuro) panorama do sistema educativo, dotar os meios escolares de infraestruturas e, simultaneamente, continuar a desenvolver e a aplicar mecanismos e estratégias que promovam a capacitação dos agentes educacionais

para a aquisição de níveis de proficiência digital avançados (Dias-Trindade *et al.*, 2020). Neste contexto, deve-se ainda refletir sobre a articulação do uso da tecnologia com a organização do espaço de sala de aula (presencial ou virtual), com o currículo escolar e a elaboração do plano pedagógico, entre outras questões estruturais, como, por exemplo, saber comunicar de forma assíncrona e síncrona com e entre a comunidade estudantil.

Por sua vez, não obstante a integração da tecnologia digital no ensino compreender mudanças nas dinâmicas da sala de aula e na reorganização de espaços e tempos, esta não pretende substituir o regime presencial, nem tão pouco deve ser encarada e utilizada como mero instrumento, “mas sim aproveitada para se cumprirem objetivos de aprendizagens significativas e para que sejam criados ambientes educativos de qualidade” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 116). O uso da tecnologia em espaço de aula não vai resolver todos as vicissitudes que ocorrem no contexto educativo, bem como não significa que se tenha de eliminar todos os métodos de ensino ditos “tradicionais”.

A tecnologia deve ser perspectivada como um fator de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através da sua incorporação de forma pensada a auxiliar os professores a cumprirem com as estratégias e objetivos pedagógicos traçados, e nunca como um substituto destes ou do meio escolar (Koehler & Mishra, 2009).

Só assim será possível caminhar no sentido de uma verdadeira transição do analógico para uma educação digital em rede, fundamental para a adoção de modelos de ensino *online* e/ou híbrido, expectáveis num contexto pós-Covid19. A curto e médio prazo, teremos, certamente, o crescimento de metodologias ativas de ensino marcadas pela flexibilidade entre o presencial e o *online*, mas, sobretudo, por dinâmicas pedagógicas inovadoras que privilegiem o uso orientado, diversificado e diferenciado de uma multiplicidade de recursos didáticos diretamente relacionados com as TDIC com potencial gerador de motivação, colaboração, autonomia, raciocínio crítico e participação dos estudantes na construção do seu conhecimento.

Note-se, aliás, que tal transição se encontra consubstanciada no renovado *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*, no qual a Comissão Europeia estabelece como âmago o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital “altamente eficaz” e o reforço das competências e aptidões digitais necessárias à transformação digital que se pretende efetivar no espaço europeu até 2030.

Em última análise, perante as necessidades educativas da atualidade impõe-se o aproveitamento das múltiplas vantagens e apanágios das tecnologias, realçadas pelas necessidades pedagógicas do momento, tendo em vista operar a efetiva cristalização do

ensino digital na cultura escolar portuguesa, que se propugna há algum tempo, e se conceba ecologias digitais de aprendizagem a curto/médio prazo, tendo em vista criar modelos de ensino à distância ou, como se pretende, modelos híbridos com qualidade:

“É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas” (Dias-Trindade *et al.*, 2020, p. 352).

Para tal, é cada vez mais importante saber conceber ecossistemas de ensino digitais onde as diferentes etapas do processo educativo são pensadas criteriosamente, explicando-se o que se pretende, porquê e como. Atualmente, saber desenhar atividades em ambientes de ensino *e-learning* ou híbridos, requer a criação de um *design* detalhado e centrado nas competências e em princípios como o construtivismo, a autonomia e interação, assim como a questão da proximidade entre o aluno e o professor (Dias-Trindade, 2020b, p. 2). Por outro lado, o sucesso de um ambiente digital educativo depende ainda da sua capacidade de adaptação às necessidades e capacidades de todos os envolvidos, na medida em que este apenas pode ser verdadeiramente efetivo se ajudar tantos os estudantes como os docentes a atingir os objetivos pedagógicos (Ross, Morrison & Lowther, 2010).

No sentido de auxiliar a preparar um ecossistema de ensino e aprendizagem digital, com qualidade e eficácia, Trindade e Moreira (2017, p. 107) avançaram com os seguintes passos, e que, em parte, se conciliam com o que se tem vindo a apresentar:

- 1 - Definição e preparação dos objetivos de aprendizagem
- 2 - Preparação das estratégias de aprendizagem
- 3 - Aquisição dos conhecimentos e de novas competências
- 4 - Aplicação dos conhecimentos e das novas competências
- 5 - Aplicação dos conhecimentos e das novas competências a novas situações
- 6 - Acompanhamento e verificação dos resultados das aprendizagens

Assim, o desenvolvimento de ecossistemas digitais de qualidade que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem e a eficácia das pedagogias operadas pelos docentes, requer essencialmente que os professores façam uso das suas capacidades de usabilidade e fluência tecnológica e, em particular, que saibam o que fazer com essa tecnologia digital em contexto pedagógico e como o fazer da melhor forma possível. Além disso, para além

das funções de e-mediador e motivador, devem ainda saber adaptar e construir formas de, através do digital e, em concreto, do *online*, didatizar atividades (e-atividades) e avaliar (e-avaliar).

Moreira e colaboradores, salientaram já o contributo das e-atividades para uma aprendizagem virtual ativa, participativa, individualizada e em grupo ou entre os pares, categorizando a mesma, como: “se essas atividades forem apresentadas, realizadas ou transferidas *online* poderão ser consideradas e-atividades”. Fazendo notar ainda que as e-atividades devem ser estruturadas segundo o princípio (socio-construtivista) de que “o conhecimento é construído pelos estudantes de forma colaborativa, ativa e participativa” (Moreira *et al.*, 2020, p. 357).

Relativamente à e-avaliação, Ferreira procurou trabalhá-la a partir do uso de *apps* (Ferreira, 2018), destacando que utilizar diferentes dispositivos e aplicativos digitais para realizar avaliação formativa pode contribuir, por um lado, para individualizar o processo avaliativo e, por outro, para conseguir-se um *feedback* quase instantâneo e de forma imediata, avaliando-se de forma célebre o desempenho global e específico dos estudantes, diagnosticando as possíveis falhas nas aprendizagens e situando as estratégias de reforço ou remediação necessárias, cumprindo, de facto, o papel da avaliação “que é o de encontrar as dificuldades que existam nas aprendizagens de cada aluno” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 118).

2.5. Tecnologias digitais no ensino da História

Como vimos, a revisão de literatura efetuada neste campo revela que a integração tecnológica na educação tem demonstrado a sua eficácia, sobretudo no que diz respeito ao aumento do desempenho académico dos alunos, em particular, porque a inclusão das tecnologias digitais no ensino tem um eminente potencial gerador de motivação ativa nos estudantes, promovendo o gosto por aprender e o maior envolvimento na construção do seu próprio conhecimento, contribuindo assim para o sucesso escolar. Por outro lado, para além dos efeitos positivos já referidos, como o aumento dos índices de motivação ou atenção, a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem onde se conciliem os objetivos pedagógicos das disciplinas com as mais variadas tecnologias, programas e plataformas virtuais educativas, possibilita o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, quer ao nível do pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, criatividade, curiosidade ou da “profundidade do conhecimento específico”.

Desta forma, tal como já fora apontado, a operacionalização de certas tecnologias e plataformas digitais de multimédia em contexto educativo – *softwares* e *gadgets*, jogos (como *quizzes*), *apps*, música, *podcasts*, filmes, entre outros –, pode levar a que os aprendentes consigam, a partir destes recursos, realizar aprendizagens significativas e aquisições de conhecimento e, por conseguinte, abraçar a complexidade que se encontra associada a algumas disciplinas. Neste sentido, destaca-se a título de exemplo a proposta de Kozma e Russell, onde através da aplicação, nas aulas de ciências, do *ChemSense* (ferramenta digital orientada para o estudo da química) conseguiram que os estudantes “se tornassem químicos” através da visualização de experiências que normalmente são impossíveis de observar ou que na maioria das vezes são impossíveis de realizar no espaço da sala de aula (Kozma & Russel, 2005).

No caso da disciplina de História no ensino não-superior, os mesmos pressupostos se têm aplicado, sobretudo, tendo em conta o carácter da disciplina e a complexidade que está, normalmente, associada à construção do conhecimento histórico. Atente-se, contudo, que a existência de estudos que se debruçam sobre a relação das tecnologias digitais e a implementação de ecossistemas digitais no ensino e na aprendizagem da História são, de certa forma, escassos e limitados dentro do panorama nacional, destacando-se, em grande medida, as teses de doutoramento de Sónia Cruz (Cruz, 2009) e de Sara Dias-Trindade (Trindade, 2015). Assim, reforça-se ainda mais a pertinência do presente trabalho enquanto contributo para um maior conhecimento de como é que o ensino digital e a aplicação de ecossistemas de aprendizagem digitais nas aulas de História podem contribuir para a consolidação de conhecimentos e para a autoaprendizagem dos educandos.

De facto, sendo que o saber histórico está em permanente mutação ao “romper com paradigmas historicamente situados” (Locastre & Szlachta Jr., 2022, p. 27), o ato de desenvolvimento do conhecimento histórico é muito mais do que a mera correlação de datas e de acontecimentos, na medida em que este assenta na efetiva compreensão de conteúdos complexos e não lineares que caracterizam a disciplina (Ribeiro & Trindade, 2017, p. 141).

Neste sentido, e como defende Schmidt (2002), “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos (p. 57)”. Assim, o ensino da História deve ser estruturado por diálogos dinâmicos e reflexivos entre o passado e o presente, mediados pelo docente que constrói o pensamento histórico nos alunos, desde logo, pelo contacto com fontes documentais de diversa natureza e “por meio de representações sobre fatos, passado e narrativas, dados em uma conjuntura que não é estática” (Locastre & Szlachta Jr., 2022, p. 27).

Uma variedade de estudos destacou já que a integração de tecnologia, materiais audiovisuais e plataformas em ambientes de ensino da História, atua como uma poderosa ferramenta de auxílio na desconstrução dos conhecimentos que os alunos têm de fazer ao longo das aprendizagens. Por norma, os alunos da disciplina apresentam, frequentemente, dificuldades em relacionar os diferentes conteúdos históricos que lhes são apresentados, sobretudo, quando estes são “confrontados com a provisoriedade da História”.

Deste modo, tendo em conta o carácter multimédia e ubíquo que a tecnologia tem hoje em dia, esta configura-se como um meio de desenvolvimento de competências para a formação de uma “consciência histórica avançada”, como multiperspetiva, causalidade, temporalidade ou de uma série de conceitos estruturais, necessários para a compreensão da natureza do saber histórico (Trindade, 2015, p. 208). Por outro lado, a incorporação de TDIC na educação em História possibilita, normalmente, que os aprendentes consigam formular raciocínios de casualidade complexa (quer a nível conjuntural como estrutural) de uma forma mais prática. Como tal através de um conjunto de variados e diferentes recursos digitais, como a

“[...] visualização de mapas interativos, a construção de bases de dados com informação variada ou até a participação num jogo de computador, contribuirá, certamente, para que os estudantes adquiram as competências definidas e desejadas” (Trindade & Moreira, 2017, p. 639).

Paralelamente, como os estudos demonstram, a incorporação de tecnologias digitais e materiais audiovisuais no ensino da História leva, a par do aumento dos índices de motivação e interesse dos alunos, ao desenvolvimento de uma consciência crítica que permite fazer a ponte entre o passado e o presente, importante para o pensamento histórico (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Além disso, permite ainda introduzir e desenvolver, não só os conhecimentos factuais substantivos, como os conceitos complexos, por norma, de difícil compreensão, caso dos “metahistóricos” (significância, empatia, evidência e explicação) responsáveis por munir os alunos de um vocabulário que os auxilia na formação de uma “consciência histórica avançada” (Ashby & Lee, 1987; Barca 2001).

Por outro lado, a sua inclusão nas aulas de História pode proporcionar que o aluno realize uma aprendizagem significativa com maior facilidade, ou seja, que consiga aliar um novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, enriquecendo-a e permitindo que seja usada posteriormente, no momento de outras aprendizagens.

Neste contexto, note-se que, atualmente, a incorporação, por exemplo, de jogos digitais educativos nas aulas de História, possibilita ensinar os conceitos estruturais da disciplina de forma dinâmica e estimulante, evitando a aprendizagem por memorização e repetição que, *per se*, não é suficiente para a construção do conhecimento histórico (Carvalho, 2017). Por seu turno, a utilização deste tipo de recursos digitais permite fazer uso da dimensão inclusiva, neste caso associada aos jogos didáticos, nomeadamente no que respeita ao potencial de inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, na medida em que estes têm de pensar, analisar possibilidades, encadear ideias e tomar decisões, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo e para a capacidade de raciocínio lógico, o que se sucede até nos mais desmotivados que são convidados a participarem na atividade didática de forma espontânea (Marques, 2013, p. 17).

Os mesmos resultados verificam-se quanto à aplicação de visitas de estudo através das tecnologia móveis no ensino da História (seja em contexto *in loco* ou virtualmente), as quais, a par de demonstrarem receptividade por parte dos alunos e efeitos positivos na aprendizagem do conhecimento histórico, possibilitam igualmente o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa ao nível da significância e empatia histórica (Ribeiro & Trindade, 2016). Aliás, como os estudos e relatórios académicos têm vindo a apontar, podemos estender a um amplo conjunto de tecnologia, recursos multimédia e plataformas digitais os benefícios pedagógicos da articulação entre o modelo de ensino construtivista e a educação histórica. De facto, apesar de, em certa medida, retirar alguma relevância à capacidade de memorização, a tecnologia digital, de forma generalizada, ajuda a construir esquemas mentais flexíveis que permitem dominar a complexidade da disciplina.

Em última análise, saliente-se, ainda, que as pedagogias e os modelos emergentes centrados em metodologias ativas e estratégias de aprendizagem que integrem o uso das tecnologias digitais, adquirem um carácter particularmente interessante para o caso da disciplina de História, desde logo, pelo combate ao desinteresse dos alunos por via do aumento dos índices motivacionais dos mesmos, mas, sobretudo, pela complexidade que normalmente lhe está normalmente associada, tendo efeitos positivos no que diz respeito à construção do conhecimento histórico.

Todavia, ainda que, nos últimos, anos a quantidade de recursos didáticos que incorporam as TDIC na aprendizagem da História, tenha aumentado consideravelmente, perante a atual conjuntura educativa torna-se fundamental adequá-los à criação de ecossistemas digitais de aprendizagem dinâmicos e eficazes, procurando enquadrar esses

recursos digitais numa estratégia pedagógica específica, designadamente para momentos de ensino síncronos como têm vindo a proliferar com o contexto pandémico que vivemos.

Com efeito, o estudo de caso que se segue pretende apresentar um conjunto de estratégias educativas que possam contribuir para o desenho de ecossistemas digitais de ensino e aprendizagem na disciplina da História, sustentados por um modelo de ensino educacional dinâmico, que inclua atividades didáticas e estratégias pedagógicas multifacetadas, tendo em vista o desenvolvimento curricular e a aquisição de competências transversais por parte dos aprendentes.

Capítulo 3. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados

Neste capítulo, procede-se à explicação das opções metodológicas optadas no presente estudo. Começando por indicar os motivos da abordagem metodológica utilizada e a caracterização dos participantes, procura também fazer uma breve descrição técnico-pedagógica dos recursos digitais selecionados e das suas principais funcionalidades.

3.1. Metodologia e recolha de dados

No presente trabalho, optou-se por utilizar a metodologia do estudo de caso, através de uma perspetiva descritiva, fenomenológica, quantitativa e qualitativa – ou seja, com a análise e interpretação de aspetos mais subjetivos, como hábitos, atitudes, tendências, procura-se compreender a complexidade do comportamento humano –, por se considerar que esta é a abordagem metodológica mais apropriada para o tema deste projecto de investigação, para responder às questões e objetivos colocados, mas também por ser aquela que se enquadra melhor no âmbito do relatório de estágio.

De facto, os estudos de caso têm vindo, cada vez mais, a serem valorizados como método de investigação quer pela sua natureza panóptica e de estudo generalizado, quer pela capacidade de construir análises detalhadas do respetivo objeto de investigação, permitindo assim o estudo, mais ao menos, aprofundado de particularidades e aspetos de determinada temática num curto espaço de tempo e, portanto, traduz-se como um método que é particularmente indicado para investigadores isolados (Bell, 1993, p. 23).

Tal como Bell, podemos encontrar semelhantes considerações em Robert Yin, um dos autores que contribuiu para a cristalização do *Case Study Research* como método de investigação. Entre outros aspetos, este autor definiu este método enquanto "um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo (o 'caso') em profundidade e dentro do seu contexto do mundo real" (2014, p. 16) e que "estipula e operacionaliza um cadeia complexa de ocorrências ou eventos durante um período de tempo prolongado" (p. 155).

Neste seguimento, a opinião de Yin é a de que, quando "o processo foi alvo de cuidadosa atenção, o resultado potencial é a produção de um estudo de caso de alta qualidade" que se centra, em grande medida, no rigor, validade e fiabilidade dos resultados (2014, p. 199). Além disso, não obstante algumas das críticas tecidas a esta metodologia apontarem o facto de a generalização não ser geralmente possível, um estudo de caso bem conseguido permite fornecer ao leitor uma perspetiva abrangente e reflexiva possível de replicar (Bell, 1993; Gil, 2010).

Ainda no que diz respeito à abordagem metodológica optada neste trabalho, Yin alertou já para a importância de se construir um quadro rigoroso e conciso, que obedeça aos seis elementos que definiu para a tipologia de investigação de estudo de caso – o plano, desenho, preparação, recolha de dados, análise e a elaboração de relatórios –, sobretudo tendo em conta o seu carácter abrangente que informa a lógica do design, técnicas de recolha de dados e abordagens específicas à análise de dados (2014, p. 192).

Como tal, definindo-se o objeto de estudo, o tema e a metodologia a utilizar, foi preciso adotar um conjunto de estratégias e abordagens que permitissem, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a recolha sistemática de dados e, por conseguinte, a análise detalhada dos mesmos. Visto que, num estudo de caso, o levantamento de dados incide essencialmente sobre fatores e acontecimentos, a observação empírica e as respostas quantitativas e qualitativas dadas pelos participantes a questionários criados para o efeito, são, por norma, os métodos mais utilizados neste tipo de investigações, embora que nenhum outro método seja excluído.

Assim, ao longo do ano letivo de 2021/2022, para além da observação empírica registada num diário de bordo construído para o efeito, onde foram tomadas notas em cada sessão onde se desenvolveram as experiências com recurso às tecnologias e recursos digitais (detalhados no ponto 3.3), e do *feedback* fornecido pelos alunos no final das mesmas, procedeu-se, ao longo do ano letivo, à recolha de dados concretos e à subsequente análise dos resultados através do conjunto de respostas quantitativas e qualitativas dadas pelos alunos a três questionários construídos através do *Google Forms* e aplicados via *Google Classroom* da turma (adiante apenas designada por *Classroom*). Por sua vez, embora que os três inquéritos sejam distintos na forma e nos objetivos, e tenham sido pensados para diferentes fases de experiência pedagógica, todos eles foram estruturados a partir de questões de seleção, escolha múltipla, ordenação, escala de opiniões (do tipo *Likert*), para além de perguntas semiestruturadas e de resposta aberta.

O primeiro destes inquéritos visou, em grande medida, realizar um diagnóstico global da turma na sua relação com a aprendizagem e o ensino da História através do uso de recursos digitais, tendo sido aplicado na última semana de janeiro e contando com um total de 47 questões (cf. Anexo XII), divididas por três dimensões: (i) um levantamento das tecnologias que os alunos dispunham, frequência da utilização, recursos digitais educativas que conheciam, bem como os recursos que, por norma, utilizavam na aprendizagem da História; (ii) procurou compreender a relação dos discentes com ambientes *onlines*/digitais; e uma última (iii), dedicada ao digital nas aulas de História em si, isto é, as experiências e

percepções dos alunos relativamente à integração de tecnologias digitais nas aulas de História, respetivas preferências e tipologias, etc..

O segundo inquérito (cf. Anexo XIII), estruturado em 17 questões e aplicado junto dos alunos na última semana do mês de março, teve como principal objetivo compreender o nível de envolvimento da turma, através de questões como a sua motivação, autonomia, atenção e consolidação de conteúdos nas aulas de História que até então tinham vindo a ser lecionadas com recurso ao uso de dois recursos digitais selecionados. Como veremos, os resultados deste questionário tiveram particular importância para equacionar opções quanto ao rumo a tomar e, porventura, para potenciais melhorias na aprendizagem dos alunos, dado que se utilizou o *feedback* recolhido para direcionar e moldar, de acordo com os interesses dos discentes, atividades didáticas e estratégias pedagógicas com outros recursos digitais nas aulas subsequentes.

O terceiro inquérito (cf. Anexo XIV), aplicado na última semana do mês de maio e, portanto, na fase final do estágio, teve como ângulo não só recolher o *feedback* e estabelecer um balanço global do ensino da História com a inclusão de tecnologias e recursos digitais ao longo do período letivo, mas, entre outros aspetos, analisar o impacto das experiências pedagógicas – que foram adotadas a partir dos resultados do segundo inquérito –, no desenvolvimento das competências de autoaprendizagem dos estudantes. Desta forma, para a realização da recolha de dados no final do ano letivo e subsequente avaliação dos resultados, socorremo-nos, entre outras estratégias metodológicas quanti-qualitativas, da *Escala de Competência de Autoaprendizagem – ECAA* (Lima Santos *et al.*, 2000), vertida, em particular, em três questões qualitativas no final deste inquérito.

Com efeito, este último inquérito compreendeu um total de 34 questões, divididas por duas dimensões, uma relativa ao uso das plataformas selecionadas (*Padlet* e *Nearpod*) nas aulas e os seus efeitos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, e uma outra, como referido, onde se aplicou a ECAA em três perguntas de resposta aberta para recolher a opinião de cada aluno sobre a sua capacidade de aprendizagem ativa, iniciativa e autonomia, considerando a experiência que teve na disciplina de História, com uma estratégia que se centrou na utilização de tecnologias e recursos digitais. Como tal, apesar de a ECAA se encontrar organizada em 3 dimensões gerais: (i) Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal pela Aprendizagem; (ii) Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência; e (iii) Autonomia na Aprendizagem; procurou-se adaptar a estrutura do conceito de autoaprendizagem ao estudo que se aqui apresenta e às especificidades das questões e objetivos do mesmo.

Em relação ao tratamento de dados, optou-se por utilizar o *Google Forms* e o *Excel* para sistematizar e submeter os dados a tratamento estatístico. As amostras de dados a citar apresentam-se pelo código IN1Q2, indicando pela ordem respectiva, isto é, o inquérito (representado pelas letras IN) e a questão (letra Q) correspondente, para além de que as transcrições são apresentadas de igual forma ao que foi escrito pelos alunos, mantendo-se o anonimato das respostas e dos participantes na análise de dados e resultados.

Quanto à validade e abrangência das respostas recolhidas, obteve-se uma taxa de participação de 100% nos dois primeiros inquéritos aplicados, sendo que no terceiro contou-se com a participação de 13 alunos (87%), dois em falta por não terem estado na aula em que o mesmo foi aplicado.

Resta referir ainda que, por motivos relacionados com a economia do texto e objetividade da presente investigação, optou-se por não se apresentar todos os resultados das 98 questões dos três inquéritos, selecionando-se aquelas e as respetivas análises de acordo com a pertinência para as questões e objetivos do estudo que aqui se apresenta.

3.2. Participantes

As experiências pedagógicas afetas ao presente estudo foram efetuadas numa turma do 12º ano de escolaridade da área de Línguas e Humanidades, pertencente a uma Escola Secundária do ensino público. Como vimos, a respetiva turma era constituída por 15 alunos, sendo que 11 se identificam como sendo do género feminino e três como rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Na análise, apresentam-se organizados pelo código ALx, escolhido ao acaso e cuja função é representar a variável.

Em relação ao comportamento da respetiva turma, como se encontra detalhado no subcapítulo 1.2, este demonstrou ser, no cômputo geral, bastante positivo, sendo que os alunos foram, de forma regular, participativos, respeitadores, interessados e revelando um espírito crítico e de entajuda para com os colegas e professores. Contudo, seis alunos participavam mais ativamente e de forma regular nas aulas, sendo que os restantes nove, apenas quando solicitados.

Assinalou-se ainda que, em algumas situações, a turma em questão revelou falhas por uma certa ausência de responsabilidade em concretizar as tarefas com afinco e dentro dos prazos estabelecidos. Por outro lado, e de acordo com o Plano de Trabalho da turma e a nossa experiência pedagógica, estes alunos demonstraram na sua maioria dificuldades quer ao nível de métodos de estudo adequados, quer de concentração/atenção ou ainda na

organização, seleção e interpretação da informação, o que torna o presente estudo (e os eventuais resultados) ainda mais pertinente de ser aplicado com estes participantes.

Atente-se, igualmente, que durante o ano letivo do estágio pedagógico, a maioria das classificações na disciplina de História subiram, em particular, as dos alunos em situação de risco de reprovação, chegando mesmo a superar expectativas. No geral, a turma apresentou níveis de aproveitamento bastante satisfatórios.

Quanto à utilização de tecnologias, a escola em questão dispõe de equipamentos e recursos necessários ao normal funcionamento de ambientes de ensino e aprendizagem digitais, existindo em quase todas as salas um computador e um quadro interativo ou projetor, bem como os alunos, os quais se encontram familiarizados com as tecnologias e a *web 2.0*. Note-se, aliás, que todos dispunham de *smartphones* com capacidade para instalação de aplicações e acesso à Internet da escola (*minedu*), e que, segundo o primeiro inquérito, todos eles utilizavam esses dispositivos diariamente.

3.3. Recursos digitais selecionados

As aplicações e plataformas educativas tecnológicas que estão à disposição de docentes e alunos, muitas delas gratuitas, são inúmeras no panorama atual. Como tal, perante a extensa variedade de opções, escolher e encontrar as mais indicadas para os contextos que se pretendem, configura-se como uma tarefa exaustiva. Em último caso, cabe ao professor a escolha e a incorporação no processo de ensino e aprendizagem daquelas que vão ao encontro das finalidades e objetivos que se pretendem atingir com determinada estratégia pedagógica. Para além disso, reforça-se aqui que o foco de tais metodologias visa a postura ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Como referido anteriormente, o sucesso educativo do uso de TDIC depende, em grande medida, do planeamento e do trabalho desenvolvido com os discentes durante a sua aplicação, na medida em que tem de ser devidamente pensada e estruturada tendo em conta os diversos aspetos e as partes componentes, “para que se consiga retirar dela os melhores resultados” (Trindade, 2015, p. 219). Aliás, o uso de tecnologias digitais em contexto de aprendizagem não pode ser encarado meramente como estratégia única e exclusiva a ser desenvolvida, mas antes deve estar conectada a outros momentos e estratégias do pré, inter e pós aula. Assim, entre outros aspetos, a partir desta consideração torna-se possível pensar e conceber ecossistemas digitais de aprendizagem.

De seguida, serão apresentadas as plataformas digitais escolhidas tendo em vista a realização das experiências pedagógicas, detalhando-se as principais características e

funcionalidades de cada uma. Atente-se, contudo, que as explicações e justificação de tais escolhas encontram-se fundamentadas no subcapítulo 4.1.

Por outro lado, embora se tenha aplicado, durante o período de lecionação das aulas, várias plataformas e recursos digitais, decidiu-se centrar a análise da aplicação pedagógica em quatro plataformas (gratuitas) – o *Quizizz*, o *EdPuzzle*, o *Padlet* e o *Nearpod* – com várias similitudes entre si, desde logo, em algumas das funcionalidades tecnológicas, mas com metodologias, estratégias e finalidades distintas. Aliás, essas quatro partilham entre si a característica da sua usabilidade se poder processar através de dispositivos móveis que acompanham os alunos no seu quotidiano – o *PC*, o *tablet* ou o *smartphone* – e, portanto, incorporam o conceito de *BYOD* (*bring your own device*) no processo de ensino-aprendizagem, como veremos.

a) *Quizizz*

O *Quizizz app* é uma plataforma digital para a educação que permite construir questionários (*quizzes*) para serem jogados em contexto de sala de aula (presencial ou virtual) ou em ambientes não-formais de ensino, integrando um conjunto de dinâmicas baseadas na gamificação da educação (*classroom gamification*). Esta ferramenta da *web 2.0* possibilita aprender em qualquer lugar, na medida em que este *software* educativo foi pensado para ser aplicado como estratégia de *mobile learning* através do *BYOD*.

A normal operacionalidade requer sempre ligação à Internet, sendo que a *app* se encontra disponível para sistema *Android* e *iOS*, com um tamanho de instalação de 109 MB, embora a plataforma funcione através de *website*.

Com o acesso gratuito, o professor pode associar-se a uma conta para educadores onde começa por criar um ou mais questionários, adicionando-os de forma ilimitada à sua biblioteca de conteúdos. Por sua vez, os questionários, constituídos pela quantidade de questões desejadas, podem ser elaborados e agrupados de acordo com a temática ou os conteúdos específicos (ou até por determinados módulos do programa da disciplina).

Ao construir os *quizzes*, o docente dispõe de quatro tipologias de questões a aplicar: de multiopções com uma resposta correta; de multiopções com múltiplas respostas corretas; preenchimento de espaços; ou com resposta de desenvolvimento. Neste processo, é permitido associar a cada questão diferentes tempos de resposta, imagens ou vídeos relacionados com conteúdos abordados, mas também acrescentar elementos multimédia e textuais “extra” no fim de cada pergunta respondida, como curiosidades ou acrescentos da temática. Na configuração final do questionário, o painel de edição possibilita misturar as

perguntas de forma aleatória ou manter a sua ordem, assim como optar por mostrar a resposta certa a cada questão respondida.

Fig.1 – Interface de questões de escolha múltipla do Quizizz



Para maximizar as interações o *Quizizz* estrutura uma parte significativa das suas funcionalidades, quer a nível da gestão do jogo ou da comunicação, na criação de turmas virtuais administradas pelos docentes. Nelas, o professor pode criar e gerir turmas e associar os respetivos alunos, através da *Classroom*. Assim, operando a partir do painel de gestão da turma virtual, pode comunicar de forma síncrona e assíncrona com os alunos, dar início à realização do jogo em espaço de sala de aula (através da partilha de código), bem como atribuir a realização de determinado questionário como tarefa extracurricular (“trabalho de casa”), designando uma data e hora limite de conclusão.

Na aplicação deste recurso didático em espaço de sala de aula (presencial ou virtual), pode-se optar pela realização da tarefa em tempo real através, por um lado, do modo “clássico” ou “em equipa” (até oito grupos) ou, por outro, do modo “no ritmo do instrutor”, onde todos os jogadores avançam em conjunto por cada questão e respetiva resposta, possibilitando ao docente mediar e gerir os diferentes ritmos dos alunos. Apesar de não dispor de regras elaboradas, o que por si só simplifica a jogabilidade, o professor deve testar o número de vezes necessárias até que todos os alunos se sintam ambientados com as funcionalidades gerais e específicas da aplicação.

Para a execução do jogo em tempo real, o docente deve projetar as perguntas e as respostas possíveis, sendo que, ao mesmo tempo, os alunos vão dando as respostas nos seus próprios equipamentos móveis. Nesta perspetiva, a aplicação do *Quizizz* em contexto de aprendizagem, à semelhança do que ocorre com jogos educativos digitais do género (caso do *Kahoot!*), permite transformar temporariamente a sala de aula numa espécie de *game show*, onde “o professor desempenha o papel de apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes” (Teixeira & Kássia, 2020, p. 298).

Ao acertar, os alunos ganham pontos de acordo com a assertividade e o tempo que demoraram, ficando classificados num *ranking* juntamente com todos os outros jogadores que participaram na sessão. Neste ponto, importa destacar que no decurso do jogo as questões podem surgir de acordo com uma ordem de hierarquia crescente de complexidade ou sequencial tendo em conta o programa ou a cronologia histórica, mas também se pode misturar a ordem das perguntas, tornando-as diferentes.

Fig.2 – Interface de resultados de uma sessão no Quizizz

| Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Cl |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|------|-----|-----|-----|----|
| 50% | 75% | 50% | 75% | 63% | 38% | 100% | 100% | 63% | 100% | 63% | 75% | 63% | 1 |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |

No fim de cada sessão, o professor tem acesso aos dados com as pontuações coletivas da turma ou individualizadas por jogador. Esses relatórios com os resultados detalhados ficam arquivados na plataforma, onde o docente pode descarregar em formato *Microsoft Excel* ou partilhar com os alunos e respetivos encarregados de educação. Por seu turno, ao receberem os resultados de forma intrínseca e imediata, os alunos sentem-se mais motivados e o professor consegue avaliar o desempenho destes.

Atente-se, porém, que estes dados não identificam propriamente as potenciais dificuldades cognitivas dos alunos, pelo que o professor terá de proceder ao conjunto de análises, “de forma a retirar deles as suas conclusões e transformá-los em dados qualitativos, inserindo cada situação nos seus contextos” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 122).

b) EdPuzzle

O *EdPuzzle* é uma plataforma digital gratuita e de fácil utilização que permite ao docente importar ficheiros audiovisuais, em particular vídeos, a partir da unidade local do seu computador ou *websites* e canais de *streaming*, e construir várias atividades como *quizzes* ao longo dos mesmos e, por isso, configura-se também como um jogo digital que faz uso das funcionalidades e potencialidades da gamificação da educação. Porém, visto que a principal funcionalidade é a inclusão de questões em vídeo, esta plataforma assume-se diferente da anterior.

De facto, a utilização de vídeo como estratégia pedagógica traduz-se, por norma, como recurso ideal para fomentar autonomia, motivação e atenção em ambientes digitais de ensino, como Heidelmann e Moreno (2016) apontam, assim o *EdPuzzle* assume-se como uma plataforma detentora de um carácter eminentemente lúdico e promotora de aprendizagens significativas (Bravo *et al.*, 2011). Para além disso, é hoje evidente que a sociedade está, cada vez mais, imersa no consumo de vídeos, como os disponibilizados em repositórios *online* e plataformas de *streaming*, caso do *Youtube*, *Vimeo*, *Netflix*, entre outros, e, portanto, os alunos que entram nas salas de aula são estudantes visuais.

A criação de uma apresentação em vídeo no *EdPuzzle* traduz-se como intuitiva e relativamente rápida, sobretudo devido à lógica simples do seu *design*. Após o registo na plataforma e ao criar conta, o docente pode começar por descarregar um vídeo e criar a sua aula, ou visualizar uma vasta gama de conteúdos já construídos por outro utilizadores, disponibilizados em canais relativos, por exemplo, ao tema e disciplina que se pretende.

Por outro lado, é possível aceder a alguns vídeos de alta qualidade existentes em *websites* sugeridos pela própria plataforma. Há ainda a opção de escolher conteúdo da biblioteca curricular, uma coleção de vídeos organizada por área de conteúdo.

Fig.3 – Interface de questão numa vídeo-aula do *EdPuzzle*



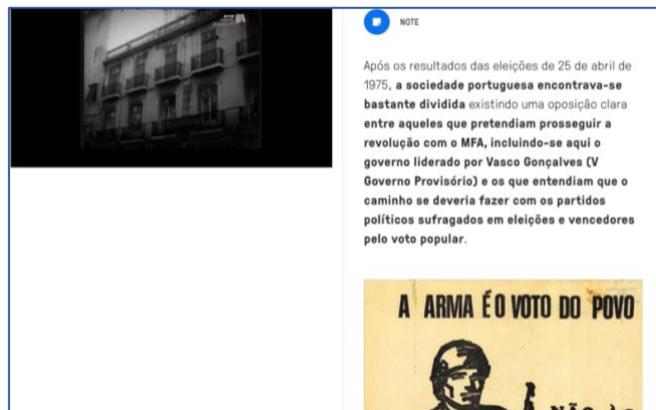
Tal como *Quizizz*, as atividades com o *EdPuzzle* podem ser realizadas em tempo real com a turma, através da sua projeção na tela da sala de aula ou nos dispositivos móveis dos discentes (*Live mode*). Porém, note-se que este aplicativo não permite a opção de visualização dos vídeos em grupo. Ao mesmo tempo, através da *Classroom* o docente dispõe da opção de designar a realização enquanto tarefa extracurricular, com uma data e hora limite para a conclusão. Também tal como o recurso digital anterior, este permite maximizar as interações com os alunos, permitindo a criação e gestão de turmas virtuais.

Neste sentido, o *EdPuzzle* possibilita o acesso imediato aos resultados individuais ou globais dos participantes de cada atividade pedagógica, gerando relatórios detalhados.

Além disso, e através do *interface* da plataforma, é possível corrigir e validar diretamente cada uma das respostas obtidas, adicionando comentários para os alunos visualizarem, numa troca de *feedback* intrínseco e constante (Cruz, 2020).

Com efeito, a construção do vídeo-aula para a atividade didática que se pretende pode ser realizada em três passos: descarregar um vídeo a partir da unidade local do dispositivo ou, como referido, selecionar o vídeo através do YouTube, ou ainda reutilizar uma vídeo-aula criada por outros professores. De seguida, procede-se à edição do vídeo, encurtando e selecionando as partes do mesmo, adicionando-se depois as questões (de seleção, escolha múltipla, preenchimento de espaços ou resposta aberta). Neste ponto, a plataforma permite a possibilidade de serem adicionadas, depois de cada questão ou num momento diferente do vídeo, notas explicativas que incluam iconografia ou até gravações de voz para o aluno compreender acontecimentos e as soluções das respostas.

Fig.4– Interface de notas explicativas numa vídeo-aula do EdPuzzle



As potencialidades do *EdPuzzle* são imensas, não se esgotando apenas naquelas aqui mencionadas. Contudo, destaca-se que este recurso permite a sua incorporação em momentos de aula síncronos ou assíncronos, onde o professor, enquanto moderador, pode verificar a interação dos discentes com a visualização dos vídeos, ao mesmo tempo que recolhe dados. Por outro lado, apesar de se ter optado por utilizá-la para projeção em tempo real durante as aulas que são objeto do presente estudo, procurou-se ainda integrar como estratégia de consolidação dos conteúdos designando a sua realização como tarefa para casa, realizada no ritmo de cada aluno, através da *Classroom*.

c) *Padlet*

O *Padlet* é uma plataforma digital que permite a criação e exploração de murais ou quadros virtuais dinâmicos e interativos que, no contexto educativo, possibilita inserir informação relativa à matéria da disciplina, de forma esquematizada e objetiva, bem como

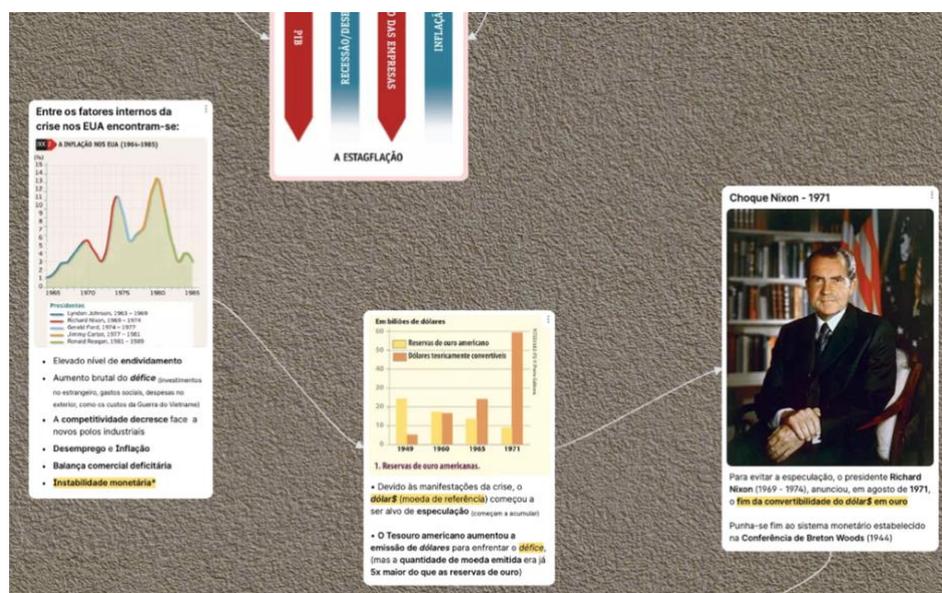
anexar mosaicos com conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto). Deste modo, com o *Padlet* os discentes conseguem criar intuitivamente esquemas de mapas mentais da matéria lecionada. Ao mesmo tempo, possibilita aos alunos realizar tarefas de aula ou estudar e explorar em ambientes não-formais de ensino conteúdos das disciplinas.

Após o registo *online*, o docente tem à sua disposição cinco formatos diferentes disponíveis para organizar o conteúdo do mural que pretende construir: em muro (*Wall*), para estruturar os conteúdos em formato de mosaicos, com uma ordem aleatória; em tela (*canvas*), cuja organização se processa através de uma livre disposição dos conteúdos, interligados sequencialmente (Fig.6); em cascata (*stream*), que como o próprio nome indica, dispõe os conteúdos inseridos numa determinada ordem vertical; em grelha (*grid*), com a organização nesse formato; e em coluna (*shelf*), utilizada para uma composição do mural em várias colunas de conteúdos, independentes entre si.

Além disso, este recurso permite que os visualizadores adicionem comentários ao conteúdo publicado, uma forma acessível de obter *feedback* ou reportar dúvidas. Depois de concluída a edição e gravada na nuvem da plataforma, a partilha pode ser feita através de um código QR ou um *link* gerado, mas também por email ou redes sociais.

A inclusão do *Padlet* nas dinâmicas pedagógicas da turma visada neste projeto teve como objetivo, em primeiro lugar, introduzir uma forma inovadora e intuitiva de se disponibilizar informação sobre matéria lecionada de forma esquematizada e respetivos conteúdos audiovisuais e documentos para os alunos estudarem ou prepararem-se para as aulas e, por outro lado, despertar um aumento nos índices de motivação e interesse dos discentes na consolidação das suas aprendizagens.

**Fig.5 –
Interface de
um Padlet**



d) *Nearpod*

O *Nearpod app* é uma plataforma educativa cuja operacionalidade se processa para a utilização de dispositivos móveis (*smartphone* ou *tablet*) em ambientes de ensino-aprendizagem físicos ou virtuais, formais ou não-formais. Segundo Moura (2015), o *Nearpod* assume-se como aplicativo multiplataforma, visto que congrega funcionalidades de outras plataformas na sua usabilidade, permitindo ao professor utilizar apresentações que incorporem *slides*, *quizzes*, vídeos e demais conteúdos que possibilitam a interação dos alunos, em tempo real, com os recursos e atividades da aula no seu dispositivo móvel.

O normal funcionamento requer ligação à Internet, dispondo de versões *desktop* e *mobile* gratuitas em língua portuguesa e com uma *app* própria que se encontra disponível para sistemas Android e iOS, apesar da plataforma também funcionar por *website*. Tal como os recursos anteriores, o *interface* da aplicação oferece acesso a uma biblioteca de conteúdos criados por outros utilizadores, sendo que todos os conteúdos criados ficam arquivados na nuvem do aplicativo. Permite, igualmente, associar ao *Google Classroom* ou *Microsoft Teams* para criar e gerir turmas virtuais e aceder a relatórios das interações dos alunos nas atividades propostas (Moura, 2015).

Porém, o *Nearpod* marca-se como distinto das restantes aplicações referidas, na medida em que incorpora todas as funcionalidades das anteriores, acrescentando outras tantas que se consubstanciam como inovadoras e com alto potencial didático (Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020). Desde logo, porque permite ao professor criar lições reutilizando apresentações *PowerPoint*, selecionando os dispositivos que se pretende utilizar. Por sua vez, o docente pode utilizar os *slides* para produzir novos recursos digitais adaptados às necessidades da aula e aos conteúdos que pretende lecionar.

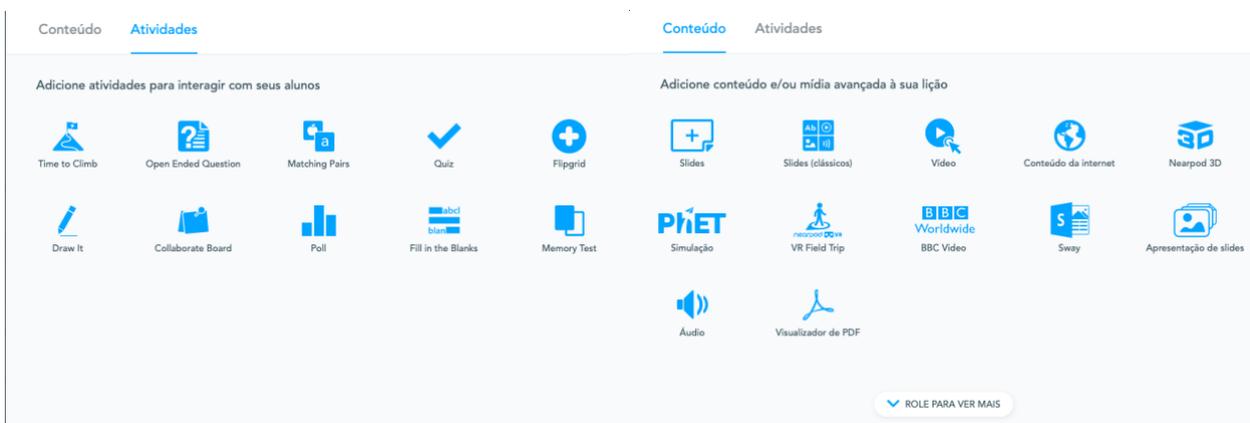


Fig.6 – Interface da construção de atividades e conteúdos numa lição do *Nearpod*

Como a Fig. 6 demonstra, é possível criar e explorar um conjunto de atividades e recursos digitais diretamente na estrutura da lição, pela ordem planeada para a aula. Entre estas, podemos encontrar vídeos, músicas, *websites*, *podcasts*, apresentações *Microsoft Sway* ou visitas de estudo virtuais (VR 360°) a cidades e monumentos (Fig.7). Para além de *slides* com informação sobre a matéria, pode-se ainda criar e disponibilizar *eBooks*.

Por outro lado, permite a criação de sondagens (*polls*), questões de resposta aberta e *quizzes* enquanto atividades integradas na lição, com funcionalidades semelhantes ao *Quizizz*. Quanto aos vídeos, que podem ser retirados de plataformas como o *Youtube* ou *BBC*, o *Nearpod* tem também a opção de incluir questões nos mesmos, de forma fácil e intuitiva, tal como acontece com o *EdPuzzle*. De referir que cada discente pode visualizar os vídeos quer ao ritmo da turma, quer de forma individual no seu dispositivo móvel.

Todavia, as potencialidades pedagógicas no *Nearpod* não se esgotam nos recursos e atividades que podem ser incluídas no desenho de cada lição, pois permite partilhar a mesma com os alunos dentro do espaço físico da sala de aula, em tempo real e de forma sincronizada, através do dispositivo móvel de cada um, com o professor a cumprir o papel de moderador (Schwab, 2013). Com efeito, depois de cada aluno inserir o código da lição e entrar com o seu nome, o professor controla a aula pelo computador, transitando *slides* e atividades num ambiente de aprendizagem síncrona digital (Delacruz, 2014).

Contudo, esta ferramenta permite também a partilha da lição de forma assíncrona – a partir, por exemplo, *Classroom* ou *Microsoft Teams* – ao “ritmo do estudante”, isto é, o estudante pode aceder fora do espaço físico da sala de aula, num ambiente extralectivo e não-formal, acedendo a todos os conteúdos, recursos e atividades, dentro de uma data-limite. Esta opção afigura-se como ideal para metodologias de ensino *e-learning*.

As potencialidades pedagógicas latentes do *Nearpod*, como a sua capacidade de criar lições com apresentações tipo *PowerPoint* e atividades e recursos digitais, acessíveis no dispositivo móvel de cada aluno e, portanto, incorporando o conceito de BYOD, estão a mudar a forma como as aulas são lecionadas, levando a que este recurso digital tenha sido apelidado por Emerson (2013) como "o *PowerPoint* sob esteroides”.

Paralelamente, para além de se configurar como um recurso digital interativo que incorpora o modelo de aprendizagem construtivista *just-for-me*, mais individualizado e flexível, este aplicativo possibilita que o professor consiga acompanhar em tempo real o desempenho dos estudantes a partir das perguntas feitas no decorrer da aula síncrona (Lima, 2017). Como tal, apesar do *Nearpod* conceber aulas assíncronas com qualidade e

diversidade de atividades e recursos, parece-nos que esta tecnologia educativa adquire maior eficácia pedagógica quando é aplicada no espaço físico da sala de aula, desde logo porque permite o acompanhamento em tempo real das interações e o *feedback* intrínseco e imediato, sendo, por isso, uma mais-valia no desenho de ecossistemas digitais de ensino.

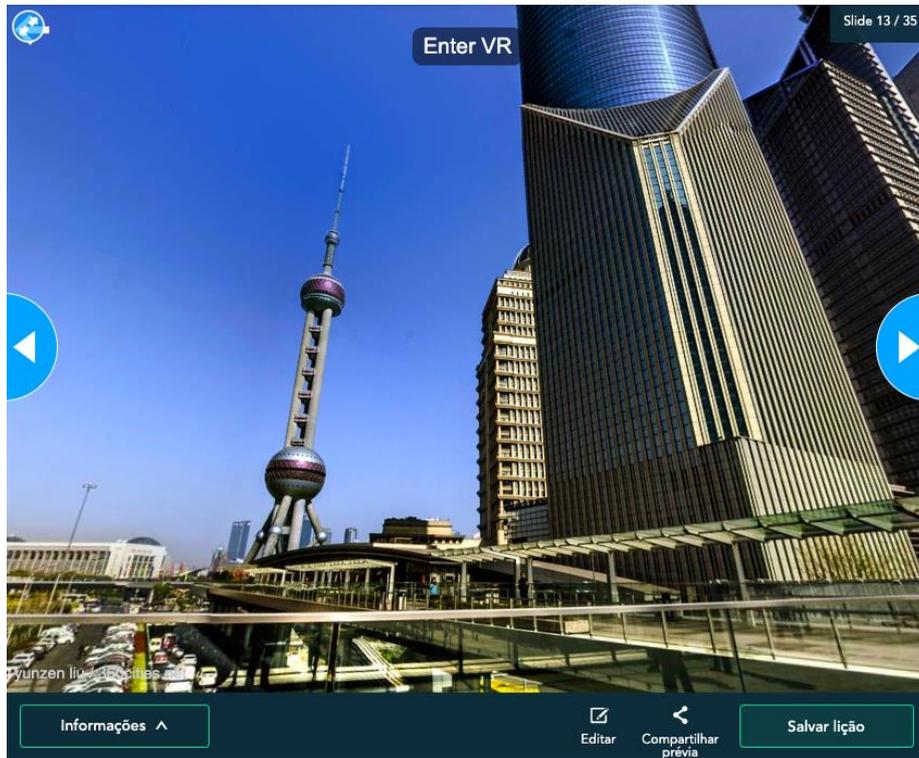


Fig.7 – Interface de uma visita de estudo virtual (VR 360º) a Xangai

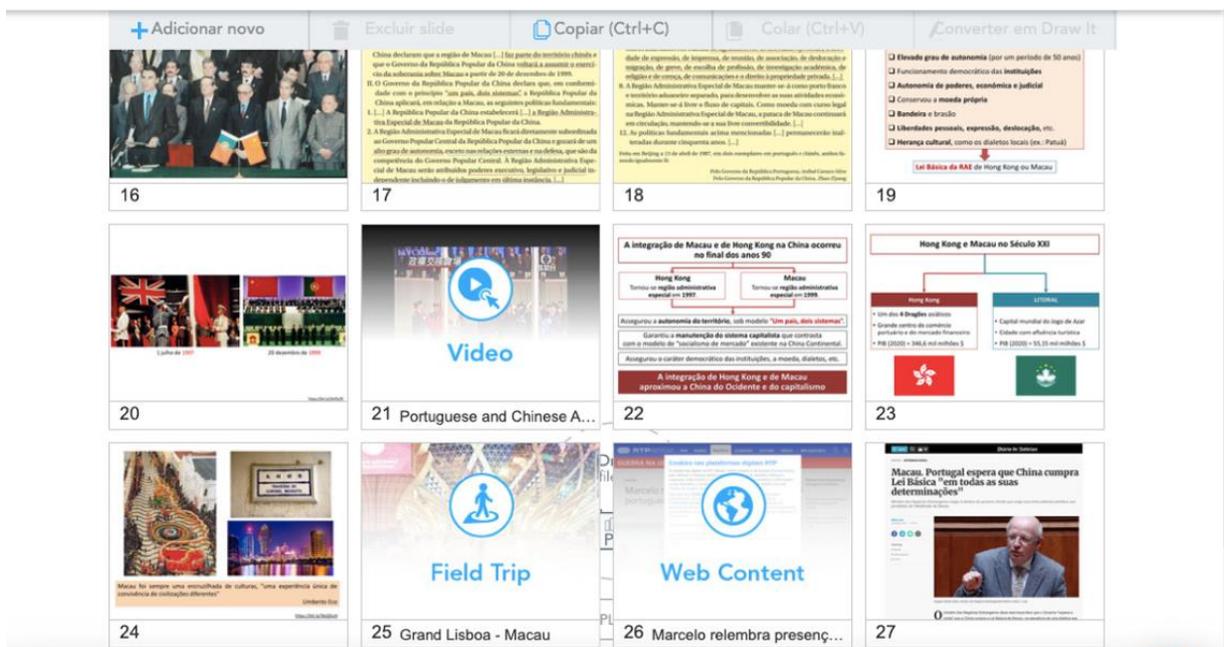


Fig.8 – Interface da construção de uma lição no Nearpod

Capítulo 4. Aplicação das experiências pedagógicas e análise de dados

Neste capítulo, procede-se à descrição das experiências pedagógicas aplicadas durante o ano de estágio, explicando-se os motivos de selecionarmos os recursos digitais anteriormente referidos, a sua integração no ensino da História e a análise dos resultados obtidos relativamente a essas experiências pedagógicas.

4.1. Descrição do estudo e explicação das opções tomadas

Como referido, o estudo que aqui se apresenta desenvolveu-se ao longo do ano letivo de 2021/2022, particularmente, a partir da última semana de janeiro, início do 2º período escolar – na medida em que foi nesse momento que se começou a assegurar de forma frequente a lecionação das aulas de História A e o acompanhamento contínuo da respetiva turma –, até início de junho, fim do 3º período e momento de preparação para a realização dos exames nacionais.

Nesta breve descrição do estudo importa, desde logo, destacar novamente que as opções que foram sendo tomadas, ao longo das diferentes fases de aplicação das experiências pedagógicas, tiveram como base os dados resultantes dos três inquéritos, bem como a observação empírica e o *feedback* permanente dos alunos. Deste modo, os recursos digitais optados para esta experiência pedagógica foram feitas de forma casuística e criteriosamente pensada, ao encontro das necessidades dos alunos, e visando rentabilizar o eminente potencial educativo das TDIC selecionadas.

Sendo que o âmago desta investigação passa, em grande medida, por apresentar um conjunto de estratégias educativas que contribuam para o desenho de ecossistemas de ensino digital na disciplina de História, procurou-se operar, já na fase inicial, uma maior integração de TDIC nas dinâmicas da turma. Para tal, o primeiro inquérito aplicado (IN1), como referido, de caráter diagnóstico, foi indispensável para definir as opções iniciais a tomar quanto à seleção dos recursos digitais a incorporar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina tendo em vista conceber um ecossistema de ensino digital, visto que este que serviu o propósito de verificar, entre outros aspetos, a relação dos alunos com as tecnologias e os conhecimentos e capacidades nesse âmbito.

De facto, logo na fase inicial do estudo, evidenciou-se que a turma em questão revelava uma predisposição significativa para a usabilidade de tecnologias, consideração sustentada pelos resultados deste primeiro inquérito, desde logo, pelas respostas às questões “Gostas de estudar e realizar trabalhos escolar através do uso de tecnologia?” (IN1Q1.7) e

“Gostas de aprender História através do uso de tecnologia?” (IN1Q1.10), ambas com 13 inquiridos (92%) a responderem afirmativamente.

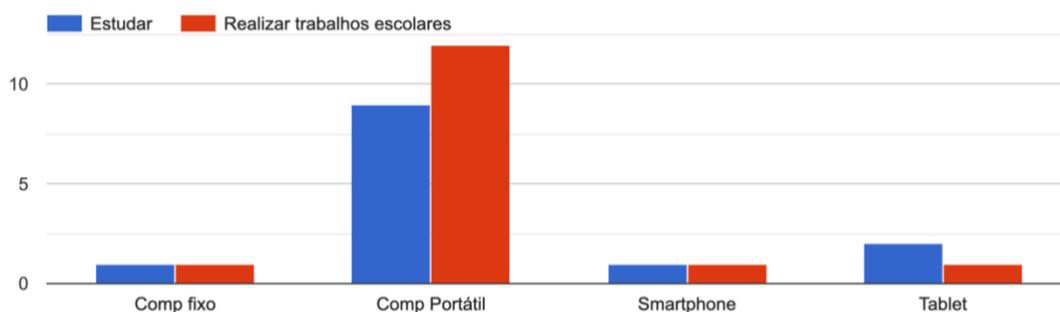
A proximidade destes alunos com o universo tecnológico partia, naturalmente, dos aparelhos e dos *gadgets* que dispunham no seu quotidiano, sendo que todos os 14 inquiridos tinham *smartphone* e apenas um deles não tinha computador (portátil), para além de cinco deles (36%) disporem de *Tablet* (IN1Q1.1). Ao mesmo tempo, 13 alunos utilizavam um ou mais dos dispositivos enunciados para estudar e realizar trabalhos escolares, sendo que a sua maioria, 12 deles (86%), fazia de forma frequente (IN1Q1.5).

Neste ponto, não podemos deixar de referir que também a conjuntura educativa do ano letivo 2020/2021, marcada pela existência de longos momentos letivos com aulas assíncronos, face a Covid-19, – seja plataformas de videoconferência ou fóruns e canais *online* de partilha de recursos e atividades, que levaram a uma certa digitalização forçada –, contribuiu para que os discentes tivessem alguma experiência, positiva ou não, com metodologias de ensino digital e com plataformas, como o *Zoom* ou a *Classroom*. Aliás, esta última continuou a ser usada durante o ano letivo enquanto matriz da dinâmica educacional da turma, estando os estudantes habituados a acederem a materiais e a recursos disponibilizados, a submeter trabalhos e fichas de avaliação, ou até a comunicar entre si através desta.

Há ainda que referir que 11 (79%) dos alunos revelou preferir ter aulas síncronas ao invés de assíncronas (IN1Q3.3) e que oito (57%) aponta não ter conseguido aprender de igual forma através do ensino à distância em comparação ao presencial (IN1Q3.4).

Ainda em relação aos dispositivos móveis, apesar do uso do *smartphone* ser o preterido no dia-a-dia dos discentes, sobretudo para o acesso às redes sociais (IN1Q1.4), o mesmo não se verificou quanto à sua utilização para estudo e realização de trabalhos, onde o computador portátil foi a opção preferida, como podemos observar no gráfico seguinte:

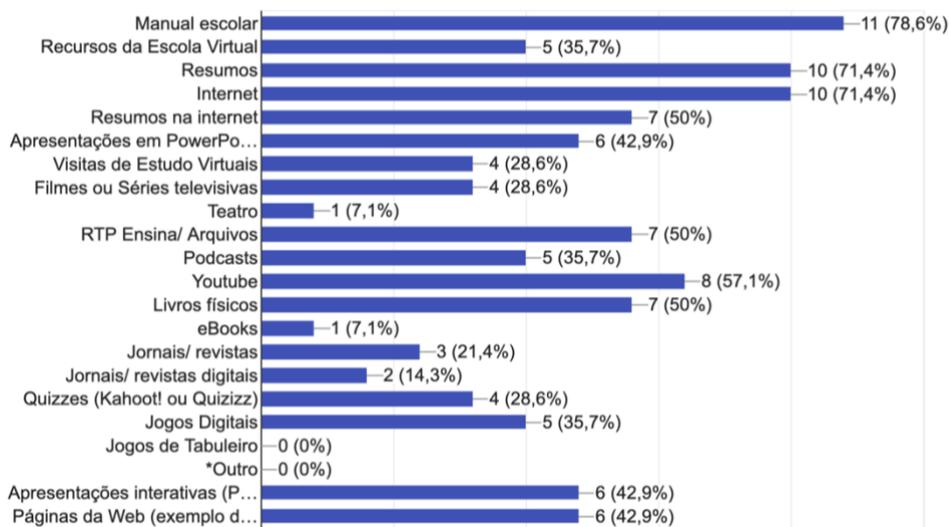
Gráfico 1 – Utilização de dispositivos para estudar e/ou realizar trabalhos (IN1Q1.6)



Neste sentido, os dados coletados traduzem a evidência, em parte observável nas primeiras aulas, de que os alunos não se encontravam familiarizados com o uso do *smartphone* enquanto instrumento de ensino móvel e, em particular, como ferramenta de estudo e trabalho, com exceção do seu uso para a realização de jogos educativos digitais, em que todos os inquiridos afirmavam já terem utilizado para jogar *quizzes* na aprendizagem da História (IN1Q1.21).

Precisamente quanto ao uso de recursos digitais para aprender História, todos os inquiridos apontaram gostar da incorporação das mesmas nas aulas da disciplina (IN1Q3.13), e 11 destes (79%) revelaram mesmo sentirem-se mais atentos e motivados na aula quando a mesma é lecionada através do uso de plataformas digitais (IN1Q3.16). Como tal, o conjunto de perceções recolhidas junto dos alunos no primeiro inquérito indicava que a respetiva turma manifestava altos índices de predisposição para a incorporação de recursos digitais nas aulas de História e que, por isso, configurava-se como ideal para a aplicação das estratégias pedagógicas pensadas. Todavia, restava ainda compreender quais as preferências dos estudantes em relação ao tipo de recursos digitais quer para aprender História, quer aqueles que gostariam de ver introduzidas nas dinâmicas letivas.

Gráfico 2 – Preferências dos alunos em relação ao tipo de recursos utilizados na aprendizagem da História (IN1Q1.11)

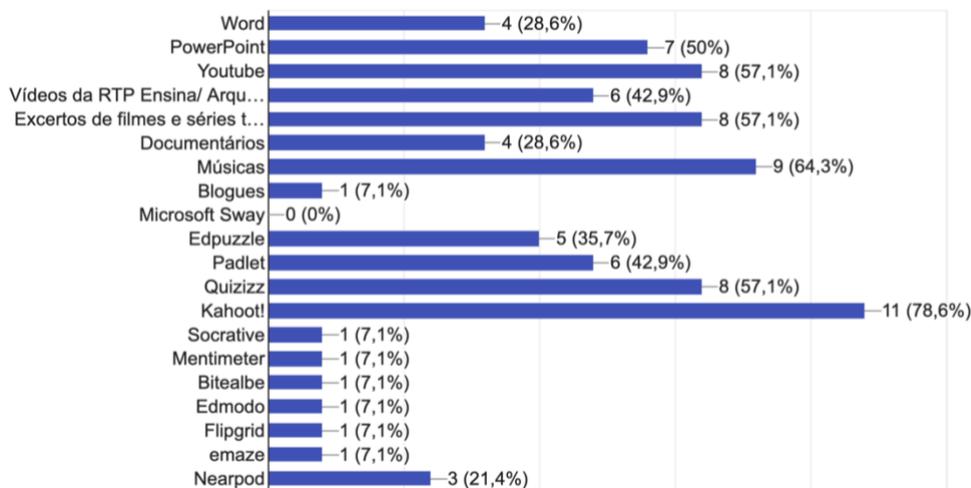


Como o gráfico 2 indicia, para aprender História, os alunos visados neste estudo davam preferência a recursos, por norma, mais comuns de serem empregues em contexto escolar e extralectivo, tais como o manual escolar, resumos da matéria ou a Internet. Aliás, em relação a esta última, veja-se que 12 alunos (86%) afirmaram utilizar sempre que

estudam ou realizam trabalhos, enquanto apenas dois (14%) confessaram utilizar “raramente” (IN1Q2.3). Porém, e apesar da forte ligação dos alunos a métodos e recursos ditos “tradicionais”, como é o caso de livros em formato físico ou *PowerPoint*, salienta-se também as opções de uma panóplia de recursos digitais diferentes.

Foi, precisamente, a partir do levantamento feito neste primeiro inquérito e das perceções do tipo de recursos digitais que os discentes gostavam de ver incorporados no ensino e aprendizagem da História, mas também no sentido de introduzir tipologias de recursos para além das que vinham sendo utilizadas em anos letivos anteriores, que se optou por, ao longo do estágio, disponibilizar e explorar com a turma um vasto conjunto de plataformas e recursos digitais, fosse durante as aulas lecionadas ou como preparação das aulas e consolidação pós-aula, nomeadamente através da *Classroom*: *podcasts* e vídeos do *Youtube* relativos à matéria; músicas; *websites*; revistas digitais; *eBook*; visitas de estudo virtuais; infogramas, repositórios de fontes audiovisuais e documentação histórica; excertos de filmes, documentários e séries televisivas; blogues; hipertexto; entre outros. Além disso, foi criado um grupo de *Whatsapp* no âmbito da disciplina de História, que serviu para fomentar um ambiente educacional dinâmico com a turma.

Gráfico 3 – Preferências dos alunos em relação ao tipo de recursos que gostam e/ou gostariam de ter nas aulas de História (IN1Q3.14)



Ao mesmo tempo, através das respostas a este inquérito, procurou-se definir as plataformas para a realização das primeiras experiências pedagógicas com a turma, tendo em vista o esboço de estratégias para conceber um ambiente digital de ensino e aprendizagem inovador, motivador e criativo. Com efeito, e seguindo aquela que tinha vindo a ser assinalada como tendência de preferência, confirmada no gráfico 3, isto é, os

jogos educativos digitais, em particular os *quizzes*, decidiu-se começar por trabalhar nas aulas com duas aplicações nesse campo, o *Quizziz* e o *EdPuzzle*.

Nesta primeira fase, que decorreu entre os meses de janeiro e março, na qual se procedeu à integração dos recursos mencionados, concretizou-se um total de nove experiências, três com cada uma delas, como podemos observar na cronologia da tabela 1. Além disso, como veremos de forma detalhada no próximo subcapítulo, procurou-se fazer uso do carácter multifacetado destas aplicações, incorporando as mesmas em momentos distintos da aula, seja no início para promover a motivação da turma, a meio da aula para apoiar a aprendizagem, e no final, para rever e consolidar o que aprenderam, mas também para serem trabalhadas fora do espaço da sala de aula.

Contudo, e apesar dos resultados positivos ao nível de melhorias no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História, bem como algumas fragilidades, como veremos, pretendeu-se continuar a enquadrar lógicas e estratégias diferentes das que os alunos conheciam e que permitissem, em paralelo, potenciar a criação de ecossistemas digitais de aprendizagem inovadores e com qualidade pedagógica.

Neste sentido, a recolha de *feedback* dos alunos, operada durante o decurso das aulas, mas, sobretudo, o segundo inquérito aplicado na última semana de março, permitiu retirar duas considerações a partir da opinião dos alunos. A primeira, de que era preciso usar recursos que permitissem o acesso a esquemas e resumos sintetizados da matéria lecionada, como aliás vinham a solicitar no fim de cada aula e como um aluno destacou no inquérito: AL1- “(...) *websites* de montagem de mapas mentais para os alunos aprenderem a interligar a matéria” (IN2Q2.6). Com efeito, na segunda fase de experimentação, entre os meses de abril e maio, optou-se por incorporar o *Padlet* nas dinâmicas da disciplina.

Além disso, nesta fase, considerou-se que aplicativos e recursos disponibilizados na *Classroom* no pré e pós-aula, tal como os jogos digitais, *per se*, não bastavam para conceber um ecossistema digital de aprendizagem. Como tal, partindo das anteriores considerações e das respostas amplamente positivas dadas pela totalidade dos inquiridos às seguintes perguntas, confirmou-se a necessidade de se integrar a plataforma *Nearpod* no processo de ensino-aprendizagem: “Gostarias de ter aulas presenciais, mas através do teu dispositivo móvel?” (IN2Q2.2); “Gostarias de interagir e receber a matéria da aula no teu dispositivo móvel?” (IN2Q2.4); e “Durante as aulas gostarias de aceder e visualizar a informação, atividades e recursos no teu dispositivo móvel?” (IN2Q2.3).

Em suma, e como referido, as opções tomadas ao longo do desenvolvimento das experiências pedagógicas que constituem o estudo de caso que aqui se apresenta, teve como

base uma lógica coerente e fundamentada, casuística e sequencialmente pensada, por um lado, para ir ao encontro das necessidades dos alunos, partindo do *feedback* recolhido durante as experiências e, por outro, procurando-se rentabilizar o potencial educativo dos recursos digitais selecionadas, tendo em vista a integração no desenho de ecossistemas digitais de aprendizagem. Para tal, os inquéritos, projetados para serem operados nestas duas fases de aplicação foram fundamentais no que diz respeito ao acompanhamento da evolução e opções tomadas em relação às experiências pedagógicas.

Resta, por isso, proceder-se à descrição detalhada da aplicação dos recursos digitais utilizados nas duas fases de experiências que constituem o cerne deste estudo, as experiências e estratégias pedagógicas desenvolvidas com estas, analisando-se os dados recolhidos e, por conseguinte, estabelecendo um balanço dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Cronologia das experiências pedagógicas e respetiva recolha de dados

| Data | Plataforma | Temática |
|---|-------------------|--|
| 1º Inquérito aplicado – última semana de janeiro de 2022 (IN1) | | |
| 31 janeiro | Quizizz | A radicalização das oposições e o sobressalto político de 58 |
| 10 fevereiro* | Edpuzzle | Da revolução à estabilização da democracia (1974) |
| 11 fevereiro | Edpuzzle | Da revolução à estabilização da democracia (1975) |
| 16 fevereiro | Quizizz | Da revolução à estabilização da democracia (1974 e 1975) |
| 16 fevereiro* | Edpuzzle | Da revolução à estabilização da democracia (1976) |
| 18 fevereiro* | Quizizz | Da revolução à estabilização da democracia (1974 a 1976) |
| 2º Inquérito aplicado – última semana de março (IN2) | | |
| 7 abril** | Padlet | O termo da prosperidade económica: origens e efeitos |
| 28 abril | Nearpod | Modernização e abertura da China à economia de mercado (China de Deng Xiaoping) |
| 28 abril** | Padlet | Modernização e abertura da China à economia de mercado (China de Deng Xiaoping) |
| 29 abril | Nearpod | Modernização e abertura da China à economia de mercado (Integração de Macau e Hong Kong) |
| 29 abril** | Paddlet | Modernização e abertura da China à economia de mercado (Integração de Macau e Hong Kong) |
| 25 maio** | Padlet | A integração europeia e as suas implicações |
| 25 maio | Nearpod | A integração europeia e as suas implicações |
| 3º Inquérito aplicado – última semana de maio (IN3) | | |

Fonte própria

Nota: * e-atividade como tarefa para casa / ** Explorado em aula e disponibilizado na *Classroom*

4.2. Descrição as experiências aplicadas e análise de resultados

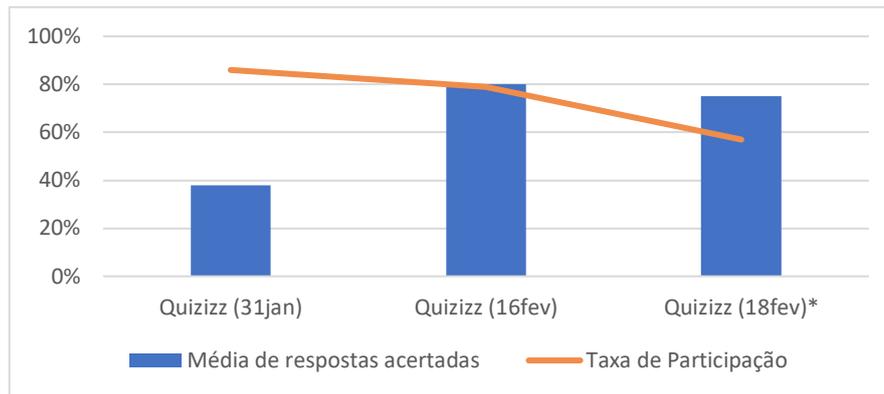
4.2.1. Primeira fase: *Quizizz* e *EdPuzzle*

A análise das experiências pedagógicas em estudo encontra-se dividida, pelos motivos atrás mencionados, em duas fases. A primeira, que decorreu entre os meses de janeiro e março, centrou-se na aplicação de três atividades com o *Quizizz* e três com o *EdPuzzle*, duas plataformas relacionadas com a gamificação da educação que se procurou integrar nas dinâmicas pedagógicas da turma em questão.

A primeira atividade com o *Quizizz*, realizada a 31 de janeiro, ocupou os últimos 15 minutos da aula, como estratégia de consolidação dos conteúdos lecionados. No total, o respetivo *quiz* continha 12 questões de respostas de seleção, escolha múltipla e preenchimento de espaços. Em relação ao comportamento da turma, todos os alunos expressaram *feedback* positivo quanto à utilização do seu *smartphone* para realizar uma tarefa da aula, mas também em relação ao próprio desenho do *Quizizz*, como a inclusão de imagens nas questões. Neste ponto, reforça-se, através dos resultados ao inquérito aplicado no final desta primeira fase de análise, que todos os discentes conheciam a aplicação *Quizizz* e já tinham jogado através da mesma antes (IN2Q1.1).

Todavia, o acesso à plataforma revelou-se demorado, em grande medida, por ser a sua primeira utilização, sendo que dois alunos não conseguiram entrar na sessão por motivos de acesso à rede da Internet escolar. Por outro lado, no final da sua concretização, a maioria dos estudantes revelou que apesar de terem gostado da atividade, o tempo disponível para cada questão era demasiado curto. Há ainda que referir que, embora a média de respostas acertadas neste *quiz* fosse de 38%, no início da aula seguinte, após um levantamento oral com questões dirigidas aos alunos, a sua generalidade mostrou que tinha fixado as respostas corretas do questionário, cumprindo assim o seu propósito.

Colmatadas as fragilidades apontadas no *feedback* recolhido junto da turma, as restantes experiências aplicadas com o *Quizizz*, uma sessão a 16 de fevereiro e outra a 18 desse mês – esta última enviada para casa como e-atividade –, não voltaram a revelar a existência de problemas técnicos e dificuldades na operacionalidade deste recurso, pelo contrário obtiveram uma maior taxa de respostas acertadas. Aliás, a atividade de 16 de fevereiro, aplicada nos primeiros 10 minutos da aula enquanto estratégia de revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, demonstrou ter sido a mais eficaz, quer quanto ao interesse e motivação dos alunos, quer de resultados obtidos.

Gráfico 4 – Média de respostas acertadas e taxa de participação nas atividades Quizizz

Nota: * e-atividade como tarefa para casa

Neste sentido, Cabral (2021, p. 41) verificou, num estudo congénere, que os baixos resultados obtidos numa primeira sessão com este tipo de aplicativos se deve, por um lado, ao facto de ser uma atividade inicial e muitos dos aprendentes ainda não estarem integrados nas dinâmicas da sua usabilidade e, por outro, porque nas atividades seguintes o docente tem maior grau de noção sobre as opções a tomar em relação ao *design* da atividade. Neste sentido, note-se ainda que, embora a maioria dos discentes conhecesse previamente o jogo, as dificuldades sentidas no que respeita à primeira utilização deste recurso em contexto pedagógico reforçam as considerações anteriormente destacadas de que as capacidades de usabilidade da tecnologia pelos alunos tendem muito mais a estar ligadas a um lado social, e não tanto a uma utilização pedagógica da tecnologia (Kuklinski, 2010; Martí, 2017).

Deste modo, a experiência retirada a partir do primeiro *Quizizz* aplicado, permitiu planear a primeira atividade com o *EdPuzzle*, realizada a 10 de fevereiro enquanto tarefa para casa, com o propósito de consolidar as aprendizagens. Durante os últimos 5 minutos da aula procurou-se explicar os principais aspetos do funcionamento desta plataforma de *vídeo-quiz*, o tipo de vídeos que incluíam a atividade proposta, bem como os objetivos que se pretendiam com a realização da mesma. Essa tal explicação dirigida à turma tornou-se fundamental, sobretudo, tendo em conta que apenas seis (43%) dos 14 alunos conheciam este aplicativo (IN2Q1.2).

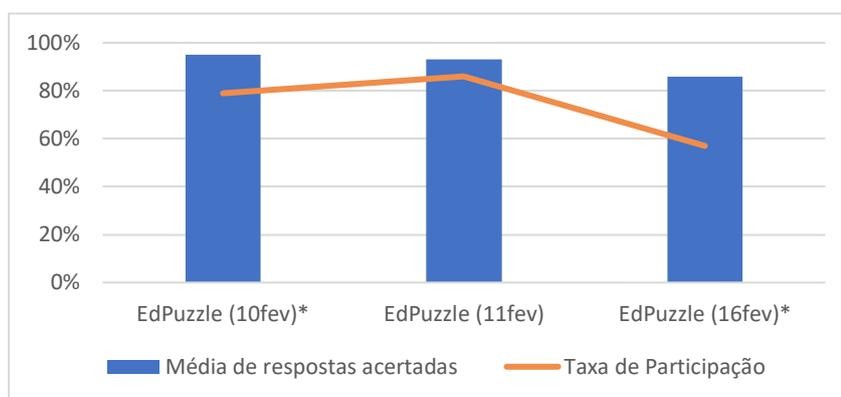
Como efeito, o impacto desta estratégia evidenciou-se nos resultados da atividade, na medida em que a média de respostas acertadas nas questões do vídeo foi de 95%. A par desta, e apesar de menores, a segunda e terceira atividade com o *EdPuzzle* obtiveram igualmente médias de respostas certas bastante positivas, de 96% e 86% respetivamente.

Neste sentido, veja-se que, tal como a primeira atividade, a terceira, realizada a 16 de fevereiro, foi designada como tarefa para casa enquanto e-atividade, partilhada e

submetida através da ligação direta com a *Classroom* da turma. Porém, a finalidade desta não foi de consolidar, mas de preparar os aprendentes para a aula seguinte, dentro da metodologia da “sala de aula invertida” e, portanto, serviu para adquirir conhecimentos e conceitos estruturais. Já a segunda atividade, a 11 de fevereiro, procurou testar o carácter multifacetado da plataforma, sendo aplicada a meio da aula para apoiar a aprendizagem.

Relativamente à atitude da turma perante a utilização do *EdPuzzle*, a maioria dos alunos expressaram *feedback* positivo não só quanto ao uso do *smartphone* para responder às questões dos vídeos, mas, sobretudo, pela própria possibilidade de aprender a matéria, de forma intuitiva e dinâmica, através da visualização de vídeos.

Gráfico 5 – Média de respostas acertadas e taxa de participação nas atividades *EdPuzzle*



Nota: * e-atividade como tarefa para casa

Atente-se, porém, que o facto de as médias de respostas certas atingirem valores mais altos nas atividades do *EdPuzzle*, em comparação com as do *Quizizz*, deve-se, em grande medida, à disparidade da quantidade de perguntas incluídas nos *quizzes*, como se pode ver pela tabela seguinte. Deste modo, parece-nos que quanto menos questões, maior é a probabilidade de os alunos acertarem nas respostas, quer pela capacidade de atenção ou pelo desgaste que um elevado número de perguntas pode criar e, portanto, mais uma vez a necessidade de planear e adaptar o *design* da atividade à estratégia é fundamental.

Tabela 3 – Número de questões incluídas em cada atividade

| Atividade | Nº Questões | Atividade | Nº Questões |
|-------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| <i>Quizizz</i> (31 jan) | 12 | <i>EdPuzzle</i> (10 fev) | 5 |
| <i>Quizizz</i> (16 fev) | 12 | <i>EdPuzzle</i> (11 fev) | 8 |
| <i>Quizizz</i> (18 fev) | 24 | <i>EdPuzzle</i> (16 fev) | 9 |

Contudo, e apesar dos resultados globais na aplicação de *quizzes* com o *Quizizz* e o *EdPuzzle* terem sido positivos quanto às respostas acertadas, a variação das taxas de participação dos alunos ao longo das seis atividades em análise permite perceber que nas e-atividades, aquelas enviadas para casa, uma parte considerável da turma não se mostrou receptiva à sua concretização. Destaca-se o caso da terceira atividade do *Quizizz*, em que apenas oito (57%) dos alunos realizaram a mesma e, portanto, foi a taxa de participação mais baixa das três sessões com esse recurso. Já no caso do *EdPuzzle*, a atividade que registou maior taxa de participação da turma foi, precisamente, a que foi aplicada a meio da aula, em que apenas dois alunos não participaram, por se encontrarem ausentes.

Como apurado, a menor participação dos alunos nestas atividades justifica-se, por uma lado, pelo facto de terem sido designadas como tarefas para casa, na medida em que a quase totalidade dos alunos demonstrou uma maior predisposição para a realização das tarefas em espaço de sala de aula, independentemente do momento, uma consideração posteriormente confirmada no segundo inquérito (gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Preferência de modalidade quanto ao uso do *Quizizz* (IN2Q1.7)

1.7. Gostas mais de jogar o Quizizz enviado pelo Professor:

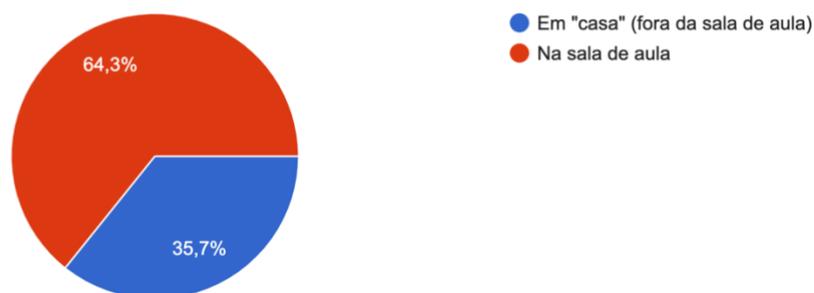
14 respostas



Gráfico 7 – Preferência de modalidade quanto ao uso do *EdPuzzle* (IN2Q1.9)

1.9 Gostas mais de jogar o EdPuzzle enviado pelo Professor

14 respostas



Neste ponto, ressalve-se que consideramos que tal padrão não se deve ao carácter digital das e-atividades, mas sim porque, ao longo do ano letivo, a maioria dos alunos não realizou de forma habitual outros trabalhos e tarefas propostas para casa. Aliás recorrendo novamente ao estudo de Cabral (2021), note-se que também os estudantes visados no seu estudo demonstravam maior empenho e concretização quando os *quizzes* foram aplicados em espaço físico de sala de aula.

Por outro lado, tanto a última atividade com *Quizizz* como com o *EdPuzzle* foram aquelas que registaram os valores de participação mais baixos, o que, porventura, se deve ao fator novidade já não se evidenciar, ou até pela própria utilização demasiado seguida destas ferramentas, ou ainda pela obrigação de visualizar os vídeos ou de jogar os *quizzes* o que pode gerar desinteresse e desânimo nos alunos. Assim, percebe-se que o professor deve procurar incluir outras plataformas ou usá-las juntamente com a utilização variada e diversificada de outros recursos, como veremos no próximo subcapítulo.

Ainda no que diz respeito às limitações do uso destes aplicativos, no *Edpuzzle* os alunos podem não estar a compreender os vídeos, assim como no caso do jogo no *Quizizz*, pode levar a que as atividades com *quizzes* e *vídeo-quizzes* se tornem meramente lúdicas, isto é, jogar pelo jogo em si, sem se proceder a uma aprendizagem atenta dos conteúdos, levando a que os objetivos pedagógicos traçados possam não se efetivar.

Quanto aos resultados pedagógicos alcançados no conjunto das atividades, sendo que estes recursos digitais se enquadram nas estratégias de gamificação do ensino, ambos congregam valências do uso da jogabilidade no contexto educativo. Desde logo, porque, a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem possui um eminente potencial gerador de motivação nos aprendentes, promovendo o gosto por aprender e o maior envolvimento na construção do seu conhecimento (Carvalho, 2017, p. 30-33).

Neste ponto, relembre-se, como Prensky destacou (2001b, p. 4), que os alunos se sentem, por norma, mais motivados a aprender quando têm gratificações imediatas e recompensas, frequentemente associadas aos jogos digitais. Ora, nestas duas plataformas a evidência de Prensky encontra-se vertida no sistema de pontuações e no “pódio” dos participantes, ordenado pela quantidade de respostas acertadas e por tempo de resposta, o que, como se verificou empiricamente, levou a uma motivação da turma para o jogo.

De facto, como podemos observar a partir dos gráficos 8 e 9, em que cada aluno avaliou a sua motivação – numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos em que “1-Discordo Totalmente” indica uma baixa competência e “5-Concordo Totalmente” –, a maioria dos alunos revelou sentir-se motivada com as experiências pedagógicas, com nove (64,3%) a

avaliarem-se no patamar máximo da escala de motivação durante as atividades com o *Quizizz*. Todavia, o mesmo não aconteceu com o *EdPuzzle*, sendo que apenas três (21%) se avaliaram no patamar máximo da escala. Desta forma, os aprendentes demonstraram estar mais motivados com a realização das atividades deste primeiro recurso do que com as atividades do *EdPuzzle* o que, em parte, pode ser explicado pela quantidade de tarefas para casa, e-atividades, aplicadas com esta última.

Para além disso, mediu-se a motivação para a realização das atividades, ou seja, antes destas se concretizarem, com sete alunos (50%) a consideraram sentirem-se muito motivados para realizar os *Quizizz* (IN2Q1.3) e dois (14 %) os *EdPuzzle* (IN2Q1.10).

Gráfico 8 – Motivação durante as atividades com o *Quizizz* (IN2Q1.4)

1.4. Sentiste-te motivado durante a realização das atividades com o Quizizz
14 respostas

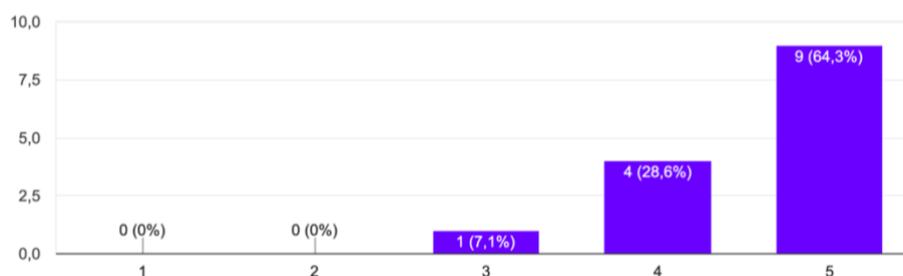
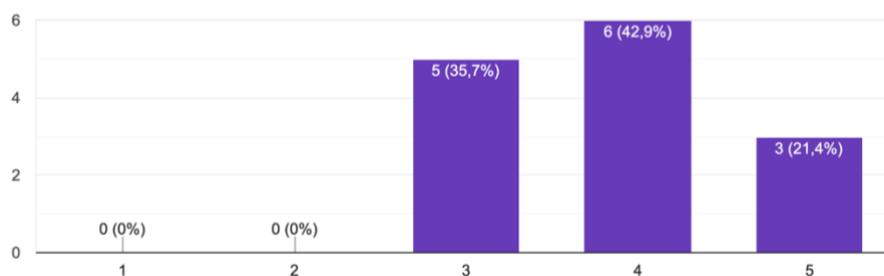


Gráfico 9 – Motivação durante as atividades com o *EdPuzzle* (IN2Q1.11)

1.11 Sentiste-te motivado durante a realização das atividades com o EdPuzzle
14 respostas



Importa ainda destacar, em conformidade com os estudos compulsados, que ao aprenderem através das tecnologias móveis e, por conseguinte, ao tornarem-se agentes ativos num modelo de aula centrada no aluno (*just-for-me*) e descentralizada do professor, os aprendentes demonstram, por norma, altos índices motivacionais e *engagement*.

Quanto às finalidades pedagógicas do uso destes dois recursos na disciplina de História, sendo esta caracterizada como complexa e não-linear, as atividades pedagógicas aplicadas possibilitaram trabalhar os conceitos factuais substantivos associados à matéria

lecionada, de forma ativa e estimulante, evitando a aprendizagem por memorização e repetição (Trindade, 2015). Ao mesmo tempo, outros estudos demonstraram que o uso do vídeo no ensino da História possibilita trabalhar os conceitos estruturais (“de segunda ordem”) essenciais para a construção do conhecimento histórico, nomeadamente ao nível da significância (Trindade & Ribeiro, 2016). A integração do vídeo também permite desenvolver capacidades de associação e interpretação nos alunos, importantes para o desenvolvimento da evidência histórica (Pestana, 2019).

Porém, apesar destas plataformas se caracterizarem, em maior ou menor grau, por servirem para aprender, consolidar, recordar ou esclarecer dúvidas sobre a matéria, os alunos nomearam diferenças sobre as suas principais funções pedagógicas. De acordo com o apurado no inquérito, a maioria dos alunos, cerca de 13 (93%), consideraram que o *Quizizz* serviu ou foi mais eficaz como estratégia de consolidação dos conhecimentos (IN2Q1.5), enquanto nove (64%) consideraram que o *EdPuzzle* serviu ou foi mais eficaz para a aprender a matéria (IN2Q1.8). Em grande medida, tais resultados devem-se ao *design* das plataformas, mas também às estratégias pedagógicas que enquadraram a aplicação, o momento e os objetivos das atividades.

Por último, não podemos esquecer o carácter bilateral que estes recursos digitais assumem, na medida em que, apesar de permitirem aprender, trabalhar e consolidar as aprendizagens, são também formas eficazes e rápidas de testar e avaliar o desempenho global e específico da turma, permitindo diagnosticar possíveis falhas nas aprendizagens e situar as estratégias de reforço ou remediação necessárias. Embora que nesse campo o *EdPuzzle* ofereça mais funcionalidades, como a correção direta das respostas e a adição de comentários às mesmas, as duas plataformas permitiram uma troca de *feedback* de forma intrínseca e imediata, o que, de acordo com outros estudos, motiva ainda mais os discentes (Ferreira *et al.*, 2020). Deste modo, procurou-se utilizar estas também como estratégias de e-avaliação, fosse como instrumentos de avaliação formativa, fosse para a revisão e consolidação da matéria antes das avaliações sumativas.

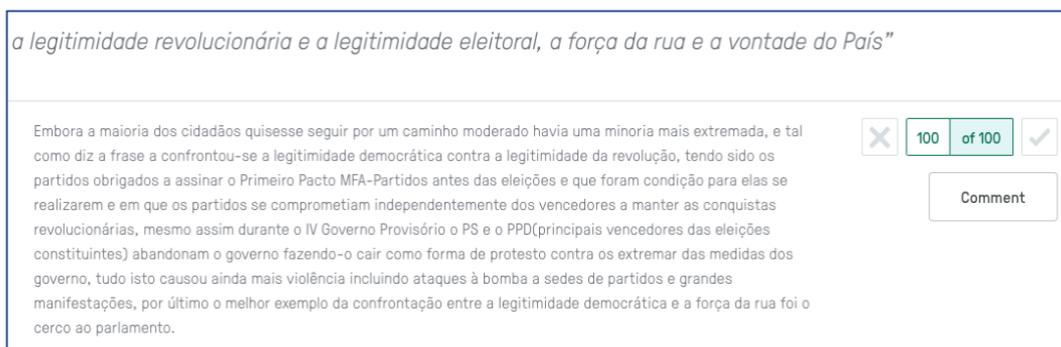


Fig.9 – Interface do painel de avaliação das respostas no EdPuzzle

4.2.2. Segunda fase: *Padlet* e *Nearpod*

Como referido, após a primeira fase e já com um significativo *feedback* recolhido e algumas limitações assinaladas, e a partir das anteriores considerações e do balanço das necessidades e preferências indicadas no segundo inquérito – aplicado na última semana de março –, procedeu-se então à adaptação das estratégias e escolha de novos recursos tendo em vista conceber um ecossistema de ensino digital eficaz na disciplina de História.

De facto, embora se tenham atingido objetivos com as experiências aplicadas na primeira fase, os recursos disponibilizados na *Classroom*, assim como as atividades com o *Quizizz* e o *EdPuzzle*, não chegavam para criar um ecossistema digital de aprendizagem. Como vimos, as limitações associadas aos recursos anteriores partiram, sobretudo, da necessidade de se incluir outras plataformas na aula ou de cruzar concomitantemente com a utilização variada e diversificada de outros recursos. Assim, nesta segunda fase de experiência pedagógica, onde se enveredou pela incorporação do *Padlet* e do *Nearpod*, visou-se finalizar as respostas à questão de investigação.

O primeiro momento de utilização do *Padlet*, decorreu no final da aula do dia 7 de abril, cuja matéria lecionada foi a crise mundial dos anos 70 do século XX e o termo da prosperidade económica. Ora, partindo-se da evidência que a turma revelava algumas dificuldades em compreender e categorizar fenómenos e conceitos económicos mais “técnicos”, a preparação de um *Padlet* com a matéria sintetizada e agrupada de forma sequencial e interativa, e com a inclusão de vídeos, documentos e gráficos explicativos, foi essencial para ultrapassar as dificuldades mencionadas (ver este *Padlet* na Fig. 5).

Assim, a partir desta experiência pedagógica, compreendeu-se que o *Padlet* era uma ferramenta particularmente eficaz para ser explorada com os alunos no final das aulas, enquanto estratégia de sintetização e consolidação dos conteúdos, mas também como recurso para o estudo extralectivo, através da sua disponibilização na *Classroom*.

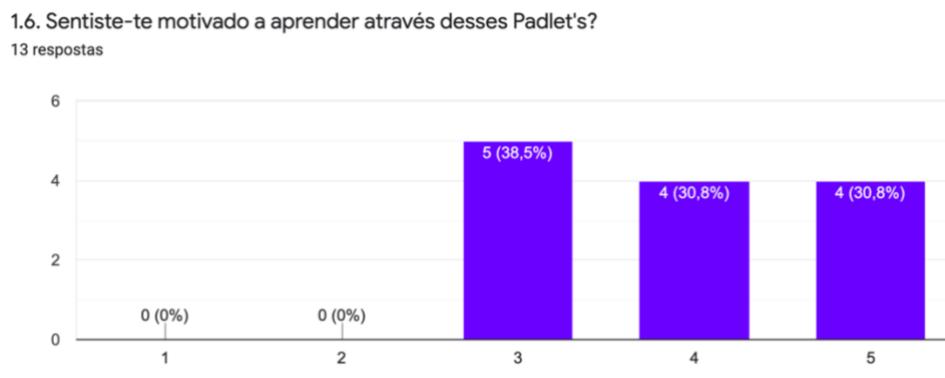
As segunda e terceira atividades com o *Padlet*, a 28 e 29 de abril respetivamente, basearam-se em repetir o mesmo procedimento adotado, com a diferença de que a sua utilização fora incorporada em ambas as aulas lecionadas a partir do *Nearpod*, mas com igual propósito de sintetizar e consolidar no final da aula e como recurso para estudo em casa. Todavia, a quarta e última atividade, a 25 de maio, teve como objetivo a preparação dos alunos para a aula (também lecionada através do *Nearpod*) enquanto estratégia de pré-aula, sendo que esse *Padlet* continuou disponibilizado na *Classroom* para apoiar o estudo e consolidar as aprendizagens.

Relativamente à atitude da turma perante o uso do *Padlet*, para muitos dos alunos este foi o primeiro contacto, sendo que nove (64%) revelaram não conhecer esta plataforma, mas querer aprender a utilizar e construir, enquanto cinco (36%) afirmaram conhecer, mas não conseguir manobrar todas as funcionalidades (IN3Q1.2). No global, a turma mostrou-se receptiva à integração desta plataforma nas dinâmicas da disciplina, sobretudo porque se configurou como um recurso de estudo acessível e com um *design* interativo.

Quando inquiridos sobre o que consideravam serem limitações ou fragilidades do uso deste recurso digital, quatro alunos (30%) apontaram a quantidade de texto incluído. Por outro lado, seis (46%) afirmaram que a visualização era melhor através de ecrãs de maior dimensão (computador ou *tablet*), em comparação com o *smartphone* (IN3Q1.9).

Além disso, desde a primeira utilização, os estudantes passaram a requerer o seu uso mais frequente, como aliás o expressaram quando questionados no inquérito final se gostariam de ter mais recursos em *Padlet* com a matéria lecionada de forma esquematizada, com 11 em 13 inquiridos (80%) a responderem afirmativamente (IN3Q1.5). Como tal, o interesse demonstrado por este aplicativo foi igualmente verificado quanto aos níveis de motivação para o uso do mesmo, sendo que os alunos inquiridos se colocaram, equitativamente, entre o patamar médio e o máximo de motivação.

Gráfico 10 – Motivação para a utilização do *Padlet* (IN3Q1.6)



Relativamente às finalidades pedagógicas da incorporação do *Padlet* no processo de ensino-aprendizagem, cerca de dez alunos (77%) afirmaram ter consolidado a matéria lecionada nas aulas através da *app*, sendo que dois (15%) assinalaram “talvez” e um (8%) respondeu negativamente à questão (IN3Q1.8). Além disso, a quase totalidade dos alunos (80%) afirmou terem estudado para as fichas de avaliação sumativa através dos *Padlets* disponibilizados na *Classroom*. Em conformidade com estes resultados, a maioria dos inquiridos considerou que a sua utilização serviu ou foi mais eficaz para consolidar a

matéria, com seis (46%) participantes a assinalarem essa opção, assim como para recordar (30%) ou aprender (23%), como podemos observar no gráfico seguinte.

Gráfico 11 – Finalidades pedagógicas do *Padlet* (IN3Q1.7)

1.7. Consideras que esses *Padlet*'s serviram melhor para:

13 respostas



Note-se, ainda, que para o professor a usabilidade do *Padlet* (sobretudo, após a primeira experiência) assume ser mais intuitiva e com significativo potencial pedagógico, desde já porque permite dispor a informação de forma esquematizada e interligada, mas também incluir num único mural toda a tipologia de recursos digitais enviados aos alunos pré ou pós-aula, como *podcasts*, vídeos, imagens, notícias, documentos, infogramas e gráficos, mapas, *websites*, entre outros, uniformizando-os numa única plataforma.

Esta capacidade de uniformizar funcionalidades de outros recursos digitais, de forma interativa, tudo na mesma plataforma, verifica-se ainda mais quanto ao uso do *Nearpod* em contexto educativo. Como referido, este aplicativo permite ao docente conceber um ecossistema de ensino digital dinâmico, incorporando no seu desenho um vasto conjunto de atividades e conteúdos acessíveis através do *smartphone* de cada aluno durante a lecionação de uma aula, indo desde os *slides* ditos “tradicionais” até às visitas de estudo virtuais (VR 360°). Ao mesmo tempo, o uso deste recurso possibilita mediar e gerir os diferentes momentos de aprendizagem dos educandos (Delacruz, 2014).

A primeira lição criada com o *Nearpod* foi aplicada num bloco de duas aulas, no dia 28 de abril. Já com a *app* instalada nos seus *smartphones* e o acesso à Internet escolar efetivado, os alunos começaram a aula por entrar na lição através de um código de acesso disponibilizado no grupo de *Whatsapp* da disciplina. Atente-se, porém, que antes da realização desta experiência – tendo em conta que apenas um aluno conhecia a *app* – foi solicitado à turma que visualizasse um vídeo explicativo das funcionalidades e características do *Nearpod*, tendo em vista criar algum conhecimento em relação a estas.

Após todos os alunos acederam à respetiva lição no seu *smartphone* e registarem o nome na sessão – permitindo controlar a participação destes –, inicia-se a aula, com o professor a controlar o ritmo da lição e a apresentação dos *slides* e atividades através do computador da sala. Os dispositivos da lição apresentada no *smartphone* dos alunos, com informação, documentos e imagem foram criados e descarregados a partir do *PowerPoint*.

Para além disso, a lição incluía diversos conteúdos e atividades que funcionaram de forma multifacetada: dois vídeos educativos *online* transmitidos na tela da sala, um no início e outro no final (com questões incluídas no primeiro); uma visita de estudo virtual 360° ao centro de Xangai, a meio da aula, através do *smartphone*; a análise de uma mapa e infograma num *website* imbuído; a realização de um *quizz* com três questões, no final; e, por último, sondagem (*poll*) para recolher o *feedback* da turma. Como referido, incluiu-se ainda na lição, o *Padlet* construído para sintetizar a matéria no final da sessão (ver exemplo de lição com o *Nearpod*, atividade de 29 de abril, Anexo VIII)

No global, as restantes duas sessões com o *Nearpod*, a 29 de abril e a 25 de maio, obedeceram a semelhantes dinâmicas e propósitos, com a diferença de que, além das atividades e conteúdos utilizados na primeira lição, na segunda foi incluído um *Microsoft Sway* e, na terceira lição, acrescentou-se um PDF com uma cronologia e um ficheiro de música, para ser interpretado no início da aula (ver Anexo VII).

No decorrer das experiências com o *Nearpod* é de destacar que na segunda sessão um aluno utilizou o *tablet* ao invés do telemóvel, tendo se evidenciado que a visualização e performance do aplicativo funciona melhor neste tipo de dispositivo móvel. Contudo, como vimos, sendo que apenas cinco discentes (36%) dispunham de *Tablet* (IN1Q1.1), o *smartphone* continuou a ser o instrumento tecnológico privilegiado. Ainda na segunda sessão, o projetor da sala de aula sofreu de uma avaria no início que impossibilitou a sua utilização. Porém, visto que todos os alunos estavam a acompanhar pelos dispositivos móveis pessoais, a lecionação da aula decorreu dentro da normalidade, chegando-se até a projetar os vídeos no dispositivo de cada um.

Podemos, portanto, avançar que uma das potencialidades deste aplicativo é a de permitir superar eventuais dificuldades técnicas que possam surgir e ultrapassar os limites impostos pelos equipamentos escolares e os espaços físicos de aprendizagem. Aliás, quando questionados sobre o que tinham gostado mais na utilização do *Nearpod* nas aulas de História, alguns alunos destacaram essa mesma potencialidade: AL1- “o facto de não haver problemas técnicos porque não tínhamos tanta dependência do projetor” ou AL9-

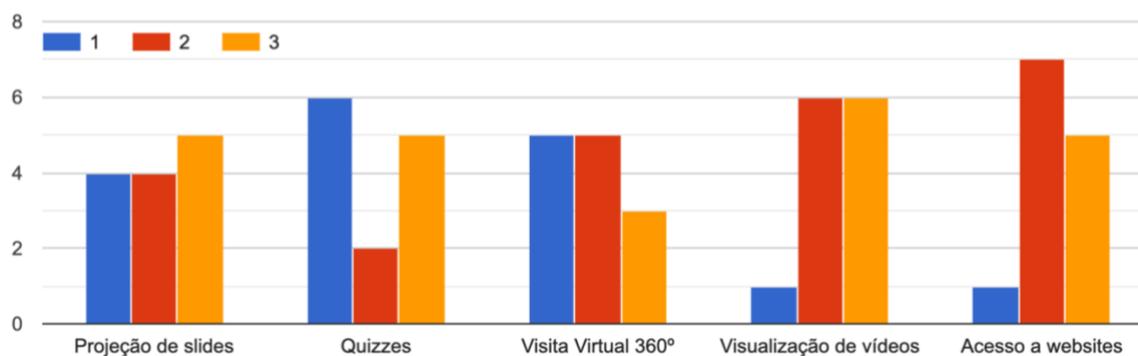
“porque me permitiu conseguir ver melhor a informação e as imagens, dado que estou sentado no fundo da sala e não vejo o que passa no projetor com tanto detalhe” (IN3Q2.8).

A lecionação das aulas com o *Nearpod* desenvolveu-se com relativa normalidade, sendo que os alunos expressaram, durante e após as sessões, uma satisfação significativa quanto ao uso do *smartphone* como instrumento nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem, mas também em relação à uniformização de atividades inovadoras e recursos numa só plataforma, como 11 dos 13 inquiridos (85%) destacaram (IN3Q2.14).

Em relação aos conteúdos e atividades incluídas nas sessões com o *Nearpod*, os alunos revelaram ter maior preferência, em primeiro lugar, pelos *quizzes*, seguindo-se as visitas de estudo virtuais 360° e a projeção do *slides*. De facto, as primeiras preferências escolhidas vão ao encontro daquilo que foi observado durante as aulas em que se operou o *Nearpod*, nas quais o interesse dos discentes e a motivação para a realização dos *quizzes* (incluindo nos vídeos) e das visitas virtuais 360° foi bastante notório. Aliás, como alguns reforçaram quando questionados sobre o porquê da sua escolha: (1) *quizzes*: AL2- “consegui testar o que aprendi” ou AL3- “porque gosto de jogos e competições”; (2) visitas virtuais 360°: AL4- “porque permite ver o local tal como ele é” ou AL5- “porque foi interessante visitar as cidades e os locais de que falávamos nas aulas” (IN3Q2.13).

Gráfico 12 – Preferências de funcionalidades/ atividades do *Nearpod* (IN3Q2.12)

2.12 Ordena, por ordem de preferência (sendo que um 1 é a tua primeira preferência e 3 a tua última), as funcionalidades/ atividades do *Nearpod*



Além disso, ainda tendo em conta as respostas qualitativas, alguns indicaram que o *quiz* era o tipo de atividade que os motivava mais, o que se coaduna com os resultados positivos obtidos durante a primeira fase de análise, com o *Quizizz* e *EdPuzzle*. Por outro lado, note-se que se procurou, a partir das experiências anteriores, corrigir os erros e limitações quanto à aplicação de *quizzes*, quer em relação ao número de perguntas feitas –

nunca passando as seis questões de escolha múltipla e de seleção –, quer quanto ao facto de todas estas atividades terem sido realizadas em espaço de sala de aula. Refira-se ainda que a média de respostas acertadas do conjunto das três sessões foi de 84%.

De facto, o *feedback* positivo dado pelos discentes nas questões de opinião do terceiro inquirido encontra-se bem patente na sua autoavaliação final, em particular, em relação aos níveis de motivação para aprender, atenção nas aulas, autonomia no processo de aprendizagem e envolvimento com a disciplina, visíveis nos resultados da tabela 4. Atente-se, novamente, que os discentes se avaliaram em cada questão numa escala *Likert*, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.

Tabela 4 – Opinião dos alunos quanto aos efeitos pedagógicos do uso do *Nearpod* (f=13)

| Com a utilização do <i>Nearpod</i> nas aulas (...) | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|--|---|----|---|----|---|-----|---|-----|----|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| (...) consegui aprender a matéria (IN3Q2.1) | 0 | 0% | 1 | 8% | 1 | 8% | 4 | 31% | 7 | 53% |
| (...) consegui consolidar a matéria (IN3Q2.2) | 1 | 8% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 31% | 8 | 61% |
| (...) senti-me motivado para aprender (IN3Q2.3) | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 15% | 1 | 8% | 10 | 77% |
| (...) estive mais atento nas aulas (IN3Q2.4) | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 8% | 4 | 31% | 8 | 61% |
| (...) senti-me mais autónomo (IN3Q2.5) | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 8% | 5 | 39% | 7 | 53% |
| (...) consegui registar mais informação (IN3Q2.6) | 0 | 0% | 1 | 8% | 0 | 0% | 4 | 31% | 8 | 61% |
| (...) tive maior envolvimento com a matéria (IN3Q2.7) | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 15% | 3 | 24% | 8 | 61% |

Fonte própria

A análise aos dados recolhidos demonstra, desde logo, que o *Nearpod* possui um eminente potencial pedagógico capaz de gerar níveis expressivos de motivação, tal como foi apontado noutros estudos que também tratam esta plataforma em contexto educativo (Schwab, 2013; Lima, 2017; Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020). A par desta, destaca-se que a maioria dos inquiridos revela que este recurso digital permitiu melhorar quer as capacidade de atenção nas aulas e o envolvimento com a matéria lecionada, com

61% a concordarem totalmente, quer em relação à autonomia para aprender, com 53% a avaliarem-se no patamar máximo desta escala.

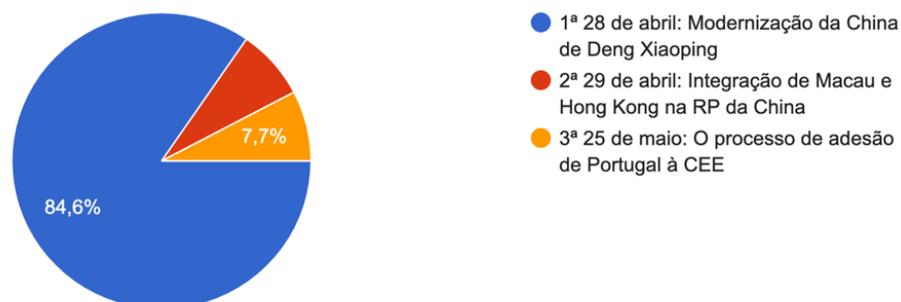
No que diz respeito à atenção e ao *engagement* com a matéria, tal foi observado nas sessões, desde logo em comparação com as outras aulas, pelo aumento da participação da generalidade dos alunos, mesmo daqueles que não tinham por hábito participar. Neste sentido, tal como já foi vincado por diversos autores, as tecnologias permitem um maior envolvimento dos alunos em situações de ensino e aprendizagem digital, levando a que se tornem mais participativos e autónomos na construção do seu conhecimento (Pestana, Dias-Trindade & Moreira, 2020, p. 3-4), como se verifica no quadro da presente análise. Aliás, quando questionados sobre os motivos para se sentirem mais participativos nas aulas com o *Nearpod*, os alunos indicaram, entre outros: AL3- “o dinamismo das aulas criado pela *app*”; AL5- “a capacidade para me tornar mais atento por ser algo diferente e interativo”; ou ainda AL11- “o acesso fácil e intuitivo à informação” (IN3Q2.16)

Por outro lado, como a tabela 4 demonstra, destaca-se ainda que a utilização deste recurso digital permitiu que a quase totalidade dos discentes fosse tomando notas escritas e registando a informação de forma regular, em particular, através de *printscreens*, o que não era frequente nas aulas e, portanto, não é despiciendo. Aliás, quando questionados sobre o que tinham gostado no *Nearpod*, alguns alunos destacaram esta característica: AL7- “mais facilidade em fazer e organizar os meus registos com calma”; AL12- “pude capturar a tela do telemóvel e guardar para quando fosse necessário”; AL6- “possibilidade de tirar prints dos slides para estudar a matéria mais tarde” (IN3Q2.8).

Gráfico 13 – Preferências da experiência com o *Nearpod* (IN3Q2.12)

2.10 Qual a aula, das três em que se utilizou o *Nearpod*, que gostaste mais?

13 respostas



Quanto à experiência pedagógica das três sessões realizadas com o *Nearpod*, 11 estudantes (84%), preferiram a primeira sessão, quer porque consideraram a matéria mais

interessante, como sete deles indicam, quer porque gostaram da atividade da visita virtual 360°: AL4- “gostei quando podemos ver em *Street View* a cidade de Xangai” e AL10- “porque tivemos acesso a uma foto 360 graus de uma cidade chinesa e isso me despertou mais interesse sobre a matéria” (IN3Q2.8).

Todavia, tal como todos os recursos enunciados, também o *Nearpod* apresenta as suas limitações. Desde logo, as questões técnicas adjacentes às tecnologias móveis, como o consumo da bateria dos dispositivos, a ligação à Internet ou, como o AL3 indicou, “com a *app* fiquei com o armazenamento cheio”. Socorrendo-nos novamente da opinião dos alunos, destaca-se ainda os problemas de, numa sessão *live* mediada pelo docente, não ser possível a cada aluno controlar a apresentação, como refere o AL8- “não poder voltar com os slides atrás” ou, ainda, não se conseguir ampliar as imagens e documentos em alguns *smartphones*: AL12- “Não gostei da impossibilidade de fazer zoom nos documentos” ou AL1- “não poder aumentar as imagens” (IN3Q2.9). Todavia, o global das limitações parte, precisamente, de uma dimensão mais técnica e não pedagógica.

De facto, como se tem verificado, o *Nearpod* configura-se como um recurso com elevado potencial pedagógico e diversas vantagens para o ensino de História. Desde logo, porque superadas as limitações das funcionalidades de anteriores plataformas que o *Nearpod* incorpora, como os *quizzes* ou os *vídeo-quiz*, permite congregar as vantagens associadas às mesmas – verificadas na primeira fase. Ao mesmo tempo, acrescenta outras funcionalidades inovadoras e interativas, como vimos, geradoras de interesse, motivação e engajamento nos alunos, como as visitas virtuais 360°.

Neste ponto, note-se que, apesar de um conjunto de estudos destacarem vantagens do *Nearpod* no ensino (*e.g.* Delacruz, 2014; Lima, 2017; Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020), nomeadamente no da História, não têm dado a devida atenção a certas funcionalidades, como é o caso das visitas virtuais, tidas como altamente ativas e inovadoras (Ribeiro & Trindade, 2016).

Por outro lado, apesar de se ter enveredado por realizar as experiências dentro do modelo de ensino *b-learning*, como referido no subcapítulo 3.3, a plataforma possibilita a disponibilização das lições como e-atividades, permitindo ensinar à distância, ao ritmo do aluno, sendo o próprio a gerir os *slides*, o acesso aos conteúdos e as atividades, com o professor a ter acesso a relatórios detalhados do tempo e de cada interação. Todavia, o *Nearpod* possibilita os vários momentos de aula que os alunos revelaram gostarem mais (IN1Q3.7), como a exploração de recursos audiovisuais (86%), as aulas expositivas (71%) e a realização de *quizzes* (71%).

Neste sentido, e tal como os recursos digitais da primeira fase, também o *Nearpod app* permite aprender, trabalhar e consolidar as aprendizagens, ao mesmo tempo que funciona como uma forma eficaz e instantânea de testar e avaliar os alunos, colocando-se assim no campo da e-avaliação (Ferreira *et al.*, 2020).

Por último, a integração deste recurso nas dinâmicas da disciplina assume também uma dimensão bilateral, na medida em que o uso das tecnologias, em particular móveis, leva a que esta incorpore o conceito de BYOD, traduzindo-se como um método de ensino mais ativo e inovador, que também faz uso das vantagens do modelo de aula centrada no aluno (*just-for-me*), verificadas, em grande medida, na tabela 4. Para além de outras vantagens associadas ao uso das tecnologias digitais no ensino da História que se encontram descritas ao longo do presente estudo e na análise dos resultados.

Ainda neste sentido, considera-se que as potencialidades e os efeitos positivos do *Nearpod*, nomeadamente ao nível da aprendizagem em História, encontram-se patentes no *feedback* dos alunos à pergunta “gostarias de voltar a ter o *Nearpod* em aulas futuras?”, com 11 (92%) destes a responder “sim” (IN3Q2.15).

4.3. Desenvolvimento de competências de autoaprendizagem

Como referido anteriormente, para proceder à análise do impacto das experiências pedagógicas e dos recursos digitais aplicados no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de autoaprendizagem nos estudantes visados, aplicou-se no final do terceiro inquérito um conjunto de três perguntas de resposta aberta, estruturadas a partir do modelo da *Escala de Competência de Autoaprendizagem – ECAA* (Lima Santos *et al.*, 2000). Desta forma, e como veremos a seguir, adaptou-se a estrutura do conceito de autoaprendizagem da escola, organizada em três dimensões gerais, às especificidades e aos objetivos do presente trabalho. Atente-se, porém, que as respostas recolhidas serão analisadas e avaliadas segundo uma tendência positiva (+), tendência negativa (-) ou neutra (+/-). Pretende-se igualmente realizar uma análise horizontal, onde se estabelecem comparações entre as respostas dos alunos.

Neste subcapítulo, pretende-se, pois, perceber se a aplicação dos recursos digitais nas aulas de História gerou efeitos positivos ao nível da capacidade de autoaprendizagem da turma. Como os diversos estudos compulsados indicam, as tecnologias levam ao maior envolvimento dos alunos em situações específicas de aprendizagem e conduzem a que se tornem mais participativos e autónomos na construção do seu conhecimento. Deste modo,

além de desenvolverem “competências de aprendizagem nucleares”, como a iniciativa ou a autonomia, melhoram a capacidade para aprenderem sozinhos (Dias-Trindade, 2018).

No caso das aulas de História, o estabelecimento de um ambiente digital de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo e ancorado num uso orientado, multifacetado e diferenciado de um conjunto de recursos digitais, permitiu aos alunos progredirem ao nível das suas capacidades para aprenderem os conteúdos e os conceitos estruturais da disciplina de forma mais autónoma, ao mesmo tempo que consolidavam os seus conhecimentos.

De facto, e na esteira de Locastre e Szlachta Jr. (2022), o acesso à informação complexa e a possibilidade de visualizar e analisar documentos de forma digital e a incorporação dos conteúdos em jogos digitais, *podcasts*, trechos de filmes, visitas 360°, museus virtuais, sites educativos, entre outros recursos usados, “são caminhos que tendem a integrar de modo mais efetivo o ensino de História e a tecnologia” (p. 30), permitindo melhorar a perceção do passado histórico nos discentes, mas também e auxiliar os mesmos no desenvolvimento das suas competências digitais (Ribeiro & Trindade, 2016).

Por outro lado, através da aplicação desta escala no terceiro e último questionário, para além de operar uma análise da responsabilidade, iniciativa e autonomia sentida pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permite-nos perceber a opinião dos mesmos acerca do seu desempenho durante a experiências pedagógicas.

Quanto à primeira dimensão da ECAA, *Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal pela Aprendizagem*, destaca-se que as respostas dos estudantes quanto à sua perceção sobre as capacidades adquiridas para aprender de forma ativa com a incorporação das tecnologias e os recursos digitais nas dinâmicas da disciplina, foram, globalmente positivas. Da amostra constituída por 13 alunos, cerca de 11 respostas (85%) inserem-se na tendência positiva (+) e duas (15%) na tendência neutra (+/-).

Todavia, não obstante as respostas qualitativas recolhidas não se centrarem totalmente no parâmetro da responsabilidade, não só não deixam de demonstrar uma aquisição de responsabilidade quanto ao estudo autónomo, como salientam evidências quanto ao desenvolvimento das capacidades para a aprendizagem ativa, como se pode observar em algumas das respostas:

Tabela 5 – Aprendizagem ativa ou Aceitação da responsabilidade pela aprendizagem (IN3Q4.a)

| |
|--|
| (+) AL2- “(...) permite contextualizar melhor a matéria e facilitam a minha aprendizagem.” |
| (+) AL4- “(...) uma vez que as aulas eram dadas através de plataformas digitais consegui ficar mais concentrada na aula e aprender a matéria de melhor forma.” |
| (+) AL5- (...) não só conheci ferramentas novas para o futuro, como estas me ajudaram a aprender de uma maneira mais divertida e autónoma, alguma delas até mais leve. Variar e usar novas estratégias ajudam a consolidar a matéria.” |
| (+) AL7- (...) consegui aprender melhor devido à própria dinâmica dos recursos digitais e de conseguirem captar a atenção (...) muitas vezes lembrei-me de consultar estes recursos durante o meu estudo.” |
| (+) AL10- “os recursos digitais possibilitaram a minha maior aprendizagem e motivaram-me para estudar mais em casa e aprender mais a matéria nas aulas.” |
| (+/-) AL3- “não proporcionou nenhuma qualidade que permitisse aprender melhor os assuntos abordados, todavia, provocou um maior foco de atenção generalizado.” |
| (+/-) AL12- “não acho que tenha mudado muito a minha aprendizagem, mas ajudou a estar mais focada na aula e absorver melhor a matéria.” |

Fonte própria

Como se pode perceber pelas respostas, para além do envolvimento generalizado dos alunos na sua aprendizagem, destaca-se que o uso das tecnologias e recursos digitais no ensino da História permitiram um maior envolvimento e a melhoria das aprendizagens, tal como temos vindo a verificar nos subcapítulos anteriores e de acordo com as obras compulsadas (Delacruz, 2014; Ribeiro & Trindade, 2016; Lima, 2017; Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020, Locastre & Szlachta Jr., 2022, entre outros). Ao mesmo tempo, tal como o AL5 fez referência, o carácter interativo e dinâmico das tecnologias “algumas delas mais leves”, permitiram não só desenvolver a autonomia na aprendizagem e, portanto, a responsabilidade pessoal, como contribuíram para que esses mesmos efeitos se verificassem no que diz respeito ao estudo extralectivo.

No entanto, na maioria das respostas, a referência à capacidade de os recursos digitais usados despertarem maior atenção nos alunos para a aprendizagem, foi quase uma constante, como a AL13 refere: “permite estar mais concentrada e ser mais participativa”. Aliás, até mesmo nas respostas avaliadas com tendência neutra (+/-), nas quais os alunos AL3 e AL12 consideraram que as estratégias aplicadas não proporcionaram mudanças ou melhorias ao nível das competências de aprendizagem, verificou-se que recursos digitais

aplicados consubstanciaram um desenvolvimentos na sua capacidade de atenção (“ajudou a estar mais focada na aula e a absorver melhor a matéria”), o que, em último caso, acaba por contribuir para a sua aprendizagem ativa, mesmo que não se apercebam de tal. De facto, na esteira dos estudos compulsados, e já aqui referidos, muitas vezes os alunos que utilizam as tecnologias em contexto educativo, fazem-no sem se aperceberem que as estão a usar para aprender.

Ainda no que diz respeito às respostas de tendência positiva obtidas nesta área da ECAA, salientam-se igualmente efeitos positivos quanto à capacidade de os discentes compreenderem melhor os conteúdos lecionados através do uso das tecnologias, como o AL11 expressou: “utilizar tecnologias digitais na aula de História ajudaram-me a entender melhor a matéria”, o que, como vimos, no caso da História assume particular relevância pelo carácter complexo e não-linear da disciplina (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 101). Além disso, verifica-se que a incorporação de estratégias multifacetadas e flexíveis no processo de ensino-aprendizagem, sustentadas pelo uso de recursos digitais, possibilita a consolidação das aprendizagens, como o AL5 apontou: “variar e usar novas estratégias ajudam a consolidar a matéria”.

Quanto à segunda dimensão da escala, designada por *Iniciativa de Aprendizagem e Orientação para a Experiência* e, portanto, para a iniciativa que os alunos sentiram para participar nas aprendizagens e no seu envolvimento com as temáticas, a partir do uso de tecnologias em ambientes digitais de aprendizagem. No global, as respostas recolhidas indicam efeitos positivos na turma, sobretudo, no que respeita ao desenvolvimento da sua iniciativa para aprender, com 11 respostas (85%) de tendência positiva (+). Contudo, verifica-se uma resposta de tendência neutra (+/-) e uma negativa (-), cujo aluno rejeita ter desenvolvido capacidades para a iniciativa com as experiências pedagógicas aplicadas, como se pode observar na resposta do AL12, presente na seguinte tabela.

Tabela 6 – Iniciativa na aprendizagem e Orientação para a experiência (IN3Q4.b)

| |
|--|
| (+) AL2- “(...) manteve-me mais orientada e participativa durante as aulas, pois acompanhei melhor a matéria e podia tirar prints para não me perder.” |
| (+) AL5- (...) a partir dos recursos disponibilizados consegui estudar melhor, ao acrescentarem informações que não estavam no manual. Ajudaram principalmente a participar mais nas aulas seguintes e a captar mais facilmente as informações.” |
| (+) AL7- “(...) tive mais interesse pela História e participei mais nas aulas sem ser solicitado, sendo que um dos fatores que contribui para isso foi o uso de recursos digitais e das tecnologias.” |

| |
|---|
| (+) AL10- “(...) consegui perceber melhor a matéria e de forma mais divertida, além disso senti-me motivada cada vez que fazíamos atividades com quiz e as visitas de estudo no telemóvel.” |
| (+) AL11- “(...) melhorou a minha iniciativa para participar na minha aprendizagem, isto porque se torna mais fácil a interação com o professor.” |
| (+/-) AL3- “Não me apercebi de desenvolvimentos na minha iniciativa através do uso das tecnologias, mas foi notório que me envolvi mais nas aulas em que se fizeram as atividades.” |
| (-) AL12- “Não senti que tive mais iniciativa para aprender, nem para ter mais interesse pela disciplina.” |

Fonte própria

No entanto, como se percebe pelas respostas de tendência positiva (+), na maioria dos casos, a utilização de tecnologias e recursos digitais levou ao desenvolvimento da capacidade de iniciativa dos alunos para participarem ativamente ou de forma frequente nas aulas, como aliás, além das respostas supracitadas, o AL6 indicou: “consegui ter mais iniciativa para aprender e participar porque achei as aulas mais interessantes”. Como o AL1 refere, a par de se sentir mais participativo, o desenvolvimento das competências de autoaprendizagem ao nível da iniciativa, verificou-se igualmente pela sua vontade para aprender em contexto extralectivo, a partir da matéria lecionada com os recursos digitais: “(...) até procurei investigar mais em casa sobre as matérias lecionadas com o *Nearpod*”.

A relação entre a utilização de tecnologias no ensino e aprendizagem e a iniciativa para aprender através de melhorias nos métodos de estudo dos alunos – que como vimos no subcapítulo 1.2, era uma das maiores dificuldades da turma –, foi salientada de forma quase constante nas respostas ao inquérito. Aliás, o AL5, além de destacar que os recursos digitais disponibilizados, em concreto, através do *Classroom*, permitiram não só “estudar melhor” porque, segundo ele, acrescentaram informações que não estavam no manual da disciplina, como ajudaram a sentir-se preparado para as aulas, porventura, conhecendo já conteúdos que iam ser lecionados e, por isso, participando mais e “captando” melhor a matéria. Como tal, percebe-se que a estratégia de disponibilizar os recursos no pré-aula, numa espécie de modelo “sala de aula invertida”, teve resultados pedagógicos positivos na aprendizagem dos educandos.

Neste ponto, outros estudantes particularizam nas suas respostas os motivos que entenderam como serem essenciais para o aumento da sua iniciativa e orientação para a aprendizagem, como é o caso do AL2 que salientou a funcionalidade do *Nearpod* (de tirarem *printscreens* a partir dos seus dispositivos móveis), como motivo para se sentir mais orientado e, por conseguinte, participar nas aulas. Além disso, o AL11 destacou as próprias

atividades desenvolvidas como os *quizzes* e as visitas virtuais 360°. Como vimos nos resultados analisados nos subcapítulos anteriores, estes recursos digitais e respectivas funcionalidades geraram, na sua maioria, iniciativa e interesse dos alunos para aprender.

Todavia, o AL11 menciona na sua resposta um motivo que não foi diretamente abordado na análise anterior, mas que se encontra referido de forma direta no quadro teórico do presente relatório (capítulo 2), ou seja, as potencialidades do uso de tecnologia digital no estabelecimento de relações positivas e flexíveis entre aluno-professor e o seu contributo para a iniciativa e o envolvimento dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Veja-se, aliás, que os estudos compulsados indicam isso, acrescentando que o e-moderador é o professor que guia “essa experiência educacional, e que deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva” (Dias-Trindade & Moreira, 2018, p. 78). Em ambiente digitais de aprendizagem a relação entre os docentes e alunos exige repensar as formas de comunicar e a partilha conjunta da responsabilidade pela aprendizagem (Monteiro & Moreira 2012).

Em relação à resposta avaliada com tendência neutra (+/-), novamente, este tipo de tendência revela alguma ambiguidade por parte dos estudantes, isto porque embora o AL3 defenda-se que não sentiu “desenvolvimentos na minha iniciativa (...)”, indicou que os ambientes digitais de aprendizagem implementados levaram a que tivesse uma maior iniciativa para aprender. Neste sentido, também outros alunos expressaram uma relação entre o seu interesse e a iniciativa para aprender com os momentos de aprendizagem em que se utilizaram os recursos digitais: AL9- “(...) gostei mais da matéria lecionada através das tecnologias e foram as que tive vontade de aprender mais”.

Ainda no que respeita a esta área da escala, os inquiridos revelam níveis de perceção positivos no desenvolvimento de competências aprendizagem, em particular, no parâmetro da orientação para a experiência. Como se pode observar pela tabela 7, a maioria dos alunos autoavaliou-se positivamente quanto à sua capacidade para orientaram as aprendizagens em função de problemas concretos e para dirigirem as aprendizagens para aquilo que consideraram ser-lhes útil.

Por último, a terceira dimensão da ECAA, a *Autonomia na Aprendizagem*, avalia se os alunos se sentiram mais capacitados para aprender de forma autónoma, em contexto de sala de aula ou fora dela, e se o uso das tecnologias e recursos digitais possibilitaram-lhes adquirir competências para conseguirem aprender por si próprios. Sendo a autonomia uma competência basilar para o desenvolvimento da autoaprendizagem dos alunos e um dos

princípios subjacentes às teorias construtivistas (Dias-Trindade, 2020b), no global, também neste ponto as respostas obtidas indicam melhorias substanciais e generalizadas.

Das 13 respostas, dez (77%) expressaram uma tendência positiva (+), sendo que dois alunos (15%) indicaram não reconhecer quaisquer mudanças na sua autonomia para aprender e, portanto, dando respostas de tendência negativa (-), como podemos ver pela tabela 8. Para além disso, não se conseguiu avaliar uma resposta pela sua vacuidade de ter dito apenas “sim”, não obstante de indicar, ainda que de forma simplista, que esse aluno percecionou um eventual desenvolvimento de capacidades de autonomia. Quanto às respostas de tendência negativa, veja-se que um dos alunos, refere como motivo de não ter tido mais interesse para aprender, em ambientes digitais de aprendizagem, deve-se ao facto de já ter por hábito “recorrer às tecnologias casualmente enquanto estudo”.

Tabela 7 – Autonomia na Aprendizagem (IN3Q4.c)

| |
|---|
| (+) AL1- “(...) aprendi mais nas aulas porque com o professor a orientar para saber usar melhor as tecnologias consegui realizar todas as tarefas (...) percebi também novas formas de seleccionar informação e procurá-la.” |
| (+) AL4- “(...) as tecnologias utilizadas ao longo do ano permitiram-me conseguir saber procurar a informação que preciso para estudar, pretendo utilizar as diferentes tecnologias que utilizámos na faculdade e, sempre que precisar.” |
| (+) AL7- “(...) no que diz respeito à autonomia, adquiri mais capacidades para procurar por mim mesmo a informação que preciso e conheci novos recursos e plataformas, contribuindo para uma maior rentabilidade do meu estudo.” |
| (+) AL9- “(...) motivaram-me para ter mais autonomia pois mostraram-me novas formas de aprender.” |
| (+) AL13- “Tendo em conta que vivemos com tecnologias considero que o seu recurso vai ser mais frequente e por isso as aulas com estas foram importantes para saber trabalhar melhor com elas e assim para aprender melhor por mim mesmo. (+) |
| (-) AL3- “Não reconheci mudanças na forma como apliquei os conhecimentos e no fomento do meu estudo individual.” |
| (-) AL12- “Não sinto que tenha apelado muito mais ao meu interesse para aprender, de um ponto de vista em que eu já tenho o hábito de recorrer às tecnologias casualmente enquanto estudo.” |

Fonte própria

Analisando as respostas avaliadas com tendência positiva, os alunos referiram, novamente, que a incorporação de recursos digitais nas dinâmicas da disciplina contribuiu para melhorias nos seus métodos de estudo e para a própria autonomia em aprender, seja em contexto de sala de aula ou extralectivo. O AL1 faz não só referencia a isso mesmo, como indica que a orientação do professor durante a usualidade das tecnologias levou a que este tivesse concretizado todas as tarefas formativas solicitadas. De facto, os estudos

compulsados no quadro teórico do relatório, são perentórios em apontar que o sucesso do funcionamento de ecossistemas digitais de ensino e aprendizagem dependem, em grande medida, que o professor cumpra o seu papel de moderador das aprendizagens através de um uso orientado, diversificado e diferenciado, das tecnologias que incorpora, de forma a não perder o seu potencial efeito dinamizador e estimulante (Moreira *et al.*, 2020).

Por outro lado, como a quase totalidade de respostas de tendência positiva indicam e o AL1 também faz menção: “percebi também novas formas de selecionar informação e procurá-la”, os alunos perceberam melhorias na sua autonomia para aprender através do próprio desenvolvimento das competências digitais, como a literacia digital, isto é, a capacidade para procurar, encontrar e selecionar a informação de que se necessita, como aliás, entre outros, o AL7 refere: “adquiri mais capacidades para procurar por mim mesmo a informação que preciso”. Como já referido, saber encontrar e selecionar a informação ao nosso alcance, perante o manancial do *online*, distinguindo o essencial do acessório, assume-se fundamental para a construção do conhecimento (Trindade & Moreira, 2017).

Porém, importa destacar que esta autonomia de centra, sobretudo, nas capacidades adquiridas ou desenvolvidas para os alunos aprenderem por si próprios, como o AL13 referiu: “foram importantes para saber trabalhar melhor com elas e assim para aprender melhor por mim mesmo”. Aliás, esta consideração encontra-se reforçada pelos resultados observados aula a aula, onde os alunos expressaram uma vontade para aprenderem por si mesmos em ambientes digitais de aprendizagem.

Em suma, sendo que a perceção das competências de autoaprendizagem são uma indicador da eficácia das aprendizagens e, em certa medida, das estratégias pedagógicas aplicadas (Moreira *et al.*, 2014, p. 54), neste caso, centradas na utilização das tecnologias em ambientes digitais de ensino-aprendizagem, de acordo com os resultados subjacentes às respostas, globalmente positivas, conclui-se que os alunos apresentam uma perceção favorável ao nível das capacidades desenvolvidas para aprenderem ativamente, com iniciativa e de forma autónoma.

Considerações finais

Como se pode observar ao longo do presente relatório de estágio, este encontra-se estruturado, em grande medida, por três partes substanciais que se interligam entre si e que constituem, no seu todo, o cerne do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.

Referimo-nos à descrição do estágio pedagógico, que corresponde ao primeiro capítulo, importante para se compreender as características da escola e da turma, essenciais na escolha da temática desenvolvida e na definição dos objetivos. Por outro lado, o quadro teórico, presente no segundo capítulo, afigura-se como componente indispensável para estabelecer as bases dos pressupostos científicos e principais evidências, já observadas quanto ao tema escolhido, que orientaram as opções metodológicas e as estratégias na aplicação das experiências pedagógicas. Trata-se, portanto, de verificar se os resultados obtidos no estudo de caso se inseriam ou não em resultados de outros estudos e demais padrões observáveis, ou seja, se a prática correspondeu à norma ou reforçou a mesma.

Neste ponto, pode-se avançar que a nossa análise demonstrou que os resultados finais confirmam a norma, como vimos, com algumas particularidades e exceções. Aliás, como justificado no terceiro capítulo quanto às opções metodológicas, a própria técnica de análise que preside o nosso estudo de caso contribuiu para tal, em grande medida, porque consiste na correspondência de eventos observados empiricamente a eventos teoricamente previstos. Contudo, foi com o quarto e último capítulo que se respondeu, através da análise das experiências pedagógicas aplicadas e dos resultados obtidos com estas, à questão de investigação e se verificou o cumprimento dos objetivos enunciados.

Em relação ao estágio pedagógico em si, como abordado na reflexão feita no subcapítulo 1.4, importa destacar que este se constituiu como um processo fundamental para a formação do nosso perfil docente, contando com aprendizagens essenciais para o futuro profissional. No global, o acompanhamento regular da turma e as atividades letivas e extralectivas desenvolvidas na escola, mas também a superação de dificuldades e constrangimentos que foram surgindo, levaram à aquisição e ao aperfeiçoamento de competências científicas e pedagógicas, funcionais, relacionais e éticas, importantes para sabermos lidar com as necessidades e imprevisibilidades do universo educativo.

Como referido, o contacto inicial com a turma e a observação direta permitiram perceber que, embora usassem tecnologias (sobretudo, as móveis) de forma regular, os alunos que participaram no estudo demonstravam não saber rentabilizar o eminente

potencial educativo das mesmas. Aliás, o primeiro inquérito aplicado permitiu aferir que todos eles dispunham de *smartphones* e que utilizavam esses dispositivos diariamente.

Esta turma demonstrava, de facto, ter predisposição para utilizar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, consideração sustentada pelas respostas dadas à pergunta do primeiro inquérito sobre se gostariam de aprender e estudar através de tecnologias e recursos digitais, com 13 alunos (92%) a responderem de forma positiva.

Ainda neste contexto, e tendo em conta aquilo que foi evidenciado nas primeiras aulas em que se incorporaram recursos digitais, a generalidade dos discentes conseguiu rapidamente adaptar-se à sua usabilidade, em parte, pela familiaridade com o digital e o mundo tecnológico, como Prensky apontou (2001). Contudo, a maioria deles não sabia fazê-lo com fluência e de forma a rentabilizá-las para melhorar a sua aprendizagem, como Kuklinski (2010), Martí (2017) e outros já tinham alertado. Por outro lado, como a prática pedagógica demonstrou, as maiores dificuldades da turma passavam, sobretudo, pelas dificuldades na procura, organização, seleção e interpretação da informação, mas também ao nível dos métodos de estudo e na capacidade de concertação/atenção dos alunos.

Como tal, as considerações supramencionadas reforçaram ainda mais a pertinência das experiências pedagógicas aplicadas e os seus resultados, tal como o âmagô do estudo, ou seja, desenvolver nos alunos competências quer ao nível da literacia digital e fluência tecnológica, como das suas capacidades para aprenderem de forma ativa, orientada e com iniciativa e autonomia, através de ecossistemas digitais de aprendizagem, o que contribui, em último caso, para a consolidação de conhecimentos.

Como vimos no quadro teórico que reveste o segundo capítulo, o desenvolvimento destas competências de aprendizagem, configura-se como sendo fundamental para ajudar os estudantes a lidar com desafios complexos e com as mudanças constantes no seu meio ambiente, preparando-os para o futuro (WEF, 2015) e, portanto, para a sua existência, tal como Gusdorf defendeu ser a função vital da educação (1967).

Com efeito, e na esteira dos estudos compulsados, como os de Prensky (2001), Bracken & Lombard (2004), Moura (2009), Rosen (2010), Trindade (2014), entre outros, reforçou-se a concepção de que o contacto quase orgânico e imersivo com as tecnologias alterou a forma como os alunos de hoje atuam, pensam e aprendem, colocando novos desafios à escola e aos professores, que devem procurar adequar as suas metodologias e estratégias pedagógicas face a essa nova realidade, tendo em vista manter um ensino de qualidade e eficácia.

A incorporação de tecnologias e recursos digitais na educação permite, de facto, colocar em prática modelos de ensino construtivistas, mais situados, personalizados, flexíveis e centrados no aluno, que levam ao maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a melhorias significativas ao nível da apropriação dos conteúdos e da consolidação de conhecimentos, o que no caso do ensino da História adquire particular relevância pelo carácter complexo da disciplina. Por sua vez, permite extrapolar e ultrapassar os limites impostos pelos espaços físicos de aprendizagem (Dias-Trindade & Mill, 2019), enquanto “possibilita diversos níveis de interação que vão desde o um para um até de muitos para muitos” (Moreira *et al*, 2014, p.42).

Após a justificação das opções metodológicas que presidiram a este trabalho e ao tratamento dos dados recolhidos, no terceiro capítulo, a descrição do estudo de caso e a explicação das opções tomadas ao longo do mesmo, a partir dos três inquéritos aplicados em diferentes fases, foi essencial para perceber a opção tomada de dividir a nossa análise dos resultados subjacentes às experiências aplicadas em duas fases diferentes e de estabelecer-se um balanço dos resultados obtidos, à luz das potencialidades didáticas e pedagógicas dos recursos digitais selecionados: *Quizizz*, *EdPuzzle*, *Padlet* e *Nearpod*.

Todavia, como vimos, importa referir que a aplicação destas plataformas foi complementada por um amplo conjunto de outros recursos digitais, disponibilizados durante as aulas ou como forma de preparação pré-aula e de consolidação pós-aula, tendo em vista conceber um ecossistema de ensino e aprendizagem digital.

A primeira fase, que decorreu entre os meses de janeiro e março, centrou-se na aplicação de três atividades com *Quizizz* e três com *EdPuzzle*. Nesta primeira fase, procedeu-se a uma análise de certa forma comparativa entre as duas plataformas, tendo em conta as suas similitudes e pelo de ambas estarem relacionadas com a gamificação da educação. Neste processo percebeu-se, desde logo, que as atividades pedagógicas iniciais com recurso ao uso de tecnologias digitais podem apresentar resultados menos positivos, devido ao facto de muitos alunos ainda não estarem integrados nas dinâmicas da sua usabilidade e, por outro lado, porque nas atividades seguintes o docente tem maior grau de noção sobre as opções a tomar em relação ao design da atividade. Deste modo, como Carvalho apontou (2017), quando o professor procura aplicar recursos digitais em momentos educativos, ainda que visando fomentar a iniciativa e autonomia dos participantes, deve explicar algumas funcionalidades da plataforma e dar instruções explícitas quanto ao seu uso, além de dever indicar os principais objetivos e as eventuais regras relacionadas com a atividade, tendo em vista obter melhores resultados possíveis. O

impacto positivo desta estratégia evidenciou-se nos resultados das atividades seguintes, visto que a média de respostas acertadas nas questões aumentou significativamente.

Por outro lado, destacou-se que os alunos deram *feedback* positivo em relação quer ao uso do *smartphone* para responder às questões dos *quizzes*, como pela própria possibilidade de aprenderem, de forma intuitiva e dinâmica, através da visualização de vídeos sobre a matéria que incluíam questões, caso do *EdPuzzle*. Porém, estes indicaram também não se sentirem tão envolvidos com as atividades finais, quer pelo aumento do número de questões no *Quizziz* e no *EdPuzzle*, quer pelo facto de terem sido designadas como tarefas para casa e, portanto, novamente a necessidade de planear e repensar o design da atividade à estratégia pretendida é fundamental para obter bons resultados. Neste ponto, ressalve-se que se considerou que a menor participação obtida não se deveu ao carácter digital das e-atividades, mas sim ao facto de a maioria dos alunos da turma terem tido por hábito a não realização de trabalhos e tarefas propostas para casa.

No entanto, no conjunto das seis experiências aplicadas, a maioria dos participantes considerou estar motivada quer para a realização das atividades quer durante as mesmas. Como referido, os altos índices motivacionais aferidos, já confirmados por outros estudos semelhantes, podem dever-se, como Prensky apontou (2001b, p. 4), ao facto de os alunos se sentirem motivados para aprender quando têm gratificações imediatas e recompensas, frequentemente associadas aos jogos digitais. Por sua vez, ao tornarem-se agentes ativos num modelo de aula centrada em si e descentralizada do professor, os alunos evidenciam, frequentemente, motivação e engajamento. Desta forma, os resultados obtidos reforçam a norma (Moura, 2010; Pereira, 2013; Marques, 2013; Carvalho, 2017; Trindade & Moreira 2017; Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Cabral, 2021; entre outros).

Além disso, e apesar destes recursos se caracterizarem, em maior ou menor grau, para aprender ou consolidar a matéria, foram indicadas diferenças sobre as suas funções pedagógicas, com a maioria a considerar que o *Quizizz* foi mais eficaz como estratégia de consolidação dos conhecimentos e que o *EdPuzzle* serviu para aprender a matéria.

Ainda a partir das evidências apuradas nesta primeira fase, percebe-se que a eficácia da aplicação de recursos digitais que envolvam, por exemplo, *quizzes* ou *vídeo-quizzes* em contexto educativo, requer, em primeiro lugar, uma preparação prévia dos alunos para a jogabilidade, explicando as funcionalidades da *app*, as regras, o contexto da sua realização e os objetivos, de modo a evitar que as atividades sejam meramente lúdicas e que, por consequente, os objetivos pedagógicos traçados não se concretizem (Carvalho, 2017, p. 33). Em segundo lugar, deve-se planear o *design* das atividades indo ao encontro das

necessidades e preferências dos estudantes visados, ou seja, por exemplo, a inclusão de notas, a quantidade e o tipo de questões e o tempo disponível para responder. Por outro lado, é necessário enquadrar o momento de execução da tarefa, seja em espaço de sala de aula ou como atividade extralectiva, segundo a receptividade dos alunos e os objetivos que se pretendem atingir, como a consolidação e revisão dos conteúdos lecionados. Como se verificou, embora a aplicação destes dois recursos digitais se assuma como uma estratégia pedagógica multifacetada, visto que a sua usabilidade pode ser reclamada para os vários momentos da aula, o tempo de duração dos vídeos no *EdPuzzle* e o número de questões e tempo de resposta no *Quizizz*, afetaram de forma direta a participação e o engajamento. Por último, a utilização excessiva e a própria obrigação de visualizar os vídeos ou de jogar os *quizzes* podem gerar potencial desinteresse e desânimo nos participantes. Como tal, o professor deve procurar incluir o uso destas plataformas juntamente com a utilização variada e diversificada de outras ferramentas e recursos, de forma a articulá-los.

O jogo didático e a inclusão do vídeo no ensino são importantes contributos para a inovação das práticas pedagógicas dos docentes, mas não o são em exclusivo. Aliás, como vimos, as limitações associadas aos recursos anteriores partiram, sobretudo, da necessidade de se incluir outras plataformas na aula ou de cruzar concomitantemente com a utilização variada e diversificada de outros recursos. Assim, partindo do *feedback* recolhido e de algumas limitações assinaladas no balanço da primeira fase, optou-se por se aplicar na segunda, três experiências pedagógicas com o *Padlet* e três com o *Nearpod*.

A partir destas experiências, compreendeu-se que o *Padlet* é uma ferramenta, particularmente, eficaz para ser explorada com os alunos quer como estratégia de pré-aula, para preparar com noções operatórias essenciais à compreensão dos conteúdos que se iam lecionar, quer no final das aulas, como estratégia de sintetização e consolidação, mas também como recurso para o estudo, através da sua disponibilização na *Classroom*.

Embora os níveis de motivação fossem mais reduzidos, em comparação com as plataformas anteriores, os alunos mostraram-se recetivos à integração do *Padlet* nas dinâmicas da disciplina, tendo vindo a requerer o seu uso mais frequente, sobretudo, porque se configurou como um recurso de estudo acessível e com um *design* interativo. Neste sentido, o *Padlet* também se assumiu como uma mais-valia para o docente, desde logo, porque permitiu a construção mais intuitiva e a disposição da informação de forma esquematizada e interligada, para além de termos conseguido incluir num único mural toda a tipologia de recursos digitais que fomos criando e seleccionando para os alunos se prepararem para ou consolidarem as aprendizagens.

Todavia, do conjunto de experiências e plataformas aplicadas, consideramos que o *Nearpod* se diferenciou pelo seu significativo potencial pedagógico. Desde logo, pela sua capacidade de uniformizar as funcionalidades de outros recursos digitais, de forma interativa, numa única plataforma. Por outro lado, porque permite superar limitações e dificuldades das plataformas anteriores, cujas funcionalidades o *Nearpod* acaba por incorporar, caso dos *quizzes*, *vídeo-quiz* ou esquemas interativos, congregando todas as potencialidades pedagógicas. Possibilita, aliás, superar eventuais dificuldades técnicas que possam surgir em contexto de sala de aula, como a inoperacionalidade do projetor, visto que os alunos acompanham a lição do *Nearpod* com os seus dispositivos móveis pessoais e, portanto, permite ultrapassar os limites impostos pelos equipamentos escolares e os espaços físicos de aprendizagem.

De facto, as potencialidades pedagógicas desta plataforma não se esgotaram na quantidade de recursos e atividades incluídas no desenho de cada lição, como *polls* e *quizzes* ou as visitas virtuais 360°, que despertaram um interesse expressivo nos alunos.

Nem tão pouco se resumem à capacidade de combinar as mesmas, de forma interativa e interligada, com os “tradicionais” *slides* de informação, o que levou Emerson (2013) a apelidar esta plataforma como “o *PowerPoint* sob esteroides”.

As potencialidades deste aplicativo passam, sobretudo, por permitir conceber um ecossistema de ensino digital dinâmico, interativo e centrado nos alunos, através do acesso aos *slides*, recursos e atividades que incorporam a lição, dentro do espaço físico da sala de aula, em tempo real e de forma sincronizada, por via do *smartphone* de cada um, levando a que o professor consiga mediar e gerir os diferentes momentos e ritmos de aprendizagem. Aliás, neste sentido, note-se que a utilização do *Nearpod* possibilitou os momentos de aula que os discentes revelaram gostar mais no primeiro inquérito, isto é, a exploração de recursos audiovisuais, aulas expositivas e a realização de *quizzes*.

Ao mesmo tempo, como outros estudos apontaram, entre eles o de Moura (2010), a utilização do telemóvel em contexto educativo, quando bem aplicado, permite aumentar os índices de motivação, atenção e engajamento dos alunos, importante para aprender e consolidar conteúdos. Desta forma, sendo que a usabilidade se estrutura para dispositivos móveis e, portanto, incorpora o conceito de BYOD, o uso deste aplicativo no processo de ensino-aprendizagem beneficiava, à partida, destas potencialidades pedagógicas latentes. De facto, por via de observação direta e do inquérito aplicado, os estudantes expressaram, no global, um *feedback* positivo quanto ao uso do *smartphone* nas sessões com o *Nearpod*, bem como em relação à uniformização das atividades e dos recursos numa só plataforma.

A análise dos dados recolhidos confirmou que o uso do *Nearpod* em contexto educativo revela capacidades significativas de gerar altos níveis de motivação, iniciativa e interesse por parte dos aprendentes, tal como apontado noutros estudos (Schwab, 2013; Lima, 2017; Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020). Além disso, permitiu quer aumentar a sua capacidade de atenção nas aulas e o engajamento com a matéria lecionada, quer o desenvolvimento das suas capacidades de autonomia para aprender.

Como principais fatores apurados para tais potencialidades evidenciadas, além do uso do *smartphone* e do carácter interativo e multifacetado desta plataforma, destaca-se a incorporação dos *quizzes*, mas, sobretudo, de outras funcionalidades inovadoras, como as visitas virtuais 360° ou a capacidade de tirar *printscreens* dos *slides* com a matéria. Aliás, verificou-se também que o *Nearpod* permitiu que a quase totalidade dos discentes fosse tomando notas escritas e registando a informação de forma regular, o que não era prática corrente da turma e, por isso, não é despiciendo.

No que diz respeito ao ensino, nomeadamente no da História, com um conjunto de estudos destacarem já (Delacruz, 2014; Lima, 2017; Caetano & Nascimento, 2019; Monteiro, 2020), a incorporação do *Nearpod* em contexto educativo permite aprender, trabalhar e consolidar as aprendizagens, ao mesmo tempo que funciona como uma forma eficaz e instantânea de testar e avaliar os alunos, inserindo-se assim no campo da avaliação. Contudo, como considerámos na nossa análise, estes estudos não têm dado a devida atenção a certas funcionalidades que fomos realçando, como a capacidade de tirar *printscreens* ou as visitas virtuais, estas últimas tidas como altamente ativas e importantes no ensino da História (Ribeiro & Trindade, 2016).

Atente-se, ainda, que esta plataforma, tal como as anteriores, permitiu otimizar os tempos letivos, o que se assume como importante para o ensino da História no contexto educativo atual, dada a dimensão dos programas da disciplina.

Embora se tenha verificado que a aplicação dos recursos selecionados na projeção de ecossistemas digitais de ensino e aprendizagem nas aulas História tenha contribuído para melhorias na aprendizagem, sobretudo, ao nível da consolidação de conhecimentos, mas também para o aumento dos índices de motivação, autonomia, engajamento e atenção dos participantes, restava, contudo, analisar o impacto destas estratégias na aquisição ou desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências para aprenderem sozinhos, ou seja, para a sua autoaprendizagem.

Com o recurso à ECAA (Lima Santos *et al.*, 2000) e da sua inclusão em questões qualitativas no último inquérito aplicado, verificou-se que a perceção dos alunos sobre as

suas capacidades para aprender de forma ativa, orientada e com iniciativa e autonomia, através da incorporação das tecnologias e dos recursos digitais nas dinâmicas da disciplina, foi, globalmente positiva.

As respostas obtidas evidenciaram, desde logo, que os ambientes digitais de aprendizagem aplicados nas aulas de História despertaram maior interesse e atenção para aprender de forma ativa, mesmo que, por vezes, alguns dos alunos tenham usado as tecnologias, sem se aperceberem que o estavam a fazer para aprender. Além da aquisição de responsabilidade pessoal, a análise operada através desta escala demonstrou, ainda, que a iniciativa e autonomia para aprender se expressaram não só pela percepção dos alunos do seu maior envolvimento e atividade nas aulas, como pela vontade de aprender em contexto extralectivo, em particular os conteúdos lecionados através das tecnologias.

Neste ponto, uma parte significativa das respostas de tendência positiva afirmaram que os recursos digitais usados, foram essenciais para a aprendizagem e para conceber ou melhorar métodos de estudo em ambientes extralectivos, permitindo assim contribuir para superar uma das principais dificuldades pedagógicas da turma, como vimos. Em paralelo, ao nível da orientação para a aprendizagem verificaram-se melhorias quanto à capacidade de os alunos decidirem o que deviam aprender, orientaram as aprendizagens em função de problemas concretos e de as dirigirem para aquilo que consideraram ser-lhes útil.

Como vimos, sendo a autonomia uma competência-chave para o desenvolvimento da autoaprendizagem dos alunos e um dos princípios subjacentes às teorias construtivistas (Dias-Trindade, 2020b), as respostas obtidas indicaram que os alunos perceberam melhorias quanto à sua autonomia para aprender pelo próprio desenvolvimento das competências digitais. Desta forma, ao desenvolverem também competências como a literacia digital, os alunos sentiram-se mais autónomos para procurar, encontrar e seleccionar a informação de que necessitavam, aspeto que, inicialmente, era apontado como fragilidade da turma.

Para além disso, tanto as respostas de tendência positiva como neutra, salientaram que ambientes digitais de aprendizagem implementados permitiram ajudar a entenderem melhor os conteúdos lecionados, o que, como vimos, no caso da História assume ser importante pelo carácter complexo e não-linear da disciplina.

Em suma, as estratégias e opções tomadas ao longo do estágio pedagógico, em particular, no que respeita ao desenho e implementação de um ecossistema digital de ensino e aprendizagem nas aulas da disciplina de História, sustentado por um modelo de ensino híbrido e educ comunicativo dinâmico, que incluiu diversas atividades didáticas e a utilização

de um conjunto de recursos digitais, em momentos casuisticamente pensados, contribuíram para melhorias na aprendizagem e na consolidação de conhecimentos por parte dos alunos visados neste estudo. Para além disso, sob o primado de colocar o aluno no centro de um processo ensino-aprendizagem mais flexível, multifacetado e interativo, as estratégias concebidas nas experiências pedagógicas, centradas no uso dos respetivos recursos digitais, levaram, de facto, ao aumento dos índices de motivação, autonomia, engajamento e atenção da turma.

Por outro lado, a incorporação das tecnologias e recursos digitais nas dinâmicas da disciplina levaram a que, de forma transversal e indireta, os alunos desenvolvessem competências transversais e digitais, importantes para o seu futuro, quer de fluência tecnológica ou de literacia digital, ao mesmo tempo que melhorou o ensino da História. No entanto, importa destacar que, embora a análise se tenha centrado nas potencialidades dos recursos digitais selecionados (*Quizizz, EdPuzzle, Padlet e Nearpod*) e nas diferentes fases de aplicação, a criação de um ecossistema digital de aprendizagem só poderia ter sido possível, em parte, a partir da combinação destas plataformas com outros recursos digitais disponibilizados no pré e pós-momentos letivos através da *Classroom* da turma.

Por último, e como confirmado pela análise com a ECCA, a incorporação de ambientes digitais de ensino e aprendizagem nas aulas de História contribuiu para o desenvolvimento das competências de autoaprendizagem dos alunos visados no estudo, os quais evidenciaram precessões positivas ao nível do seu envolvimento, participação e autonomia na construção do conhecimento e, por isso mesmo, melhorando a sua capacidade para aprender sozinhos. Deste modo, as estratégias e metodologias adotadas no presente trabalho, permitiram superar aquelas que eram tidas como as maiores dificuldades pedagógicas da turma, como a capacidade para procurar, organizar e selecionar a informação necessária, na adoção de métodos de estudo e na sua capacidade de concertação/atenção.

Resta-nos apenas destacar que, embora nenhum estudo apresente conclusões definitivas e que outros estudos tenham já abordado aspetos e considerações feitas no presente texto, este relatório de estágio apresenta-se como mais um contributo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para conhecer ou repensar modelos e estratégias de educação digital no ensino da História.

Bibliografia e Fontes consultadas

Ashby, R., & Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in History. In C. Portal, *The History curriculum for Teachers*, 62-88. London: Falmer Press.

Barca, I. (2001d) Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, nº 2, III Série, 13-21.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5): 775-786.

Bravo, E., Amante, B., Simo, P., & Fernandez, V. (2011). *Video as a new teaching tool to increase student motivation*, *IEEE Global Engineering Education Conference EDUCON*, 638-642. Barcelona.

Briggs, C. & Makice, K. (2012). *Digital fluency: Building success in the digital age*. [S.l.]: SocialLens.

Caetano, L., & Nascimento, M. do. (2019). Uso do App Nearpod no Ensino de História. *Olhares & Trilhas*, 21 (1), 26-42.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.

Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica* (2), 25-36.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Cruz, S. C. (2009). *Proposta de um modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Letivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, S. C. (2020). EdPuzzle: estimular a aprendizagem com recurso a vídeo e a quizzes. In Ana Amélia A. Carvalho (org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (p. 47-59). Lisboa: Ministério da Educação.

Delacruz, S. (2014). Using Nearpod in elementary guided reading groups. *TechTrends*, 58(5), 62-69.

Dias-Trindade, S. (2020). *Ecologias Digitais de Aprendizagem: algumas considerações*, 1-12.

Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. R. de (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S., & Mill, D. (2019). Educação em tempos de Humanidade Digitais: alguns aproximações. In S. Trindade & D. Mill (Orgs.), *Educação e Humanidade Digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura* (p. 9-26). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2018). *Forge of Empires: criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos*. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27 (1), 70-89.

Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2019). Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência. In S. Trindade & D. Mill (Orgs.), *Educação e Humanidade Digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura* (p. 71-86). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S. & Moreira, J. A. (2021). *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. Santo Tirso: Whitebooks.

Dias-Trindade, S., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, vol. 13, nº 32, 1-23.

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021). Evaluation of the Teachers' Digital Competences in Primary and Secondary Education in Portugal with *DigCompEdu CheckIn* in Pandemic Times. *Acta Scientiarum – Technology*. 43, 1-11.

Emerson, R. (2013). *Nearpod Gets 1.5M From New Schools, Salesforce Exec to Bring its Mobile “Powerpoint on Steroids” to Classrooms*.

Ferreira, B. (2018). *A utilização de dispositivos móveis na avaliação formativa: desenvolvimento de competências para o novo milénio*. Relatório de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ferreira, B., Dias-Trindade, S., & Ribeiro, A. (2020). Avaliação formativa com Apps e dispositivos móveis. In M. Souza Sales (org.), *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas* (p. 115-133). Salvador: Editora da UFBA.

Gil, A. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (5a ed). São Paulo: Atlas.

Gusdorf, G. (1967). *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora.

Heidemann, S. P., & Moreno, E. L. (2016). Tecnologia e educação: aplicativos para a docência em Química. *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química*. Florianópolis: SC.

J. Teixeira, & M. Kássia (2020). O Kahoot! como instrumento didático no Ensino de História. In A. Bueno & J. Neto (org.), *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*. Rio de (p. 298-301). SobreOntens/ UERJ.

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 9 (1), 60-70.

Kozma, R., & Russell, J. (2005) Students Becoming Chemists: Developing Representational Competence. In J. K. Gilbert (ed.), *Visualization in Science Education (Models and Modeling in Science Education Book 1)* (cap. 7), Dodrecht: Springer.

Kuklinski, H. P. (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo. Col.lecció Transmedia XXI*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Lencastre, J. A. & Araújo, M. J. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (p. 624-632). A. Coruña: Universidade da Coruña.

Lima Santos, N., Rurato, P., & L. Faria (2000). Auto-aprendizagem e auto-conceito de competência em contexto empresarial, *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 135-146.

Lima, Gabriel Henrique de (2017). *O uso do aplicativo Nearpod como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem no ensino superior*. Vitória de Santo Antão: Universidade Federal de Pernambuco.

Locastre, A. V. & Szlachta Jr., A. M. (2022). Domínio(s) do digital como competência: Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Historiar*, 14 (26), 19-36.

Marques, Andreia (2013) *Os Jogos Didáticos na Aprendizagem da História e da Geografia*. Relatório de estágio. Braga: Universidade do Minho.

Martí, J (2017). Nativos digitales, una visión desde las aulas. In S. Lluna & J. Pedreira “Wicho” (coords.), *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital* (p. 207-214). Barcelona: Ediciones Deusto.

Merrënboer van, J. J. G., & Kester, Liersbeth (2012). Modelos de *Design* educacional de quatro compoentnes: princípios multimédia em ambientes de aprendizagem complexa. In J. J. G, Merrënboer van, Secundino Correia & J. Paiva (Cords.), *As Novas Tecnologias*. Lisboa: FFMS.

Mill, D. (2018). Reflexões e práticas sobre Educação e Tecnologias: uma apresentação. In D. Mill, G. Santiago, M. Santos & D. Pino (Orgs.), *Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas* (p. 7-16). São Paulo: Paulus.

Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). O Blended Learning e a Integração de Sujeitos, Tecnologias, Modelos e Estratégias de Ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida & J. A. Lencastre (coords.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação* (p. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.

Monteiro, Y. (2020). Tech Tools: o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Inglesa, *Revista Docentes*, n.12, 31-37.

Morán, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas, *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, 15-33.

Moreira, J. A., & Monteiro, A. (2012). Apresentação. In: J. A. Moreira & A. Monteiro (org.), *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais* (p. 10-14). Porto: Porto Editora.

Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. (2020) Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia, *Dialogia*, nº 34, 351-364.

Moreira, J. A., Nejmeddine, F., & Almeida, C. (2014). Aprendizagem em ambientes online no ensino superior em Portugal, *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima*, vol. 7, nº 1, 45-59.

Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In P. Dias & A.J. Osório (org.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009* (p. 50-78). Braga: Universidade do Minho, Minho.

Moura, A. (2010). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning. Estudos de caso em contexto educativo*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho Instituto de Educação.

Moura, A. (2012). *Mobile Learning: tendências tecnológicas emergentes*. Universidade Portucalense.

Moura, A. (2015). Nearpod: uma solução integrada para avaliação, apresentação e colaboração. In A. Carvalho (org.). *Apps para dispositivos móveis: Manual para professores formadores e bibliotecários* (p. 239-245). Lisboa: Ministério da Educação.

OECD (2008). *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*, OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”.

Ota, M., & Dias-Trindade, S. (2020) Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID, *Interfaces Científicas - Educação*, vol. 10, nº 1, 211-226.

Pedró, F. (2006). *The new Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Paris: OECD-CERI.

Pestana, M., Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História, *Acta Scientiarum Education*, vol. 42, 1-12.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, Digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), Setember/October, 1-6.

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), November/December, 1-6.

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. California: Corwin.

Ribeiro, A., & Trindade, S. (2016). Conhecer a UC na era mobile: visitas de estudo guiadas por tablets. In *I Colóquio de Ensino e Didática da FLUC*, 179-188. Coimbra, Faculdade de Letras.

Ribeiro, A., & Trindade, S. M. (2017). O ensino da História e tecnologias – conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In Porto, C & Moreira, J. A (org.), *Educação no ciberespaço – novas configurações, convergências e conexões*. (p. 133- 146). Santo Tirso: Whitebooks.

Rodrigues, M. C. M. (1981). *Consequências pedagógicas da informática no ensino da história*. Lisboa: Assembleia Distrital de Portalegre.

Rosen, L. (2010). Welcome to the iGeneration!, *Education Digest*, 75(8), 8-12.

Rosen, L. (2011). Teaching the iGeneration, *Educational Leadership*, 68(5), 10-15.

Ross, S. M., Morrison, G. R. & Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 17-35.

Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: Past, present and future, *Oxford Review of Education*, 40(4), 482-496.

Siemens G. (2004) *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Elearnspace.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design, *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.

Trindade, S., & Ribeiro, A. (2016). O espaço do cinema na didática da história, *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 5 (2), 27-34.

Trindade, S. (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Trindade, S., & Moreira, J. A. (2017). Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In C. P. Vieira & J. A. Moreira (coords.), *E-learning no ensino superior* (p. 99-114). Coimbra: CINEP.

Trindade, S., & Moreira, J. A. (2017). Tecnologias móveis e a recriação digital na construção do conhecimento histórico, *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, nº 2, 637-652.

UNCTAD-ONU (2021). *Digital Economy Report. Cross-border data flows and development: For whom the data flow.*

UNESCO (2013). *O futuro da aprendizagem móvel. Implicações para planejadores e gestores de políticas.*

UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?.*

World Economic Forum [WEF] (2015). *New vision for education: unlocking the potential of technology.* Geneva, CH: World Economic Forum.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXOS

Anexo I – Plano Individual de Formação (PIF)



Plano Individual de Formação (PIF)

Para os estudantes que frequentam o Mestrado de Ensino em História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o estágio pedagógico realizado no 2º ano curricular do mestrado, assume-se, por norma, como a sua primeira experiência no campo da atividade docente. Além disso, marca também o culminar do seu processo de formação e profissionalização enquanto professores, nomeadamente através de uma experiência pedagógica que induz o aluno-estagiário na atividade docente, conciliando a componente curricular e a extracurricular que pautam o normal funcionamento das escolas e do ensino.

Neste sentido, o Plano Individual de Formação (PIF) que aqui se apresenta consubstancia-se, entre outros aspetos, por ser uma declaração de princípios e intenções que se pretende concretizar nas vertentes curricular e extracurricular da escola onde se realiza o estágio, acompanhando assim todo o trabalho desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano letivo.

O respetivo estágio pedagógico ocorre no núcleo de estágio da Escola Secundária de Nelas, que se inscreve no Agrupamento de Escolas de Nelas, e abrange uma turma de 12º ano de escolaridade na área de Línguas e Humanidades, com catorze estudantes. Deste modo, a experiência pedagógica na referida escola, certamente, com alunos de diversas realidades e professores e métodos de trabalho distintos, permitirá aplicar na prática as aprendizagens realizadas durante o ano de introdução teórica que precede o estágio pedagógico. Assim, espera-se expandir interações escolares com as turmas, com outros grupos de trabalho, com o departamento da disciplinar e até com os colegas de profissão, tendo em vista o próprio desenvolvimento de competências e capacidades.

De facto, durante o primeiro ano de mestrado tive a oportunidade de absorver um conjunto de conhecimentos teóricos ligados ao campo da didática da História e da pedagogia, conhecimentos que, aliados à experiência adquirida no ramo da investigação

em História, creio serem um mais-valia para didatizar a matéria lecionada, mas também para explorar cientificamente e aprofundar os conteúdos, sobretudo, tendo em conta a previsível realização do exame nacional de História A pelos alunos do 12º ano, em 2022. Além disso, deve-se ainda destacar que, durante o primeiro ano curricular do mestrado, adquiri um conjunto de conhecimentos no campo das metodologias ligadas à utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, considero fundamental aplicar tais conhecimentos durante o estágio pedagógico, quer como vetor de dinamização das aulas e de diversificação de recursos, quer como estratégia que permita consolidar constructos nos alunos.

Como expressado na carta de motivação da minha candidatura a este mestrado, creio ser vital para o ensino português, o papel do docente informado das novas metodologias e estudos científicos produzidos, sobretudo dos professores recém-formados. Alterar padrões erradamente reproduzidos e enraizados na sociedade não é tarefa simples e conta com vicissitudes que, por vezes, fogem das competências da docência. Contudo, são os docentes os principais responsáveis por tomar a ação de renovar conteúdos sempre com o sentido crítico e a vontade de criar diálogo e discussão científica nos locais onde lecionam, tendo em vista a que os alunos se consciencializem de noções base para o exercício da cidadania ativa e para um sentido de vivência, individual e coletiva, pensada em prol da construção de uma sociedade melhor.

Atente-se, contudo, que o presente PIF encontra-se condicionado por diversos fatores, desde logo, por questões de ordem cronológico-temporal, dado que o conjunto de intenções aqui explanado surge na fase inicial do estágio pedagógico e, por isso, não nos é possível antecipar e englobar todas as atividades (curriculares e extracurriculares) que, potencialmente, serão concretizadas até ao término do estágio pedagógico. Deste modo, os objetivos e as atividades aqui esboçadas assumem um carácter provisório, sendo possível que sejam realizadas mais atividades que não estão previstas no PIF. Por outro lado, deve-se ainda assinalar o possível impacto de fatores exógenos ao normal cumprimento do presente documento, destacando-se a situação pandémica que ainda perdura e que pode afetar, de forma inesperada, o decurso do ano letivo.

É com noção das responsabilidades que o exercício da docência acarreta, mas também com vontade de realizar um estágio pedagógico globalmente positivo, que se pretende dar cumprimento às intenções e às atividades curriculares e extracurriculares que se seguem:

Curriculares:

- Exercer a atividade de docente na turma da professora orientadora da escola, Maria de Fátima Fonseca Neves, preparando e concretizando as atividades letivas;
- Observar a pelo menos 75% das aulas de História A e de Ciência Política, lecionadas pela professora orientadora, assim como as aulas lecionadas pelo colega de estágio;
- Dar cumprimento ao número de aulas previstas no Plano Anual de Formação (PAF), correspondente a 29 aulas de 50 minutos, distribuídas ao longo do ano letivo;
- Participar ativamente em todas as sessões de auto e heteroavaliação das atividades letivas; e nas sessões de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do núcleo de estágio;
- Participar e secretariar as reuniões do grupo disciplinar e do Conselho de Turma;
- Elaborar e entregar as planificações a curto prazo correspondentes às respetivas aulas lecionadas, recursos didáticos induzidos em contexto de sala de aula, matrizes, testes e critérios de correção e demais instrumentos de avaliação;
- Elaborar e corrigir testes, questões-aula e instrumentos de avaliação formativa e sumativa para o efeito, procurando ser um docente comprometido que observa e acompanha os alunos, dando-lhes *feedback* intrínseco e construtivo;
- Aplicar, ainda que de forma experimental e pontual, metodologias diferenciadas como “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) no processo de ensino-aprendizagem;
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) e instrumentos e recursos no campo do *mobile learning*, induzindo e privilegiando a sua utilização por parte dos alunos (*e.g. Google Classroom, Forms, Edpuzzle, Youtube, WhatsApp, etc.*; e jogos digitais aplicados ao ensino, *Quizizz, QuizUp* ou *Kahoot!*);
- Utilizar recursos e obras historiográficas atualizadas e consolidadas;
- Desenvolver noções operativas e contribuir para a aquisição e consolidação de conhecimentos por parte dos alunos;
- Trabalhar a motivação, a iniciativa e a autonomia enquanto constructos dos alunos;
- Didatizar e aplicar o objeto de estudo do tema proposto para o relatório de estágio;
- Preparação dos alunos para a realização do exame nacional de História A de 2022;

Extracurriculares:

- Realizar e conduzir, juntamente com o colega, aulas de apoio semanalmente (2 horas por semana), visando ajudar todos os alunos no seu estudo e, em particular, aqueles que

revelam fragilidades e resultados menos positivos, assim como preparar os mesmos para a realização do exame nacional de História A de 2022;

- Comunicar com alunos, de forma assíncrona, através de grupo de *WhatsApp*, tendo em vista o esclarecimento de dúvidas e apoio ao estudo extralectivo, mas também para partilhar com estes artigos e notícias, conteúdos multimédia de interesse para a sua formação, entre outros;
- Organizar, participar e dinamizar, em articulação com o grupo disciplinar e a direção da escola, uma visita de estudo com os alunos do 11º e 12º ano do curso de Línguas e Humanidades, ao núcleo museológico “Fronteira da Paz: memorial aos refugiados e ao cônsul Aristides de Sousa Mendes” em Vilar Formoso, no âmbito do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto;
- Organizar, participar e dinamizar conferências e palestras na escola (presencial ou por via do digital) com diversos convidados de relevo e temas relacionados com os conteúdos abordados nas disciplinas lecionadas;
- Organizar uma exposição na escola relativa à memória das vítimas do Holocausto;
- Coordenar, juntamente com o colega e a professora orientadora do estágio, o projeto *Parlamento Jovem 2021/2022* e o *EuroEscola 2021/2022*;
- Participar, enquanto observador, no programa *Escolas Ubuntu - Academia de Líderes Ubuntu* (reconhecido pela DGE), que visa concretizar a valorização de competências nos alunos, humanistas e transversais, através de interações sociais, da ética e em conceitos e práticas de liderança servidora;
- Contribuir para o desenvolvimento da escola e da comunidade envolvente, desde logo, pelo enriquecimento do Plano Anual de Atividades;
- Participar em atividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas na escola;
- Participar ativamente na cultura da escola e criar relações profissionais e sociais com colegas professores e funcionários;
- Recomendar a aquisição de livros e obras de carácter científico e intelectual, através de uma lista de sugestões dividida em áreas temáticas de interesse, a ser entregue à direção da escola e tendo em vista apetrechar a biblioteca da mesma;

Orientadora de Escola

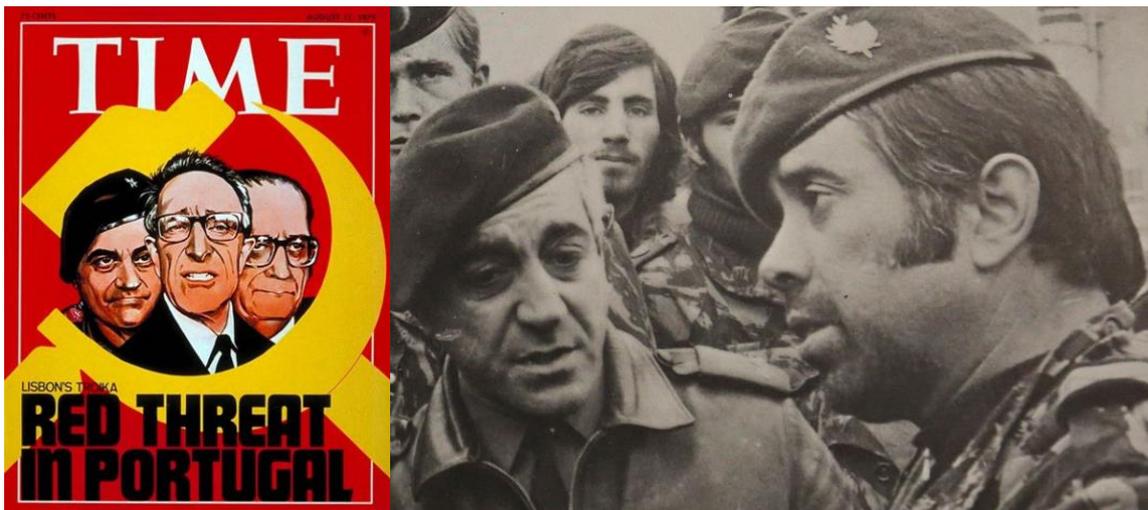
(Maria de Fátima Fonseca Neves)

Orientadora(s) da FLUC

(Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro)

Professor Estagiário

(Marco António Guedes Cosme)

Anexo II – Exemplo de um sumário de aula fornecido previamente pelo *Classroom***Aula nº 122/123****6ª feira****11 fevereiro de 2022**

1ª Capa da *Time* 11 agosto de 1975 (“Verão Quente” do PREC)

2ª [Otelo Saraiva de Carvalho](#) e [Jaime Neves](#) no desfecho do [25 de Novembro](#)

Clica para
saberes
mais!

Sumário

[2.2] Da revolução à estabilização da democracia: A caminho da democratização [2.2.2.]: das políticas económicas do PREC e as eleições constituintes de abril de 1975 até ao fim do extremismo revolucionário com o 25 de Novembro.

Recursos

Manual **pág. 123-131**

Recursos da Escola Virtual

Documentos do Manual

Classroom

PowerPoint

RTP “Memórias da Revolução” <https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/>

Youtube

“Maleta pedagógica” do *Centro de Documentação 25 de Abril*

Pré-requisitos para aula (tarefa em casa):

Vídeo de 4 min. sobre as eleições para a Assembleia Constituinte a 25 de abril de 1975

<https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/a-eleicao-da-assembleia-constituente/>

Para explorar – 25 de Novembro de 1975:

Vídeo - <https://ensina.rtp.pt/artigo/25-de-novembro-uma-tentativa-de-golpe-falhada/>

Podcast - <https://observador.pt/programas/e-o-resto-e-historia/os-45-anos-do-25-de-novembro/>



Anexo III – Exemplo de uma ficha de trabalho formativa



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Ficha de Trabalho para Casa

Responde às três questões que se seguem (2.1.); 2.2.); 2.3.); Para tal, deves interpretar os documentos anexos e complementar utilizando, a partir dos respetivos textos, frases que sustentem as respostas.

Doc. 1 – O Fascismo para Mussolini



O fascismo rejeita na democracia a mentira absurda e convencional da igualdade política. Anti-individualista, a concepção fascista é feita para Estado [...]. Para o fascista tudo está no Estado, nada de humano ou espiritual existe fora do Estado. Nesse sentido o fascismo é totalitário [...].

Nem agrupamentos (partidos políticos, associações, sindicatos), nem indivíduos fora do Estado. Por consequência, o fascismo opõe-se ao socialismo, que retrai o movimento histórico a ponto de o reduzir à luta de classes e ignora que a unidade do Estado que, por si, funde as classes num único bloco económico e moral [...]. O fascismo quer um Estado forte [...] não acredita, nem na possibilidade, nem na utilidade de uma paz perpétua [...]. Só a guerra desenvolve ao máximo todas as energias humanas.

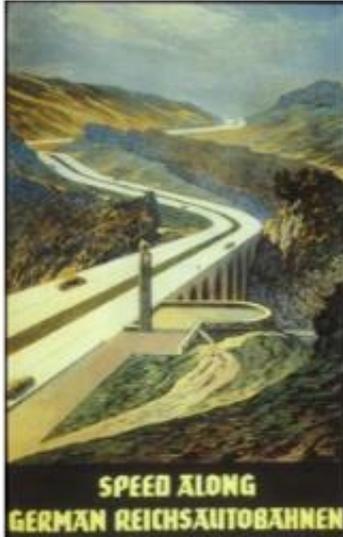
Mussolini, *A doutrina do fascismo*, 1930

2.1.) Tendo em conta o conceito de **Totalitarismo** (Manual, p. 112), refere o porquê de o fascismo ser considerado um sistema totalitário.

[apaga e escreve a partir daqui]

2.2.) **Identifica**, com base no documento 1, **quatro características** associadas ao regime fascista italiano. Complementa com partes do texto que confirmem cada uma delas.

[apaga e escreve a partir aqui]



Doc. 2 – A adesão do grande capital ao nazismo

[...] Um interesse comum do grande capital residia no medo ao bolchevismo e na esperança de que os nacionalistas-socialistas, uma vez no poder, criariam na Alemanha os fundamentos de uma política e de uma economia estáveis. [...]

Esperava-se uma nova conjuntura económica resultante de maiores encomendas do Estado: não esqueçamos que Hitler previa o crescimento do exército alemão de 100 000 para 300 000 homens, a construção de autoestradas no *Reich*, o melhoramento dos meios de transporte, especialmente dos caminhos de ferro, um desenvolvimento industrial nos ramos automóvel, da aviação e indústrias afins.

Declaração do banqueiro Kurt von Schröder),
em *Nazy Conspiracy and Aggression*

2.3.) Identifica, a partir do documento 2, **dois motivos** que levaram à ampla adesão pelas elites e pelas massas ao nazismo; e **dois exemplos** das políticas económicas implementadas por Hitler na Alemanha nazi.

[apaga e escreve a partir daqui]

Marco Cosme

11/11/2021

Anexo IV – Exemplo de um teste de avaliação e respetivos critérios

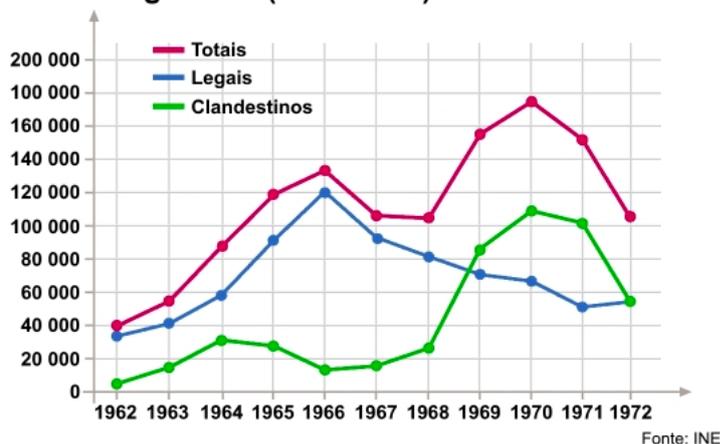
Escola Secundária de Nelas
Ficha de Avaliação de História A - 12º Ano
23/02/22

GRUPO I

IMOBILISMO POLÍTICO E CRESCIMENTO ECONÓMICO

1. Documento 1

Fluxo emigratório (1962-1972)



Documento 2

Capa da revista *Time*, 22 de julho de 1946



Seleciona a opção correta para responderes a cada um dos itens de 1.1 a 1.5.

Escreve na folha de teste o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. A evolução do fluxo emigratório total entre 1962 e 1972 (doc. 1) justifica-se, em termos económicos...

- a) pela estagnação do mundo rural e pelo setor secundário ainda pouco desenvolvido;
- b) pela elevada qualidade dos trabalhadores portugueses, muito apreciados nos países desenvolvidos da Europa;
- c) pelo elevado défice da balança comercial portuguesa;

1.2. A existência de emigração ilegal no nosso país (doc. 1) ficou a dever-se...

- a) aos pesados impostos que os emigrantes tinham de pagar para saírem de Portugal;
- b) à proibição de emigrar para os países da América Latina;
- c) às restrições impostas à emigração, nomeadamente, o cumprimento do serviço militar e da escolaridade obrigatória;

1.3. Os planos de fomento nacional...

- a) foram motivados pelo desequilíbrio das finanças nacionais.
- b) foram motivados pela necessidade de industrializar o país.
- c) utilizaram unicamente verbas disponibilizadas pelo Estado português.
- d) utilizaram, sobretudo, verbas investidas pelos particulares.

1.4. Para renovar a imagem do regime no pós-guerra (doc. 2), Salazar vai...

- a) renovar a polícia política (PIDE) e legalizar o Partido Comunista Português;
- b) acabar com a censura e anunciar eleições “tão livres como as da livre Inglaterra”;
- c) rever a Constituição, em 1945, e convidar a Oposição a participar em eleições;

1.5. Salazar foi capa da *Time* na sequência das eleições legislativas de 1945 (doc. 2). O objetivo da revista *Time* seria demonstrar...

- a) que Portugal continuava a ser extremamente pobre, estando atrasado em relação aos outros países da Europa;
- b) que, ainda que o regime fosse anticomunista, continuava a exaltar o nacionalismo;
- c) que as medidas de Salazar para mostrar que o regime estaria a democratizar-se não passavam de uma farsa e que nada de significativo tinha efetivamente mudado;

2.**Documento 3 – A campanha eleitoral de 1958**

Apelo indistintamente para todos os setores da vida nacional [...]. Todos de um extremo ao outro da terra portuguesa; [...] – de todas as classes, de todos os partidos, de todas as crenças – [...]. Só na compreensão e no entendimento poderemos gozar a liberdade que nos negam [...]. Denunciada a mentira e vencido o medo, como já o está, urge que o povo diga da sua justiça [...], apesar de todas as arbitrariedades de um governo que perdeu a noção do pudor. [...] A primeira arbitrariedade consiste na circunstância do partido único ditar, rígida e facciosamente, um período de liberdades condicionadas. Ora uma campanha eleitoral não se improvisa [...], sem meios técnicos e financeiros [...], sem acesso à imprensa, à rádio e à televisão, sem as facilidades que nos países democráticos qualquer partido ou organização política dispõe permanentemente e que, entre nós, são monopólio da União Nacional [...]. A censura exerce a sua perniciosa ação, impedindo que venham a público declarações minhas [...], apesar da liberdade que o senhor ministro da presidência me prometeu. [...]. Tendo assumido o compromisso de ir até às urnas perante os meus proponentes quis [...] o conhecimento exato dos cadernos eleitorais [...]. Foi-me negado. [...]



Humberto Delgado, *Discurso no Coliseu do Porto*, 14 de maio, 1958

2.1. Identifica, a partir do doc. 3, **três** aspetos que evidenciam a forma como o regime procurou condicionar a atividade da Oposição Democrática.

2.2. Explicita o porquê de Humberto Delgado ter sido “o general sem medo”.

2.3. Nomeia um evento que demonstre a contestação ao regime português, ocorrido após o sobressalto político de 1958.

GRUPO II DO ESTADO NOVO À REVOLUÇÃO DE ABRIL

1. Associa os elementos das colunas **A** e **B**, relativos à “Questão Colonial”.

Escreva, na folha de respostas, apenas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

| Coluna A | Coluna B |
|--|--------------------|
| a) Líder nacionalista de Angola | 1) Amílcar Cabral |
| b) Líder nacionalista da Guiné | 2) FRELIMO |
| c) Defesa da integridade territorial portuguesa, assente na unidade entre metrópole e as províncias ultramarinas | 3) Gilberto Freire |
| d) Movimento de libertação de Moçambique | 4) Federalismo |
| e) Movimento de libertação da Guiné | 5) MPLA |
| f) Movimento de libertação da Angola | 6) EFTA |
| | 7) PAIGC |
| | 8) Integracionismo |
| | 9) Agostinho Neto |



Documento 1

Cartaz apelando à manifestação contra a visita de Marcelo Caetano a Londres (15 de julho de 1973), em protesto e denúncia contra o regime e a sua política colonial.

Documento 2 – Congresso da Oposição Democrática, sobre as opções ideológicas e políticas do *Marcelismo* (1973)

[...] O corporativismo afirma propor-se a harmonia das classes [capital e trabalho], arbitrando os seus interesses antagónicos, como se não fosse ele próprio, a expressão do domínio de uma classe, e esta – a do grande capital – pudesse servir de “árbitro” dos conflitos em que estão em causa os seus próprios interesses. [...] O corporativismo [...] manobra ideologicamente através da mudança de designações inconvenientes, mantendo inalteradas as organizações respetivas, e, assim, a União Nacional passa a denominar-se Ação Nacional Popular, a PIDE [...] passa a ser DGS [...]. Mas o carácter alienado e improvisador da demagogia corporativa apresenta ainda outra característica [...] e que consiste em agravar as suas medidas legislativas, em ordem a assegurar o seu domínio violento de classe, vestindo-se de roupagens de benevolência e de progresso. [...]

Concluiremos forçosamente que a vida política no presente com partidos [...], deverá permitir a livre expressão de todas as correntes de pensamento [...]. Quer dizer, tem de ser essencialmente liberal. O liberalismo político é, por definição, uma fórmula de respeito mútuo. Se os problemas do homem vivendo em sociedade são complexos [...], é necessário que todos possam nele participar propondo as suas soluções sem subordinação a esquemas preestabelecidos ou a ditames arbitrários. [...]

3.º Congresso da Oposição Democrática de Aveiro, 1973.

2. Refere, com base no doc. 2, **duas** mudanças implementadas por Marcello Caetano com vista a dar uma imagem de reformismo e de abertura.

3. Nomeia, de acordo com o doc. 1, a principal causa do crescimento do isolamento internacional de Portugal no início da década de 1970.

4. Explica a “liberalização fracassada” do *Marcelismo*, a partir das críticas feitas pela Oposição Democrática (doc. 1) e do abandono da *Ala Liberal* da Assembleia, em 1973.

5. Ordena cronologicamente os itens que se seguem, referentes ao período que vai do final do Estado Novo à *Revolução de Abril*.

Escreve na folha de respostas a sequência correta das letras.

- a) 1º manifesto do *Movimento das Forças Armadas* (MFA).
- b) Golpe militar que derrubou o regime (“Operação Fim-Regime”).
- c) Início da Guerra Colonial em Angola.
- d) Levantamento militar das Caldas.
- e) Publicação de *Portugal e o Futuro* (obra do general Spínola).
- f) Surgimento do “Movimento dos Capitães”.
- g) Início da governação de Marcello Caetano.

GRUPO III
O CAMINHO PARA A ESTABILIDADE DEMOCRÁTICA

1.

Documento 1 – O MFA e o 25 de abril

Considerando que ao fim de 13 anos de luta em terras do Ultramar o sistema político vigente não conseguiu definir concreta e objetivamente uma política ultramarina que conduza à paz entre os portugueses de todas as raças e credos [...];

Considerando, finalmente, que o dever das Forças Armadas é a defesa do país como tal se entendendo também a liberdade cívica dos seus cidadãos, o MFA, que acaba de cumprir com êxito a mais importante das missões cívicas dos últimos anos da nossa História, proclama à Nação a sua intenção de levar a cabo, até à sua completa realização, um programa de salvação do país e da restituição ao Povo Português das liberdades cívicas de que tem sido privado.

Comunicado do MFA, 25 de abril de 1974.

Documento 2 – As Primeiras Medidas da Junta de Salvação Nacional, 25/04/1974

A. Lei N.º 1/74, de 25 de abril (excerto)

[...] Nestes termos, a Junta de Salvação Nacional decreta, para valer como lei constitucional, o seguinte: **Art.º 1.º – 1.** É destituído das funções de Presidente da República o almirante Américo Deus Rodrigues Tomás. **2.** São exonerados das suas funções o Presidente do Conselho, Prof. Doutor Marcelo José das Neves Alves Caetano, e os Ministros, Secretários e Subsecretários de Estado do seu Gabinete. **3.** A Assembleia Nacional e o Conselho de Estado são dissolvidos. **Art.º 2.º –** Os poderes atribuídos aos órgãos referidos no artigo anterior passam a ser exercidos pela Junta de Salvação Nacional.

B. Decreto-Lei n.º 171/74, de 25 de Abril (excerto)

[...] **Art.º 1.º – 1.** É extinta a Direção-Geral de Segurança [...]. **Art.º 2.º –** É extinta a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa [...]. **Art.º 5.º –** Ficarão na dependência das Forças Armadas e à sua custódia todo o material mecânico, veículos, armamento e munições, mobiliário, livros [...].

1.1. Enuncie, a partir do doc. 1, **dois** objetivos da ação das Forças Armadas que levou ao golpe do dia 25 de Abril, “a mais importante das missões cívicas”.

1.2. Nomeia o nome do militar que foi Presidente da Junta de Salvação Nacional.

1.3. Identifica, com base no doc. 2 A e B, **três** dos organismos do Estado Novo abolidos ao abrigo da legislação publicada.

1.4. Explicita qual foi o objetivo das medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional, que consta no documento 2 A e B.

2. Ordena cronologicamente os seguintes itens, referente ao Processo Revolucionário.

Escreve na folha de respostas a sequência correta das letras.

- a) Costa Gomes torna-se Presidente da República.
- b) Tentativa contrarrevolucionária *spinolista* do 11 de Março de 1975.
- c) Eleições para a Assembleia Constituinte.
- d) Publicação do *Documento dos Nove*.
- e) Criação do Conselho da Revolução.
- f) "Maioria Silenciosa" – manifestação de apoio ao General Spínola.
- g) Queda do IV Governo Provisório (após saída do PS e PPD do mesmo).

3. Associa os elementos das colunas **A** e **B**, relativos ao Processo Revolucionário.

Escreva, na folha de respostas, apenas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

| Coluna A | Coluna B |
|------------------------------|--|
| a) COPCON | 1) Apropriação pelo Estado de setores-chave da economia nacional |
| b) Verão Quente | 2) Órgão que assistiu o MFA na preparação do 25 de Abril |
| c) Poder Popular | 3) Período conturbado da revolução marcado pela extremar da violência e radicalização das posições no MFA e na sociedade |
| d) Conselho da Revolução | 4) Órgão de soberania com amplos poderes, que substituiu a Junta de Salvação Nacional e o Conselho de Estado |
| e) <i>Documento dos Nove</i> | 5) Organismo criado pelo MFA e chefiado por Otelo Saraiva, com funções policiais-militares para “proteger a revolução” |
| f) Programa do MFA | 6) Documento elaborado, durante o Verão Quente, por um grupo de oficiais moderados do MFA liderados por Melo Antunes |
| e) Nacionalizações | 7) Poder direto do povo para a resolução de problemas e a gestão dos meios de produção |
| | 8) Documento orientador da revolução, que definiu os pontos da democratização, do desenvolvimento e da descolonização |

4. Selecciona a definição correta de cada conceito referente à política socioeconómica levada a cabo durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC), dos itens 4.1. a 4.3. *Escreve na folha de respostas o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.*

4.1. Intervencionismo estatal:

- a) Apropriação pelo Estado de grandes empresas ligadas a setores-chave da economia;
- b) Substituição do corpo gerente de empresas privadas por comissões administrativas nomeadas pelo Governo;
- c) Ocupação e expropriação dos latifúndios e constituição de Unidades Coletivas de Produção (UCP).

4.2. Reforma agrária:

- a) Apropriação pelo Estado de grandes empresas ligadas a setores-chave da economia;
- b) Controlo operário sobre os bancos e das cooperativas sobre a produção agrícola;
- c) Ocupação e expropriação dos latifúndios e constituição de Unidades Coletivas de Produção (UCP).

4.3. Nacionalizações:

- a) Apropriação pelo Estado de grandes empresas ligadas a setores-chave da economia;
- b) Substituição do corpo gerente de empresas privadas por comissões administrativas nomeadas pelo Governo;
- c) Controlo operário sobre os bancos e das cooperativas sobre a produção agrícola;

5. Explicita qual eram o rumo para a revolução que defendiam os nove membros do Conselho da Revolução que redigiram o *Documento dos Nove* (doc. 4).

Documento 3

Resultados das Eleições Constituintes

25 de abril de 1975

| Partidos | % | Mandatos |
|--|------|------------|
| CDS – Partido do Centro Democrático Social | 7,6 | 17 |
| FEC – Frente Eleitoral Comunista | 0,6 | |
| FSP – Frente Socialista Popular | 1,2 | |
| LCI – Liga Comunista Internacionalista | 0,2 | |
| MDP – Movimento Democrático Português | 4,1 | 5 |
| MES – Movimento de Esquerda Socialista | 1,0 | |
| PCP – Partido Comunista Português | 12,5 | 30 |
| PPD – Partido Popular Democrático | 26,4 | 80 |
| PPM – Partido Popular Monárquico | 0,6 | |
| PS – Partido Socialista | 37,9 | 116 |
| PUP – Partido de Unidade Popular | 0,2 | |
| UDP – União Democrática Popular | 0,8 | 1 |
| Total de mandatos | | 249 |

Em *História de Portugal*, dir. por João Medina, vol. XIV, cit.

Documento 4

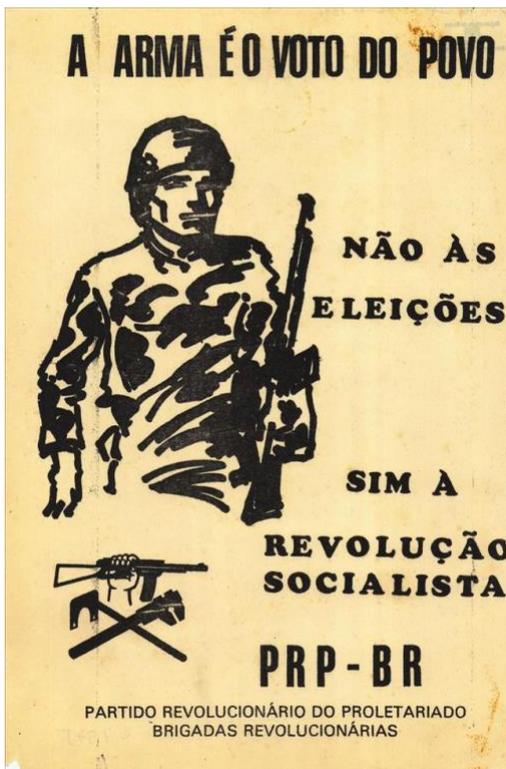
Primeira página do semanário *O Jornal*, 8 a 14 de agosto de 1975

Votantes
91,7 %

Abstença
8,3 %

Branco e N
6,9 %

Documento 5



legenda do doc. 5: Cartaz das Brigadas Revolucionárias, um grupo de extrema-esquerda que procedeu a vários ataques à bomba a sedes de partidos de direita no Verão Quente de 1975.

Documento 6



legenda do doc. 6: VI Governo Provisório em setembro de 1975, pouco depois do fim do V Governo de Vasco Gonçalves (na foto: Pinheiro de Azevedo, Mário Soares e Sá Carneiro).

6. Desenvolve, a partir dos docs. 3 a 6, o seguinte tema:

A evolução política no período do PREC (11 março de 1975 - 25 novembro de 1975): das tensões político-ideológicas à normalização democrática.

Na tua resposta deves abordar **três aspetos** de cada um dos seguintes tópicos de referência:

- Principais forças políticas em confronto;
- a ação dos governos gonçalvistas no domínio económico ou/e social;
- do acentuar das tensões políticas entre as eleições constituintes de 25 de abril e o 25 de novembro de 1975;

Documento 7 – A CONSTITUIÇÃO PORTUGUESA (1976)

Princípios fundamentais [...] **ARTIGO 2.º (Estado democrático e transição para o socialismo)** A República Portuguesa é um Estado democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democrática, que tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras. **ARTIGO 9.º (Tarefas fundamentais do Estado)** São tarefas fundamentais do Estado: [...] **c)** Socializar os meios de produção e a riqueza, através de formas adequadas às características do presente período histórico, criar as condições que permitam promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, especialmente das classes trabalhadoras, e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem. [...]

2 de abril de 1976 [excertos].

7. Transcreve, a partir do doc. 7, **duas** afirmações que revelam o caráter revolucionário da Constituição de 1976.

FIM

| I 1 | I 2.1 | I 2.2 | I 2.3 | II 1 | II 2 | II 3 | II 4 | II 5 | III 1.1 | III 1.2 | III 1.3 | III 1.4 | III 2 | III 3 | III 4 | III 5 | III 6 | III 7 | TOTAL |
|--------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|------------|------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| 12,5 | 10 | 10 | 5 | 10 | 10 | 5 | 15 | 10 | 15 | 2,5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 7,5 | 10 | 30 | 7,5 | 200 |

23/02/22

Ficha de Avaliação de História A – 12º Ano

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO

Grupo I – Imobilismo Político e Crescimento Económico

1.

1.1. a) 2,5 pontos

1.2. c) 2,5 pontos

1.3. b) 2,5 pontos

1.4. c) 2,5 pontos

1.5. c) 2,5 pontos

2.

2.1. 10 pontos

Escolher três dos seguintes aspetos (tópicos de resposta):

- a existência de um partido único ou União Nacional que estabelecia as condições de exercício dos direitos políticos da oposição ao regime;
- a liberdade era condicionada, pois havia dificuldades de acesso da oposição por parte de “qualquer partido ou organização política” aos órgãos de comunicação social “sem acesso à imprensa, à rádio, à televisão”;
- a inexistência de “meios técnicos e financeiros “para uma verdadeira campanha eleitoral, como acontecia “nos países democráticos”;
- o controlo por parte do partido único ou União Nacional de todos os órgãos de comunicação social, dispondo de condições privilegiadas que a oposição não tinha;
- a ação da censura que impedia a divulgação das ideias dos candidatos da oposição;
- a negação do conhecimento dos cadernos eleitorais e do seu acesso pela oposição.

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|--------|--|-----------|
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, com base no documento, os três aspetos do que evidenciam a forma como o regime condicionava a atividade da oposição, procurando desenvolver os mesmos. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. | 10 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica os três aspetos solicitados, sem desenvolver os mesmos. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais. | 8-9 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, sem transcrever a informação do documento, os três aspetos solicitados OU Identifica apenas dois aspetos solicitados, transcrevendo a informação do documento. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, apresentando imprecisões pontuais. | 5-7 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, sem transcrever informação do documento, apenas dois dos aspetos solicitados OU Identifica apenas um dos aspetos solicitados, transcrevendo informação do documento. • Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. | 3 |

Nota – As respostas que não se enquadram são classificadas com zero pontos.

2.2. 10 pontos

Tópicos de resposta:

- A “campanha à americana” de Humberto Delgado que galvanizou a Oposição e conseguiu um grande apoio popular, com vários setores da sociedade (nomeadamente os altos setores da Igreja e do Exército, dois dos pilares tradicionais do Estado Novo);
- Humberto Delgado conseguiu mostrar ser um forte candidato a reformar o regime e instalar uma democracia pluralista;
- O carácter e a personalidade de Humberto Delgado, onde se destacam a coragem, a honestidade e a frontalidade de um homem originário das fileiras do aparelho do Estado Novo que vai criticar abertamente o regime ditatorial de Salazar;
- As críticas feitas abertamente à supressão das liberdades e direitos, a repressão política e os problemas económico-sociais do regime que afetavam as camadas mais baixas da população portuguesa;
- A capacidade de continuar a sua candidatura presidencial, ao contrário dos anteriores candidatos da oposição, mesmo antevendo que as eleições fossem ser manipuladas em favor do candidato do regime, Américo Tomás;
- As críticas feitas em praça pública ao regime de Salazar durante a campanha, as quais ganharam visibilidade internacional, em que, mesmo sujeito ao braço da repressão da PIDE, levaram a que general Humberto Delgado, que assumiu publicamente num jornal que demitira o presidente do conselho de ministros se fosse eleito Presidente da República, ganhasse a designação popular de o “general sem medo”.

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|--------|---|-----------|
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicita o porquê de Humberto Delgado ter sido o “general sem medo”, utilizando na sua resposta todos os tópicos de resposta anteriores e procurando desenvolver os mesmos. • Mobiliza a informação presente no documento para complementar. • Transcreve as informações do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. | 10 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicita o solicitado utilizando na sua resposta todos os tópicos de resposta anteriores, mas sem procurar desenvolver os mesmos OU explicita o solicitado utilizando na sua resposta mais de metade dos tópicos de resposta anteriores, procurando desenvolver os mesmos. • Mobiliza alguma informação presente no documento para complementar. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais. | 8-9 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicita o solicitado utilizando na sua resposta mais de metade dos tópicos de resposta anteriores, mas sem procurar desenvolver os mesmos OU explicita o solicitado utilizando na sua resposta alguns dos tópicos de resposta anteriores, procurando desenvolver os mesmos. • Não mobiliza informação presente no documento para complementar. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, apresentando imprecisões pontuais. | 5-7 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicita o solicitado utilizando na sua resposta alguns dos tópicos de resposta anteriores, sem procurar desenvolver os mesmos. • Não mobiliza informação presente no documento para complementar. • Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. | 3 |

2.3. 5 pontos

Escolher um dos seguintes eventos (tópicos de resposta):

- Carta do Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, a criticar o regime (1958);
- Golpe da Sé (1959);
- Assalto ou Apressamento do Pacote Santa Maria (1961);
- “Operação Vago”, desvio de uma aeronave da TAP para largar propaganda em Lisboa (1961);
- Tentativa de golpe de Botelho Moniz ou Abrilada de Botelho Moniz (1961);
- Levantamento ou Revolta de Beja (1961);
- Crise Académica (1962);

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|--------|---|-----------|
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomeia um dos eventos apresentados nos tópicos de resposta. • Desenvolve o mesmo, apresentado pelo menos o ano em que ocorreu. | 5 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomeia um dos eventos apresentados nos tópicos de resposta. • Não desenvolve, nem apresenta pelo menos o ano em que ocorreu. | 3-4 |

Grupo II – Do Estado Novo à Revolução de Abril

1. **10 pontos**

a)-9; b)-1; c)-8; d)-2; e)-7; f)-5;

2. **10 pontos**

Escolher duas das seguintes mudanças implementadas pelo *Marcelismo* (tópicos de resposta):

- mudança do nome da polícia política de PIDE para DGS;

- a União Nacional passou a designar-se Ação Nacional Popular;

“[...] e, assim, a União Nacional passa a denominar-se Ação Nacional Popular, a PIDE [...] passa a ser DGS [...]”;

- autorização da para a oposição se reunir, com a realização do III Congresso da Oposição Democrática, em Aveiro, no qual se debateram “as opções ideológicas e políticas em jogo”;

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|----------|---|------------|
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Refere, com base no documento, as duas mudanças implementadas pelo <i>Marcelismo</i> com vista a dar uma imagem de reformismo e abertura, procurando desenvolver as mesmas. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. | 10 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Refere as duas mudanças solicitadas, sem desenvolver as mesmas. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais. | 8-9 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Refere, sem transcrever a informação do documento, as duas mudanças solicitadas OU Refere apenas uma mudança solicitadas, transcrevendo a informação do documento. • Utiliza a terminologia específica da disciplina, apresentando imprecisões pontuais. | 5-7 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Refere, sem transcrever informação do documento, apenas uma das mudanças solicitadas. • Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. | 3 |

3. **5 pontos**

Resposta: Guerra Colonial OU Colonialismo OU política colonial

4. **15 pontos**

Tópicos de resposta:

- Identificar e associar o conceito de “evoluir na continuidade” ao Marcelismo;
- Mudança de nomenclatura das instituições e organismos do Estado Novo, como DGS, ANP, o Exame prévio, com vista a dar uma imagem de aparente abertura do regime;

- Liberdade para a Oposição Democrática se voltar a formar com movimentos, como a CEUD, a CDE, CEM que concorrem às eleições legislativas de 1969, mas sem efeito;
- Identificar no texto e interpretar a frase “em ordem a assegurar o seu domínio violento de classe, vestindo-se de roupagens de benevolência e de progresso”;
- Relacionar com o falhanço da tentativa de liberalização política do Marcelismo, continuação da repressão, do predomínio político da Ação Nacional Popular, o partido do aparelho do regime que mantém um claro unipartidarismo;
- A saída da Ala Liberal, de Mota Pinto, Sá Carneiro, Pinto Balsemão, da Assembleia Nacional após ver os seus projetos reformistas e liberais para o regime a serem afastados pelo Estado.

5..... 10 pontos

Chave da Resposta: c), g), f), e), a), d), b)

Grupo III – O Caminho para a Estabilidade Democrática

1.

1.1. 15 pontos

Escolher dois objetivos da ação das FA que levou ao 25 de abril (tópicos de resposta):

- acabar com a guerra colonial e instalar a paz OU acabar com o impasse da Guerra colonial OU resolver o problema do Ultramar através de uma solução política e não militar: “Considerando que ao fim de 13 anos de luta em terras do Ultramar o sistema político vigente não conseguiu definir concreta e objetivamente uma política ultramarina que conduza à paz entre os portugueses de todas as raças e credos [...]”;
- instaurar um regime democrático OU instalar uma democracia OU restaurar as liberdades cívicas ao “Povo Português”: “a sua intenção de levar a cabo, até à sua completa realização, um programa de salvação do país e da restituição ao Povo Português das liberdades cívicas de que tem sido privado”;

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|---------------|---|------------------|
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, com base no documento, os dois objetivos da ação das Forças Armadas no dia 25 de abril de 1974, procurando desenvolver os mesmos. • Identifica o Movimento das Forças Armadas. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. • Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. | 15 |

| | | |
|----------|---|--------------|
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica os dois objetivos da ação das Forças Armadas no dia 25 de abril de 1974, sem desenvolver os mesmos. Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. Utiliza a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais. | 10-14 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica, sem transcrever a informação do documento, os dois objetivos solicitados OU Identifica apenas um dos objetivos, transcrevendo a informação do documento. Utiliza a terminologia específica da disciplina, apresentando imprecisões pontuais. | 8-10 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica, sem transcrever informação do documento, apenas um dos objetivos da ação das Forças Armadas no dia 25 de abril de 1974. Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. | 5-8 |

1.2. **2,5 pontos**

Resposta: General Spínola OU António de Spínola

1.3. **10 pontos**

Escolher três dos seguintes organismos abolidos, de entre os seguintes (tópicos de resposta):

- Assembleia Nacional e o Conselho de Estado;
- Direção-Geral de Segurança/ OU DGS/PIDE;
- Legião Portuguesa;
- Mocidade Portuguesa;

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|---------------|---|------------------|
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica, com base no documento, três organismos do regime abolidos ao abrigo da legislação aprovada pela Junta de Salvação Nacional, procurando desenvolver. Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina. | 10 |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica os três organismos abolidos, sem desenvolver. Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. Utiliza a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais. | 8-9 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica, sem transcrever a informação do documento, os três organismos OU Identifica apenas dois dos organismos, transcrevendo a informação do documento. Utiliza a terminologia específica da disciplina, apresentando imprecisões pontuais. | 5-7 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> Identifica, sem transcrever informação do documento, apenas dois dos organismos OU Identifica apenas um dos organismos, transcrevendo a informação do documento. Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. | 3 |

1.4. 10 pontos

- A Junta de Salvação Nacional, constituída pelos chefes dos três ramos das FA e presidida por António de Spínola, funcionou logo após o 25 de abril de forma a lançar as primeiras medidas legislativas e orientar interinamente a governação do país;
- Acaba com as principais estruturas do Estado Novo: PIDE-DGS; ANP; Exame Prévio, etc.;
- Democratização do país, que passava pela destituir e abolir órgãos políticos, de propaganda e arregimentação do regime.

2. 10 pontos

Chave da Resposta: f), a), b), e), c), g), d)

3. 10 pontos

a)-5; b)-3; c)-7; d)-4; e)-6; f)-8; g)-1;

4.

4.1. b)..... 2,5 pontos

4.2. c)..... 2,5 pontos

4.3. a) 2,5 pontos

5. 10 pontos**Tópicos de resposta:**

Vasco Gonçalves em conjunto com os partidos da esquerda revolucionária e dos militares do MFA mais radicais procurou continuar a levar a cabo as mudanças propostas de radicalização (nacionalizações, expropriações, etc.). Mas um grupo de militares moderados, o “Grupo dos Nove” pertencentes ao Conselho da Revolução, escreve um documento (o *Documento dos Nove*) em que sustentava:

- ser desejável a entrega do poder aos partidos políticos vencedores das eleições;
- recusar o modelo de *democracia popular* da Europa de Leste;
- defenderam a via política para o país pela via de uma democracia política e pluralista, com liberdades e direitos fundamentais;

6. 30 pontos

Tópicos de resposta

Introdução:

Breve referência à radicalização militar e social durante 1974, em particular, às tensões políticas e ideológicas dentro do seio do processo revolucionário, com as dissidências sobre o rumo do modelo político e do processo de descolonização entre a facção dos spinolistas e a comissão coordenadora do MFA, representada por Vasco Gonçalves e a esquerda revolucionária, tensões que culminam na tentativa de golpe contrarrevolucionário do 11 de março de 1975.

Parâmetro A – Compreensão histórica e comunicação

Tópico 1 – Principais forças políticas em confronto

As divisões no seio das forças armadas, entre a facção dos *spinolistas* e a comissão coordenadora do MFA, ligada à esquerda revolucionária; Os governos de Vasco Gonçalves e o predomínio político dos *gonçalvistas* apoiados pelo PCP e o MDP/CDE, até à queda do V Governo Provisório; Os partidos políticos vencedores das eleições constituintes de 1975, PS e PPD, considerados por moderados politicamente; A direita conservadora do CDS e a esquerda revolucionária do PCP e do MDP/CDE; o VI Governo Provisório liderado por Pinheiro de Azevedo; a facção do MFA da esquerda radical, ligada a Otelo Saraiva e às forças do COPCON; os grupos radicais de extrema-direita e -esquerda, como o MDLP e as BR, respetivamente; a ala do MFA moderada, representada pelo “Grupo dos Nove” no final do “Verão Quente”.

Tópico 2 – a ação dos governos gonçalvistas no domínio económico ou/e social

A radicalização social com a proteção e o incentivo ao “Poder Popular”, representado pelas ocupações: quer as de empresas, levadas a cabo por comissões de trabalhadores que impediam os patrões de entrar e tomavam para si os meios de produção; quer as de edifícios, feitas por comités de ocupação e comissões de moradores, que ocupavam edifícios privados, abandonados ou do Estado, para habitação ou equipamento sociais (creches, infantários, centros clínicos, etc.); o processo de Nacionalizações levado a cabo pelos IV e V Governos de Vasco Gonçalves, como a da Banca e dos Seguros, ou das empresas de setores-chave da economia (siderurgia, comunicações, eletricidade, etc.); a criação da reforma agrária, que expropriou e tomou para o Estado vários latifúndios do Alentejo e Ribatejo, com vista a constituírem-se Unidades Coletivas de Produção (UCP’s).

Tópico 3 – do acentuar das tensões políticas entre as eleições constituintes de 25 de abril e o 25 de novembro de 1975

Após as eleições, com ampla vitória sobre os partidos que apoiavam os Governos Provisórios de Vasco Gonçalves (PCP e MDP), os ministros do PS juntamente com os do PPD vão sair do IV Governo Provisório, levando à sua queda. No entanto, o Presidente da República e o Conselho da Revolução decidem manter Vasco Gonçalves na chefia do Governo, formando o V Governo Provisório; Confrontos entre militantes do PS e do PCP no 1 de maio de 1975, início da escalada de tensões;

No chamado “Verão Quente”, o país estava a ferro e fogo, com sucessivas ocupações, confrontos nas ruas, ataques a jornais, a sedes partidárias por parte das forças mais extremistas (a Norte queimava-se as sedes do PCP e a Sul as do PPD e do CDS). De facto, assistiu-se a uma série de episódios de violência de grupos mais ou menos organizados da extrema-esquerda e da extrema-direita (caso do MDPL), e a ameaça de uma guerra civil era real; No decurso do “Verão Quente”, Vasco Gonçalves procurou continuar a levar a cabo as mudanças propostas de radicalização (nacionalizações, expropriações, etc.), reforçando o seu poder junto dos partidos da esquerda revolucionária e dos militares do MFA mais radicais.

Mas falhou porque um grupo de militares moderados, o “Grupo dos Nove”, pertencentes ao Conselho da Revolução, escreve um documento (*o Documento dos Nove*) em que sustentava ser desejável a entrega do poder aos partidos políticos vencedores das eleições, recusando do modelo socialista da Europa de Leste, ao defenderem um projecto socialista alternativo baseado numa democracia política e pluralista, com liberdades e direitos fundamentais. Vasco Gonçalves é destituído do V Governo Provisório (e seu último) a 19 de setembro de 1975 (é o fim do *Gonçalvismo*);

O 25 de Novembro de 1975, é o culminar dos acontecimentos dos últimos meses e das tensões políticas levadas ao extremo durante o "Verão Quente" desse ano. Nesse dia, as forças do COPCON (como os pára-quedistas de Tancos ou o regimento de artilharia RALIS) saem dos quartéis para ocuparem pontos-estratégicos em Lisboa, procurando demonstrar a força do setor mais radical do MFA afeto a Otelo Saraiva de Carvalho e, provavelmente, exigir de novo que os Gonçalvistas (Vasco Gonçalves e apoiantes) voltassem ao poder político.

No entanto, o Grupo dos Nove que estava à frente do Conselho da Revolução, e os partidos do VI Governo Provisório (PS e PPD), já tinham uma resposta militar pronta por Ramalho Eanes para este eventual acontecimento e, no mesmo dia, os Comandos de Jaime Neves e a Escola de Cavalaria de Santarém de Salgueiro Maia recuperam as posições tomadas pelos revoltosos do COPCON. Otelo de Saraiva entrega-se em Belém ao Presidente da República Costa Gomes, que declara o Estado de Sítio.

O PCP instrui os seus apoiantes a não saírem à rua e as forças do COPCON regressam aos seus quartéis. Evitava-se assim uma possível Guerra Civil, levando ao fim do COPCON, a força policial-militar do PREC.

Com o 25 de Novembro dá-se o fim do PREC (Processo Revolucionário em Curso):

- O definitivo afastamento dos Gonçalvistas e da radicalização política e social;
- O fim do processo de ocupações (de empresas e casas), de expropriações de terras e das nacionalizações de empresas;
- A normalização do sistema político com a vitória das forças moderadas e dos partidos políticos do centro;
- O caminho definitivo para a democracia pluralista e livre que a Constituição de 1976 iria firmar.

Parâmetro B – Integração dos documentos

Implica a mobilização dos documentos 3 a 6, como pedido (sendo apenas alguns exemplos).

| | | |
|--------------------|---|--------------------|
| Documento 3 | <ul style="list-style-type: none"> – Realização das primeiras eleições livres a 25 de abril de 1975, com grande participação do povo português, com 91,7% de votantes, expressando a vontade da população em decidir democraticamente os destinos políticos. – Começo do processo da elaboração de uma nova Constituição para o país. – Vitória eleitoral dos partidos do centro político, PS (37,9%) e PPD (26,4%), claros vencedores da vontade popular. – Derrota eleitoral ou fraca expressividade do voto popular, ao contrário do que parecia suceder, pelas forças da esquerda revolucionária, como o PCP (12,5%) e MDP/CDE (4,1%). – Início da confrontação entre os “poder da rua” e o “poder do voto”, entre as forças que continuavam no governo e os partidos vencedores eleitorais. | 1º e 3º Tópicos |
|--------------------|---|--------------------|

| | | |
|--------------------|--|---------------------|
| Documento 4 | <ul style="list-style-type: none"> – “Grupo dos Nove”, a facção moderada do MFA constituída por um conjunto de nove dirigentes militares pertencentes ao conselho da revolução. – “Documento dos Nove”; a facção moderada do MFA repudiava as ações dos governos de Vasco Gonçalves e a tentativa de implementação de uma democracia popular em Portugal, ao estilo do Leste; Defesa de um modelo político que opte pelo socialismo e por uma democracia pluralista. – “Guerra dos documentos” que ditou o afastamento de Vasco Gonçalves do poder político, levando ao VI Governo Provisório e ao escalar das tensões. | 3º Tópico |
| Documento 5 | <ul style="list-style-type: none"> – Radicalização política da revolução, com movimentos de esquerda radical armados: “a arma é o voto do povo”. – Violência entre forças políticas durante a revolução, em particular, “Verão Quente” de 1975. – Radicalização após a vitória nas eleições das forças políticas moderadas e derrota das forças de esquerda revolucionária que rejeitam os resultados eleitorais: “não às eleições”. – Grupo de esquerda radical que atuou com violência e ataques à bomba durante a escalada de tensões em 1975: PRP-BR. | 1º, 2º e 3º Tópicos |
| Documento 6 | <ul style="list-style-type: none"> – VI Governo Provisório liderado por Pinheiro de Azevedo (ao centro), e apoiado nos ministérios pelo PS e o PPD, os vencedores das eleições. – Queda de Vasco Gonçalves e <i>Gonçalvistas</i> do V Governo durante o “Verão Quente” de 1975. – Aumento das tensões políticas com confrontos entre os moderados e as forças políticas do centro (moderadas) e a esquerda revolucionária que foi afastada do poder, levando ao 25 de novembro. – Estabilização e normalização democrática no final de 1975, com Mário Soares e Sá Carneiro na liderança dos destinos políticos do país. | 2º Tópico |

| <p><i>A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes.</i></p> <p>A – Compreensão histórica e comunicação 20 pontos</p> <p>B – Integração dos documentos 10 pontos</p> | | | |
|--|----------|---|-----------|
| Parâmetros | Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
| A Compreensão histórica e comunicação | 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o tema proposto de forma pertinente e clara, abordando, de forma completa, três aspetos distribuídos por cada um dos três tópicos. • Utiliza, de modo adequado, a terminologia específica da disciplina sem apresentar imprecisões. | 20 |
| | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o tema proposto de forma pertinente e clara, abordando, de forma completa, pelo menos, dois elementos distribuídos por cada um dos três tópicos OU desenvolve o tema proposto abordando três elementos distribuídos por cada um dos três tópicos, de forma incompleta e/ou com imprecisões. • Utiliza, de modo adequado, a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar algumas imprecisões. | 17 |
| | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o tema proposto de forma pertinente e clara, abordando, de forma completa, um elemento distribuído por cada um dos três tópicos OU desenvolve o tema proposto abordando dois elementos distribuídos | 15 |

| | | | |
|--|---|--|----|
| | | <p>por cada um dos três tópicos, de forma incompleta e/ou com imprecisões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza, de modo adequado, a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar algumas imprecisões. | |
| | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o tema proposto de forma pouco clara, abordando um elemento distribuído por cada um dos três tópicos, de forma incompleta e/ou com imprecisões. • Utiliza a terminologia específica da disciplina com algumas imprecisões. | 10 |
| | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o tema proposto de forma pouco clara, identificando apenas dois ou um elemento dos tópicos. • Utiliza a terminologia da disciplina com imprecisões. | 7 |
| B Integração dos documentos | 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Integra de forma pertinente a informação contida nos quatro documentos, mobilizando, pelo menos, uma informação de cada um desses cinco documentos. | 10 |
| | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Integra de forma pertinente a informação contida em três dos documentos, mobilizando, pelo menos, uma informação de cada um desses três documentos. | 8 |
| | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Integra de forma pertinente a informação contida em dois dos documentos, mobilizando, pelo menos, uma informação de cada um desses dois documentos. | 6 |
| | 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Integra de forma pertinente apenas uma informação contida num documento. | 4 |

Nota – As respostas que não se enquadram são classificadas com zero pontos.

7. 7,5 pontos

Transcrever duas das seguintes afirmações (tópicos de resposta):

- Art.º 2: “[...] tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras.”;
- Art.º 9: “Socializar os meios de produção e a riqueza [...]”;
- Art.º 9: “[...] criar as condições que permitam promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, especialmente das classes trabalhadoras [...]”;
- Art.º 9: “[...] promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, especialmente das classes trabalhadoras, e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.”;
- Art.º 9: “[...] abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.”.

| Níveis | Descritores de desempenho | Pontuação |
|--------|--|-----------|
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Transcreve, com base no documento, as duas afirmações que revelam o carácter revolucionário da Constituição de 1976. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. | 7,5 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Transcreve, com base no documento, uma das afirmações solicitadas. • Transcreve a afirmação correspondente do documento, respeitando as regras de transcrição e podendo apresentar falhas pontuais. | 4 |

Anexo V – Plano de aula de 28 janeiro (1ª aula avaliada), com aplicação do *Quizizz*



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

Turma: 12º B | Aulas n.º 107/108 | Duração: 50 + 50 min. | Data: 28 jan. 2022

Professor: Marco Cosme

| |
|--|
| <p>Unidade: Portugal: do autoritarismo à democracia.</p> |
| <p>Conteúdo: Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1975 [2.1]. Subconteúdo: A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958 [2.1.2].</p> |
| <p style="text-align: center;">Objetivos / Aprendizagens</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e aplicar o conceito de “oposição democrática”. - Situar e caracterizar os movimentos da oposição democrática dos anos 40 e dos anos 50. - Descrever as diversas correntes oposicionistas a Salazar, destacando os acontecimentos de 1958. - Identificar a candidatura de Américo Tomás como a intenção do Estado Novo manter o imobilismo. - Relacionar a campanha de Humberto Delgado com a influência americana e, em particular, com a campanha de Eisenhower de 1953. - Reconhecer a galvanização das diversas correntes oposicionistas e das massas populares em torno da candidatura do “general sem medo”, bem como a falsificação dos resultados eleitorais. - Identificar as críticas e os objetivos políticos da oposição durante as eleições presidenciais de 1958. - Reconhecer o reforço do papel da censura, da manipulação eleitoral e da repressão pelo regime, como resposta ao “terramoto político” das eleições presidenciais de 1958. - Localizar no tempo e no espaço as principais ocorrências de radicalização das oposições nos anos 60 e os seus impactos políticos internos e internacionais. - Explicar a radicalização e a clandestinidade dos movimentos oposicionistas na fase final do regime. - Relacionar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra com a Guerra Fria. - Compreender que as políticas - Relacionar os acontecimentos oposicionistas na década de 1960, com o crescimento da fragilidade política do Estado Novo perante as correntes democráticas que se movimentavam internamente e que iriam pronunciar o seu fim, em 1974. |
| <p style="text-align: center;">Competências</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar de forma crítica as imagens e os documentos da época apresentados na aula. - Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, tanto implícita como explícita. - Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, mobilizando conceitos operatórios e metodológicos da História no discurso oral e escrito. - Mobilizar o discurso argumentativo de forma autónoma e sistemática. - Comunicar com correção linguística. - Utilizar, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina - Situar cronológica e espacialmente os acontecimentos e os processos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos. - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. - Elaborar sínteses, respostas e esquemas, de assuntos estudados. |

| Conceitos | Questões orientadoras |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estado Novo</i> • Oposição democrática* • Censura • Sufrágio Direto • Repressão política • Clandestinidade • Preso político • Radicalização • Imobilismo político | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que o regime autoritário português foi visto internacionalmente no contexto da Guerra Fria? - Quais as correntes e figuras proeminentes que constituíam a oposição democrática ao Estado Novo nos meados do século XX? - De que forma o Partido Comunista Português (PCP) se movimentou na oposição ao Estado Novo entre as décadas de 1940 a 1960? - Como é que a candidatura de Humberto Delgado em 1958, representa uma vontade de democratização do regime? - De que forma o regime procurou responder ao sobressalto político de 1958? - Quais os métodos utilizados pelo aparelho do Estado Novo para manter o imobilismo político? - Será que o desfecho das eleições de 1958 resultou num <i>Status Quo</i> ou abalou a credibilidade do regime? - O que aconteceu à oposição democrática após o desfecho das presidenciais de 1958? |
| Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Projetar o sumário da aula no quadro, disponibilizado de forma prévia no <i>Classroom</i>; - Confirmar a realização das questões do TPC pedido na aula anterior (Questões 1 e 6 da p. 99); - Começar, a partir dessas questões, por rever a matéria lecionada na aula anterior, em particular: o contexto político europeu do pós-guerra e a influência na Revisão Constitucional de 1945 e na aparente “democratização” do regime; a formação da “oposição democrática”; o imobilismo político e o <i>Status Quo</i>; aceitação internacional pelo carácter anticomunista do regime (fundador da Nato, em 1949); - Recordar, apresentando no quadro o esqueleto de um esquema com espaços por preencher, que os alunos têm de completar guiando-se por um conjunto de pistas: cada espaço corresponde a cada um dos principais movimentos políticos que compunham a oposição democrática na década de 40, apresentados na última aula (MUD; MUDI e PCP); - Solicitar aos alunos que recordem, de forma telegráfica, os aspetos que atestam a “farsa eleitoral” e a persistência de antidemocracia junto da oposição democrática; - Identificar que a mobilização popular e o entusiasmo na opinião pública em torno da candidatura de Norton de Matos, em 1949, abriram caminho para o crescimento da oposição ao Estado Novo na década de 1950; - Introduzir ao tema do sobressalto político nos anos 50 e inícios dos 60; - Abordar as eleições presidenciais de 1951 e a formação de uma oposição democrática “moderada” em torno do candidato independente, Quintão Meireles (com figuras como Henrique Galvão, Rolão Preto, entre outros); | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Classroom</u> - <u>Google Meet</u> - Escola Virtual. - Manual, imagens e documentos que contém, p. 96-99: análise das imagens e textos retirados de fontes históricas; - PowerPoint com textos, gráficos, tabelas e imagens alusivas quer da oposição democrática da década de 40 e da de 50, de H. Delgado, da campanha de 1958, da censura e repressão do Estado Novo, dos eventos que marcam a radicalização das oposições nos anos 60, entre outros, relevantes para identificar elementos e comentar o sobressalto político em causa. - Gravação do discurso de H. Delgado num comício, realizado a 22 de maio de 1958, na Cidade de Chaves. [<i>O Direito à Memória: O Discurso de Chaves de 1958</i>: https://youtu.be/i4DniJaoQ34] - Vídeo da chegada da comitiva de H. Delgado à estação de Santa Apolónia, em 1958. [<i>Homenagem a Humberto Delgado</i>: https://youtu.be/KTddSW4TxTI] |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conduzir os alunos a distinguir a oposição “moderada” que se formou na década de 50 (com intelectuais, altas patentes militares e até personalidades proeminentes do regime) com a da de 40 (maioritariamente comunista e por republicanos do MUD); - Relacionar a formação dessa oposição “moderada” nas eleições de 1951, com a candidatura do general Humberto Delgado nas eleições presidenciais de 1958; - Aferir o afastamento do presidente Craveiro Lopes e a candidatura pela União Nacional de Américo Tomás, como a intenção do regime manter o seu imobilismo político; - Questionar os alunos em relação ao que conhecem do “general sem medo” e explorar os conhecimentos tácitos; - Identificar, resumidamente, alguns aspetos biográficos de Humberto Delgado, com destaque para o papel que o mais novo dos generais teve na criação da TAP enquanto diretor do Secretariado de Aeronáutica Civil (1945) e nas relações com a NATO durante a estadia nos EUA; - Ler a entrevista a H. Delgado no <i>Jornal de Notícias</i> de 11 maio de 1958 (Doc. 15 A, p. 97); - Reprodução de um conjunto de excertos selecionados a partir da gravação do discurso de H. Delgado num comício, realizado a 22 de maio de 1958, na Cidade de Chaves (<i>O Direito à Memória: O Discurso de Chaves de 1958</i>); - Orientar os alunos na interpretação e identificação quer dos apoios políticos à candidatura do “general sem medo” e as críticas que este faz ao regime, presente nos excertos: como a censura, a manipulação eleitoral, a polícia política, a falta de liberdade, a pobreza social e o atraso económico; - Comparar a campanha de Humberto Delgado com a de Américo Tomás, através da análise de fotografias da época e de propaganda, salientando-se o dinamismo e a ampla adesão popular nos comícios do candidato independente; - Relacionar a campanha do general com a influência da sua estadia nos EUA e, em particular, com a campanha de Eisenhower de 1953; - Identificar a resposta do regime ao “terramoto político” de 1958, com o fortalecimento da censura e da repressão; - Projetar um vídeo da chegada da comitiva de H. Delgado à estação de Santa Apolónia, em 1958, com particular evidência para a repressão exercida pelas forças policiais; - Explorar com os alunos o cabeçalho de uma notícia de <i>O Século</i>, relativa ao amplo apoio na chegada a Lisboa, censurada pelo “lápiz azul” do regime (Doc. 15 A, p. 97); - Analisar os resultados eleitorais de 1958 à luz da pressão política e institucional do regime, resultando numa “burla eleitoral” que deu uma vitória ao “candidato da situação”; - Ler e interpretar, com os alunos, do relatório de um agente da PIDE de Coimbra, que atesta a falsificação dos resultados eleitorais (Doc. 15 B, p. 97); - Identificar algumas das reações de Salazar ao sobressalto político, como a revogação do sufrágio direto para eleger o Presidente, a ilegalização de movimentos independentes, | <ul style="list-style-type: none"> - Quiz (5 a 7 min. em média) aplicado no Quizizz, para reforço das aprendizagens e de consolidação da matéria. |
|--|--|

Sumário

[2.1.] Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1975.

A formação da oposição democrática nas décadas de 1940 e 1950. A manutenção do *Status Quo* pelo regime e o sobressalto político de 1958. A radicalização das oposições no início dos anos 60.

Bibliografia:

Conteúdos/ Conceitos / Aprendizagens Essenciais, segundo o *Documento Aprendizagens Essenciais História A, 12º ano*, agosto 2018.

Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia. *Um novo tempo da história 12: História A: 12º ano*. Porto: Porto Editora, parte 2, 2021, p. 95-99.

Paço, António Simões do (Ed. e Coord.), *As oportunidades perdidas da oposição: 1946-1948*. Lisboa: Editor PDA, Série "Os anos de Salazar: o que se contava e o que se ocultava durante o Estado Novo", nº. 7, 2008.

Paço, António Simões do (Ed. e Coord.), *O general sem medo: 1958*. Lisboa: Editor PDA, Série "Os anos de Salazar: o que se contava e o que se ocultava durante o Estado Novo", nº. 15, 2008.

Paço, António Simões do (Ed. e Coord.), *O Ano de Todos os Perigos: 1961*. Lisboa: Editor PDA, Série "Os anos de Salazar: o que se contava e o que se ocultava durante o Estado Novo", nº. 18, 2008.

Rosas, Fernando, *Salazar e os Fascismos*. Lisboa: Tinta da China, 2019.

Anexo VI – Atividade com o Quizizz aplicada na aula de 28 de janeiro

1/17 Multiple-choice Participants view



Para renovar a imagem do regime no pós-guerra, com uma "abertura à democracia", Salazar vai...

- Convocar as Cortes
- Convidar a Oposição a participar em eleições
- Rever a Constituição e convocar novas eleições
- Colectivizar os campos

Show answers

2/17 Fill-in-the-Blank Participants view

Como se designa o movimento antifascista que agregou comunistas e republicanos entre 1942 e 1945?

Type your answer...

Show answers

3/17 Multiple-choice Participants view



Quais eram os principais objetivos da Oposição Democrática?

- Realização de eleições, nos mesmos moldes do que tinha vindo a ser feito
- Acabar com a polícia política
- Reformar o fascismo
- Liberdade de reunião e expressão
- Apoiar Salazar na chefia do Governo

Show answers

4/17 Fill-in-the-Blank Participants view



Até à eleição de 1958, as ações antidemocráticas do Estado Novo foram aceites internacionalmente por causa do seu carácter...

Type your answer...

Show answers Explanation Previous Next

5/17 Multiple-choice Participants view



Portugal entrou como fundador do Tratado do Atlântico Norte (NATO), em...

1945 1949 1946

Show answers Explanation Previous Next

6/17 Multiple-choice Participants view



Humberto Delgado esteve na criação...

Da força aerea portuguesa Da TAP Do cozido à Portuguesa

Show answers Explanation Previous Next

7/17 Multiple-choice Participants view



A campanha de Humberto Delgado em 1958, teve inspiração...

da Inglaterra

da URSS

da Espanha

dos EUA

Show answers

Explanation Previous Next

8/17 Multiple-choice Participants view



A resposta do regime ao "terramoto político" de 1958, resultou...

Novas eleições

No reforço da censura e da vigilância

Repressão com a Polícia do Estado

Liberalização do Regime

Show answers

Explanation Previous Next

9/17 Multiple-choice Participants view

O que aconteceu à oposição democrática depois de 1958?

Radicalizou-se

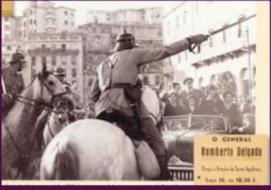
Moderou-se

Desapareceu

Show answers

Explanation Previous Next

10/17 Multiple-choice Participants view



Como é que o Estado Novo manteve o imobilismo político nas décadas de 40 e 50?

- Repressão da oposição
- Eleições livres
- Censura política
- Sufrágio Direto Universal
- Ilegalização de movimentos políticos

Show answers Explanation Previous Next

11/17 Multiple-choice Participants view

A "Carta" do bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes...

- Apoiava o regime de Salazar
- Denunciava a supressão de liberdades cívicas e políticas
- Defendia a Doutrina Social da Igreja
- Condenava os atos da Oposição

Show answers Explanation Previous Next

12/17 Multiple-choice Participants view



Em que ano se deu o Assalto ao Paquete *Santa Maria*

- 1962
- 1961
- 1958
- 1959

Show answers Explanation Previous Next

13/17 Open-ended Participants view



O caso do apresamento do *Santa Maria* demonstrou que para a opinião internacional, o regime encontrava-se...

Write your response...

0/1000

Show answers

Explanation Previous Next

15/17 Poll Participants view

O que consideras positivo nesta forma de avaliar?

| | | | | |
|---|------------------------------------|--|----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Predisposição e motivação para a realização | Utilização dos dispositivos móveis | Diferente das outras formas de avaliar | Dinâmica e menos cansativa | Simplifica a avaliação |

16/17 Poll Participants view

O que consideras menos positivo nesta forma de avaliar?

| | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tempo disponível para cada questão | Escrita no dispositivo móvel | Quantidade global de questões | A dificuldade das questões | O tipo de questões |

Show answers

Explanation Previous Next

Anexo VII – Plano de aula de 29 abril (2ª aula avaliada), com aplicação do *Nearpod*



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

Turma: 12º B | Aulas n.º 181 | Duração: 50 min. | Data: 29 abril 2022

Professor: Marco Cosme

| |
|---|
| <p>Unidade: Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual.</p> |
| <p>Conteúdo: [1.2] Os polos do desenvolvimento económico. Subconteúdo: [1.2.4] Modernização e abertura da China à economia de mercado.</p> |
| <p>Objetivos / Aprendizagens</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e aplicar o conceito de “Socialismo com características chinesas”. - Explicitar a reforma e modernização do sistema económico chinês levada a cabo por Deng Xiaoping. - Compreender o sucesso económico da China e a sua abertura, controlada, ao mundo capitalista. - Conhecer o modelo “Um país, dois sistemas”, teorizado por Deng Xiaoping. - Localizar no espaço e no tempo o processo de transição e de integração de Hong Kong e Macau na soberania chinesa. - Reconhecer a presença portuguesa em Macau e britânica em Hong Kong como resultado histórico de formas de ocupação distintas do território. - Identificar as várias fases de transição do território de Macau entre Portugal e a China. - Relacionar a criação do estatuto de Região Administrativa Especial (RAE), previsto na constituição chinesa, com o modelo “Um país, dois sistemas”. - Descrever o estatuto de RAE, seguindo como exemplo a Lei Básica da RAE de Macau. - Compreender que a modernização e abertura da China à economia de mercado resultou de um processo que incluiu a integração de Hong Kong e de Macau. - Comparar o sistema capitalista nos dois enclaves e as suas dinâmicas económicas com o modelo de “socialismo de mercado” existente na China Continental. - Refletir sobre os desafios colocados ao processo de integração de Hong Kong e Macau na República Popular da China; |
| <p>Competências</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar de forma crítica as imagens e os documentos da época apresentados na aula. - Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, tanto implícita como explícita. - Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, mobilizando conceitos operatórios e metodológicos da História no discurso oral e escrito. - Mobilizar o discurso argumentativo de forma autónoma e sistemática. - Comunicar com correção linguística. - Utilizar, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina - Situar cronológica e espacialmente os acontecimentos e os processos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos. - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. - Elaborar sínteses, respostas e esquemas, de assuntos estudados. |

| Conceitos | Questões orientadoras |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Novos Países Industrializados (NPI) • China moderna • Deng Xiaoping • “Socialismo de mercado” • Zonas Económicas Especiais (SEZ) • Colonialismo • Hong Kong • Macau • “Um país, dois sistemas” • Região Administrativa Especial (RAE) • Lei básica das RAEs | <ul style="list-style-type: none"> - Como é se procedeu a abertura da China ao mundo capitalista? - Como é que o governo de Pequim via a existência de endaves administrados por países europeus no seu território? - Que mudanças foram feitas no âmbito do modelo de Deng Xiaoping, “Um país, dois sistemas”? - O que definiu a declaração conjunta de 1987? - O que é uma RAE (Região Administrativa Especial)? - Por que motivo Macau e Hong Kong constituíram Regiões Administrativas Especiais? - Qual o significado da integração de Hong Kong na China? - Qual o significado da integração de Macau na China? - Qual foi a importância política, histórica e cultural de Macau para Portugal? - Qual o papel de Macau e Hong Kong no panorama geoestratégico da China? - Quais são os desafios atuais colocados à integração das duas RAEs na República Popular da China? |
| Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Projeção do sumário da aula, disponibilizado de forma prévia no <i>Classroom</i>; - Recordar a matéria lecionada na aula anterior através da realização de um <i>Quiz</i>; - Começar, a partir dessas questões, por rever a matéria lecionada, como a modernização da China e o modelo do “socialismo de mercado”; - Solicitar aos alunos que recordem, de forma telegráfica, os aspetos que atestam a abertura da China ao mundo capitalista; - Aferir que a par da abertura económica, a China de Deng vai procurar reatar relações diplomáticas com os restantes países capitalistas: em 1978, com o Japão, e em 1979, com os EUA; - Explorar com os alunos fotografias relativas à viagem de Deng Xiaoping aos EUA, em 1979; - Conduzir os alunos a relacionarem a aproximação da China ao Ocidente como veículo de benefícios económicos e territoriais para as pretensões chinesas; - Introduzir ao tema da integração de Hong Kong e Macau na República Popular da China; - Situar e caracterizar o modelo “Um país, dois sistemas” teorizado por Deng Xiaoping; - Identificar, resumidamente, alguns aspetos da história da presença britânica em Hong Kong: em concreto, a conquista do território pelos ingleses na I Guerra do Ópio e os “Tratados desiguais”; - Questionar os alunos em relação ao que conhecem sobre Macau e a presença portuguesa no enclave e explorar os conhecimento tácitos; | <ul style="list-style-type: none"> - Escola Virtual. - <i>Classroom</i>. - <i>Nearpod</i>. - Manual, imagens e documentos que contém, p. 49-53: análise de imagens e textos retirados de fontes históricas; - PowerPoint com textos, gráficos, tabelas e imagens alusivas à matéria planificada. - <i>Quiz</i> (5 a 7 min.) aplicado no início da aula, para reforço das aprendizagens e de consolidação da matéria da aula anterior. - Uma moeda e uma nota de Macau (Patacas), datadas do século XX, para os alunos contactarem com fontes materiais relativas à matéria lecionada. - Vídeo da cerimónia da transição formal de Macau para a China, em 1999 [Youtube, https://bit.ly/3xvFofV]. - Vídeo de notícia onde o PR Portuguesa, Marcelo Rebelo de Sousa, relembra a presença portuguesa em Macau [RTP Notícias, 2019 - https://bit.ly/3kiQDuH]. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer, resumidamente, alguns aspetos da história da presença portuguesa em Macau: em particular, os mitos associados à sua fundação, a ocupação do território e o estatuto jurídico do enclave desde o século XVI, sob duas soberanias; - Aferir que a presença portuguesa em Macau foi edificada através de um acordo de arrendamento aos portugueses pelas autoridades chinesas; - Localizar no espaço e no tempo as negociações e os acordos da integração de HongKong e Macau na soberania chinesa; - Identificar que em 1976 o governo português alterou o estatuto do enclave macaense para "território chinês sob administração portuguesa"; - Explorar com os alunos o cabeçalho de uma notícia do <i>Diário de Notícias</i>, 14 de abril de 1987, relativo ao acordo de transição de Macau, entre o PM português Cavaco Silva e o governo de Pequim; - Referir as principais medidas acordadas entre o governo português e o chinês nos acordos de Pequim, de 1987, através da leitura e análise de excertos (documento 43, p. 52); - Compreender que a criação do estatuto de Regiões Administrativas Especiais (RAEs) teve um papel central na transferência das soberanias de Hong Kong e Macau para a China, segundo o modelo "Um país, dois sistemas"; - Reconhecer que a garantia da manutenção do sistema capitalista nos dois enclaves contrasta com o modelo de "socialismo de mercado" existente na China Continental; - Descrever as principais linhas orientadoras do estatuto de Região Administrativa Especial à luz do exemplo da Lei Básica da RAE de Macau: como a autonomia do território, económica e judicial, a manutenção da moeda e das instituições, etc.; - Localizar no tempo e no espaço a transferência formal de Hong Kong (1997) e Macau (1999) para a China; - Analisar o simbolismo histórico e político da transição, através da análise de um vídeo relativo à cerimónia da passagem da soberania de Macau para a República Popular da China, de 1999; - Reprodução de uma vídeo/notícia de 2019, onde o PR Portuguesa, Marcelo Rebelo Sousa, relembra a presença portuguesa em Macau; - Orientar os alunos na interpretação e identificação quer da herança cultural lusa em Macau, como é exemplo o Patuá (dialeto luso-cantonês), quer da presença de luso-descendentes na cidade e a importância que Portugal atribui, ainda hoje, às relações com a mesma (documento, 43 B, p. 53); - Reconhecer as dinâmicas e a prosperidade económica das duas RAEs no início do século XXI e as suas diferenças; - Identificar desafios colocados ao processo de integração das duas RAEs na República Popular da China; | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Padlet</i> com informação esquematizada e iconografia da matéria, disponibilizado na aula e, posteriormente, no <i>Classroom</i>. |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>- Abordar alguns dos problemas e tensões atuais em Hong Kong e em Macau, relativamente à implementação de leis e medidas pela China, e ao aumento do controlo social e político por Pequim, como é o caso da lei de sedição;</p> <p>- Refletir sobre o processo de integração dos dois enclaves na República Popular da China e o cumprimento dos acordos;</p> <p>- Concluir a aula a responder a dúvidas e a questionar os alunos sobre a matéria lecionada;</p> <p>- Sintetizar e rever com os alunos a matéria sobre a China moderna e a integração de Hong Kong e Macau, através da projeção de um <i>Padlet</i> com esquemas de informação e iconografia da matéria lecionada.</p> <p>Transmitir o TPC (questões 1 e 2 da p. 53) e dar ênfase para a importância de estudarem o <i>Padlet</i> disponibilizado no <i>Classroom</i> no fim da aula.</p> | |
| <p style="text-align: center;">TPC</p> <p>Responder à questão 1 e 2 da p. 53, como estratégia de consolidação da matéria lecionada na aula. Analisar e estudar o <i>Padlet</i> disponibilizado no <i>Classroom</i>.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p>Desempenho pessoal nas atividades propostas em aula: análise dos documentos, elaboração de respostas a questões formuladas pelo docente.</p> <p>Atitude na sala de aula: atenção, interesse, participação, curiosidade, espírito crítico.</p> <p>Realização de tarefas propostas.</p> | |
| <p>Sumário</p> <p>[1.2.4] Modernização e abertura da China à economia de mercado.</p> <p>A abertura da China ao mundo. A integração das Regiões Administrativas Especiais de Hong Kong e Macau na República Popular da China: presença colonial europeia, pretensões, diplomacia, dinâmicas e desafios.</p> | |

Bibliografia:

Conteúdos/ Conceitos / Aprendizagens Essenciais, segundo o *Documento Aprendizagens Essenciais História A, 12º ano*, agosto 2018.

Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia. *Um novo tempo da história 12: História A: 12º ano*. Porto: Porto Editora, parte 3, 2021, p. 46-53.

Fernandes, Moisés Silva, *Macau na política externa chinesa: 1949-1979*. Lisboa: ICS, 2006.

Garcia, Leandro, *Macau nos anos da revolução portuguesa: 1974-1979*. Lisboa: Gradiva, 2011.

Marques, A. H. de Oliveira, *História dos portugueses no Extremo Oriente*. Lisboa: Fundação Oriente, vols. 1 e 4, 1998 e 2003.

Anexo VIII – Lição do *Nearpod* aplicada na aula de 29 de abril

Modernização e abertura da China à economia de mercado
A integração de Hong Kong e Macau

Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China 1/35

The slide features a background image of illuminated signs for 'CASINO LISBOA' and '葡京樂場' (Macau Casino). The title is in large red text with white outlines. The footer includes the text 'Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China', the page number '1/35', and the 'nearpod' logo.

A descolagem asiática

Plano Dodge (Dodge Line) Novos Países Industrializados NPI Associação das Nações do Sudeste Asiático ASEAN

JAPÃO (1950-60) DRAGÕES Asiáticos Coreia; Singapura; Hong Kong; Taiwan (1960-70) TIGRES Asiáticos Malásia; Filipinas; Indonésia; Tailândia (1970-80) CHINA (1980-90)

Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China 2/35

The slide illustrates the 'Asian Decoupling' process. It features a large red arrow pointing right, containing the flags of Japan, the 'Asian Dragons' (South Korea, Singapore, Hong Kong, Taiwan), the 'Asian Tigers' (Malaysia, Philippines, Indonesia, Thailand), and China. Above the arrow are icons for the Dodge Line, NPI, and ASEAN. The footer includes the text 'Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China', the page number '2/35', and the 'nearpod' logo.

Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China 3/35 



Como se chama o líder político da China que levou à sua modernização e inserção na economia mundial?

- Mao Tsé-Tung
- Xi Jinping
- Deng Xiaoping



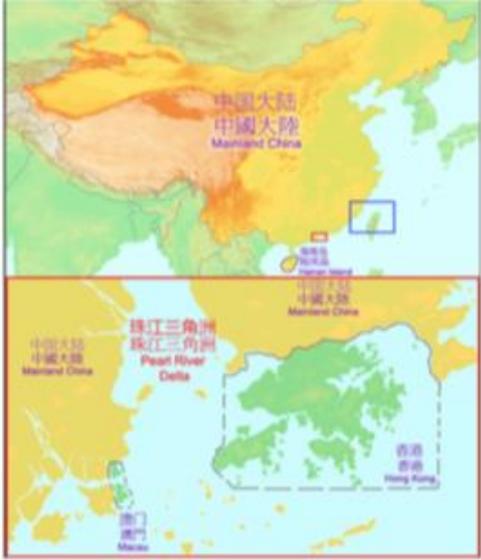
<https://padlet.com/marcocosme/v38d370u26dgdvty>

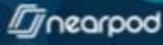
Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China 10/35 

Integração de Macau e Hong Kong na China

Aproximação da China ao Ocidente **potenciou benefícios económicos** e iniciou a **influência da China moderna no mundo**

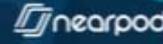
Porém, continuavam a existir **dois enclaves coloniais administrados por países europeus**, que o governo de Pequim pretendia **retomar para a sua soberania**



Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China
13/35







Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China
15/35


Diário de Notícias

FUNDADO EM 1864

ANO 122.º N.º 42.882 DIRECTOR DÊNIS DE ABREU DIRECTORES-ADJUNTOS HELENA MARQUES - M. BETTENCOURY RESENDES TERÇA-FEIRA 1 DE JULHO DE 1987

Greve na RN prossegue amanhã

A GREVE dos trabalhadores de transportes da Rede Nacional prossegue amanhã, entre as 6 e as 20 e as 7 e as 20, caso as negociações não cheguem a acordo no decorrer da manhã prevista para hoje.

A paralisação significa entre outras coisas o cancelamento de viagens, embora existam divergências no que se refere à paralisação, considerando os adiamentos aprovados pelos sindicatos e pela empresa.

A procura de transportar o trabalho foi discutida pela Federação dos Industriais da...

Transportes Rodoviários Urbanos, considerando que os aumentos no Metropolitan estão entre de 15,5 por cento, e as Cartas de 20,5 por cento. Ora, e de acordo com os mesmos sindicatos, o Governo apenas aceita a elevação de salários na Rede Nacional em 14,5 por cento.

Sabê-se-se que está sendo prevista uma nova paralisação para sexta-feira, no mesmo horário das restantes.

* Desenvolvimento na página 4

Negociações sobre Macau começaram em Pequim

• Belém convoca governador para o Conselho de Estado

NA CAPITAL chinesa, Rui Mafuso e Zhou Xia, à frente de delegações de cinco elementos, quer de Portugal quer da China, começaram, ontem de manhã, as negociações que traçarão o futuro de Macau. Portugal e a China terão de discutir os pontos de partida de negociações que terão de ser, segundo os governos, simultaneamente o local e a data para o próximo encontro. Portugal pretende a alternância de capitães, mas o chefe da delegação chinesa manifestou o desejo de Pequim (provavelmente um funcionario) voltar a ser o chefe da delegação dos governos de Macau.

O governador de Macau, Paulo Marques, foi convocado pelo Presidente da República para participar no Conselho de Estado onde a questão de Macau deverá ser abordada, mas até ao próximo dia cinco de setembro não foram conhecidos resultados do primeiro encontro de Pequim.

* Desenvolvimento na página 4

Embaixador dos EUA ao DN: «O terrorismo não é só a Líbia»

«ESTA a realidade de uma verdadeira mudança no mundo de Europa face ao terrorismo, considero o embaixador dos EUA em Lisboa, Frank Slaughter, em entrevista concedida a Luís Bettencourt Resendes e Luís Orlandino. «O terrorismo não é só a Líbia» e a...

* Texto da entrevista na página 7



Rui Mafuso, chefe da delegação portuguesa nas negociações com Pequim, foi recebido oficialmente ontem à tarde pelo conselheiro de Estado chinês para os assuntos de Hong Kong e Macau, Ji Pengli.

4. Os atuais sistemas social e económico em Macau permanecerão inalterados, bem como a respetiva maneira de viver; as leis vigentes manter-se-ão basicamente inalteradas. A Região Administrativa Especial de Macau assegurará, em conformidade com a lei, todos os direitos e liberdades dos habitantes e outros indivíduos em Macau, designadamente as liberdades pessoais, a liberdade de expressão, de imprensa, de reunião, de associação, de deslocação e migração, de greve, de escolha de profissão, de investigação académica, de religião e de crença, de comunicações e o direito à propriedade privada. [...]
8. A Região Administrativa Especial de Macau manter-se-á como porto franco e território aduaneiro separado, para desenvolver as suas atividades económicas. Manter-se-á livre o fluxo de capitais. Como moeda com curso legal na Região Administrativa Especial de Macau, a pataca de Macau continuará em circulação, mantendo-se a sua livre convertibilidade. [...]
12. As políticas fundamentais acima mencionadas [...] permanecerão inalteradas durante cinquenta anos. [...]
- Feita em Beijing a 13 de abril de 1987, em dois exemplares em português e chinês, ambos fazendo igualmente fé.

Pelo Governo da República Portuguesa, *Aníbal Cavaco Silva*
Pelo Governo da República Popular da China, *Zhao Ziyang*

Estatuto de Região Administrativa Especial (RAE)*

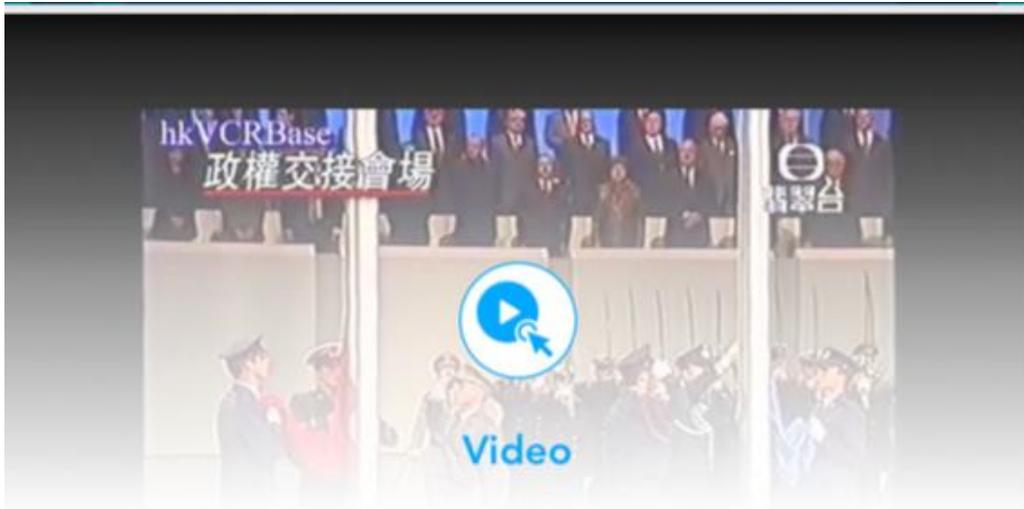
“Um País, Dois Sistemas”

*Previsto na Constituição Chinesa (art.º 31)

- Elevado grau de autonomia (por um período de 50 anos)
- Funcionamento democrático das instituições
- Autonomia de poderes, económica e judicial
- Conservou a moeda própria
- Bandeira e brasão
- Liberdades pessoais, expressão, deslocação, etc.
- Herança cultural, como os dialetos locais (ex.: Patuá)



Lei Básica da RAE de Hong Kong ou Macau



Portuguese and Chinese Anthems - Portuguese Retreat From Macau (1999)

A integração de Macau e de Hong Kong na China ocorreu no final dos anos 90

Hong Kong
Tornou-se **região administrativa especial** em 1997.

Macau
Tornou-se **região administrativa especial** em 1999.

Assegurou a **autonomia do território**, sob modelo **“Um país, dois sistemas”**.

Garantiu a **manutenção do sistema capitalista** que contrasta com o modelo de **“socialismo de mercado”** existente na China Continental.

Assegurou o caráter democrático das instituições, a moeda, dialetos, etc.

A integração de Hong Kong e de Macau aproximou a China do Ocidente e do capitalismo

Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China
28/35



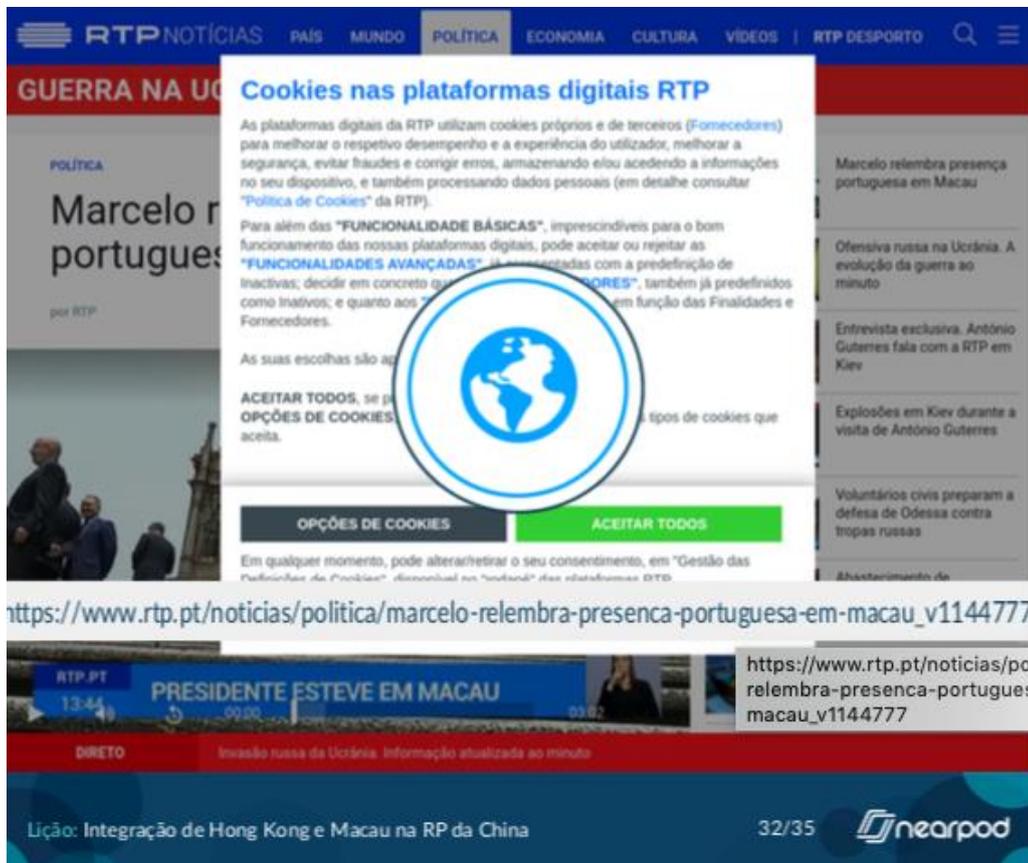



Macau foi sempre uma encruzilhada de culturas, "uma experiência única de convivência de civilizações diferentes"

Umberto Eco

<https://bit.ly/3kiQDuH>

Lição: Integração de Hong Kong e Macau na RP da China
30/35



Anexo IX – Plano de aula de 25 maio (3ª aula avaliada), com aplicação do *Nearpod*



ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

HISTÓRIA A - 12º ANO

2021-2022

Plano de aula

Turma: 12º B | Aulas n.º 204 e 205 | Duração: 50 + 50 min. | Data: 25 maio 2022

Professor: Marco Cosme

| |
|---|
| <p>Unidade: 3 – Portugal no novo quadro internacional.</p> |
| <p>Conteúdo: [3.1] A integração europeia e as suas implicações. Subconteúdo: [3.1.1] A evolução económica.</p> |
| <p style="text-align: center;">Objetivos / Aprendizagens</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Perspetivar a situação de Portugal no contexto da dinâmica de transformação da Europa. - Contextualizar a adesão de Portugal à CEE. - Situar no tempo e no espaço o processo de adesão de Portugal à CEE. - Compreender que a entrada na CEE, para além dos motivos económicos, teve motivos políticos como a procura pela saída do isolamento e a afirmação do país como uma democracia. - Relacionar a integração europeia com a consolidação da democracia em Portugal. - Identificar as implicações da integração europeia a nível político e a nível económico. - Reconhecer a modernização da economia portuguesa ocorrida desde os anos de 1980. - Conhecer os fundos comunitários estruturais e de coesão que atuaram em Portugal neste período. - Relacionar o acesso aos fundos comunitários com a modernização e o desenvolvimento do país. - Analisar as fases distintas da evolução da economia portuguesa entre 1986 e os inícios do século XXI. - Referir as vantagens económicas da integração de Portugal na CEE (posterior UE). - Justificar como é que Portugal conseguiu convergir economicamente com outros países europeus. - Explicar os desafios colocados ao desenvolvimento português no quadro da integração europeia. - Reconhecer que, em 1997, Portugal preenchia as condições necessárias para aderir à moeda única. - Descrever os desequilíbrios e dificuldades nos setores da indústria, agricultura e das pescas. - Relacionar as mudanças na Europa e na UE com o abrandamento económico português nos anos 90. - Refletir sobre as vantagens e dificuldades e desequilíbrios que a integração europeia ainda tem hoje. |
| <p style="text-align: center;">Competências</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar de forma crítica as imagens e os documentos da época apresentados na aula. - Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, tanto implícita como explícita. - Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, mobilizando conceitos operatórios e metodológicos da História no discurso oral e escrito. - Mobilizar o discurso argumentativo de forma autónoma e sistemática. - Comunicar com correção linguística. - Utilizar, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina - Situar cronológica e espacialmente os acontecimentos e os processos relevantes, estabelecendo as relações necessárias com os respetivos contextos. - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. - Elaborar sínteses, respostas e esquemas, de assuntos estudados. |

| Conceitos | Questões orientadoras |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • CEE • União Europeia • Tratado de Adesão de 1895 • Mário Soares • Quadros comunitários • Fundos estruturais e de coesão • PAC • Convergência • Mercado Único • Euro • Terceiro milénio | <ul style="list-style-type: none"> - Como se procedeu a adesão de Portugal à CEE? - Quais foram os impactos imediatos dessa adesão? - Que importância política foi atribuída à mesma? - Quais foram as vantagens económicas da entrada? - De que forma os fundos comunitários contribuíram para o desenvolvimento e modernização do país? - Quais foram os desequilíbrios colocados no âmbito da integração de Portugal na UE? - Como reagiu a economia portuguesa às mudanças no mercado e moeda únicos nos anos 90? - Que desafios foram colocados no início do séc. XXI? |
| Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pré-aula: disponibilizado aos alunos para analisar e trabalhar antes da aula, por via do <i>Google Classroom</i>: o sumário da aula; uma cronologia com as principais datas sobre o processo de integração de Portugal na CEE (posterior UE); um vídeo sobre a cerimónia da assinatura do Tratado de Adesão; um texto sobre a adesão de Portugal à CEE e outro sobre o seu significado económico. - Aula: <ul style="list-style-type: none"> Projeção do sumário disponibilizado de forma prévia no <i>Classroom</i>/ distribuição da cronologia em papel; Projeção do código de acesso à aplicação <i>Nearpod</i>, onde a apresentação da aula irá ser acompanhada pelos alunos através do seu <i>smartphone</i>; Explorar a música "Portugal na CEE" dos <i>GNR</i> através do áudio e letra da mesma; Orientar os alunos a identificar na letra da música a vontade social e política de adesão do país à CEE e a perspetiva de modernização e melhorias que isso traria; Introduzir ao tema da integração de Portugal na União Europeia e as suas implicações; Recordar que a aproximação de Portugal a organizações de cariz europeísta durante a fase final do Estado Novo se cingiu meramente ao plano económico e comercial; Recordar alguns dos marcos de estabilização do processo revolucionário e da democratização do país; Identificar que no pós-25 de abril foi-se generalizando a vontade da maioria da população e dos principais partidos políticos que o país integrasse a CEE; Explorar com os alunos um conjunto de imagens relativas ao debate sobre a adesão à CEE, quer por partidos quer pela sociedade civil; Relacionar o pedido de adesão à CEE, em 1977, com a vontade do governo de Mário Soares e as forças políticas ditas moderadas em enveredar pela europeização do país; Reconhecer o espírito europeísta e a importância da ação diplomática de Mário Soares na adesão à CEE; Referir os motivos que levaram a que a opção europeia fosse preferida por Portugal, como a modernização das estruturas económicas, a competitividade ou dívida pública; | <ul style="list-style-type: none"> Pré-aula: <ul style="list-style-type: none"> <i>Google Classroom</i>. Dois pequenos textos, construídos a partir de leitura de bibliografia, sobre a adesão de Portugal à CEE. Vídeo sobre a cerimónia e discurso de Mário Soares na assinatura do Tratado de Adesão à CEE [<i>Youtube</i>, 1895, https://bit.ly/3vUkS3Y] Documento PDF com a cronologia das principais datas do processo de integração na EU. Aula: <ul style="list-style-type: none"> <i>Escola Virtual</i>. <i>Nearpod</i> (aplicação utilizada para alu nos acompanharem a aula pelo <i>smartphone</i>) Manual, imagens e documentos que contém, p. 122-125: análise de imagens e textos retirados de fontes históricas; PowerPoint com textos, gráficos, tabelas e imagens alusivas à matéria planificada. Uma bandeira da União Europeia para os alunos contactarem com elementos sobre a matéria lecionada. Vídeo da <i>Escola Virtual</i> sobre "os fundos comunitários e a modernização de Portugal". |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Justificar que a vontade de Portugal entrar na CEE teve no isolamento e no atraso do país em relação à média europeia um dos seus principais fatores; - Situar no espaço e no tempo o processo de adesão e os seus momentos mais marcantes, como a entrada para o Conselho da Europa (1976), formalização do pedido (1977), a assinatura do Tratado de Adesão (1985), ou a integração plena (1986); - Compreender que as negociações para a adesão fizeram parte de um processo moroso e complexo, onde a questão das pescas e agricultura foi um contraponto; - Aferir que, não obstante o veto da Grécia, o alargamento ibérico permitiu aos nove e à CEE consolidar a sua posição nos países da Europa do Sul e da sua vertente atlântica; - Explorar com os alunos um vídeo sobre a cerimónia da assinatura do Tratado de Adesão à CEE, em 1985; - Analisar a perspectiva de Mário Soares sobre a adesão à CEE, através da leitura do seu discurso nessa cerimónia, destacando, entre outros, a “estabilidade política” e a “política financeira de rigor”; - Reconhecer que o processo de adesão de Portugal à CEE finaliza a etapa de transição para a democracia iniciada com o 25 de abril de 1974; - Compreender que o pedido de adesão à CEE, para além dos motivos económicos, teve motivos políticos como a procura pela saída do isolamento e a afirmação do país como uma democracia; - Identificar as implicações da integração europeia a nível político, quer internamente, com a consolidação das instituições democráticas, ou externamente, com a eleição de eurodeputados e a presidência rotativa; - Reconhecer com a entrada na CEE uma continuidade de abertura económica, mas a rutura em termos políticos; - Explorar com os alunos o discurso de Cavaco Silva no 25º aniversário da adesão de Portugal à CEE (2010), realçando-se mudanças e implicações presentes no texto; - Apontar a existência de duas fases de implicações da integração europeia a nível económico, a primeira, entre 1986 e 1991, e a segunda, de 1991 ao início do século XXI; - Aferir que o primeiro ano de adesão foi marcado por uma conjuntura externa favorável; - Referir as principais transformações socioeconómicas ocorridas entre 1986 e 1991; - Questionar os alunos em relação ao que conhecem sobre os fundos comunitários e o papel no desenvolvimento do país e explorar os conhecimento tácitos; - Explorar com os alunos um vídeo da <i>Escola Virtual</i> sobre “os fundos comunitários e a modernização de Portugal”; - Identificar quatro fundos comunitários estruturais e de coesão que atuaram em Portugal neste período; - Relacionar o acesso aos fundos estruturais e de coesão, com a transformação socioeconómica, a modernização e o desenvolvimento do país; | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo sobre a aplicação do PEDIP no tecido industrial [RTP Arquivos, 1989, https://bit.ly/3MI9bAK] - <i>Poll</i> de opinião da turma sobre se, perante a matéria lecionada, consideram que a integração europeia de Portugal foi benéfica. - <i>Quizz</i> (5 min.) aplicado no fim da aula, para reforço das aprendizagens e de consolidação da matéria lecionada. |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Analisar os gráficos do Doc. 2 e do Doc. 3 do Manual, relativos quer ao peso dos fundos comunitários nos recebimentos de PT, quer ao crescimento do PIB e da terciarização da sociedade portuguesa; - Explicar, através de tabelas e gráficos, que a adesão teve um enorme impacto no crescimento do PIB português; - Analisar um vídeo sobre a aplicação do PEDIP no tecido industrial português nos anos 80; - Conhecer os respetivos programas de apoio comunitário no âmbito nacional, como o PEDAP, PEDIP, PODAEEF ou o PRODEP; - Justificar que a entrada na CEE possibilitou o progresso e a modernização, convergindo com a média europeia; - Reconhecer que, apesar da recuperação do atraso e a modernização da economia portuguesa, permaneceram dificuldades e desequilíbrios; - Conhecer as dificuldades e os desequilíbrios, tomando como exemplo os setores da indústria, da agricultura e das pesca; - Identificar que na década de 90 (2ª fase), persistiram e acentuaram-se as dificuldades e desequilíbrios; - Aferir que a década de 90 foi um período de novos desafios para Portugal, com a concretização do mercado único (1993) e a adesão à moeda única em 1999; - Relacionar a adesão dos países do Leste ao mercado europeu, com mão-de-obra mais barata e mercados de consumo maiores, com o abrandamento do crescimento económico português, entre 1993 e 1995; - Abordar, sucintamente, dificuldades do terceiro milénio e a divergência económica, em particular, a crise de 2008 e a presença da <i>troika</i> entre 2011 e 2014; - Orientar os alunos a confrontarem algumas vantagens económicas da integração de Portugal com as dificuldades e os desequilíbrios; - Solicitar aos alunos que respondam a um <i>poll</i> sobre se consideram a integração europeia de Portugal benéfica; - Compreender que, apesar dos problemas e desafios, a integração europeia colocou Portugal no caminho da modernização política e económica, usufruindo de um desenvolvimento económico-social sem comparação com o país de há 30 anos [matéria do 3.1.2 a ser continuada na aula seguinte]; - Conduzir a aula a responder a dúvidas e com a realização de um <i>Quizz</i> sobre a matéria lecionada na aula; - Recomendar bibliografia para reforço da aprendizagens; - Sintetizar e rever com os alunos a matéria lecionada. <p>Transmitir o <u>TPC (questões 1 e 2 da p. 122)</u> e <u>visualização do vídeo "Portugal. Um retrato social", 1º episódio, RTP.</u></p> | |
| <p>TPC</p> <p>Responder à questão 1 e 2 da p. 122, como estratégia de consolidação da matéria lecionada na aula. Visualizar o vídeo "Portugal. Um retrato social", 1º episódio, RTP [https://bit.ly/3LEd7BF]</p> | |

| |
|---|
| Avaliação |
| Desempenho pessoal nas atividades propostas em aula: análise dos documentos, elaboração de respostas a questões formuladas pelo docente. Atitude na sala de aula: atenção, interesse, participação, curiosidade, espírito crítico. Realização de tarefas propostas. |
| Sumário |
| [3.1] A integração europeia e as suas implicações. O processo de adesão de Portugal à CEE: inícios da integração europeia. As implicações económicas da integração europeia: do impacto imediato, aos desafios dos anos 90 e dificuldades do terceiro milénio. |

Bibliografia:

Conteúdos/ Conceitos / Aprendizagens Essenciais, segundo o *Documento Aprendizagens Essenciais História A, 12º ano*, agosto 2018.

Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia. *Um novo tempo da história 12: História A: 12º ano*. Porto: Porto Editora, parte 3, 2021, p. 46-53.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo e PINTO, António Costa (org.), *História Social Contemporânea – Portugal: 1808- 2000*. Lisboa: Objectiva, 2020.

RAMOS, Rui, "Uma democracia europeia (desde 1976)" em RAMOS, Rui (coord.), *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros, 8ª ed., 2015, p. 747-754.

SEBASTIÃO, Dina, *Mário Soares e a Europa: pensamento e ação*. Lisboa: Princípio editora, Lda., 1ª ed., 2018.

SEBASTIÃO, Dina, "O modelo social europeu em contínuo questionamento. Potencialidades e limites da política social da UE" em CAMISÃO, Isabel e BRANDÃO, Ana Paula (ed.), *O Estado da União Europeia: da(s) crise(s) à mudança?*. Lisboa, Portugal: Petrony, 2019, 63-80.

Anexo X – Lição do *Nearpod* aplicada na aula de 25 de maio

PORTUGAL A INTEGRAÇÃO EUROPEIA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS

Lição: Adessão PT à CEE

1/51

nearpod

... Na rádio, na TV
 Nos jornais, quem não lê?
Portugal e a CEE
 Quanto mais se fala menos se vê
 Já estou farto e quero ver
 Quero ver Portugal na CEE
 Quero ver Portugal... na CEE
 ... À boleia, pela rua
 Lá vou eu ao mercado comum

[...]

... E agora, que já lá estamos
 Vamos ter tudo aquilo que desejamos
Um PA pras vozes e uma Fender
 Oh boy, é tão bom estar na CEE
 ... Quero ver Portugal na CEE
 Quero ver portuga na CEE...
Quero ver Portugal na CEE
 Quero ver portuga na CEE...

GNR "Portugal na CEE", 1982

Lição: Adessão PT à CEE

2/51

nearpod

Comício "a Europa Connosco!" realizado no Porto, março de 1976



**a Europa
connosco!**



Reuniu a "nata" socialista entre os **55 partidos estrangeiros** ali representados

Lição: Adessão PT à CEE

7/51



Problemas no processo de negociação

- **Dívida pública portuguesa e crise de inflação**
Intervenções FMI em Portugal (1977 e 1983)
- **Moroso processo pela candidatura quase simultânea da Espanha,**
que sujeitou Portugal ao ritmo do complexo processo
- **Veto da Grécia** (que temia novos concorrentes)
entre os dez países-membros, uns não desejavam mais um peso no
orçamento comunitário

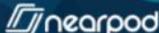
As negociações, iniciadas apenas em Dezembro de 1978, foram duras:

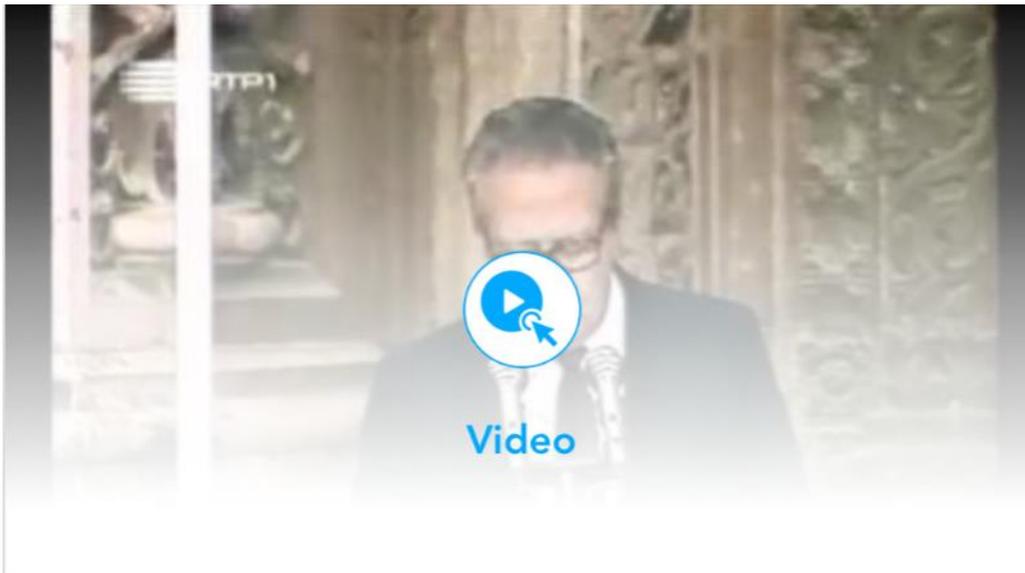
- a CEE tentou restringir a exportação de têxteis portugueses;
- Portugal procurou adiar a eliminação de direitos aduaneiros.



Lição: Adessão PT à CEE

10/51





portugal na cee 12-06-1985 e 01-01-1986rtp.wmv

Lição: Adesão PT à CEE 15/51 

Primeira fase, entre 1986 e 1991 (os impactos imediatos)

Modernização do país com acesso dos **fundos estruturais e de coesão**



- ✓ melhoria e **construção de infraestruturas**;
- ✓ Desenvolvimento da **agricultura e indústria**;
- ✓ aumento das **exportações**;
- ✓ **redução da inflação**;
- ✓ melhoria dos **salários**;
- ✓ **aumento do investimento** estrangeiro.



Vídeo da Escola Virtual sobre "os fundos comunitários e a modernização de Portugal"

Desde a entrada na CEE, as indústrias tradicionais, tais como as agroalimentares, madeira, cortiça, papel, pele, têxteis, vestuário e calçado, reduziram o seu peso de 58,4% para 35,4% do total, enquanto que as máquinas e materiais de transporte subiram de 16,4% para 28,4% do total. Este [último] movimento intensificou-se nos anos 90, sobretudo com a entrada em funcionamento da AutoEuropa, que só por si representa cerca de 10% das exportações. A expansão destes setores está associada ao investimento direto estrangeiro, que trouxe novas tecnologias e métodos de gestão mais avançados.

Abel M. Mateus, 2013 – *Economia Portuguesa, Evolução no contexto internacional (1910-2013)*, Cascais, Príncipia

Perceção do processo de integração (Fundos estruturais)

***Fase da convergência (1989-2002)**

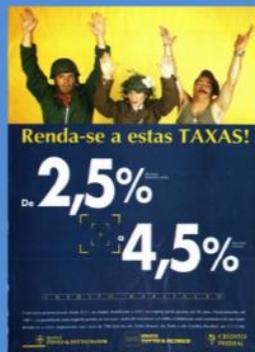
80% portugueses: CEE é benéfica para PT (1991)



Fábrica AutoEuropa (multinacional Volkswagen), em Palmela.



O cartão de crédito telefónico, anos 90.



Publicidade ao crédito à habitação do Banco Totta & Açores, 1998.



- ✓ Abertura ao investimento estrangeiro
- ✓ Aposta nas telecomunicações, nos audiovisuais e na informatização
- ✓ Crescimento do comércio com a Comunidade Europeia
- ✓ Privatizações empresariais; expansão do crédito e das operações em bolsa
- ✓ Adesão à moeda única (em 1999)



Consideras a integração europeia de Portugal benéfica?

- Sim
- Não
- Talvez

Lição: Adesão PT à CEE 36/51 

Sintetizar

- Garantiu a **consolidação da democracia e consagrou as instituições** do regime
- **Aproximou o país dos centros de decisão europeia** e permitiu a integração de Portugal nos órgãos europeus > **saída do Isolamento**



- No domínio económico, contribuiu para a **modernização e desenvolvimento da economia nacional, apesar dos problemas estruturais que ainda persistiram**
- O acesso aos **fundos comunitários**
- Foi, sem dúvidas, **um meio para combater o atraso económico e social do país**

Lição: Adesão PT à CEE 37/51 

Dos seguintes, escolhe os motivos de PT para a opção europeia.

- Modernizar a economia e tornar mais competitiva
- Aumentar o volume de negócios com os países africanos
- Sair da situação de isolamento
- Consolidar a democracia e finalizar a revolução de Abril

Porque é que a década de 90 é marcada por problemas ao nível económico?

- Elevados custos fruto de reformas estruturais
- problemas estruturais nos setores-chave
- falta de competitividade face a outras economias
- forte investimento em setores produtivos

Anexo XI – Guião de trabalho de grupo

Guião para realização de trabalho – Revolução de Abril em 3 datas

“a concretização da revolução de abril: eleições e estabilização do processo democrático com a Constituição de 1976”

Proposta de trabalho/Objetivos:

- Escolher **um dos temas propostos** no presente guião e desenvolvê-lo seguindo as principais linhas orientadoras para cada um dos respetivos temas, tendo em vista a realização de um **Padlet** e de um **Podcast** (como explicamos de seguida); podem recorrer aos recursos sugeridos, ou outros, e guiarem-se pela matéria lecionada e pelo que aprenderam nas aulas durante o 2º período (o manual escolar e os recursos de aula/*classroom* são sempre uma boa ideia para começarem a preparar o vosso tema);

Nota: a resposta às perguntas e a inclusão no desenvolvimento do tema, das propostas a **vermelho**, em cada respetivo tema, **são obrigatórias e o cerne da elaboração deste trabalho;**

Padlet (<https://padlet.com>)

- **Desenvolver um Padlet** (ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdos) sobre um dos temas propostos; devem incluir a informação relevante que recolheram para desenvolver o vosso tema, bem como texto, vídeo, música, desenho, etc. relacionados;
- Explorar os vários recursos, motores de busca, outras plataformas sugeridas, de modo a construir o **Padlet** com o tema escolhido – **cada Padlet deve de ter:**
 - **5 documentos históricos** (exemplo: notícias ou capas de jornais; textos de fontes escritas da época; citações de declarações de personalidades relevantes; etc.)
 - **10 imagens da época** (fotografias, gravuras, desenhos, propaganda, etc.);
 - **1 excerto de vídeo** (excerto de vídeo, declarações ou entrevistas da época, de documentário, filmes e séries televisivas, etc.) **de curta duração**
 - **5 eventos/marcos históricos** relativo ao tema
 - **1 áudio Podcast***, gravado para o efeito

Podcast*

- **Desenvolver um Podcast** (tipo radiodifusão) sobre o tema selecionado; nota: tem de ser o mesmo que o do Padlet, sendo que o material de preparação do Padlet pode e deve servir para terem informação que utilizem durante a gravação do podcast, ou vice-versa – **cada Padlet deve de ter:**
 - Uma **música introdutória**, relacionada diretamente com o tema escolhido;
 - Uma **duração** entre os **5 a 15 minutos**;

Como elaborar? Ver <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/como-criar-um-podcast/>

Um exemplo de **roteiro**:

- Música de início;
- Apresentação dos locutores;
- Falar do enquadramento do âmbito da realização e do tema do podcast;
- Rápida introdução para prender o público ao assunto – um resumo do tema;
- Introduzir o tema, desenvolver uma espécie de conversa entre os locutores;
- Desenvolver o tema, de forma estruturada e sintetizada, entre conversa com os locutores (exemplo: um locutor pergunta enquanto outros respondem);
- Preparar para o encerramento, rematando as principais ideias e voltando a reforçar as respostas que os locutores decidiram em consenso às questões colocadas a **vermelho** nas linhas orientadoras do tema;
- Música de encerramento.

***Voz:** Procurem sempre manter a garganta hidratada, bebendo água, e rodando a intervenção dos vários locutores ao longo da gravação.

Entrega

Cada grupo deve entregar o link do Padlet finalizado, bem como o respetivo ficheiro áudio até ao **dia 21 de abril** (vai ser criada uma **submissão** para o efeito através do **Classroom**)

No nome do Padlet, bem como o ficheiro áudio, deve constar o nome dos autores e um título original escolhido pelo grupo, de acordo com o tema desenvolvido.

Temas:

○ **Golpe Militar de 25 de abril de 1974 (“Operação Fim-Regime”)**

- [Introdução] **Antecedentes políticos, sociais e económicos da Revolução de 1974** (exemplo: a fase final do Marcelismo, repressão da polícia política e supressão das liberdades, crise internacional de 1973, a persistência em manter a Guerra Colonial, etc.);

- **A formação do “movimento dos Capitães” e constituição do MFA** (reivindicações, principais líderes, etc.) e o **Levantamento Militar das Caldas** (16 de março de 1974);

- **A vossa opinião sobre quais foram, para vocês, os principais fatores entre os apresentados para a eclosão da Revolução de Abril;**

- **O golpe militar de 25 de abril de 1974 – “Operação Fim-Regime”:** principais momentos entre os dias 24 e 26 de abril (exemplo: saída da coluna comandada por Salgueiro Maia de Santarém, o cerco ao Terreiro do Paço, confronto entre forças do regime e revolucionários na Rua do Arsenal; a fuga de Marcelo Caetano para o Quartel do Carmo e o seu posterior cerco; a rendição e exílio no Brasil, etc.);

- A junta de Salvação Nacional e o **desmantelamento das estruturas do Estado Novo** (principais medidas, personalidades e mudanças políticas);

- **Na vossa opinião, porquê é que o Golpe Militar que aconteceu a 25 de Abril de 1974, realizado pelas Forças Armadas, se transformou numa Revolução popular;**

○ **Eleições de 25 de abril de 1975 (Assembleia Constituinte)**

- [Introdução] **Instabilidade política e tensões sociais** após a tentativa de golpe do 11 de março de 1975 (início do PREC);

- **Conjuntura política a 25 de abril de 1975** (exemplo: quem governava, como era formado o governo, qual o governo provisório e que forças políticas apoiavam);

- **Forças políticas em confronto nas eleições** (exemplo: o número de partidos que concorreram, descrever os principais partidos, tendências ideológicas, os principais líderes, o seu espectro político, etc.);

- Como previam os resultados eleitorais, as sondagens, alguns dos momentos de campanha mais singulares, principais comícios e debates e, porventura, a conjuntura

política vivida (exemplo: Vasco Gonçalves que apontava o MDP com vencedor e o PCP em segundo, remetendo o PS para 3º ou 4º);

- **Vencedores e vencidos** (impacto na opinião pública, jornais e entrevistas, análise dos resultados, etc.) **e a vossa opinião sobre os resultados e a sua importância para a Revolução de Abril, tal como conhecemos hoje – uma democracia pluralista;**

- **Consequências políticas das eleições** (exemplo: Verão Quente, comício do PS na fonte luminosa, o VI Governo Provisório, etc.);

- **Na vossa opinião, porquê é que as primeiras eleições livres em democracia tiveram tanta afluência às urnas por parte da população (91,7% dos eleitores);**

○ **Constituição e as primeiras eleições legislativas de 25 de abril de 1976**

- [Introdução] **Período de estabilização do processo revolucionário:** a promulgação da nova **Constituição da III República Portuguesa**, a 2 de abril e entrada em vigor a 25 de abril de 1976;

- Como votaram os partidos presentes na Assembleia Constituinte e, portanto, na elaboração do documento constitucional, na sessão de encerramento dos trabalhos;

- **Principais alterações e transformações tomadas na Constituição de 1976**, através dos seus principais artigos [destacados em aula] e como esses artigos **representam a instalação de uma democracia com liberdades e direitos plenos;**

- **Na vossa opinião, qual é a importância da Constituição de 76 para a concretização dos propósitos da Revolução de Abril – a instauração de uma democracia pluralista e representativa, com liberdades e direitos plenos;**

- **Forças políticas em confronto nas eleições de 25 de abril de 1976** (os partidos que concorreram e os candidatos em confronto);

- A **campanha eleitoral** (as sondagens, alguns dos momentos de campanha mais singulares, principais comícios e debates, frases ou slogans marcantes, etc.);

- **Vencedores e vencidos** (impacto na opinião pública, jornais e entrevistas, análise dos resultados, composição parlamentar resultante, composição do 1º Governo Constitucional, liderado por Mário Soares, etc.) **e a vossa opinião sobre os resultados e a sua importância para a estabilização da democracia em Portugal;**

Programas/ ferramentas digitais de suporte (sugestões):

- **Anchor** (<https://anchor.fm/>)
- **Audacity** (<https://www.audacityteam.org/download/>)

Tutorial: <https://www.prosanova.com.br/como-gravar-seu-podcast-pelo-audacity/>

Páginas Web para pesquisa de material:

Centros de Documentação (texto/ imagens/ jornais/ etc.):

- Biblioteca Nacional (purl): <https://purl.pt/94/1/index.html>
- 25 de Abril PT Lab: <https://boaventuradesousasantos.pt/>
- Fundação Mário Soares (Casa Comum): <http://casacomum.org/cc/arquivos>
- Centro de Documentação 25 de abril (maleta pedagógica):
<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=ConteudoMaleta>

Repositórios de vídeos:

- RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/tema/25-de-abril/?ciclo=Secund%C3%A1rio>
Exemplo: Primeiras eleições livres (25 de abril de 1975):
<https://media.rtp.pt/eleicoeslivres40anos/>
- RTP Arquivos: <https://arquivos.rtp.pt/>
- RTP Memórias da Revolução: <https://memoriasdarevolucao.pt/>

(Contém uma cronologia com vários vídeos, de curta duração, que cobrem os diversos eventos entre 1974 e 1976)

Jornais da época:

- **Hemeroteca Digital**

[A *Capital*] <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/Capital/ACapital.htm>

[Efemérides 25 de Abril] <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/pos25Abril/jornaispos25.htm>

- **Casa Comum**

[Diário de Lisboa] http://casacomum.org/cc/diario_de_lisboa/

Anexo XII – Primeiro inquérito aplicado (IN1)

Acessível em: <https://forms.gle/hFdpNkKAAZx4RsGj7>

Inquérito diagnóstico sobre Tecnologias Digitais

Questionário relativo ao uso de Tecnologias Digitais nas aulas de História A da Escola Secundária de Nelas, no âmbito do estágio pedagógico e com a finalidade de serem incluídos no relatório final de estágio.

Nota: todos os dados das respostas recolhidas serão tratados e utilizados mantendo o anonimato dos participantes!
Em momento algum serão tidos em conta para efeitos de avaliação, pedindo-se que respondam com sinceridade a todas as perguntas.

 markoni.cosme@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#) 

***Obrigatório**

Nome *

A sua resposta

[Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

Inquérito diagnóstico sobre Tecnologias Digitais

 markoni.cosme@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#)



*Obrigatório

1. Tecnologias na aprendizagem da História

O uso de Tecnologia Digital na aprendizagem da História

1.1. Destes dispositivos, seleciona os que tens: *

- Computador fixo
- Computador Portátil
- Smartphone
- Tablet

1.2. Destes dispositivos, seleciona a frequência com que os utilizas:

| | Diariamente | Alguns dias da semana | Semanalmente | De vez em quando | Nunca |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Comp fixo | <input type="radio"/> |
| Comp Portátil | <input type="radio"/> |
| Smartphone | <input type="radio"/> |
| Tablet | <input type="radio"/> |

1.3. Utilizas mais dispositivos tecnológicos para além dos enunciados? Se sim, quais:

A sua resposta

1.4. Utilizas os seguintes dispositivos para realizar que tipo de atividades (podes selecionar várias opções)?

| | Jogar | Redes Sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) | Whatsapp | Email | Outro* |
|---------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Comp fixo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comp Portátil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Smartphone | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tablet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*Se selecionaste "outro", qual/quais?

A sua resposta

1.5. Utilizas um ou mais dos dispositivos enunciados anteriormente para estudar * e/ou realizar trabalhos escolares?

- Não (passa para a questão 1.10.)
- Sim, mas raramente
- Sim, quase sempre
- Sim, sempre

1.6. Quais dos seguintes dispositivos utilizas para estudar e/ou realizar trabalhos escolares (podes selecionar várias opções):

| | Estudar | Realizar trabalhos escolares |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Comp fixo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comp Portátil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Smartphone | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tablet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.7. Gostas de estudar e/ou realizar trabalhos escolares através do uso de tecnologia?

Sim
 Não

1.8. Ordena, por ordem de preferência (sendo que um 1 é a tua primeira preferência e 4 a tua última), os dispositivos que utilizas para estudar e/ou realizar trabalhos escolares [nota: só podes utilizar um número para cada] *

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Comp fixo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comp Portátil | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Smartphone | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tablet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1.9. Quais destes recursos tecnológicos/ programas costumam utilizar para estudar e/ou realizar trabalhos escolares (podes seleccionar várias opções)?

- Recursos das escola virtual
- Classroom
- Word
- PowerPoint
- Microsoft Sway
- Prezi
- SlideShare
- Google
- Wikipédia
- RTP Ensina/ Arquivos
- Filmes ou Séries televisivas
- Youtube
- Podcasts
- Blogues
- eBooks
- Resumos na Internet
- Jornais/ revistas digitais
- Whatsapp
- Biteable
- Edpuzzle
- Mentimeter
- Padlet
- emaze
- Scribd
- Outros*

***Se seleccionaste "outros", qual/quais?**

A sua resposta _____

1.10. Gostas de aprender História através do uso de tecnologia? *

- Sim
- Não

1.11. Que tipo de recursos mais gostas de usar para aprender História (podes selecionar várias opções)? *

- Manual escolar
- Recursos da Escola Virtual
- Resumos
- Internet
- Resumos na internet
- Apresentações em PowerPoint ou Prezi
- Visitas de Estudo Virtuais
- Filmes ou Séries televisivas
- Teatro
- RTP Ensina/ Arquivos
- Podcasts
- Youtube
- Livros físicos
- eBooks
- Jornais/ revistas
- Jornais/ revistas digitais
- Quizzes (Kahoot! ou Quizizz)
- Jogos Digitais
- Jogos de Tabuleiro
- *Outro

***Se selecionaste "outro", qual/quais?**

A sua resposta _____

1.12. Gostarias de conhecer mais recursos digitais/ programas para aprender História? *

- Sim
- Não
- Talvez

1.13. Já alguma vez aprendeste História através de Páginas da Web (exemplo da Wikipédia)? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.14. Já alguma vez aprendeste História através de Filmes ou Séries? *

- Em "casa" (fora da sala de aula)
- Na sala de aula

1.15. Já alguma vez aprendeste História através de Podcasts? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar

1.16. Já alguma vez aprendeste História através do Youtube? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.17. Já aprendeste História através de Visitas de Estudo Virtuais? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.18. Já alguma vez aprendeste História através de apresentações interativas digitais (como o Padlet ou Microsoft Sway)? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.19. Já alguma vez aprendeste História através de jornais ou revistas digitais? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.20. Já alguma vez aprendeste História através de eBooks (caso dos capítulos de livros digitais)? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.21. Já alguma vez aprendeste História através de quizzes (como o Kahoot! ou o Quizizz)? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.22. Já alguma vez aprendeste História através de jogos digitais (como o Tribal Wars, Travian ou o Age of Empires)? *

- Nunca, mas tenho interesse
- Nunca, e não tenho interesse
- Já, e tenho interesse em continuar
- Já, e não tenho interesse

1.23. Gostarias de conhecer mais conteúdos da internet para aprender História? *

- Sim
- Não

1.23. Gostarias de conhecer mais conteúdos da internet para aprender História? *

- Sim
- Não

1.24. Se respondeste "Sim", que género de conteúdos da internet estarias mais interessado em conhecer para aprender História (podes seleccionar várias opções)?

- Páginas Web de informação sintetizada e de acesso rápido com hiperligações (exemplo Wikipédia)
- Cronologias de eventos históricos interativas e com informações sobre os mesmos
- Páginas Web de fotografias, gravuras, desenhos, propaganda e ilustrações históricas
- Repositórios Web de documentação histórica variada (jornais da época, imagens, textos, etc.)
- Vídeos online explicativos da matéria
- Livros, artigos ou capítulos de livros online
- Documentários
- Filmes ou séries
- Podcasts de História
- Blogues
- Músicas
- Quizzes online
- Jogos online relacionados com História
- Outra: _____

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

2. Internet e informação

Navegar com segurança e saber encontrar e selecionar informação

2.1. Com que frequência acedes à Internet?

| | Diariamente | Quase todos os dias | Semanalmente | Raramente |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Frequência | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.2. Se respondeste "quase todos os dias" ou "todos os dias", qual a média de horas de utilização diária:

| | entre 30min - 1h | entre 2h - 4h | entre 5h - 8h |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Utilização diária da Internet (horas p/dia) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.3. Utilizas a internet para estudar e/ou realizar trabalhos escolares? *

- Não
- Sim, mas raramente
- Sim, quase sempre
- Sim, sempre

2.4. Como classificas a tua capacidade de navegar na Internet e conseguir encontrar/selecionar informação rigorosa e segura? *

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| Sou pouco capaz | <input type="radio"/> | Sou muito capaz |

internet quando preciso

2.3. Utilizas a internet para estudar e/ou realizar trabalhos escolares? *

- Não
- Sim, mas raramente
- Sim, quase sempre
- Sim, sempre

2.4. Como classificas a tua capacidade de navegar na Internet e conseguir encontrar/selecionar informação rigorosa e segura? *

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Sou pouco capaz | <input type="radio"/> | Sou muito capaz |

2.5. Sentes melhorias na tua capacidade de navegar na Internet e de conseguir encontrar/selecionar informação e recursos através de trabalhos individuais ou em grupo? *

- Sim
- Não
- Talvez
- Outra:

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

3. Tecnologias nas aulas de História

Tecnologias Digitais no Ensino da História

3.1. No ano letivo anterior (2020/2021) tiveste aulas assíncronas (à distância)? *

- Sim
- Não

3.2. Se sim, quais as plataformas de videoconferência que foram utilizadas nessas aulas? *

- Zoom
- Microsoft Teams
- Google Classroom
- Google Meets

3.3. Qual a tua opinião sobre as aulas assíncronas (à distância)? *

- Gostei, mas prefiro ter aulas presenciais
- Gostei, e prefiro o modelo de ensino à distância
- Não gostei, porque prefiro as aulas presenciais
- Não gostei, porque não prefiro nenhum dos dois (à distância e/ou presencial)
- Outra:

3.4. Consideras que conseguiste aprender de igual ou melhor forma através do ensino à distância em comparação ao presencial? *

- Sim
- Não

3.5. Gostarias de ter um modelo de ensino em que as aulas semanais fossem metade presencial e metade à distância? *

- Sim
- Não
- Talvez

3.6. Gostarias de ter aulas presencialmente, mas em que a matéria fosse lecionada através do teu dispositivo móvel (Smartphone ou Tablet)? *

- Sim
- Não
- Talvez

3.7. O que gostas nas aulas de História (podes seleccionar várias opções)? *

- Aulas expositivas
- Realização de trabalhos de grupo
- Diálogo entre professor e alunos
- Exploração de recursos audiovisuais (vídeos, música, etc.)
- Realização de quizzes (Kahoot! ou Quizizz)
- Análise e interpretação de documentos históricos
- Leitura de textos variados
- Outra:

3.8. Costumas participar ativamente nas aulas de História? *

- Sim
- Não

3.9. Se respondeste "Sim", indica o porquê (podes seleccionar várias opções): *

- Tenho interesse pela disciplina
- Gosto do(s) professor(es)
- Gosto de ter um papel ativo nas aulas
- Gosto de esclarecer dúvidas sobre a matéria lecionada
- Gosto de debater a matéria lecionada e demais ideias com o professor e colegas
- Outra:

3.10. Como estudas para a disciplina de História (podes seleccionar várias opções)? *

- Ler várias vezes o manual
- Tirar apontamentos nas aulas
- Fazer resumos do manual
- Resolver exercícios do manual e/ou caderno de atividades
- Consultar mais informações através da Internet
- Consultar mais informações através de livros/revistas
- Ouvir Podcasts de História
- Visualizar vídeos explicativos da matéria (Documentários, Youtube, etc.)
- Jogar jogos digitais relacionados com a matéria
- Frequentar aulas de apoio extracurricular
- Outra: _____

3.11. Que classificação obtiveste no final do ano letivo anterior? *

- Inferior a 10 valores
- Entre 10 e 13 valores
- Entre 14 e 17 valores
- Mais de 18 valores

3.12. Do programa da disciplina (12º ano), qual dos seguintes temas te interessam? (seleciona no máximo 3 opções, por ordem de preferência - sendo que 1 é a primeira preferência e 3 a última)

| | 1 | 2 | 3 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Primeira República Portuguesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Primeira Guerra Mundial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Revolução Russa de 1917 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anos 20: sociedade e cultura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ditaduras europeias (fascismos e nazismo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estado Novo (Salazarismo) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Segunda Guerra Mundial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Revolução PT (1974-1976) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Guerra Fria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Milagre Japonês | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Movimento dos Não-Alinhados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| China Contemporânea | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Descolonização (I e II vagas) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| História da União Europeia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os novos modelos económicos anos 80 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.13. Gostas do uso de tecnologia nas aulas de História? *

- Sim
- Não

3.14. Dos seguintes recursos digitais e programas, quais gostas/ gostavas de ter nas aulas de História (podes seleccionar várias opções)? [caso não conheças, faz um pesquisa rápida no Google!]

- Word
- PowerPoint
- Youtube
- Vídeos da RTP Ensina/ Arquivos
- Excertos de filmes e séries televisivas
- Documentários
- Músicas
- Blogues
- Microsoft Sway
- Edpuzzle
- Padlet
- Quizizz
- Kahoot!
- Socrative
- Mentimeter
- Bitealbe
- Edmodo
- Flipgrid
- emaze
- Outra:

Outra:

3.15. Gostarias de ter apresentações interativas nas aulas de História, através de plataformas digitais diferentes do PowerPoint? *

- Sim
- Não
- Talvez

3.16. Sentes-te mais atento e motivado na aula quando a mesma é lecionada através do uso de tecnologias e aplicativos digitais? *

- Sim
- Não

3.17. Que sugestões de melhoria apontarias em relação ao uso de tecnologias e aplicativos digitais nas aulas de História? *

A sua resposta

3.18. (Opcional) Que tecnologias e aplicativos digitais gostarias de ter nas aulas de História, para além dos já mencionados ou utilizados?

A sua resposta

[Anterior](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

Anexo XIII – Segundo inquérito aplicado (IN2)

Acessível em: <https://forms.gle/ZnALCso9yUmRzpqM9>

Inquérito sobre uso do Quizizz e EdPuzzle

Questionário relativo à utilização de Tecnologias Digitais nas aulas de História A da Escola Secundária de Nelas, no âmbito do estágio pedagógico e com a finalidade de serem incluídos no relatório final de estágio.

Nota: todos os dados das respostas recolhidas serão tratados e utilizados mantendo o anonimato dos participantes!
Em momento algum serão tidos em conta para efeitos de avaliação, pedindo-se que respondam com sinceridade a todas as perguntas.

 markoni.cosme@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#) 

***Obrigatório**

Nome da(o) aluna(o) *

A sua resposta

1.1 Já conhecias a aplicação Quizizz? *

Conhecia, mas nunca tinha jogado

Conhecia e já tinha jogado

Não conhecia

1.2 Já conhecias a aplicação EdPuzzle? *

Conhecia, mas nunca tinha jogado

Conhecia e já tinha jogado

Não conhecia

1.3 Sentiste-te motivado para realizar as atividades com o Quizizz?

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco motivado | <input type="radio"/> | Muito motivado |

1.4 Sentiste-te motivado durante a realização das atividades com o Quizizz

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco motivado | <input type="radio"/> | Muito motivado |

1.5 Consideras que as atividades com o Quizizz serviram melhor para:

- Aprender a matéria
- Consolidar a matéria
- Recordar a matéria
- Esclarecer dúvidas sobre a matéria
- Não serviu para nenhum dos anteriores propósitos
- Outra: _____

1.6 Consideras o tempo de resposta para cada uma das questão adequado?

- Sim
- Não
- Indiferente

1.7 Gostas mais de jogar o Quizizz enviado pelo Professor:

- Em "casa" (fora da sala de aula)
- Na sala de aula

1.8 Consideras que as atividades com o EdPuzzle serviram melhor para:

- Aprender a matéria
- Consolidar a matéria
- Recordar a matéria
- Esclarecer dúvidas sobre a matéria
- Não serviu para nenhum dos anteriores

1.9 Gostas mais de jogar o EdPuzzle enviado pelo Professor

- Em "casa" (fora da sala de aula)
- Na sala de aula

1.10 Sentiste-te motivado para realizar as atividades com o EdPuzzle?

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco motivado | <input type="radio"/> | Muito motivado |

1.11 Sentiste-te motivado durante a realização das atividades com o EdPuzzle

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco motivado | <input type="radio"/> | Muito motivado |

2.1 Consideras que o uso de tecnologias e recursos digitais está a contribuir para *
o teu interesse pela disciplina

- Sim
- Não
- Talvez

2.2 Gostarias de ter aulas presenciais, mas através do teu dispositivo móvel? *

- Sim
- Não
- Talvez

2.3 Durante as aulas gostarias de aceder e visualizar a informação, atividades e *
recursos no teu dispositivo móvel?

- Sim
- Não
- Talvez

2.4 Gostarias de interagir e receber a matéria da aula no teu dispositivo móvel? *

- Sim
- Não
- Talvez

2.5 Gostarias de ter vários momentos digitais da aula (como jogar um quiz, ver um vídeo, explorar um local virtualmente) tudo através da mesma plataforma? *

- Sim
- Não
- Talvez

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

Anexo XIV – Terceiro inquérito aplicado (IN3)

Acessível em: <https://forms.gle/XaeTmy31dQCQcYN67>

Inquérito final

O presente questionário destina-se a conhecer a tua opinião relativamente à estratégia pedagógica utilizada nas aulas de História durante este ano letivo, particularmente no que respeita à implementação de uma abordagem centrada em ti e na construção do teu próprio conhecimento, com recurso a tecnologias e recursos digitais. Desde já, agradeço a tua colaboração, que desejo que seja o mais sincera possível. Ao colaborar estás a contribuir e a participar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nota: todos os dados das respostas recolhidas serão tratados e utilizados mantendo o anonimato dos participantes! Em momento algum serão tidos em conta para efeitos de avaliação, pedindo-se que respondam com sinceridade a todas as perguntas.

 markoni.cosme@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#) 

***Obrigatório**

Nome *

A sua resposta

Idade *

A sua resposta

1. Quanto ao uso do aplicativo Padlet

1.1 Já conhecias a aplicação Padlet *

Conhecia, mas nunca tinha utilizado

Conhecia e já tinha utilizado

Não conhecia

1.2 Sabes criar conteúdo com o Padlet? *

- Sim, consigo manobrar a maioria das funcionalidades e construir Padlet's partilháveis
- Sim, mas não consigo manobrar todas as funcionalidades
- Não, mas gostava de aprender a saber criar
- Não, e não estou interessado em saber

1.3 Visualizaste os Padlet's atribuídos? *

- Sim
- Não

1.4. Se não visualizaste, explicita o(s) motivo(s) *

A sua resposta

1.5 Gostarias de ter mais recursos em Padlet com a matéria lecionada de forma esquematizada

- Sim
- Não
- Talvez

1.6 Sentiste-te motivado a aprender através desses Padlet's?

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouco motivado | <input type="radio"/> | Muito motivado |

1.7. Consideras que esses Padlet's serviram melhor para:

- Aprender a matéria
- Consolidar a matéria
- Recordar a matéria
- Esclarecer dúvidas sobre a matéria
- Não serviu para nenhum dos anteriores propósitos
- Outra: _____

1.8. Consideras que consolidaste a matéria lecionada na aula através desse Padlet's?

- Sim
- Não
- Talvez

1.9 Qual/ quais consideras serem as principais limitações ou fragilidades do uso do Padlet?

A sua resposta _____

2. Quanto ao uso do aplicativo Nearpod

2.1 com a utilização do Nearpod nas aulas consegui aprender a matéria *

- 1 2 3 4 5
- Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.2 com a utilização do Nearpod nas aulas consegui consolidar a matéria *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.3 com a utilização do Nearpod nas aulas senti-me motivado para aprender *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.4 com a utilização do Nearpod nas aulas senti-me mais atento nas aulas *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.5 com a utilização do Nearpod nas aulas senti-me mais autónomo *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.6 com a utilização do Nearpod nas aulas consegui registar mais informação *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.7 com a utilização do Nearpod nas aulas tive um maior envolvimento com a matéria lecionada *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

2.8 O que mais gostei na utilização do Nearpod nas aulas foi: *

A sua resposta

2.9 O que menos gostei na utilização do Nearpod nas aulas foi: *

A sua resposta

2.10 Qual a aula, das três em que se utilizou o Nearpod, que gostaste mais? *

- 1ª 28 de abril: Modernização da China de Deng Xiaoping
- 2ª 29 de abril: Integração de Macau e Hong Kong na RP da China
- 3ª 25 de maio: O processo de adesão de Portugal à CEE

Porquê? *

A sua resposta

2.11 A funcionalidade/ atividade que gostei mais no Nearpod foi: *

A sua resposta

2.12 Ordena, por ordem de preferência (sendo que um 1 é a tua primeira preferência e 3 a tua última), as funcionalidades/ atividades do Nearpod

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Projeção de slides | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quizzes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visita Virtual 360° | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visualização de vídeos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Acesso a websites | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.13 Indica o porquê da tua escolha *

A sua resposta _____

2.14 Gostaste de ter vários recursos numa só plataforma (quizzes, visita de estudo virtual 360°, vídeos): *

- Sim
- Não
- Talvez
- Outra:

2.15 Gostarias de voltar a ter o Nearpod nas aulas? *

- Sim
- Não
- Talvez
- Outra: _____

2.16 Se te sentiste mais participativo nas aulas com a utilização do Nearpod, indica o(s) motivo(s) *

A sua resposta _____

3. Quanto à utilização do Smartphone nas aulas

3.1 a utilização do telemóvel para fazer as atividades propostas ajudou na aprendizagem da matéria *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3.2 a utilização do telemóvel para fazer as atividades propostas ajudou na consolidação da matéria *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3.3 a utilização do telemóvel para fazer as atividades propostas contribuiu para estar motivado para apreender *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3.4 a utilização do telemóvel para fazer as atividades propostas contribuiu para estar atento nas aulas *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3.5 a utilização do telemóvel para fazer as atividades propostas contribuiu para ser autónomo na minha aprendizagem *

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

3.6 Das plataformas e aplicações digitais utilizadas ao longo do ano letivo, quais a que te motivaram mais para aprender? E porquê? *

A sua resposta

4. Tendo em consideração a experiência que tiveste na disciplina de História, com uma estratégia que se centrou na utilização de tecnologias e recursos digitais, dá a tua (breve) opinião, relativamente:

NOTA: os recursos digitais (desde as apps utilizadas, como o Nearpod, o Edpuzzle, o Kahoot!, Padlet, etc.; até aos podcasts, vídeos da internet, websites, revistas digitais, entre outros, podem ser mencionados nas vossas respostas – até para descrever os que ficaram a conhecer melhor, aprenderam a utilizar ou gostara mais de conhecer.

a) à tua **CAPACIDADE PARA APRENDER** com esta estratégia e o teu envolvimento *
nesse processo.

A sua resposta

b) à tua **INICIATIVA** para aprofundar as temáticas desenvolvidas ao longo do presente ano letivo. *

A sua resposta

c) à **AUTONOMIA** que sentiste no decorrer das aulas de história, no sentido de aumentar o teu conhecimento sobre as matérias lecionadas. *

A sua resposta

OBRIGADO PELA TUA AJUDA :)

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

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

Google Formulários

