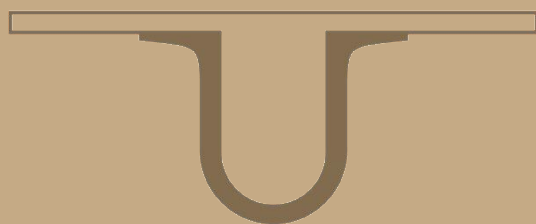




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Pedro Miguel Soares Gomes Semedo

A GOOGLE DRIVE COMO PLATAFORMA
EDUCATIVA

UMA APLICAÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Pedro Miguel Soares Gomes Semedo, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Julho de 2019

FACULDADE DE LETRAS

A GOOGLE DRIVE COMO PLATAFORMA EDUCATIVA

UMA APLICAÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Google Drive como plataforma educativa
Subtítulo	uma aplicação no ensino da História da Cultura e das Artes.
Autor/a	Pedro Miguel Soares Gomes Semedo
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro 2. Doutor/a Anabela Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da defesa	08-10-2019
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Agradecimentos

Em homenagem à minha mãe Edite e em memória de meu pai Augusto.

Agradeço o incentivo caloroso da minha família, Filipa Manuel, Ana Sofia e Rita Miguel, assim como das pessoas que connosco partilham laços de sangue, de afinidade e de amizade.

Agradeço muito o apoio da equipa de bibliotecas do Agrupamento de Escolas da Mealhada, cujos membros tiveram o cuidado de me libertar de parte das minhas obrigações profissionais. Destaco o papel fundamental da minha colega de equipa, Dr.^a Amélia Santos, na coordenação das atividades.

Agradeço o apoio e compreensão dos membros das diversas estruturas de gestão do Agrupamento de Escolas da Mealhada, que me concederam as condições que permitiram conciliar as tarefas académicas com o trabalho profissional. Referência especial ao Sr. Diretor, Dr. Fernando Trindade e à sua adjunta, Professora Guida Lacerda.

Agradeço aos alunos da turma do Curso Profissional Técnico de Multimédia da Escola Secundária da Mealhada (2016-17/2018-19), assim como aos das turmas anteriores do mesmo curso, pelo desafio que constituíram, obrigando a tornar-me melhor professor.

Agradeço às Professoras Doutoradas Sara Trindade e Ana Ribeiro a clarividência e o rigor das suas orientações.

RESUMO

A *Google Drive* como plataforma educativa: uma aplicação no ensino da História da Cultura e das Artes

Este trabalho descreve e avalia uma experiência pedagógica que foi a resposta ao desafio que a lecionação da disciplina de História da Cultura e das Artes a turmas do Ensino Profissional colocou na sua adequação às dificuldades e competências dos alunos. Assenta na utilização da suite de aplicações da *Google Drive* como interface entre o professor, os alunos e as ferramentas de trabalho, permitindo o acesso a diversas funcionalidades, sem custos para o utilizador, permitindo a comunicação entre os agentes. A tecnologia serve uma estratégia pedagógica que resulta numa mistura de princípios, estratégias, métodos e recursos que são aplicados conforme a leitura pelo docente de cada momento do processo ensino-aprendizagem e do grupo-turma. Integrou dois modelos de aula descritos por Isabel Barca, “aula-colóquio” e “aula-oficina”. Junta-se uma reflexão crítica à projeção de filmes de longa metragem e uma experiência significativa com a exploração de ferramentas da *Google Drive* que permitem o trabalho de projeto cooperativo, à distância e de forma síncrona, em contexto de trabalho de grupo. O método aproveitou as competências dos alunos, que se sentiram valorizados e se integraram na dinâmica.

Palavras-chave: *Google Drive*, Métodos pedagógicos, Tecnologia educativa, História da Cultura e das Artes, Computação em nuvem.

ABSTRACT

***Google Drive* as an educational platform: an application in teaching the History of Culture and Arts**

This paper describes and evaluates a pedagogical experience that was the answer to the challenge that the teaching of the discipline of History of Culture and Arts to classes of Professional Education placed in its adaptation to the difficulties and competences of the students. It relies on the use of the *Google Drive* suite of applications as an interface between the teacher, students and work tools, allowing access to various features, at no cost to the user, allowing communication between agents. The technology serves a pedagogical strategy that results in a mixture of principles, strategies, methods and resources that are applied according to the reading by the teacher of each moment of the teaching-learning process and the group-class. She integrated two class models described by Isabel Barca, "class-colloquy" and "class-workshop". There is a critical reflection on the projection of feature films and a significant experience with the exploration of *Google Drive* tools that allow cooperative, remote and synchronous project work in a group work context. The method took advantage of the students' skills, who felt valued and integrated into the dynamics.

Keywords: *Google Drive*, Teaching methods, Educational technology, History of Culture and Arts, *Cloud* computing

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1.	O tema	1
1.2.	Modelos conceituais de ensino	2
1.3.	Integração da tecnologia	5
1.4.	Objetivo do estudo	6
1.5.	Metodologia e fontes	7
1.6.	Estrutura do estudo	8
2.	REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE	9
2.1.	Princípios e convicções	9
2.2.	Percurso: experiências e reflexões	11
3.	ESTUDO - A <i>Google Drive</i> como plataforma educativa: uma aplicação no ensino da História da Cultura e das Artes.	22
3.1.	Problema	22
3.1.1.	Ensino profissional: objetivos pedagógicos	22
3.1.2.	Perfil da turma	23
3.1.3.	Avaliação diagnóstica: inquérito	24
3.1.4.	Conclusão final do inquérito	31
3.1.5.	Formulação do problema	31
3.2.	Solução	32
3.2.1.	Origem e evolução da experiência educativa	32
3.2.2.	Opção tecnológica	33
3.2.3.	O “Modelo SECTIONS”: seleção da tecnologia	34
3.2.4.	O plano: o fundamento da metodologia	38
3.2.5.	O plano: objetivos/competências	39
3.2.6.	O plano: os objetivos traçados	42
3.2.7.	O plano: os conteúdos	42
3.2.8.	O plano: estratégias/recursos/tempo	43
3.2.9.	O plano: a avaliação	55
3.2.10.	Conclusão	55
3.3.	Balanco	57
3.3.1.	Tarefas não cumpridas	57
3.3.2.	Avaliação sumativa	57
3.3.3.	Inquéritos aos alunos	60
3.3.4.	Conclusão do balanço efetuado	63
4.	CONCLUSÃO	64

5. REFERÊNCIAS	67
5.1. Bibliografia	67
5.2. legislação	74
6. ANEXOS	75
6.1. Planificações	75
6.2. Sumários das aulas do módulo 8.....	85
6.3. Formulários dos Inquéritos	88
6.4. Formulários das tarefas	105
6.5. Formulários de avaliação sumativa	134
6.6. Apresentações	152

TABELAS

Tabela 1 – Inquérito 1: frequência da utilização de dispositivos digitais e da Internet. (n=13)	25
Tabela 2 - Inquérito 1: acesso pessoal ao computador e à Internet (n=13)	25
Tabela 3 - Inquérito 1: nível do domínio nas tecnologias (n=13)	26
Tabela 4 - Inquérito 1: preferências quanto ao modo como ocupam os tempos livres (n=13)	27
Tabela 5 - Inquérito 1: preferências relativamente a métodos de trabalho e aprendizagem (n=13)	28
Tabela 6 - Inquérito 1: preferências relativamente às aplicações utilizadas para a realização de trabalhos na escola (n=13)	29
Tabela 7 - Inquérito 1: fontes de informação a que recorrem para os trabalhos escolares (n=13)	30
Tabela 8 - Resumo das tarefas por tipo, objetivos/competências e recursos	47
Tabela 9 - Resumo dos objetivos/competências das tarefas e recursos utilizados	48
Tabela 10 - Resumo dos recursos utilizados nas tarefas	49
Tabela 11 – Avaliação: tarefas não cumpridas (=13)	57
Tabela 12 – Inquérito 2: balanço efetuado pelos alunos quanto a expetativas e progressos (n=13)	60
Tabela 13 - Inquérito 2: avaliação dos alunos sobre os métodos e estratégias utilizados (n=13)	61
Tabela 14 - Inquérito 2: avaliação final dos alunos à experiência realizada (n=13)	62

FIGURAS

Figura 1 - Página de acesso ao blogue ALIQUID NOVI.	20
Figura 2 - Estatísticas do blogue ALIQUID NOVI.	21

SIGLAS

BE – Biblioteca Escolar

BMM – Biblioteca Municipal da Mealhada

CSFC -Ciências Sociais e Formação Cívica

ESM – Escola Secundária da Mealhada

FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

HCA - História da Cultura e das Artes

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PB – Professor Bibliotecário

PC – Computador de pequeno porte para uso pessoal, designando quer os modelos de secretária, quer os modelos portáteis (do Inglês "*Personal Computer*")

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RBN – Rede de Bibliotecas da Mealhada

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

SEUC - Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi executado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Contém uma parte de reflexão sobre a nossa carreira profissional de docente e apresenta um estudo que descreve e avalia uma experiência pedagógica desenvolvida num contexto real e que consistiu na lecionação da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), no ano letivo 2018-19, a uma turma do Ensino Profissional utilizando várias estratégias e recursos, sendo de realçar a utilização da plataforma *Google Drive* e as suas ferramentas digitais.

1.1. O tema

O estudo que desenvolvemos tem como elemento fulcral a utilização de uma plataforma digital lançada pela empresa *Google* em 24 de abril de 2012 (GOOGLE, 2012), a *Google Drive* (GOOGLE, [2019]), na gestão das tarefas aplicadas durante a lecionação de um módulo da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA) ao longo de 29 aulas (PORTUGAL . Ministério da Educação, 2007) ao Curso Profissional de Técnico de Multimédia da Escola Secundária da Mealhada (ESM). Esta experiência resulta de um processo que iniciámos em 2011, quando nos foram atribuídas turmas desse curso, cujo objetivo principal é o da inserção profissional dos jovens¹ e em que os alunos apresentam características muito diversas entre si. Esta experiência é o resultado da nossa adaptação a uma nova realidade que exigiu uma resposta apropriada. A plataforma digital *Google Drive* surge como plataforma pedagógica para servir de eixo a todas as atividades que concebemos e desenvolvemos. É nesse papel que o desejamos apresentar e avaliar (COSTA & al., 2016; BOTTENTUIT Jr, LISBÔA, & COUTINHO, 2011).

Quando começámos a utilizar a *Google Drive*, baseámo-nos no conhecimento adquirido numa ação de formação de curta duração e na prática que temos em informática. Na altura, para além dos tutoriais do serviço *Google*, não conhecíamos bibliografia e, portanto, não tínhamos referências em que pudéssemos sustentar as nossas opções. Partimos quase do zero e foi graças à exploração própria e a experiências de utilizadores partilhadas na *Web* que fomos desenvolvendo a nossa prática de ensino e aprendizagem e uma metodologia mais estruturada.

Tony Bates (2015, pp. 306-360), dada a escassez de literatura no que respeita a critérios de seleção da tecnologia de informação e comunicação, sugere o “modelo SECTIONS”: S de *students*, ou seja, estudantes; E de *ease of use*, facilidade na utilização; C de *cost*, custo; T de *teaching functions*, funções docentes, incluindo o alcance pedagógico dos meios de comunicação; I de *interactions*, interações; O de *organizational issues*, questões organizacionais; N de *networking*, trabalho em rede; S de *security and privacy*, segurança e privacidade. No capítulo apropriado justificaremos a nossa opção tecnológica seguindo este modelo quanto ao valor da nossa opção.

¹ PORTUGAL. Ministério da Educação. “Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de janeiro.” Diário da República eletrónico. 8 de janeiro de 1998. <<https://dre.pt/application/conteudo/224851> (acedido em 24 de junho de 2019).

1.2. Modelos conceptuais de ensino

A utilização da *Google Drive* não se fez sem uma modificação na forma de trabalhar do professor e dos alunos (SILVA, 2001), já que o método de trabalho de um e outros também sofreu uma alteração. Constatando que o modelo que usávamos, em que o professor centra em si toda as atividades e transmite o conhecimento ou indica as tarefas a realizar, não surtia resultado, concebemos um conjunto de tarefas, usando a ferramenta de formulários *Google Forms*, que enviávamos aos alunos para as resolver em sala de aula, em regime presencial, individualmente ou em colaboração entre si, cada um ao seu ritmo de trabalho. Essas tarefas podiam consistir na pesquisa de informação (definir conceitos, localizar no espaço e no tempo acontecimentos ou pessoas, elaborar curtas biografias de personalidades relevantes; entre outros), exploração, resumo ou explicação de textos historiográficos ou de fontes históricas, análise de mapas, gráficos e tabelas.

Encontrámos nos modelos sugeridos por Isabel Barca (BARCA, 2004), a descrição próxima da nossa prática pedagógica. Agrada-nos a abordagem desta autora porque nos parece descrever o que observamos no quotidiano das nossas escolas. A autora distingue três “paradigmas educativos”, começando pelo modelo mais tradicionalista que designa por “modelo de aula-conferência” e que não é aplicável à nossa prática. Os paradigmas que mais se aplicam aos nossos modos de ensinar são o “modelo da aula-colóquio” e o de “aula-oficina”.

No “modelo de aula- colóquio”, a aula tradicional é melhorada através da introdução de novos recursos e estratégias, em que o aluno é objeto de formação que deve ser motivado a aprender e o professor é um planeador de recursos e gestor da aula, dos meios de comunicação e das tecnologias. Trata-se de um modelo *behaviorista*. Admite o diálogo, a problematização dos assuntos, o debate, a participação do aluno na interpretação de fontes, mas sempre com o professor a controlar o desenvolvimento das atividades tendo em conta a definição previamente definida dos comportamentos modificados que se espera que os alunos atinjam (objetivos).

O “modelo de aula-oficina” visa um tipo de aula que contribua para o desenvolvimento do aluno, em que o professor, em vez de prever atividades independentemente das características dos alunos, procura saber a essência conceptual dos alunos que compõem as suas turmas para que trabalhe sobre essa realidade e a modifique de forma positiva. O aluno é um agente do conhecimento, através da sua participação ativa nas atividades diversificadas e desafiadoras que serão convidados a desenvolver. Os meios mobilizados terão de ser diversificados, de acordo com o tipo de tarefas propostos e da dinâmica introduzida pela autonomia de que os alunos devem dispor. Neste modelo, o processo é tão importante quanto o resultado final e todos os elementos gerados no trabalho devem ser tidos em conta na avaliação final.

Assumimos que na nossa prática pedagógica utilizamos aquilo que podemos caracterizar como sincretismo teórico, uma vez que tanto usamos princípios de natureza *behaviorista* como princípios na esfera das teorias de aprendizagem de tipo construtivista (MONTEIRO, MOREIRA, & LENCASTRE, 2015, pp. 32-35). No primeiro caso, planificamos situações em que assumimos o controlo da dinâmica da aula e transmitimos determinados conteúdos com auxílio de tecnologias de comunicação, ou exploramos fontes de informação (textos, gráficos, tabelas, mapas, tábuas cronológicas, imagens de obras de arte, imagens de fotografias da época, diagramas, entre outros), porque entendemos que os alunos, no todo, ou só em parte, têm dificuldade em interpretar por si só a informação em causa ou

em desenvolver autonomamente as atividades. Por outro lado, prevemos uma série de tarefas que os alunos devem desenvolver individualmente ou em pequeno número, deixando a interação desenrolar-se autonomamente, em autogestão, diríamos, que passam pela pesquisa de informação, interpretação de materiais e outros trabalhos. O professor propõe tarefas e auxilia quando solicitado, mas o esforço é todo feito pelos alunos na base de autorresponsabilização. Encontrámos também uma conceção próxima, nomeadamente quanto à aprendizagem ao estilo de “aprender fazendo”, no modelo de Dan Pratt, citado e desenvolvido por Tony Bates (2015, pp. 83-84 e 105).

Entendemos que o modelo “aula-oficina” de Isabel Barca (2004) incorpora uma interpretação dos princípios do construtivismo (FOSNOT, 1999, pp. 46-52; COLL, 2001; TRINDADE, 2015, pp. 24-27). Fomos percebendo desde 2011, numa mera abordagem empírica, que a maior parte dos nossos alunos recusava aulas tradicionais, mostrando o seu desagrado através de episódios de perturbação da aula e, sobretudo, pela indiferença perante as atividades propostas. Verificámos, por outro lado, que acolhiam bem um modo de trabalho em que pudessem agir sobre os materiais de forma mais ativa, com autonomia, respeitando o ritmo de cada um, com curtos ciclos de trabalho, e onde pudessem desenvolver um certo “aprender fazendo”. Tornou-se evidente, portanto, que a estratégia tinha que ser essa e não a que usávamos antes. Experimentámos colocar os alunos a pesquisar os conteúdos autonomamente ou a trabalhar por si materiais que fornecêssemos. A mudança foi bem acolhida.

Esta filiação no construtivismo de parte da nossa prática pedagógica foi consciente, ainda que por força da obrigação que sentimos em adequar o nosso ensino às condições de aprendizagem dos alunos. Ou seja, não partimos da teoria para a prática, embora sintamos que o suporte teórico traz segurança conceptual ao que desenvolvemos desde 2011 de forma empírica. Tomámos contacto com estas conceções quando o ensino por competências foi introduzido no nosso sistema educativo, em 2000 (TRINDADE, 2015, pp. 27-32). Depois de alguma perplexidade inicial ao novo conceito, começámos a ver nele virtudes importantes.

Na nossa perspetiva, é inadequado aplicar o termo construtivismo à nossa prática se formos atender à radicalidade de algumas propostas teóricas, como as de Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1998; PERRENOUD, 2001). No limite, exigiria que toda a Escola se organizasse em torno de um ensino por competências, implicando uma nova estrutura curricular, menos baseada em disciplinas especializadas e mais em integração de saberes, um outro tipo de avaliação e certificação e, até, uma nova arquitetura dos estabelecimentos de ensino. Também exigiria que os alunos estivessem habituados a trabalhar autonomamente e a assumir as suas responsabilidades, em cooperação, com espírito de iniciativa e formação democrática. Ora, esse tipo de aluno só será possível se desde o início da escolarização o ambiente da aprendizagem permita que se desenvolva essas competências.

Uma leitura mais serena dos contributos para a teoria construtivista e a sua aplicação ao ensino permite-nos perceber, contudo, que não se trata de um sistema dogmático e que existe um amplo debate à volta de alguns princípios, tal como nos descreve Paul Cobb (FOSNOT, 1999, pp. 59-82). Esta teoria de aprendizagem assenta na noção de que o pensamento de uma pessoa resulta de um processo de desenvolvimento desde o início e em que as suas aquisições intelectuais são fruto da interação social com o meio, sendo que é a própria criança que vai descobrindo e estruturando os conceitos à medida que lhe sejam proporcionadas experiências significativas. Baseado, em parte, nos estudos de Piaget, estes princípios estão para nós presentes desde a nossa formação educacional e são uma das bases de toda a nossa função de educador, não só como docente, mas também como pai e conselheiro

de outros pais. Apesar das críticas e dos estudos empíricos que têm vindo a corrigir alguns aspetos da sua teoria (BARCA, 2000; BARCA, 2007), compartilhamos a convicção de que o pensamento humano resulta de uma construção do indivíduo numa relação com o meio que o rodeia, mormente a dimensão social. A escola faz parte desse meio e deve contribuir, suscitando experiências relevantes. A teoria construtivista não prescreve soluções para o ensino, nem apresenta métodos “pronto-a-vestir”, mas dentro dos seus princípios gerais, tendo em conta que aprendizagem é desenvolvimento, ao professor pede-se invenção e organização de momentos de desequilíbrio que facilitem a aprendizagem (FOSNOT, 1999, p. 52).

Embora as propostas construtivistas e mais especificamente os contributos de Vygotsky só tenham sido verdadeiramente conhecidos por nós recentemente, estando nós de acordo com os princípios desta teoria, por que razão não abandonamos certas práticas herdadas do behaviorismo que vislumbramos no “modelo aula-colóquio” de que tratámos acima? (BARCA, 2004) Porque consideramos que não há uma forma total de explicar e de agir e que seja solução para todos os problemas. Em determinadas situações, por motivos diversos, uma intervenção mais dirigista poupa muito trabalho e tempo, fornece “atalhos” para a compreensão de determinados factos e conceitos que os alunos, por si, não conseguem obter, ajuda a decifrar conteúdos e a fornecer chaves para a interpretação de fontes, fazer enquadramentos conceptuais, entre outros. A solução está na mistura dos contributos que a prática pedagógica já provou que funciona em determinados contextos e finalidades.

Um dos problemas que enfrentámos quando iniciámos a nossa experiência com a Google Drive residiu na escassez de estudos ou tutoriais sobre a sua utilização na Educação ou mesmo noutras funções. Socorremo-nos de tutoriais elaborados pela Google ou por autores de Websites com fins educativos. Os catálogos das bibliotecas contêm registos de publicações sobre a tecnologia em “nuvem”, normalmente destinadas a informáticos, mas não sobre a utilização em ambientes escolares e muito menos sobre o tema Google Drive. Assim, no desenvolvimento do nosso método, pouco contámos com modelos ou relatos de experiências em que nos pudéssemos inspirar para desenvolver atividades.

Entretanto, acedemos a publicações que nos fizeram rever algumas das nossas escolhas e outras que as caucionaram.

Ainda que não se refira expressamente à plataforma estudada por nós, tornou-se importante a obra sobre a utilização de tecnologia digital nas escolas coordenada por A.W. (Tony) Bates, *Teaching in a Digital Age* (2015), que contribuiu para reavaliarmos a posteriori algumas das opções tomadas. Os temas abordados na obra têm aplicação universal nas diversas tecnologias digitais e respetiva prática pedagógica.

A obra *Building Your Next Big Thing with Google Cloud Platform*, de José Ugia Gonzalez e S.P.T. Krishnan (2015) introduz os conceitos relacionados com as tecnologias da “nuvem” (“cloud”).

Sobre trabalho em equipa para o público universitário, Almudena Castellanos Sánchez e Alicia Martínez De la Muela (2013) desenvolveram uma investigação que teve como foco o trabalho de grupo no ensino superior à distância, utilizando as ferramentas da Google Drive. Como planificámos para o nosso estudo a realização de trabalho de grupo simulando o ensino à distância em modo síncrono, esta experiência interessou-nos.

Harwood e Mann investigaram o contributo da plataforma Google Drive para uma abordagem construtivista e a aplicabilidade das ferramentas disponíveis (2017). Slone e Mitchell experimentaram a adaptação da plataforma a uma estratégia de aprendizagem colaborativa designada por Think-Pair-Share (2014). A pesquisa de Maury Elizabeth Brown e Daniel L. Hocutt foi desenvolvida à volta das tecnologias baseadas na “nuvem”, como o Google Apps for Education e a Google Drive, fornecedoras de novos recursos para o trabalho colaborativo e o envolvimento dos alunos, exigindo novas pedagogias para transformar essas potencialidades em prática (2017). Michael Rowe, Vivienne Bozalek e Jose Frantz analisaram a implementação de uma aprendizagem baseada em tarefas, usando a tecnologia para desenvolver um pensamento crítico e incrementando mais conhecimento e a variedade dos recursos oferecidos (blended) (2013). Awada e Abdullah desenvolveram uma investigação sobre a utilidade das ferramentas de tipo Wiki e da Google Drive como recursos para criar motivação, orientar o trabalho de projeto e desenvolver competências de pesquisa em alunos do Líbano (2014).

Sobre as potencialidades do uso de ferramentas da Google Drive na avaliação e monitorização da aprendizagem dos alunos, debruçaram-se Bárbara Costa, Gabriela Ribeiro, Albertina Guedes e Josilene Almeida Brito. Concluem que

“(...) o uso da Google Drive, como instrumento que viabiliza aprendizagem de modo interativo, deve ser compreendido muito além do seu aspeto prático e/ou técnico. Deve ser percebido como ferramenta que contribui efetivamente para formação de um sujeito autônomo, criativo e que busca inovar em suas ações, de forma a contribuir para novas alternativas de ensino favorecendo o aprendizado” (2016, p. 391).

A utilização da Google Drive como recurso pedagógico, permitindo a conceção de instrumentos didáticos pelos professores, é objeto de vários estudos com origem no Brasil. Wanderson Maciel e Nayene Panek averiguaram o interesse e a satisfação dos professores quanto à ferramenta tecnológica (2016). Uma experiência sobre a utilidade da Google Drive para conceber material didático com recurso à tecnologia digital (“Material Educacional Digital”) para o ensino de línguas, dada a crescente utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na área de educação, foi desenvolvida por Rosinda Ramos, Simone Ramos e Fernanda Asega (2017). Gabriela Carvalho Ribeiro, Bárbara Costa e Albertina Guedes demonstram o papel da Google Drive na promoção de uma aprendizagem mais ativa (2018). Maria Santiago e Renata dos Santos mostram os resultados parciais na sua investigação sobre o efeito da Google Drive no ensino da língua inglesa através de atividades colaborativas (2014). Adriana Tavares e Ana Souza relatam uma experiência com grupo de professores de uma escola de Manaus (2017). Por fim, uma monografia, resultante de uma tese de mestrado de Carolina Fernandes Araújo, expõe o trabalho de pesquisa desenvolvido num colégio particular no Município de Vitória da Conquista utilizando o Facebook e a Google Drive (2014).

1.3. Integração da tecnologia

A dada altura do nosso trabalho com as turmas do Curso Profissional ficou evidente que era um absurdo utilizar fichas de trabalho em papel já que os alunos trabalhavam numa sala de aula equipada com computadores. A *Google Drive* pareceu-nos o recurso que nos faltava para propor uma

nova maneira de ensinar e aprender. Seguimos, portanto, o princípio de que a integração da tecnologia digital nas escolas deverá ser encarada como meio para atingir objetivos pedagógicos, pois permite pensar a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, constituindo uma oportunidade para a renovação das práticas pedagógicas (SILVA, 2001, p. 857).

O desenvolvimento da tecnologia nas áreas da comunicação e da informação a que temos vindo a assistir trouxe às escolas e aos professores novas possibilidades de trabalho, bem como não menos perplexidades e temores, sendo que estes, muitas vezes, sobrepõem-se a uma visão esclarecida das potencialidades que os novos recursos contêm para fazer evoluir o processo de ensino-aprendizagem (BATES, 2015, pp. 14-45).

A *Internet*, essa impressionante rede de servidores, trouxe-nos uma extensa gama de recursos de informação e de serviços (CARVALHO, 2004). A geração que frequenta as nossas escolas nasceu e cresceu num ambiente tecnológico digital e dificilmente concebe o mundo sem dispositivos ligados em rede, comunicando constantemente. A Escola tem de acompanhar este mundo novo, aproveitar dele os recursos e preparar os alunos para uma integração plena (PRENSKY, 2010). Mesmo entre os adultos, urge desenvolver a literacia em competências-chave na sociedade do conhecimento na população adulta (ÁVILA, 2005).

A Escola em Portugal tem demorado a integrar o mundo digital na sua prática pedagógica. Na Escola Secundária da Mealhada, onde desenvolvemos este estudo, o impacto decisivo aconteceu com o Plano Tecnológico da Educação, entre 2007 e 2013 (TRINDADE, 2015, pp. 170-183). Com esse programa, a ESM foi equipada com uma rede interna por *wi-fi* e por cabo de alto débito, com ligação à rede nacional por fibra ótica e duas salas de aula com vinte computadores (PC) cada, quadros interativos, entre outro equipamento. Também dispõe de 4 *iPad* com sistema operativo *IOS* da *Apple* e 15 *tablets Android*, adquiridos e geridos pela biblioteca de que somos o responsável. No ano letivo passado, a Câmara Municipal local equipou uma das salas com computadores novos, apropriados ao ensino de multimédia. Significa que o estudo foi possível porque temos condições tecnológicas para que cada aluno da turma tenha acesso a um computador.

1.4. Objetivo do estudo

O presente estudo visa apresentar uma experiência pedagógica que desenvolvemos na leção do módulo 8, a cultura da gare, da disciplina de História da Cultura e das Artes a uma turma do Curso Profissional de Técnico de Multimédia na Escola Secundária da Mealhada (ESM), estabelecimento de ensino integrado no Agrupamento de Escolas da Mealhada (AEM), no corrente ano letivo, 2018-2019. O referido módulo foi escolhido por ser o primeiro abordado no corrente ano letivo, de acordo com a planificação feita desde o 10.º ano de escolaridade do Curso.

Para além da utilização da *Google Drive* como plataforma educativa nas aulas, abordaremos as várias opções que tomámos: o tipo de tarefas propostas, os procedimentos para evitarmos o abuso da função copiar/colar, o trabalho de grupo, as apresentações em *PowerPoint* e a exibição de um filme.

Demostraremos que na base da nossa estratégia está uma mistura de ensino e de aprendizagem do tipo “aprender fazendo”, com influência no construtivismo e no ensino por competências, com práticas assentes na Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom.

1.5. Metodologia e fontes

O tipo de investigação dará uma perspetiva qualitativa e quantitativa da informação e é descritivo, primeiro, e avaliativo, no fim. Ou seja, iniciamos o estudo pelo relato da experiência: os pressupostos em que assentou a prática pedagógica; a justificação das opções tomadas e da estrutura do plano; as escolhas nos conteúdos, das atividades e dos materiais escolhidos; a inclusão inopinada de atividades; a especificidade do trabalho de grupo. No final, faremos a avaliação da experiência pedagógica e retiraremos conclusões.

A investigação abrange o universo de 13 alunos que fizeram parte da turma do ensino profissional que nos foi atribuída na distribuição do trabalho docente. Por vezes, também evocamos dados empíricos recolhidos em turmas dos anos letivos passados que tenham relação com as ideias expostas.

A informação baseia-se em dados recolhidos em fontes diversas, tais como legislação, programa da disciplina e outros documentos de natureza curricular, registos de direção de turma, pauta de classificações, relação direta com a turma e com os outros docentes da turma e da escola. Uma fonte privilegiada é o material que resulta dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos na realização das tarefas, de trabalhos e da avaliação recolhidos do *Google Forms*.

Os dados quantitativos mais significativos foram recolhidos em 2 inquéritos enviados aos alunos através de formulários estruturados no *Google Forms*, visando permitir, o primeiro, conhecer as competências e preferências dos alunos, os restantes, o grau de satisfação dos alunos quanto às atividades propostas durante o módulo estudado. As respostas geraram dados estatísticos, já que todas as respostas eram limitadas a 5 hipóteses previamente determinadas, numa escala “*tipo Likert*” de 5 pontos. A escala Likert, criada por Rensis Likert, sociólogo da Universidade de Michigan, é um instrumento utilizado nas pesquisas através de questionário em que as respostas medem a intensidade dos sentimentos do entrevistado em relação a perguntas predefinidas. É muito utilizado por facilitar o entendimento daquilo que se questiona a interpretação pelos pesquisadores. No nosso caso, utilizámos várias escalas ao longo do questionário, mantendo, no entanto, em todos, a opção dos nossos alunos de escolherem de entre cinco respostas para cada item, variando de concordo totalmente a discordo totalmente ou respostas análogas em termos de intensidade. As escalas são iguais ou muito parecidas em termos de estrutura e níveis, para evitar confundir os entrevistados. Porém, a escala que usamos não é exatamente uma escala Likert, daí a designarmos “*tipo likert*”. A escala Likert prevê que haja duas respostas positivas, com intensidade diferente (positivo e muito positivo), outras duas negativas (negativo, muito negativo) e uma neutra ou mediana (não sei ou não respondo). Esta escala não é passível de ter tratamento estatístico porque medem valores de natureza diferente. No máximo, apenas podem ser apuradas a mediana e a moda. Nas escalas que usamos, de classificação unidimensional, não há mediana, antes previmos uma gradação de um mínimo para um máximo, medindo a intensidade da opinião dos alunos em cada item. (LIKERT, 1932; KOSTOULAS, 2013; BONICI & ARAÚJO Jr, 2011; OLIVEIRA, 2005; SILVA Jr & COSTA, 2014; MACEDO, 2009).

Calculámos para os dados estatísticos obtidos a média ponderada, a mediana, a moda, o valor mínimo, o valor máximo e, por fim, o desvio padrão (CONSENTINO, MOURA jr, & COSTA, 2013).

1.6. Estrutura do estudo

Este relatório, para além desta parte introdutória, conta com um capítulo em que fazemos uma reflexão sobre alguns pontos da nossa carreira docente que consideramos significativos na nossa evolução profissional.

Depois, apresentamos um estudo com o título ***“A Google Drive como plataforma educativa: uma aplicação no ensino da História da Cultura e das Artes”*** que se desenvolve nas seguintes partes:

No capítulo 3.1. Problema, faremos um retrato da turma em que desenvolvemos o estudo, uma vez que foi em resposta à sua realidade e aos desafios que nos colocou que concebemos o método que apresentamos. Iniciamos com uma abordagem ao ensino profissional e respetivos objetivos pedagógicos, e seguimos para os antecedentes do docente e da turma, o perfil da turma, a avaliação diagnóstica e o inquérito efetuado, as conclusões a que chegámos e a formulação do problema.

No capítulo 3.2. Solução, apresentaremos a forma como respondemos aos desafios sob a forma de uma experiência pedagógica. Começaremos por justificar a opção tecnológica tomada, aplicar o “Modelo SECTIONS” na seleção da tecnologia. Nos subcapítulos que se seguem, mostraremos o plano que concebemos, fundamentando a metodologia, explicando objetivos e competências, justificando os conteúdos, revelando estratégias/recursos/tempo e a forma de proceder à avaliação.

No capítulo 3.3. Balanço, faremos uma avaliação final da experiência, analisando tarefas não cumpridas, a avaliação sumativa, os inquéritos aos alunos e fazendo uma primeira conclusão do balanço efetuado.

Por fim, apresentaremos as nossas conclusões gerais sobre o trabalho realizado.

2. REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

O autor deste relatório não é o típico aluno de um mestrado em ensino que procura uma qualificação inicial na profissão docente, pois perfaz este ano letivo 30 anos de carreira como docente do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. O nosso objetivo, portanto, não é obter uma formação inicial, antes cumprir três desejos: atualizar-se com as mais recentes tendências pedagógicas, apresentar uma experiência pedagógica que desenvolveu nos últimos anos letivos e fazer um balanço da sua experiência acumulada.

2.1. Princípios e convicções

A nossa opção pelo curso de História foi inteiramente vocacional. Desde a 4.^a Classe, no ano letivo de 1973-74, desenvolvemos grande fascínio pela História. Foi sempre a nossa disciplina preferida, de entre outros interesses que desenvolvemos paralelamente. A nossa consciência do mundo é estruturada essencialmente a partir de um raciocínio historiográfico sobre o que se passa à nossa volta.

Sendo inquestionável para nós o papel da História como Ciência no conhecimento humano, deparamo-nos amiúde com o desinteresse dos alunos pela disciplina e, por diversas vezes, pusemos em causa o nosso papel como docente e questionámo-nos sobre a utilidade da disciplina como componente curricular. Com os anos, acabámos por desenvolver uma consciência mais madura sobre o papel da História na formação dos cidadãos, percebendo que o problema reside, em parte, na forma como se comunica com o público e como se prova a sua utilidade.

Consideramos que a nossa principal missão é a de preparar os alunos para serem cidadãos autónomos no atual contexto social, ou seja na sociedade do conhecimento. (ÁVILA, 2005, pp. 11-50) A tecnologia digital transformou completamente a economia (BATES, 2015, p. 14) e a forma de ensinar e aprender: *“o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço virtual. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem”* (COUTINHO & BOTTENTUIT Jr, [2006], p. 1). A mutação tem sido radical nos meios e na quantidade de informação produzida e disponível. A nossa missão é preparar os alunos para um mundo imprevisível, com um ritmo mais rápido e exigindo outras competências (BATES, 2015, p. 19).

Como estudantes de História, sabemos que há movimentos lentos de mudança que não conseguimos vislumbrar com facilidade e outros movimentos de inovações espetaculares que mais não são que fogachos que se desvanecem num instante. Também sabemos que, apesar de haver tempos em que as mudanças aceleram e outras em que se moderam, há um *continuum* no devir da Humanidade que ninguém consegue travar e vai fazendo o seu caminho (BLOCH, [1981]). É na tomada de consciência da complexidade do Mundo que deve entrar a História.

O nosso trabalho docente desenvolve-se em três domínios complementares: o conhecimento histórico, o desenvolvimento de competências fundamentais e transversais e contributo para a formação cívica dos jovens.

Na esteira dos grandes mestres Marc Bloch ([1981]) e José Mattoso (1999), de entre outros, o valor do conhecimento da História assenta, pelo menos, nos seguintes aspetos: o estudo da História desenvolve competências de análise de fenómenos sociais complexos, isto é, através da História pode-se perceber que a realidade social é fruto de um grande número de fatores e produz variadíssimos efeitos e a gestão dessa informação treina os alunos a lidar com a enxurrada de mensagens com que são constantemente inundados; integra os contributos de outras ciências, usando conceitos e temas, e dá-lhes a dimensão do tempo longo (ALVES, 2009); *“abre os seus horizontes às dimensões do mundo e da Humanidade, uma visão ampla e diversificada da sociedade, (...) do ponto de vista temporal e dinâmico”* e *“habituá a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas”* (MATTOSO, 1999, p. 17); treina os alunos na análise crítica das fontes, aferindo a sua autenticidade e veracidade (BLOCH, [1981], passim), competência importante nos dias que correm; é a depositária da memória coletiva e, desta forma, contribui para constituir *“o fundamento da consciência de identidade”* coletiva e individual (MATTOSO, 1999, p. 20).

Porém, a mera convicção de que o conhecimento histórico torna o presente mais inteligível e permite desenvolver uma perspetiva mais profunda, pela análise diacrónica do nosso Mundo, não chega, uma vez que os alunos, em geral, não têm a mesma perspetiva. Daí a importância dos conceitos de significância histórica, de empatia histórica e de evidência histórica (TRINDADE, 2015). O aluno para avaliar o valor do conhecimento histórico tem de encontrar nele a resposta aos seus interesses ou necessidades de conhecimento e se não o conseguirmos é porque ou o conhecimento não tem significância suficiente, ou somos insuficientemente esclarecedores. Por outro lado, fazer entender o lugar do outro na época em que este se situa, as suas circunstâncias e a sua maneira de pensar e reagir ao seu tempo é fundamental para evitar um falso conhecimento histórico porque evitado de anacronismos grosseiros (DOMÍNGUEZ, 1986; LEE, 2003; SÁIZ, 2013). Por fim, a utilização de fontes históricas como material utilizado nas estratégias de ensino é a forma de mostrar aos alunos como o conhecimento histórico se constrói, que este está sujeito à crítica e daí retira a sua validade científica (CARVALHO, 2015; VERÍSSIMO, 2012; BLOCH, [1981]). Além do mais, a exploração de fontes constitui um ótimo exercício de análise de documentos, desenvolvendo uma competência que é transversal aos vários domínios do conhecimento que exigem formas avançadas de interpretação.

Tony Bates, a partir de um estudo canadiano, identifica as competências fundamentais que os jovens devem desenvolver para poderem integrar-se na nova sociedade do conhecimento: comunicação, aprendizagem independente, ética e responsabilidade, trabalho em equipa e flexibilidade, pensamento crítico, criativo, original, estratégico e de resolução de problemas, competências digitais, gestão do conhecimento. (BATES, 2015, p. 19) A História não pode deixar de contribuir, nomeadamente com o desenvolvimento das competências inerentes à constituição do saber histórico: estratégias de pesquisa, crítica das fontes como exercício para a crítica da informação, desenvolvimento de uma visão do devir humano a diversos tempos, promoção do valor de património através da sua contextualização, entre outros.

Por fim, a História tem um papel fundamental na formação cívica dos jovens e dos cidadãos em geral (ALVES, 2009; SANTOS, 2000; FÉLIX & ROLDÃO, 1996). Os programas da disciplina contemplam esta dimensão nas suas finalidades, referindo o objetivo de *“Promover a formação da consciência cívica (...)”* (PORTUGAL. Ministério da Educação, [1993], p. 125) e *“Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade”* (PORTUGAL. Ministério da Educação, imp. 1999, p. 13). No documento de apoio às Metas Curriculares (RIBEIRO, NUNES, & CUNHA, [2013], p. 13) aborda-se a

função social da História e a “importância da História para a educação e para a cidadania”. Encontramos semelhantes objetivos nos programas de História A (MENDES, SILVEIRA, & BRUM, 2001, p. 6), de História B (MENDES & [et al.], 2001, p. 6) e de História da Cultura e das Artes (PORTUGAL . Ministério da Educação, 2007, p. 8; PORTUGAL . Ministério da Educação, 2004, p. 8).

Neste momento da nossa carreira, são estes os princípios pelos quais nos regemos. Porém, a convicção com que encaramos a nossa profissão foi fruto de uma maturação de uma carreira docente de 30 anos, que se soma aos anos de escolaridade.

2.2. Percurso: experiências e reflexões

Neste ponto, pretendemos abordar sucintamente algumas das nossas experiências profissionais cuja relevância se justifica por terem produzido reflexões importantes e consequentes alterações significativas na nossa função docente.

ENSINO NOTURNO PARA ADULTOS

No ano letivo 1989-90, na Escola Secundária Marques de Castilho, em Águeda, foi-nos atribuído trabalho no ensino noturno para alunos adultos. Logo então, a forma como esta modalidade de ensino estava organizada suscitou-nos críticas por nos parecer consistir em mera transposição do ensino diurno, ignorando a especificidade de um ensino para adultos trabalhadores, com outra maturidade, diferentes interesses e constrangimentos próprios.

Legislação publicada em 1989 veio alterar o ensino noturno para adultos nos anos seguintes. Criou a Direcção-Geral de Extensão Educativa, visando “*combater o analfabetismo, promover, coordenar e apoiar a educação recorrente de adultos (...)*”. Em 1991, o Decreto-lei 74/91 “*estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente (...)*”, proporcionando uma escolaridade de segunda oportunidade. Previa um nível de Ensino Básico, com os 3 ciclos, e outro Secundário, harmonizando finalmente o ensino noturno com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 1993-94 iniciámos a leccionação ao curso do ensino recorrente, na disciplina Ciências Sociais e Formação Cívica (CSFC), do 3.º ciclo do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC), na Escola Secundária da Mealhada. O plano de estudos foi definido pelo Despacho Normativo 42/88, em que se determinava que a leccionação ao 1.º ano da referida disciplina deveria ser atribuída a um docente de Geografia e os dois anos seguintes a um de História. Este programa foi alterado em 1996 mantendo a distribuição do curso por 12 unidades, mas em que os conteúdos surgem mais bem distribuídos e em que se introduz a interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e do Geografia (PORTUGAL. Ministério da Educação, 1996).

Na legislação de 1991 determinava-se que o ensino noturno recorrente deveria ser adaptado aos horários, aos ritmos de trabalho dos destinatários e às condições de cedência de tempo laboral, assim como as estruturas, formas de organização e processos pedagógicos assumirem uma forma flexível e reger-se pelos princípios específicos da educação de adultos. Os planos de formação deveriam respeitar os diferentes percursos formativos e os ritmos de aprendizagem individuais, assim como os conteúdos programáticos de cada plano de formação teriam de ser organizados de forma

adequada aos conhecimentos, interesses e necessidades de cada grupo de destinatários, podendo ser desenvolvidos através de trabalho por projeto. Tentámos seguir estes princípios, atenuando a rigidez curricular que, apesar dos belos princípios enunciados em programa, o nosso sistema de ensino insiste em praticar.

A lecionação às turmas do SEUC suscitou duas perceções. O primeiro relacionava-se com o esforço que os alunos faziam em estudar à noite, com imenso sacrifício da sua vida pessoal, em que a maior parte vinha de jornadas de trabalho extensas, parte significativa já tinha família constituída que mal viam durante a semana, o que nos suscitou muito respeito e a obrigação de correspondermos como profissional. Por outro lado, demonstrou-nos o efeito da desigualdade de género, já que a maioria dos alunos eram constituída por mulheres, jovens na maior parte, que, por uma razão ou outra, tinham sido impedidas de estudar na altura própria. Impressionava-nos dois factos: primeiro, no início do ano letivo inscreviam-se muitas dezenas de alunos, mas no início do ano só comparecia entre uma e duas dezenas e no Natal já só rondava a dezena, a grande maioria mulheres. Em segundo lugar, estas acabaram por concluir o ciclo de ensino e constituíam um grupo de trabalho coeso e solidário ao longo dos 3 anos, evidenciando capacidades cognitivas e competências mais que suficientes, tendo algumas concluído mais tarde o ensino secundário e alcançado o ensino superior, obtendo a licenciatura. A dada altura questionámos as alunas das razões porque não tinham concluído os estudos no ensino diurno e as respostas foram chocantes e reveladoras da discriminação que se fazia notar no acesso à escola, sendo patente que no contexto das famílias de origem dessas alunas a escolarização das raparigas era bastante desvalorizada. Não por acaso, nas estatísticas da taxa de analfabetismo no Concelho da Mealhada, a população do sexo feminino ostenta um valor bastante superior ao da população do sexo masculino. Segundo a PORDATA, em 1981 a taxa de analfabetismo no Concelho era de 17,4% e em 2011 era de 4,7%, mas entre a população masculina era, respetivamente de 9,2% e 2,2% e entre a população feminina era de 24,9% e de 7%, respetivamente. (PORDATA, 2019) Percebemos que a nossa missão era também a de corrigir injustiças. O nosso empenho resultou no estabelecimento de fortes laços pessoais entre todos que perduram até hoje.

O novo programa de 1996 corrigiu alguns erros. Porém, ao descrever o perfil do aluno, revela-se que para o legislador o ensino noturno se destinava a alunos que não se terão adaptado ou obtido sucesso no ensino regular. Era visto, portanto, como uma remediação para o insucesso escolar. A nosso ver, o SEUC tinha também essa função, porém consideramos que havia nessa perspetiva alguma ilusão uma vez que os alunos que não obtinham sucesso no ensino diurno regular, eram os que se inscreviam e não compareciam ou desistiam. À maior parte destes, faltava-lhes maturidade e muitos que demonstravam dificuldades no ensino diurno, ainda adolescentes, eram canalizados para o SEUC, onde os maus resultados persistiam, levando ao abandono escolar. Só alunos com maturidade poderiam concretizar os objetivos de um ensino de adultos caracterizado pela autonomia, contratualização, individualização na formação e percurso próprio.

Em 1997 deixámos o ensino recorrente, tendo-o retomado no ano letivo 2004-05, desta vez no Ensino Secundário. O nível do Ensino Secundário diurno sofreu nesse ano uma reorganização com efeitos no ensino recorrente noturno nesse ano.

Esta experiência foi muito importante para nós, uma vez que desenvolvemos um sistema de ensino e certificação que esteve na génese do método de ensino que descrevemos no estudo exposto neste relatório. Os alunos chegavam-nos com diferentes níveis de aptidões e competências, o que

implicava diferentes graus de autonomia, em diversas alturas do ano letivo, com ritmos próprios. O nosso desafio era o de gerir os alunos que estavam em estádios diferentes, orientar o seu trabalho, fornecer-lhes fontes e material de estudo, efetuar a avaliação e a certificação. Desenvolvemos uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e individualização do percurso de cada aluno. Elaborámos uma ficha por módulo com os objetivos, os alunos agrupavam-se espontaneamente conforme a unidade em que se encontravam e desenvolviam um trabalho solidário, ajudando-se mutuamente, com a ajuda ocasional do professor. Por vezes, alguns optavam por realizar todo o processo em modo solitário. Quando se sentiam preparados, solicitavam a realização de um teste sumativo, como determinava a lei. Chegámos a ter 8 grupos na mesma sala, que era invariavelmente a biblioteca da escola, local considerado mais confortável da escola. Percebemos que, em certas condições, era possível desenvolver uma aprendizagem diferente dos modelos tradicionais que até então tínhamos seguido.

O programa de História para o ensino recorrente não era o mesmo do programa de História do Ensino Secundário diurno, divergindo nos conteúdos, trazendo dificuldades para os candidatos ao Ensino Superior que teriam de fazer o Exame Nacional do 12.º ano de escolaridade. Além do mais, era desproporcionado nos conteúdos de módulo para módulo e havia muita dificuldade em encontrar fontes de informação que fossem operativas para os alunos (limitados no tempo que dispunham para tarefas de pesquisa e seleção de fontes de estudo). Procedemos a uma adaptação do programa à luz de uma legislação saída então² e que permitia uma harmonização com os programas do ensino diurno. Levámos para a biblioteca uma grande quantidade de manuais destinados aos alunos do ensino diurno que passaram a constituir a principal fonte por onde os alunos tinham acesso aos conteúdos. Poder-se-á considerar que se traduziu num empobrecimento da aprendizagem dos adultos, já que deixávamos de os estimular na busca de fontes e desenvolver competências de pesquisa, seleção e reutilização da informação. Porém, a realidade impunha-nos a solução encontrada: nem os alunos tinham tempo ou disposição para esse tipo de tarefas, nem a escola fornecia a variedade de fontes que os assuntos tratados exigiam. Ser-lhes-ia exigido um tipo de trabalho a que nem sequer os alunos do ensino diurno eram sujeitos então. A nossa missão foi a de corresponder aos seus anseios, mantendo, porém, um padrão de exigência próximo ao que estabelecíamos às turmas do ensino diurno. A realidade é que o sistema tal como estava colocava mais obstáculos aos alunos do ensino noturno do que aos do ensino diurno, com a agravante de que os manuais editados pela tutela serem de fraquíssima qualidade, por vezes anedótica, quase sempre simplesmente inútil.

No ano letivo 2007-08 participámos no Centro de Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária da Mealhada (PORTUGAL. Governo, [2006]; CAPUCHA, 2013). No início, com a leitura da documentação produzida pela entidade gestora do programa, foi-nos difícil entender os princípios que orientavam esta nova modalidade de ensino para adultos. Quando tivemos oportunidade de frequentar uma formação, uma boa experiência, percebemos que implicava fazer precisamente o oposto do que nos era habitual. Ali, o adulto começava por relatar a sua vida, as suas experiências, o formador consultava um referencial, extenso cardápio de competências e conhecimentos, cada um discriminado em 3 níveis, do básico ao avançado, reconhecia-lhe as competências adquiridas num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e detetava os défices.

² Tentámos localizar esta legislação, mas tal não nos foi possível. Lembramo-nos bem deste episódio por duas razões: levou a uma grande discussão entre alguns docentes sobre o objetivo da legislação, sendo nossa opinião que deveria ser interpretada de forma liberal; por outro lado, levou a tomar uma decisão fundamental para o trabalho dos alunos e do docente, tal como relatamos no corpo do texto. Ainda conservamos em arquivo digital o material produzido.

Juntamente com o adulto, delineava-se um percurso formativo a realizar individualmente. A nossa experiência limitou-se à primeira parte do processo, recebendo e registando as histórias de vida de cerca de duas dezenas de adultos, algumas muito interessantes por revelarem existências ricas.

A ideia inicial das Novas Oportunidades pareceu-nos esplêndida no início, ao valorizar o que as pessoas tinham aprendido ao longo da vida e prever o seu desenvolvimento pessoal. Reconhecemos impacto positivo na satisfação pessoal dos adultos, na sua autoestima e, em alguns casos, proporcionou alguma promoção social e profissional, entre outros efeitos nos hábitos de leitura, na procura do saber e no desenvolvimento pessoal. Essa promoção foi mais evidenciada na população feminina ao atenuar a discriminação no acesso à educação atrás referida. Mesmo entre os membros da equipa técnico-pedagógica, houve adesão e empenho quando finalmente entenderam o seu papel no processo (SILVA, 2012)

A dada altura, porém, a equipa apercebeu-se das práticas menos escrupulosas por parte de outros centros e agentes, que assim procuravam atrair adultos e cumprir as metas estabelecidas pelos gestores responsáveis pelo programa, uma vez que sobre os centros era exercida pressão para que certificassem o maior número de adultos, sem ter em conta a qualidade do processo de desenvolvimento. Certos autores (CAPUCHA, 2013) interpretam observações análogas às nossas sob um ponto de vista ideológico, quando a descredibilização do programa nasceu do escasso rigor na avaliação das competências que muitos adultos realmente desenvolveram. Sabemos que algumas organizações (empresas, Forças Armadas) aproveitaram positivamente o programa para requalificar os seus trabalhadores. A certificação de competências tem um óbvio impacto social, dependendo da perceção da sociedade. Se o público não reconhece valor a um determinado certificado por não corresponder, na realidade, ao que o documento declara, dá-se uma depreciação social do valor da certificação. Conhecemos casos em que pessoas procuraram emprego para as quais teriam qualificação segundo os certificados, porém, no desempenho profissional não revelavam as competências anunciadas. Essa situação veio afetar os adultos que efetivamente tinham desenvolvido competências e tinham aproveitado o processo para progredir, mas viram o seu esforço desvalorizado pois socialmente não lhe foi reconhecido valor.

Apesar do desencanto, esta nossa experiência foi importante para a tomada de consciência do valor da autoformação e do desenvolvimento de competências através de processos informais. Mais concretamente, apresentou-nos um modelo flexível de reconhecimento do valor da experiência e da possibilidade de o certificar. Introduziu nos nossos critérios de avaliação uma perspetiva menos rígida na apreciação do trabalho dos alunos. Por outro lado, passámos a valorizar mais a aquisição de competências.

HISTÓRIA DA ARTE

A partir de 1994-95, lecionámos a disciplina de História da Arte a turmas do ensino secundário, componente da formação específica segundo a estrutura estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 286/89. A disciplina ocupava 4 horas semanais nos 3 anos letivos.

As condições em que iniciámos eram rudimentares. Não tínhamos acesso a bibliografia na escola, nem equipamento audiovisual capaz ou banco de imagens atualizado.

O programa era extensíssimo e pouco criterioso. Foi posteriormente publicado um documento (Organização e Gestão do Programa) que veio delimitar os conteúdos, na prática um novo programa, embora não fosse assim reconhecido. As contradições entre os documentos eram visíveis na altura dos Exames Nacionais, pois certas matérias eram introduzidas tendo em conta o programa inicial, que tinha sido bastante alterado pelo segundo documento, num arbítrio que não era reconhecido pelo Ministério da Educação.

Outra condição adversa que enfrentámos foi que o nosso trabalho não se limitava ao ensino de História da Arte, a 3 turmas de 3 níveis diferentes, mas também acumulávamos com outras funções: coordenador do Clube Europeu, representante do grupo disciplinar, representante do departamento, coordenador da biblioteca, diretor de turma, lecionação a História a turmas do Ensino Básico ou do Ensino Secundária (v.g., 3 turmas do 11.º ano em 1999-2000).

Tínhamos a nosso favor um conjunto de alunos que, na sua maioria, escolheu o curso por vocação e que fizeram também crescer o curso à medida que todos, alunos e professores, íamos evoluindo. Para além do conhecimento específico nos conteúdos da História da Arte, progredimos muito no domínio do uso dos audiovisuais em sala de aula, tendo experimentado várias tecnologias, primeiro analógicas, depois digitais, e desenvolvemos aptidões em áreas de expressão artísticas como a fotografia e o cinema. Por isso, a nossa lecionação em História da Cultura e das Artes relatada neste estudo foi encarada como a continuação natural de um processo iniciado em 1994 no que ao estudo e lecionação da Arte diz respeito.

Outro aspeto muito interessante desse tempo, foi a possibilidade de dar continuidade ao mesmo grupo-turma ao longo de 3 anos de escolaridade e lecionar a várias turmas ao mesmo tempo em diferentes níveis. Permitiu-nos ir testando estratégias e recursos, melhorando continuamente em termos científicos e pedagógicos, num progressivo refinamento dos processos e escolha dos conteúdos a privilegiar. A planificação era feita a 3 anos, com coordenação entre as turmas dos diferentes níveis. Houve igualmente vantagens ao nível relacional aluno-professor, criando-se uma forte coesão do grupo e laços entre todos que perduram.

Esta experiência é hoje aproveitada como formador de professores, no Centro de Formação de Professores Adolfo Portela, com uma ação sobre o período do Modernismo (1906-1939) e outro que iniciaremos em setembro próximo do período do Pós-Guerra.

TECNOLOGIA DIGITAL

A nossa relação com a tecnologia digital iniciou-se com continuidade em 1997. Tivemos algum contacto na década de 1980 com o Sinclair ZX Spectrum 48K e em 1992, no âmbito do Projeto Minerva (TRINDADE, 2015, pp. 172-173) participámos numa formação sobre MS-DOS. Nessa altura, os equipamentos eram muito dispendiosos e raros nas escolas e sem praticar não se conseguia evoluir, não havendo, assim, impacto significativo nessa formação.

Em 1997, num contexto familiar, tivemos contacto regular com um computador e foi para nós uma revelação das potencialidades que esta tecnologia trazia para a nossa prática profissional. Adquirimos equipamento e toda a nossa formação inicial foi desenvolvida num contexto informal, com ajuda de familiares, amigos, colegas da escola, revistas, assim como no sistema de tentativa e erro. Só mais tarde frequentámos ações de formação, que nunca cessámos de frequentar, sobre uma

multiplicidade de instrumentos e aplicações. Nós próprios já fizemos formação de dispositivos digitais multifunções numa ação de formação creditada sobre organização de bibliotecas.

O impacto da tecnologia digital para o nosso trabalho foi tremendo. Todo o nosso trabalho assenta na utilização diária e intensiva das diversas opções que a tecnologia nos oferece. Foi com base nessa experiência que desenvolvemos o método que relatamos no estudo deste relatório.

Através de três programas a que concorremos em nome da Bibliotecas Escolar da Escola Secundária da Mealhada, equipámos a biblioteca com um computador multimédia e *tablets*: 5 *iPads* e 30 com sistema operativo *Android*, estando 15 destes distribuídos por outras bibliotecas e pelo Ensino Especial do Agrupamento. Fizemos formação na área e estudámos a tecnologia e hoje somos consultados por colegas que nos pedem informação e formação. Estes projetos têm como base a divulgação do livro eletrónico na escola e dos dispositivos digitais na sala de aula e interessa-nos muito o uso da imagem como recurso.

PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO

No ano letivo 2001-02 fomos nomeados coordenador da Biblioteca da Escola Secundária da Mealhada. Em julho de 2009 candidatámo-nos a Professor Bibliotecário (PB), figura que até então não existia e que passou a ser regulamentado, com alterações em 2015. Desde então, temos exercido o cargo, mesmo quando a referida escola passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas da Mealhada. Nessa altura, havia três PB, passando depois a dois. Hoje temos o cargo de coordenador em termos formais, o que obriga a fazer parte do Conselho Pedagógico e responder pelo serviço perante os órgãos de gestão, embora na prática a nossa coordenação das atividades seja partilhada em termos de igualdade com a nossa colega, Dr.^a Amélia Santos.

O conteúdo funcional determinado pela legislação é extenso e ambicioso, em que se determina que *“ao professor bibliotecário cabe, com apoio da equipa da biblioteca escolar, a gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento”*, competindo-lhe:

- «a) Assegurar o serviço de biblioteca para os alunos do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;*
- b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e dos planos de turma;*
- c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à(s) biblioteca(s);*
- d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca;*
- e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação;*
- f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;*
- h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;*
- i) Implementar, anualmente, os procedimentos de avaliação dos serviços, definidos pelo Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GCRBE) em articulação com os órgãos de direção do agrupamento ou escola não agrupada;*
- j) Representar a biblioteca escolar, nos termos do regulamento interno»*

Face às funções atribuídas, estabelecemos prioridades e as atividades desenvolvidas são organizadas em 4 domínios: A Currículo, literacias e aprendizagem, B Leitura e literacia, C Projetos e parcerias, D Gestão da biblioteca escolar. O objetivo fundamental das Bibliotecas Escolares (BE) é o de contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, com plena integração na estrutura curricular das escolas, e é nesse desiderato que orientamos prioritariamente todo o nosso trabalho.

O trabalho das BE em Portugal é organizado pelo Gabinete de Coordenação da Rede de Bibliotecas Escolares, que tem uma estrutura formal muito leve e altamente operacional. A nível regional e com uma geografia que tem mais em conta a realidade do terreno do que com as divisões administrativas oficiais, a ligação do Gabinete aos PB e destes entre si é feita pelos Coordenadores Interconcelhios (na gíria das BE, “as andorinhas”). A comunicação é feita através de meios eletrónicos e de contactos pessoais que forçam os coordenadores a um constante nomadismo pelas escolas da sua zona e com reuniões de coordenação nacional em Lisboa. Todos os membros constituem, a 3 níveis (Gabinete de Coordenação, Coordenadores Interconcelhios e PB), uma verdadeira rede, bastante coesa e flexível, denominada Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), em que a maior parte dos seus elementos está fortemente motivada para desempenhar bem as suas tarefas.

No início da RBE esteve a decisão de desenvolver um estudo realizado por um grupo de trabalho e do qual resultou uma publicação, ***Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares***, que foi fundamental na fundação de bibliotecas nos novos moldes que aí se preconizava (VEIGA & et al., 1996).

A RBE proporciona bastantes momentos de formação de qualidade nas áreas biblioteconomia promoção da leitura, literacias da informação e tecnológica, entre outros. Proporcionaram-nos das experiências de formação mais desafiantes da nossa carreira, incluindo os primeiros cursos à distância através da *Internet*, em diversas modalidades.

Pensávamos no início do exercício desta função que o gosto pelo livro e pelas bibliotecas seria suficiente para desempenharmos o cargo. Depressa nos apercebemos do nosso grau de impreparação e que levava à paralisia do serviço em questões básicas na gestão documental. Por isso, inscrevemo-nos no Curso de Especialização em Ciências Documentais, que concluímos em 2006 e nos veio dar uma maior segurança nas decisões, assim como assumir um papel de conselheiro junto de colegas que nos procuram, bem como fazer formação no AEM em literacia da informação a docentes e, sobretudo, a alunos. Podemos realizar ações de formação em organização de bibliotecas, com creditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Já realizámos uma sobre matérias relacionadas com biblioteconomia e com as tecnologias digitais que podem ser utilizadas na promoção da leitura de livros eletrónicos.

Neste momento, o trabalho dos PB é orientado pelos seguintes documentos:

- ***Aprender com a biblioteca escolar***, com edição revista em 2017 (PORTUGAL. Ministério da Educação, [2017]), que consiste no referencial de aprendizagens que as BE devem procurar atingir, que conta também com um documento de enquadramento e conceção (PORTUGAL. Ministério da Educação, 2012) e propostas de atividades (PORTUGAL. Ministério da Educação, 2016);
- ***Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020***, que traça a estratégia da RBE até 2020 (PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013);

- **Modelo de avaliação da biblioteca escola** que estabelece a forma como as BE são avaliadas, não só nos domínios e critérios, como também com que instrumentos (PORTUGAL. Ministério da Educação , 2018).

Neste momento co coordenamos 7 Bibliotecas Escolares (BE), implicando a gestão de uma equipa que inclui mais 6 docentes e 4 membros do Pessoal Não Docente a tempo inteiro ou parcial. Também estão adstritos às bibliotecas outros docentes com um limitado número de horas.

As BE são sujeitas a um programa de avaliação (PORTUGAL. Ministério da Educação , 2018) que se desenvolve num ciclo de 4 anos e consiste em dois instrumentos: 1) registo em cada um dos anos letivos de uma base de dados com numerosos dados estatísticos referentes à realidade das BE e das Escolas e respetiva atividade; 2) processo de autoavaliação que se desenvolve nos 4 domínios - A Currículo, literacias e aprendizagem, B Leitura e literacia, C Projetos e parcerias, D Gestão da biblioteca escolar. O Gabinete de Coordenação da RBE publica a síntese anual da avaliação efetuada a nível nacional. A última edição foi a de 2017-18 (PORTUGAL. Ministério da Educação , 2018).

Torna-se importante, a este propósito, frisar que este processo de avaliação não visa monitorizar o trabalho das BE ou dos PB em si, antes avaliar a relação destes com as escolas, incluindo alunos e docentes, órgãos de gestão ou estruturas curriculares, assim como Encarregados de Educação, Comunidade Educativa, a Biblioteca Municipal e outras organizações locais, regionais, nacionais e internacionais, com quem colabore. O seu objetivo final é avaliar o impacto das BE nas aprendizagens dos alunos. Por isso é que se orienta todo o trabalho para o aluno, quer em ações diretas, quer indiretas. Os outros públicos enunciados atrás são também alvos da nossa atividade por exercerem influência direta ou indireta no sucesso educativo dos alunos.

Os instrumentos de avaliação são registados no Sistema de Informação da RBE e as cópias são enviadas aos órgãos de gestão que as devem dar a conhecer às estruturas curriculares do Agrupamento. Têm como fontes uma série extensa de dados obtidos através de inquéritos e de evidências recolhidas nas atividades e como método avaliar os pontos positivos e negativos, tendo em conta a planificação das atividades e a sua missão. A planificação dos anos seguintes tem, obrigatoriamente, de conter a correção dos pontos negativos detetados e a conservação dos pontos positivos. A título de exemplo, tendo-se detetado uma insuficiência na participação dos Encarregados de Educação, passou-se nos anos seguintes a incluí-los em atividades em que a sua participação faz sentido ou é oportuna. O processo de autoavaliação encerra-se em meados do mês de julho de cada ano letivo.

Todos os anos, a equipa das BE propõe em Plano Anual de Atividades mais de vinte iniciativas, desde a comemoração do Mês Internacional das Bibliotecas Escolares, promoção de Feira do Livro e da Semana da Leitura, atividades de gestão, de informação e de avaliação, atividades no âmbito da Rede de Bibliotecas da Mealhada (colaboração com a Biblioteca Municipal), concursos, formação de alunos e docentes, atividades no âmbito da segurança na *Internet (Cyberbullying, Mês da Internet mais Segura)*, atividades de promoção da leitura, colaboração na componente curricular da educação literária com os professores e as turmas, entre outras. Note-se que algumas destas atividades se traduzem, na prática, pela organização de muitos eventos levados a cabo em várias escolas.

Não há nenhuma atividade, com exceção de algumas atividades de gestão, que não seja realizada em colaboração com entidades do agrupamento (professores, grupos disciplinares,

departamentos) ou entidades externas, locais (Câmara Municipal, Biblioteca Municipal, IPSS, coletividades), regionais (comunidades Intermunicipais), nacionais (Plano Nacional de Leitura, universidades, fundações, entre outros) e internacional. A natureza do trabalho nas BE é essencialmente colaborativa, com exceção das que cabem exclusivamente aos membros da equipa.

As BE constituem com a Biblioteca Municipal da Mealhada (BMM) um grupo de trabalho que visa coordenar atividades e recursos a nível concelhio. Foi criada a Rede de Bibliotecas da Mealhada que agrupa as 7 BE, a BMM, as bibliotecas de uma junta de freguesia, de uma Escola Profissional e de um serviço de biblioteca itinerante que funciona num antigo autocarro adaptado, denominado BiblioMealhada. Foi concebido um Portal na *Web* que tem como objetivo servir de “rosto” à rede, fornecer um suporte para a formação dos leitores (SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares) e uma ligação ao serviço OPAC³ do catálogo da biblioteca Municipal, cujo sistema tecnológico (GIB) permite a inclusão dos catálogos de todas as bibliotecas do Concelho, constituindo uma base de dados única.

Tendo em conta a escassez de recursos que todas as BE enfrentam, procurámos fontes de receita alternativas que, ao mesmo tempo proporcionassem desafios que fizessem evoluir o serviço. Assim, concorremos em 2011 a um programa de financiamento de bibliotecas das escolas secundárias da Fundação Calouste Gulbenkian com o projeto “As palavras e os meios” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares, 2011), cujo cariz experimental se relacionava com a relação da leitura, das tecnologias de informação e comunicação e a produção audiovisual. Permitiu-nos a aquisição de fundo documental e de material audiovisual, em que o computador para trabalho multimédia adquirido é, ainda hoje, o mais poderoso instrumento de trabalho que existe em todas as bibliotecas do Agrupamento. Em 2013, para o mesmo programa, concorremos com o projeto “O livro eletrónico, a nova fronteira da leitura” que nos permitiu adquirir e experimentar 5 *iPads*, introduzindo a tecnologia dos dispositivos digitais multimédia como recurso nas escolas. Em 2015, foi a vez de apresentarmos um projeto para o programa da RBE “Ideias com mérito” com o tema “Levar o livro eletrónico à sala de aulas”, através do qual adquirimos, numa primeira fase, 15 *tablets* e num segundo ano outros 15. Desde então que temos promovido a utilização destes dispositivos na sala de aulas. No início, pensávamos adquirir leitores de livros eletrónicos dedicados (*e-readers*), mas reformulámos logo o programa quando verificámos que os *tablets* eram multifacetados e que, assim, poderíamos alargar o projeto para outros campos pedagógicos sem colocar em causa o objetivo primeiro (promover a leitura através do livro eletrónico).

Em 2010 decidimos fundar o blogue ALIQUID NOVI (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares, 2009) (Figura 1). Já tínhamos experiência com outros blogues desenvolvidos na aplicação *Google Blogger*, mas não gostávamos da qualidade gráfica dos modelos disponíveis e procurávamos um refrescamento. Na altura, a aplicação não permitia criar páginas e encontrámos o serviço *Wordpress*, que também oferece acesso livre e aberto no nível básico.

A expressão latina ALIQUID NOVI significa “algo novo”, querendo transmitir que era em si uma novidade, foi sobretudo uma forma de ultrapassar constrangimentos que sentíamos em termos estéticos e de estrutura. Os modelos (*templates*) do *Wordpress* são bastante bem conseguidos graficamente, com estruturas desenhadas de acordo com o tipo de conteúdo e objetivo de cada blogue: ensaios fotográficos (dá mais ênfase à imagem), noticiário de tipo jornalístico (simula o *lay-out*

³ Online Public Access Catalog, isto é, serviço de acesso ao catálogo da biblioteca em linha.

de um jornal em linha de qualidade), opinião ou intervenção pública, entre outros. Por outro lado, queríamos combinar a função de transmissão de novidades, de conteúdo efémero, com a estrutura de um sítio, de conteúdo mais duradouro, destinado a material concebido por nós para constituir a base das atividades de formação e que é depositado em páginas e subpáginas.

Figura 1 - Página de acesso ao blogue ALIQUID NOVI.



O blogue funciona como interface entre as diversas BE, contendo documentos comuns e divulgando informação. Nas nossas ações de formação em literacia da informação, sentíamos necessidade de criar um sítio em que registássemos os conteúdos fundamentais que desenvolvíamos nas nossas sessões, acessível e informativo. Os temas que neste momento estão contemplados são: “as bibliotecas”, em que apresentamos as diversas bibliotecas do Agrupamento, “catálogo”, “bibliografia”, “C.D.U.”, “The big 6”, “Pesquisar”, nos quais apresentamos informação sobre estes temas de literacia da informação, incluindo alguns vídeos, “como se diz”, pequeno glossário, “sobre o digital”, que pretende ser um guia sobre a tecnologia digital, “português”, que contém algum material da disciplina de Português. Todas as páginas estão em desenvolvimento, num trabalho sem fim, nem prazo, que já foram remodeladas algumas vezes.

As estatísticas que o sistema nos fornece sobre os acessos, indicam que o blogue, para além de Portugal, tem aceitação na América Latina, com Brasil à cabeça, e nos países de expressão portuguesa, não só em África, como também em Timor, e onde há presença de emigrantes.⁴

Figura 2 - Estatísticas do blogue ALIQUID NOVI. Número de visitantes por ano desde 2010, páginas mais visitadas em 2018 e número de visitas por país em 2018.



Os restantes blogues criados por nós são monotemáticos, destinando-se a mostrar trabalhos desenvolvidos em sala de aula, em determinadas disciplinas ou no âmbito de concursos. Os que consideramos mais conseguidos, pese embora o aspeto gráfico datado, são o já atrás citado “As palavras e os meios” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares, 2011), pelo arrojado do material multimédia dos alunos aí contido, e o blogue inaugurado em 2008 no âmbito da Comemoração do Quarto Centenário do Padre António Vieira (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares, 2008), em colaboração com a disciplina de Português, destinado à publicação dos trabalhos dos alunos que conceberam textos ao estilo de Vieira, mas com temática retirada da sua vivência. Juntámos artigos sobre a estética barroca da nossa autoria. Foi uma oportunidade para experimentarmos produzir material original para oferecer um enquadramento gráfico que fosse além dos modelos oferecidos pelo serviço de blogue, efeito também alcançado com o blogue “As palavras e os meios”. Os restantes blogues, para nós, não são tão relevantes no resultado final, embora tenham constituído experiências que foram aproveitadas noutros projetos posteriores e para constatar as limitações do *Blogger* face ao *Wordpress*.

⁴ Este dado deve ser visto com reserva devido à generalização de redes virtuais privadas (VPN) que alteram a identificação do dispositivo do utilizador, disfarçando a origem do acesso.

3. ESTUDO - A *Google Drive* como plataforma educativa: uma aplicação no ensino da História da Cultura e das Artes.

3.1. Problema

A unidade didática que desenvolvemos foi escolhida por ter sido o primeiro módulo abordado no corrente ano letivo, de acordo com a planificação feita desde o 10.º ano de escolaridade, primeiro ano do curso. A turma encontra-se no terceiro e último ano do seu plano de estudos, restando três módulos. Vamos analisar as condições concretas em que a unidade foi lecionada, o problema de criar condições de aprendizagem a este grupo específico de alunos e promover o seu sucesso educativo.

3.1.1. Ensino profissional: objetivos pedagógicos

O curso tem regulamento próprio e respeita a legislação que define a organização, desenvolvimento e acompanhamento dos cursos profissionais de nível secundário.

O plano de estudos foi instituído em 2006. Prevê um total de 3100 horas de formação, das quais 200 foram destinadas à disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), integrada na componente de formação científica. Destingem-se 3 áreas de formação: a primeira é a componente de formação sociocultural (Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação) no total de 1000 horas; a segunda é a componente de formação científica (HCA, Matemática e Física) no total de 500 horas; a terceira é a componente de formação técnica (Sistema de Informação, Design, Comunicação e Audiovisuais, Técnicas de Multimédia, Projeto e Produção Multimédia, Formação em Contexto de Trabalho) no total de 1600 horas.

Os cursos profissionais são orientados para a preparação dos jovens no exercício qualificado de uma profissão, facultando-lhes contactos com o mundo do trabalho, das empresas e de outras organizações, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional. Tem como objetivo formar recursos humanos qualificados de nível 4 – Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação, ou seja, prevê a certificação para o exercício de uma profissão e, ao mesmo tempo, dá acesso ao ensino superior através de uma “*sólida formação geral, científica e tecnológica*”. Funcionam numa estrutura curricular modular.

O docente iniciou a leção da disciplina à turma objeto de estudo em setembro de 2017 no 2.º ano do curso (11.º ano escolaridade). No 10.º ano foram lecionados por outra colega os módulos 1 - a cultura da Ágora (o século de Péricles), 2 - a cultura do Senado (o tempo de Octávio César Augusto), 4 – a cultura da Catedral (Baixa Idade Média – Gótico) e 5 – a cultura do Palácio (Renascimento, Humanismo). No 11.º foram lecionados por nós os módulos 3 – a cultura do Mosteiro (Alta Idade Média – Românico), 6 – a cultura do Palco (Absolutismo, Luís XIV, Barroco) e 7 – a cultura

do Salão (Iluminismo, Rococó, Neoclassicismo). No corrente ano, foi a vez dos módulos 8 – a cultura da Gare (Industrialização e urbanização, Romantismo, Realismo/Naturalismo, Impressionismo e Pós-Impressionismo, Arquitetura do Ferro), 9- a cultura do Cinema (primeira metade do século XX, Modernismo) e 10 – a cultura do Espaço Virtual (de 1960 à atualidade; Arte Contemporânea). Lecionámos a mesma disciplina a diversas turmas do mesmo curso desde o ano letivo 2011-12.

3.1.2. Perfil da turma

A reputação da turma precedia-a. Ouviam-se muitos relatos de uma turma com sérios problemas disciplinares de parte de alguns dos seus elementos, comportamento observado também fora da sala de aula. No 11.º ano, alguns alunos desistiram e só restaram 14, sendo que para um destes, por manifestas dificuldades cognitivas e de integração, foi proposta uma outra oferta de formação.

No 12.º ano, a turma integrou 13 alunos, 11 do sexo masculino e 2 do sexo feminino⁵. Destes, apenas um foi retido uma vez e outro foi-o duas vezes ao longo da sua escolaridade. A escolaridade dos demais decorreu sem retenções. A média de idades de 17,31 anos indica que a maior parte encontra-se na idade esperada em alunos do 12.º ano que nunca foram retidos, com a exceção de dois alunos.

Apenas um nasceu fora de Portugal, no Brasil, mas já se encontra no nosso país há muito tempo e está plenamente integrado. Dois beneficiam de Ação Social Escolar, o que significa que a maioria não manifesta dificuldades económicas graves.

Quanto ao nível de formação académica dos pais e das mães, 31% dos pais e 54% das mães terá concluído o 6.º ou o 9.º ano de escolaridade e 38% e 31% respetivamente, concluiu o 12.º ano ou obteve diploma de bacharelato e licenciatura. É de realçar que há poucos casos de baixa escolaridade, já que apenas 15% dos pais e 8% das mães possuem 4 anos de escolaridade. Há 15% dos pais e 8% das mães cuja situação é desconhecida, devendo-se este dado a casos em que os pais não vivem com os alunos ou algum faleceu. Tendo em atenção que, segundo as estatísticas colhidas na PORDATA (PORDATA, 2019), 22,2% da população portuguesa com mais de 15 anos concluiu apenas o primeiro ciclo do ensino básico, verificamos que os pais dos alunos da escola têm um nível superior à média nacional, embora também estejam aquém nos diplomas do ensino superior. No que respeita à integração laboral, 77% dos pais e 85% das mães são empregados por conta de outrem, um dos pais está reformado e os restantes casos são situações desconhecidas ou não especificadas.

O problema maior com os alunos coloca-se na conclusão do curso uma vez que o regulamento determina que a certificação só pode ocorrer com todos os módulos concluídos, com a aprovação na componente “*formação em contexto de trabalho*” e com a prestação de uma prova final de aptidão profissional. Para terem acesso à “*formação em contexto de trabalho*” poderão apresentar até 6 módulos em atraso, sendo excluídos aqueles que excederem este número. Ora, dos 13 alunos, 5 estão excluídos por este motivo, o que resume a realidade da turma quanto a aproveitamento e empenho.

⁵ Os dados utilizados nesta parte do estudo foram obtidos por inquérito interno da escola e não forneceremos em anexo uma folha com os registos por motivos de reserva legal sobre dados pessoais.

Pela nossa observação na prática docente, podemos agrupar os alunos da turma em três categorias:

- um grupo de 5 alunos que apresenta fraco aproveitamento escolar e empenho, com episódios frequentes de perturbação ou de indiferença nas aulas, em graus diferentes;
- um segundo de 5 alunos que têm bom ou muito bom aproveitamento e comportamento, além de mostrarem empenho nas atividades e na aprendizagem;
- um terceiro de 3 alunos com problemas diversos, que vão ultrapassando as suas limitações, dependendo sempre de forte orientação e apoio dos professores.

O problema central da turma reside no grupo perturbador, pelo boicote frequente do normal desenrolar das aulas. Embora demonstrem capacidades na aprendizagem, alheiam-se das atividades. Não é raro ver alguns com a cabeça deitada no tampo da secretária, simulando que dormem, ou dormindo mesmo.

A maior parte dos alunos mostra dificuldades na leitura, na interpretação, elaboração de textos e fraco domínio do vocabulário, elevada dificuldade em expor ideias, mesmo oralmente, entre outras, obrigando a que os trabalhos decorram muito lentamente, o que se torna enfadonha e cansativa qualquer abordagem pedagógica com os métodos baseados na análise e interpretação de fontes escritas. Por outro lado, revela destreza elevada na manipulação de tecnologias digitais e na interpretação de fontes baseadas na imagem.

Ao constatar esta realidade, iniciámos uma reflexão em busca de novas soluções adaptadas a este género de alunos e esta unidade didática é fruto dessa análise.

Na avaliação diagnóstica desta turma e das anteriores a quem lecionámos até agora, juntamos ao teste de avaliação de conhecimentos e competências, um inquérito sobre os hábitos dos alunos, nível de domínio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), preferências de métodos de ensino e aprendizagem. Tem-nos permitido fazer escolhas.

3.1.3. Avaliação diagnóstica: inquérito

A investigação foi efetuada através de inquéritos enviados por correio eletrónico aos 13 alunos pela aplicação de formulários da suite *Google Drive*. A resposta ao inquérito foi feita em sala de aula e os resultados recebidos automaticamente na conta *Gmail* que utilizamos nas nossas atividades letivas. Foram pedidos sinceridade e rigor nas respostas, os alunos mostraram-se bastante prestáveis, permitindo uma recolha de dados com qualidade⁶. As respostas geraram dados estatísticos, tratados tal como referimos em 1.6. Metodologia e fontes (p.7).

⁶ Ver formulário do inquérito, em anexo, p.84-87

Tabela 1 – Inquérito 1: frequência da utilização de dispositivos digitais e da *Internet*. (n=13)

I - Frequência da utilização de dispositivos digitais e da <i>Internet</i> .	Diariamente =5	Alguns dias =4	Semanalmente =3	De vez em quando =2	Nunca = 1	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Computador (portátil/de mesa)	10	2	1	0	0	13	4,69	5,00	5,00	3,00	5,00	0,61
<i>Smartphone</i> ou outro dispositivo de comunicação pessoal	13	0	0	0	0	13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
<i>Tablet</i> (<i>Android</i> ou <i>iPad</i>)	1	0	1	5	6	13	1,85	2,00	1,00	1,00	5,00	1,10
Consola de jogos	0	3	1	5	4	13	2,23	2,00	2,00	1,00	4,00	1,12
Dispositivo híbrido (computador + <i>tablet</i>)	2	3	1	2	5	13	2,62	2,00	1,00	1,00	5,00	1,55
<i>Internet</i>	13	0	0	0	0	13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00

Para executar o tipo de trabalho que tínhamos planeado, exigia-se que os alunos tivessem o hábito de usar dispositivos digitais de comunicação e destreza na sua utilização (tabela 1). Assim, começámos por perguntar sobre a frequência da utilização de dispositivos digitais e da *Internet*. Apurámos que todos os alunos utilizam diariamente *smartphone*, o dispositivo claramente preferido por todos, assim como a *Internet*. Quase todos usam o computador numa base diária, com 3 exceções que o fazem alguns dias por semana ou uma vez por semana, sendo-lhes planamente familiar. Já os dispositivos de tipo *tablet*, consola de jogos e híbrido não reúnem as preferências gerais. Concluimos que podemos desenvolver com normalidade atividades que envolvam computadores convencionais (PC), *smartphone* e a *Internet*, enquanto que os dispositivos do tipo *tablet* poderão ser utilizados numa base de exploração, embora creiamos que os alunos não terão dificuldade na sua apropriação dada a sua semelhança com o *software* dos *smartphones*. A consola de jogos é irrelevante para o nosso trabalho, assim como a escassa preferência pelos dispositivos híbridos.

Tabela 2 - Inquérito 1: acesso pessoal ao computador e à *Internet* (n=13)

II - Acesso pessoal ao computador e à <i>Internet</i>	Não =1	Sim, muito condicionado	Sim, condicionado	A maior parte do tempo=4	Sim, livre=5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Tens computador para uso pessoal?	0	0	0	1	12	13	4,92	5,00	5,00	4,00	5,00	0,27
Tens acesso à <i>Internet</i> para uso pessoal?	0	0	0	0	13	13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00

Na parte dois do questionário (tabela 2), a intenção era perceber que condições de acesso aos dispositivos de trabalho e à *Internet* que os alunos dispunham e podemos constatar que os têm um acesso em ótimas condições. A nossa estratégia pode, portanto, assentar na utilização constante destes meios.

Tabela 3 - Inquérito 1: nível do domínio nas tecnologias (n=13)

III - Nível do domínio nas tecnologias	Nenhum =1	Alguns =2	Suficiente =3	Bom =4	Excelente =5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Processamento de texto	0	0	2	8	3	13	4,08	4,00	4,00	3,00	5,00	0,62
Apresentação	0	0	1	9	3	13	4,15	4,00	4,00	3,00	5,00	0,53
Folha da Cálculo	0	0	10	3	0	13	3,23	3,00	3,00	3,00	4,00	0,42
Pesquisa na <i>Internet</i>	0	0	0	5	8	13	4,62	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
Criar e manter um blogue ou um "site"	1	2	5	4	1	13	3,15	3,00	3,00	1,00	5,00	1,03
Instalação/desinstalação de <i>software</i>	0	1	2	5	5	13	4,08	4,00	5,00	2,00	5,00	0,92
Instalação/desinstalação de <i>hardware</i>	2	4	3	4	0	13	2,69	3,00	2,00	1,00	4,00	1,07
Uso de aplicações de redes sociais	0	0	0	5	8	13	4,62	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
Utilização de periféricos	0	0	4	6	3	13	3,92	4,00	4,00	3,00	5,00	0,73
Utilização de <i>software</i> multimédia	0	0	1	7	5	13	4,31	4,00	4,00	3,00	5,00	0,61
Utilização de dispositivos móveis	0	0	0	5	8	13	4,62	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
Utilização de tecnologia <i>Apple</i>	3	0	3	4	3	13	3,31	4,00	4,00	1,00	5,00	1,43
Utilização de tecnologia <i>Microsoft</i>	1	0	2	6	4	13	3,92	4,00	4,00	1,00	5,00	1,07
Utilização de tecnologia <i>Google</i>	0	1	1	6	5	13	4,15	4,00	4,00	2,00	5,00	0,86
Utilização de <i>Software</i> livre	0	3	5	5	0	13	3,15	3,00	3,00	2,00	4,00	0,77
Programação	0	2	8	3	0	13	3,08	3,00	3,00	2,00	4,00	0,62

Na terceira parte do inquérito (tabela 3), pretendíamos aferir da competência que os alunos têm nas TIC, no sentido de percebermos o seu grau de autonomia na realização das tarefas de acordo com o tipo de aplicação ou ambiente digital que pudéssemos propor. Pede-se, no fundo, uma autoavaliação das competências, podendo transmitir uma ideia distorcida, pois a opinião que cada um tem de si próprio pode não corresponder à realidade. Porém, os alunos já têm dois anos de intensa utilização de computadores e de tecnologias digitais ligadas à imagem, ao som, ao filme, à animação e, até, à programação e, por isso, um certo grau de conhecimento das suas capacidades e limitações.

De acordo com os resultados, todos os alunos têm um bom ou muito bom domínio do processamento de texto, apresentação (*PowerPoint*, etc.), pesquisa na *Internet*, uso de aplicações de redes sociais e na utilização de dispositivos móveis. Onde os alunos assumem mais dificuldade é na instalação/desinstalação de *hardware*, em que não só há um caso que refira que domina muito bem a competência, havendo 6 casos que confessam ter nenhum ou pouco domínio. Este resultado é surpreendente em alunos de um curso de multimédia, mas parece-nos comum nesta geração

habituada à facilidade do *plug-in* e que não é confrontada com problemas de *hardware* e *software* como o era a geração *nerd* anterior. Para a nossa experiência pedagógica esta situação é irrelevante.

Numa média bastante positiva, mas com um certo grau de dispersão para níveis mais baixos por alguns inquiridos, estão a instalação/desinstalação de *software*, a utilização de dispositivos periféricos, a utilização de *software* multimédia, a utilização de tecnologia *Microsoft* e a utilização de tecnologia *Google*. A existência de alguns alunos que dizem não dominar, dominar mal ou mediamente este tipo de competências revela o que se disse acima sobre a parte da turma que têm módulos por fazer, revelando indiferença pelas atividades. O curso implica a aprendizagem destas tecnologias e, afinal, os alunos trabalham diariamente em PC com o sistema operativo *Windows*, da *Microsoft*, nas aulas de HCA no 11.º ano utilizaram amiúde tecnologia *Google*, nas aulas das disciplinas técnicas praticam diariamente aplicações multimédia desde o início do curso.

A utilização de tecnologia *Apple* mostra uma grande dispersão dos valores, a maior desta tabela, revelando que há poucos a usá-la. Trata-se de uma tecnologia dispendiosa e menos acessível. A inclusão desta questão foi a título de curiosidade, já que não trabalhamos nesta base tecnológica, apesar de lhe reconhecermos superioridade notória na área multimédia.

Por fim, quanto ao domínio de folha de cálculo, criação e manutenção de um blogue ou um "site", utilização de *software* livre e programação situa-se numa faixa indefinida e com uma grande dispersão de casos, exceto para a folha de cálculo. Há alunos que revelam nenhum ou pouco domínio, ao lado de outros que revelam bom ou muito bom, o que é, mais uma vez, revelador do perfil da turma quanto ao empenho no seu desenvolvimento pessoal nas competências exigidas a profissionais de multimédia. Para a nossa experiência, contudo, nenhuma destas competências é necessária.

Percebemos que os alunos são bastante competentes no tipo de tecnologia que pensamos utilizar, embora tenhamos sido alertados para aquelas onde manifestam alguma dificuldade.

Tabela 4 - Inquérito 1: preferências quanto ao modo como ocupam os tempos livres (n=13)

IV - Preferências quanto ao modo como ocupam os tempos livres	nenhuma=1	alguma=2	gosto=3	gosto muito=4	a minha preferida=5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Absolutamente nada	4	5	0	4	0	13	2,31	2,00	2,00	1,00	4,00	1,20
A praticar desporto	2	0	4	6	1	13	3,31	4,00	4,00	1,00	5,00	1,14
A praticar qualquer forma de arte	1	1	5	2	4	13	3,54	3,00	3,00	1,00	5,00	1,22
Leitura	4	7	1	1	0	13	1,92	2,00	2,00	1,00	4,00	0,83
Frequentar museus ou galerias	6	3	3	1	0	13	1,92	2,00	1,00	1,00	4,00	1,00
Ver televisão	2	1	1	8	1	13	3,38	4,00	4,00	1,00	5,00	1,21
Ver cinema	0	1	4	6	2	13	3,69	4,00	4,00	2,00	5,00	0,82
A conviver com amigos(as)	0	0	0	6	7	13	4,54	5,00	5,00	4,00	5,00	0,50
A navegar na <i>Internet</i>	0	0	2	6	5	13	4,23	4,00	4,00	3,00	5,00	0,70
Jogos de computador	0	0	3	5	5	13	4,15	4,00	5,00	3,00	5,00	0,77

Na 4ª parte do inquérito (tabela 4), pretendia-se saber que tipo de atividades os alunos apreciam desenvolver nos seus tempos livres. A primeira questão desta parte do inquérito, constituiu uma pequena provocação do inquiridor, pois se perguntava se gostariam de fazer “absolutamente nada”. Quatro elementos declaram-se grandes adeptos dessa opção, ao contrário dos restantes que a rejeitam. O *pódi*o na ocupação dos tempos livres é ocupado, por ordem decrescente, o convívio com amigos(as), a navegação na *Internet* e a prática dos jogos de computador, apresentando médias mais elevadas e um desvio padrão mais baixo, concentrando as respostas entre um mínimo de “gosto” e o máximo de “a minha preferida”. A elevada preferência pelos jogos de computador pode ser cruzada com o dado da primeira tabela quanto à utilização de consola de jogos (muito baixa e com grande dispersão de casos), o que nos permite concluir que há grande apetência por jogos, mas que estes são jogados ou em PC ou em *smartphones*.

Num nível mais perto da indefinição, com médias mais baixas e grande dispersão de valores mínimo e máximo, está a prática de desporto, de diversas artes (quase sempre música como instrumentista, soubemos posteriormente) e a preferência pelo cinema e pela televisão como espectadores. Quanto aos hábitos de leitura, a média é negativa, o que está conforme as fracas competências que a generalidade da turma mostra neste domínio. Também não têm o hábito de frequentar museus e galerias.

Concluimos que a maioria ocupa o seu tempo livre no convívio com os pares, navegação na *Internet* e jogos de computador, como a maior parte dos adolescentes, tendo fraca apetência pela leitura, o que não permite que desenvolvam competências no domínio da língua e da expressão. O gosto pelo cinema e pela televisão pode mostrar alguma sensibilidade pela cultura. Apesar de tudo, alguns alunos praticam desporto e certas formas de arte, o que demonstra alguma heterogeneidade nos interesses pessoais.

Tabela 5 - Inquérito 1: preferências relativamente a métodos de trabalho e aprendizagem (n=13)

V - Preferência relativamente a métodos de trabalho e aprendizagem.	nunca=1	às vezes=2	gosto=3	gosto muito=4	a minha preferida=5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Expositivas	0	3	7	2	1	13	3,08	3,00	3,00	2,00	5,00	0,83
Diálogo professor/alunos	0	4	6	3	0	13	2,92	3,00	3,00	2,00	4,00	0,73
Trabalhos de grupo	0	0	6	5	2	13	3,69	4,00	3,00	3,00	5,00	0,72
Expositivas com apontamentos	0	6	5	2	0	13	2,69	3,00	2,00	2,00	4,00	0,72
Debate	0	1	9	2	1	13	3,23	3,00	3,00	2,00	5,00	0,70
Com recurso à leitura e análise de textos do manual	2	8	2	1	0	13	2,15	2,00	2,00	1,00	4,00	0,77
Com recurso a audiovisuais	0	0	7	6	0	13	3,46	3,00	3,00	3,00	4,00	0,50
Realização de fichas de trabalho	2	2	4	4	1	13	3,00	3,00	3,00	1,00	5,00	1,18
Pesquisa e apresentação de trabalhos	0	2	5	6	0	13	3,31	3,00	4,00	2,00	4,00	0,72
Visitas de estudo	0	0	1	4	8	13	4,54	5,00	5,00	3,00	5,00	0,63

Na 5.ª parte do inquérito (tabela 5), pretendia-se questionar os discentes quanto aos métodos preferidos no trabalho em sala de aula. A preferência vai para as visitas de estudo, em posição destacadíssima. No extremo oposto situa-se a opção pelas atividades com recurso à leitura e análise de textos do manual, o que é consistente com o fraco domínio das competências leitoras de parte significativa da turma e com os gostos declarados na tabela anterior. Numa posição ainda positiva, situa-se a apetência por trabalhos de grupo, o que deve ser tido em conta. Numa posição indefinida ficam todas as restantes opções, por ordem decrescente: com recurso a audiovisuais, pesquisa e apresentação de trabalhos, debate, aulas expositivas, realização de fichas de trabalho, diálogo professor/alunos, aulas expositivas com apontamentos. De assinalar que, se estas opções são menos preferidas, também não há uma rejeição forte; a pesquisa e apresentação de trabalhos reúne algumas preferências, o que deve ser aproveitado para a escolha da estratégia da unidade; as aulas expositivas não são tão rejeitadas como esperávamos. Já as que são acompanhadas por apontamentos reúnem menos preferência. A realização de fichas aparenta, em média, não reunir grande entusiasmo, contudo, numa análise mais atenta, verificamos que o nível de dispersão é muito elevado, havendo 31% de alunos com opinião negativa, outro tanto com uma posição intermédia e 38% com opinião favorável, ou seja, a maioria tolera este tipo de trabalho. Esta informação é importante pois a nossa estratégia passa muito por este método.

Tabela 6 - Inquérito 1: preferências relativamente às aplicações utilizadas para a realização de trabalhos na escola (n=13)

VI - Preferências relativamente às aplicações utilizadas para a realização de trabalhos na escola.	nenhuma=1	alguma=2	gosto=3	gosto muito=4	a minha preferida=5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Processador de texto	0	2	6	5	0	13	3,23	3,00	3,00	2,00	4,00	0,70
Correio eletrónico	0	1	4	8	0	13	3,54	4,00	4,00	2,00	4,00	0,63
Podcasts	3	0	5	3	2	13	3,08	3,00	3,00	1,00	5,00	1,33
PowerPoint	0	0	4	8	1	13	3,77	4,00	4,00	3,00	5,00	0,58
Prezi ou aplicação análoga	2	2	5	3	1	13	2,92	3,00	3,00	1,00	5,00	1,14
Moodle	0	6	7	0	0	13	2,54	3,00	3,00	2,00	3,00	0,50
Outras aplicações para educação.	1	3	6	3	0	13	2,85	3,00	3,00	1,00	4,00	0,86
Aplicações multimédia.	0	0	3	5	5	13	4,15	4,00	5,00	3,00	5,00	0,77
Aplicações sociais	0	1	1	7	4	13	4,08	4,00	4,00	2,00	5,00	0,83
Aplicações disponíveis na "nuvem" (Google Drive, etc.)	0	0	6	5	2	13	3,69	4,00	3,00	3,00	5,00	0,72

Na 6.ª parte do inquérito, pretende-se conhecer as preferências dos estudantes relativamente às aplicações utilizadas para a realização de trabalhos na escola. As preferidas são as aplicações multimédia (em que estarão mais à vontade dada a natureza do curso). aplicações sociais (como é

natural nesta geração), *PowerPoint*, aplicações disponíveis na "nuvem" (*Google Drive*, etc.) e correio eletrónico. Estas preferências serão importantes porque todas elas serão utilizadas na unidade didática, com a exceção das aplicações sociais, para qual não vislumbramos utilidade para as nossas aulas. Os restantes tipos de aplicações, processador de texto, *podcasts*, *Prezi* ou aplicação análoga, outras aplicações para educação, como o *Moodle*, estão numa posição indiferenciada, ou seja, não são rejeitadas, mas também não reúnem preferências assinaláveis. De assinalar que o *podcast* é um conceito que parece atrair as piores e as melhores opiniões. Não havendo rejeição a nenhum deste tipo de aplicações, se durante os trabalhos da unidade houver necessidade, poderemos usá-los.

Tabela 7 - Inquérito 1: fontes de informação a que recorrem para os trabalhos escolares (n=13)

VII - Fontes de informação a que recorrem para os trabalhos escolares.	Nunca=1	Raramente=2	Algumas vezes=3	Muitas vezes=4	A minha preferida=5	soma	média ponderada	mediana	moda	mínimo	máximo	desvio padrão
Obras de referência impressas	4	3	5	1	0	13	2,23	2,00	3,00	1,00	4,00	0,97
Livros impressos especializados	3	5	5	0	0	13	2,15	2,00	2,00	1,00	3,00	0,77
Livros eletrónicos especializados (e-book)	2	3	6	2	0	13	2,62	3,00	3,00	1,00	4,00	0,92
<i>Wikipédia</i>	0	0	2	10	1	13	3,92	4,00	4,00	3,00	5,00	0,47
Outras " <i>wikis</i> "	0	1	4	6	2	13	3,69	4,00	4,00	2,00	5,00	0,82
Blogues e " <i>sites</i> " de entidades oficiais.	1	0	3	8	1	13	3,62	4,00	4,00	1,00	5,00	0,92
Blogues e " <i>sites</i> " diversos.	1	0	4	7	1	13	3,54	4,00	4,00	1,00	5,00	0,93
Manual distribuído pelo professor.	2	1	7	2	1	13	2,92	3,00	3,00	1,00	5,00	1,07
Aplicações sociais (<i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , etc.)	3	0	7	3	0	13	2,77	3,00	3,00	1,00	4,00	1,05

A informação revelada na sétima e última tabela, "fontes de informação a que recorrem para os trabalhos escolares", irá influenciar a planificação das estratégias da unidade didática, uma vez que as atividades deverão ter em conta as fontes de informação mais usadas, assim como a qualidade dos seus conteúdos. Na nossa prática com a turma, observamos que, apesar dos nossos esforços na orientação quanto à escolha das fontes e aos cuidados a ter na recolha e apresentação da informação, parte dos alunos persiste nas más práticas do copiar/colar sem nexos e sem pudor. A preferência dos discentes vai para o material recolhido na *Internet*: *Wikipédia*, à cabeça, outras "*wikis*", blogues e "*sites*" de entidades oficiais, blogues e "*sites*" diversos. Só depois e sem entusiasmo, o manual distribuído pelo professor. As aplicações sociais merecem-lhes pouco crédito. Muito pior está o livro eletrónico, a consulta de obras de referência impressas (dicionários e enciclopédias) e de livros impressos especializados, em consonância com os fracos hábitos de leitura e a rejeição de aulas de leitura e interpretação de textos.

3.1.4. Conclusão final do inquérito

Como conclusão final do inquérito, retivemos as seguintes ideias:

1. Podemos desenvolver com normalidade atividades que envolvam computadores pessoais (PC), *smartphone* e a *Internet*, enquanto que os dispositivos do tipo *tablet* poderão ser utilizados numa base de exploração.
2. Os alunos dispõem de acesso aos dispositivos de trabalho e à *Internet* em ótimas condições.
3. Os alunos declaram muito bom domínio nas tecnologias que pretendemos utilizar.
4. A maior parte da turma ocupa o seu tempo livre no convívio com os pares, na navegação na *Internet* e em jogos de computador, tendo fraca apetência pela leitura, o que não permite que desenvolvam competências no domínio da língua e da expressão. Será importante desenvolver a apetência pela leitura e pela Arte, Cultura e História, mostrando um mundo diferente daquele a que estão habituados.
5. A turma não gosta de aulas expositivas e com leitura e interpretação de textos, prefere o trabalho de grupo e visitas de estudo e mostra entusiasmo muito moderado por outras hipóteses colocadas.
6. Não havendo rejeição de nenhum tipo de aplicação das que foram sugeridas para utilização em aula, as preferidas são as aplicações multimédia. aplicações sociais, *PowerPoint*, aplicações disponíveis na "nuvem" (*Google Drive*, etc.) e correio eletrónico.
7. Como fonte de informação, os alunos preferem material recolhido na *Internet*. O manual distribuído pelo professor é tolerado. O livro, quer na forma eletrónica, quer na configuração impressa, é praticamente ignorado.

3.1.5. Formulação do problema

A criação de ambientes de aprendizagem na disciplina de História da Cultura e das Artes a turmas do Ensino Profissional mereceu ao longo dos últimos anos a nossa reflexão sobre opções a tomar na seleção de conteúdos e, acima de tudo, na estratégia a seguir. Sentimos a responsabilidade de criar condições de aprendizagem, sobretudo para os que estão no curso para aprender e com objetivos claros de obter uma qualificação. Não nos conformávamos com a frustração de verificar que o nosso trabalho, feito o balanço no fim de cada ano letivo, não tivesse um impacto que nos satisfizesse como educador. Percebemos que esta situação se devia, em parte, a uma abordagem pedagógica desfasada do tipo de alunos que tínhamos e ao tempo perdido na gestão de casos de indisciplina.

O nosso problema, portanto, residia em conceber estratégias para construir um ambiente de aprendizagem que resulte numa valorização da formação pessoal de todos os alunos do curso, ou seja, no seu sucesso educativo.

3.2. Solução

Neste capítulo apresentaremos as nossas opções para construir um ambiente de aprendizagem produtivo e justificaremos cada uma delas.

3.2.1. Origem e evolução da experiência educativa

Desde o início da nossa lecionação a turmas do curso profissional, em 2011, percebemos que o público era diferente daquele a que estávamos habituados, contudo não tínhamos referências, nem experiência, em Ensino Profissional.

Começámos por utilizar os métodos que usávamos para alunos do terceiro Ciclo do Ensino Básico, com base na exploração de documentos, na leitura e interpretação dos textos, análise de imagens (mapas, ilustrações, etc.), exibição de filmes e apresentações, tentando variar e adequar cada conteúdo a uma estratégia ou recurso apropriado.

Cedo verificámos que uma parte substancial dos membros das turmas se desinteressava pelas atividades e alguns criavam situações de perturbação. Estavam naquele curso, em grande medida, porque o ensino regular não os servia e, por isso, percebemos que lhes tínhamos de oferecer algo diferente. Notámos, por outro lado, que embora tivessem dificuldade em realizar tarefas complexas, conseguiam e demonstravam interesse em desenvolver pequenas tarefas, simples e claras na sua formulação, mesmo que as executassem em série. Era também notória a destreza que tinham na manipulação da tecnologia digital e na navegação na *Web*.

Todas as atividades que propusemos foram pensadas para serem executadas em sala de aula. Embora não haja a figura do trabalho de casa, episodicamente há alunos que trabalham fora da aula, como no caso dos que faltam a uma aula por qualquer motivo e estão empenhados nas tarefas.

Nas primeiras experiências, começámos por enviar por correio eletrónico uma lista de tarefas num ficheiro .TXT, redigida num pequeno editor de texto, que teriam de realizar pessoalmente ou em grupo. Para cada tarefa seguia um guia com instruções para facilitar a identificação dos ficheiros devolvidos por correio eletrónico e normalizar a sua execução, aproveitando o facto de os alunos terem à sua disposição os PC onde trabalhavam habitualmente nas disciplinas técnicas.

A experiência revelou-nos situações diferentes: havia quem cumprisse o plano, havia quem nem sequer devolvesse o ficheiro; havia quem cumprisse as instruções à risca, havia quem não respeitasse nenhuma, mesmo os elementos mais básicos. Demonstrou-nos que havia necessidade de criar uma rotina que possibilitasse um controlo do trabalho dos alunos mais eficientemente.

Depois de diversas formações que frequentámos, quase todas sobre meios digitais com aplicação didática, de comunicação ou de organização, a pouco e pouco fomos introduzindo algumas modificações na estratégia e acabámos por testar as aplicações do serviço que atualmente se chama *Google Drive*.

Os alunos receberam muito bem a novidade e cumpriam as tarefas cada qual ao seu ritmo. O modelo conheceu uma evolução, foram sendo testados os diversos recursos da suite, afinada a gama de tarefas e a sua extensão.

Depois de alguma hesitação, fomos francamente estimulados a aplicar o método à turma que protagoniza este estudo quando o aluno seu representante se manifestou a seu favor numa reunião do Conselho de Turma.

Foi neste processo que chegámos à unidade didática que agora apresentamos.

3.2.2. Opção tecnológica

Fizemos uma opção pela suite de aplicações alojada na “nuvem” (*Cloud*) *Google Drive*, pela capacidade que tem de servir de *interface* entre as diversas ferramentas que oferece, por permitir o armazenamento de ficheiros informáticos com acesso em linha e por possibilitar o envio e receção de mensagens, ficheiros e trabalhos dos alunos com elevada eficiência e em diferentes tipos de ficheiros.

A plataforma *Google Drive* é uma suite de aplicações que inclui um serviço de armazenamento de arquivos com acesso remoto pela *Internet*, podendo ser sincronizado automaticamente com qualquer dispositivo de uso pessoal através da subscrição de uma conta gratuita, processo que permite guardar automaticamente na raiz dos dispositivos os ficheiros e pastas geradas na *Google Drive* e vice-versa. Fornece ferramentas básicas para trabalho em escritório: processador de texto, folha de cálculo, editor de apresentações, editor de desenho, editor de formulários. Contém, ainda, aplicações de visualização de mapas (*Google Maps*), a criação de sítios (*Google Sites*), o *Jamboard*, uma aplicação para operar um quadro interativo desenvolvido pelo *Google* e uma aplicação para criação de diagramas (*Lucidchart*). O utilizador tem acesso também a calendário, lista de contatos, bloco de notas (*Keep*) e outras funcionalidades a pensar na organização de um escritório e que podem ser sincronizadas com os *smartphones*. Contava com uma rede social (*Google+*), em fase de descontinuação. Outra funcionalidade importante é a possibilidade de partilhar arquivos e pastas armazenadas no “disco” (*Drive*) com outros utilizadores, por e-mail ou por hiperligação, mesmo que não tenham conta *Google*. Há também a possibilidade de criar e editar documentos em linha, em tempo real, em colaboração síncrona com outros detentores de contas *Google*, aproveitando uma funcionalidade de troca de mensagens em tempo real. Permite, portanto, que o professor e os alunos estejam em comunicação constante, tanto em modo síncrono, como assíncrono. A funcionalidade dos formulários permite fazer inquéritos, assim como questionários com tratamento estatístico automático e testes de avaliação com correção automática em certas condições. Pode assumir-se como ferramenta de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e avaliá-lo (COSTA, 2012; COSTA, 2016; RAMOS, RAMOS, & ASEGA, 2017; GOOGLE, [2019]).

Os produtos *Google* são muito populares e o seu nível tecnológico de ponta é amplamente reconhecido. Tutoriais bem desenhados e disponíveis permitem a autoformação e a resolução de problemas. Contém diversas possibilidades de interação e de partilha de materiais. O seu motor de busca é, de longe, o mais potente do mercado para utilização livre do público, apesar das desconfianças quanto à recolha e partilha de informações dos seus utilizadores. Incorpora recursos de imagem, vídeos, textos, hipertextos, páginas da *Web*, entre outros. A sincronização com diferentes suportes é facilitada pelo facto da empresa *Google* ser o editor do sistema operativo *Android*, predominante no mercado dos dispositivos móveis, permitindo a utilização de uma série larga de aplicações que comunicam entre si e guardam os dados automaticamente (COSTA, 2012; RAMOS, RAMOS, & ASEGA, 2017)

A opção pela *Google Drive*, em vez de outra aplicação destinado ao ensino (v.g., *Moodle*) ou outra suite semelhante (v.g., *Office 365* da *Microsoft*), justificou-se por oferecer as ferramentas necessárias, ser gratuito, desde que não se exceda o limite do armazenamento de dados de 15 Gb, cuja subscrição da conta demora apenas alguns segundos a obter e estar mais desenvolvido do que a concorrência direta.

Estudámos a hipótese de utilizar o *Google Classroom*, ferramenta vocacionada para o ensino, contudo só há poucos meses esta aplicação evoluiu para uma utilização livre, estando até então dependente de uma subscrição das escolas (GOOGLE, [2019]).

O *Moodle* foi estudado por ser uma aplicação destinada especificamente para o ensino e ser largamente utilizado em escolas e universidades por todo o mundo. Porém, pareceu-nos pouco interessante quer do ponto de vista gráfico, quer nas ferramentas oferecidas. Tendo sido renovado há poucos meses (MOODLE, 2018), iremos voltar a estudar a sua utilização em experiências futuras.

O *Office 365* da empresa *Microsoft*, um émulo da *Google Drive*, não era opção quando iniciámos o ensino do curso profissional já que ainda estava num nível muito inicial de desenvolvimento (MICROSOFT, 2019). Entretanto, o Agrupamento subscreveu este serviço para gerir a comunicação interna. Pensamos explorá-la futuramente, aproveitando o investimento da escola e a maior capacidade de armazenagem de dados disponível.

3.2.3. O “Modelo SECTIONS”: seleção da tecnologia.

Tony Bates (2015, pp. 306-360) refere ser necessário ter em conta os seguintes critérios na seleção da tecnologia de informação e comunicação: oferta de variedade de contextos de aprendizagem, trabalhar tanto ao nível estratégico (ao nível de uma instituição) como ao nível tático (ou operacional), que abranja exigências educativas e, ao mesmo tempo, operativas, que mostre as características próprias de cada meio e de cada tecnologia, permitindo a sua combinação em contextos pedagógicos específicos, que exija uma curva de aprendizagem curta e que se adapte à evolução tecnológica.

Tendo em conta os critérios apontados, Bates sugere o “modelo SECTIONS” (2015, pp. 306-360) para proceder à seleção de um meio de comunicação. Utilizando o modelo, faremos uma análise da suite *Google Drive* nos seus diversos itens, constituindo uma análise quanto ao ajustamento da tecnologia às nossas necessidades:

S DE STUDENTS, ESTUDANTES: demografia estudantil, acesso e diferenças quanto à forma como aprendem.

Com a escolarização massificada, as Escolas viram-se perante uma diversidade muito elevada de estudantes, exigindo uma adequação dos objetivos e métodos de ensino às condições de aprendizagem dos diversos grupos de alunos. O seu grau de autonomia varia muito conforme a idade, o nível académico e as competências de cada um.

A capacidade de acesso à tecnologia é, provavelmente, o critério mais discriminatório, não só por causa do custo dos dispositivos, como por exigir qualidade da infraestrutura da *Internet*, passando pelos alunos que possuem algum tipo de incapacidade. É imperioso que se saiba as condições de acesso pelos alunos antes de escolher a tecnologia.

É importante ter em conta a preferência de cada aluno quanto ao tipo de tecnologia ou meio de comunicação, que pode depender dos “*estilos de aprendizagem*” (BARROS, 2008) de cada um: se mostram mais competências em entender objetos visuais, ou se são mais auditivos, se estão aptos para trabalhar ideias abstratas e ambíguas, ou se apenas se sentem confortáveis com pensamentos concretos. Porém, uma das missões da Escola é a de promover o desenvolvimento de competências. Estar atento aos “*estilos de aprendizagem*” significa que se deva ter em consideração o aluno e elaborar estratégias para os fazer evoluir nas suas competências.

A percepção geral de que as novas gerações desenvolveram uma apropriação profunda das novas tecnologias e a incorporaram intimamente no seu quotidiano, os “*nativos digitais*” (PRENSKY, 2010), levou à ideia de que todos os alunos são competentes e que há uma diferença abissal entre alunos e professores nesse aspeto. Ora, não só o nível de competência dos alunos varia imenso, como o abismo entre professores e alunos não é assim tão dramático, podendo o nível do domínio dos alunos ser atingido pelos professores.

Os estudantes estão disponíveis para trabalhar com novas tecnologias desde que sejam bem concebidas, claras na utilização e sejam bem integradas na estratégia de ensino/aprendizagem. A utilização do tipo de tecnologias não deve depender da opinião dos estudantes, mas antes das finalidades e objetivos das Escolas. Os alunos de hoje não apresentam uma tão grande homogeneidade geracional como se supõe, nem a sua exigência é constante. Em geral, os alunos recebem bem as novas tecnologias, mas só se perceberem que os beneficia na sua aprendizagem, deixando a cargo do professor a escolha daquela que for mais apropriada (BATES, 2015, pp. 314-316).

Facilmente se percebe que é fundamental conhecer os alunos. Para desenvolver o método que apresentamos, elaborámos há uns anos um inquérito, respondido no início do ano letivo, sobre hábitos na utilização das novas tecnologias, facilidade de acesso e preferências. Para este estudo fizemos a adaptação desse inquérito, ampliando-o, cujo resultado foi apresentado no capítulo anterior.

A *Google Drive* consiste essencialmente numa interface de múltiplas aplicações e permitiu responder quer à diversidade que existe na turma, quer aos diversos “*estilos de aprendizagem*”, quer à variedade de estádios no que respeita ao tipo de pensamento dos alunos, quer à variedade de funcionalidades que a estratégia ia exigindo em cada momento. Para além disso, os alunos mostraram confiança nos critérios que o professor seguiu na seleção dos meios e mostraram capacidade para selecionar as aplicações apropriadas.

E DE EASE OF USE, FACILIDADE NA UTILIZAÇÃO:

Na utilização das tecnologias, convém optar pelas que são de uso mais acessível, que exijam um menor tempo de aprendizagem. Excetuam-se as situações em que a aprendizagem incida sobre a própria tecnologia, que é o caso da turma estudada nas disciplinas técnicas e daí a sua elevada competência.

Quando introduzimos uma aplicação ou uma funcionalidade nova ou quando apresentámos a forma como se iria realizar o trabalho de grupo, mobilizando funcionalidades que os alunos desconheciam, reservámos um período de formação, normalmente muito curto. A *Google Drive* revelou-se de elevada facilidade e fiabilidade na utilização. Das funcionalidades que contém, a generalidade dos alunos só conhecia inicialmente o *Gmail*.

C DE COST, CUSTO:

A tecnologia digital implicou uma diminuição dos custos da introdução de tecnologia no ensino relativamente às que estavam disponíveis no tempo das tecnologias analógicas ou da época em que os dispositivos digitais, *software* e rede de comunicações ainda estavam numa fase inicial de desenvolvimento.

Os custos de desenvolvimento resumem-se essencialmente ao tempo dedicado pelo professor a conceber os materiais a apresentar aos alunos e na aprendizagem de aplicações e funcionalidades e que seria despendido fosse qual fosse o método. A utilização de meios informáticos implicou uma maior produtividade. Não foi envolvido outro pessoal especializado ou pessoal externo à escola, nem houve lugar a pagamento de direitos de autor. A utilização da plataforma *Google Drive* e de outras aplicações foi completamente grátis. Na nossa disciplina, limitámo-nos a utilizar os meios que havia disponíveis, sem acrescentar custos de investimento e os dispositivos digitais móveis são propriedade dos alunos.

Se tivéssemos optado por recursos tradicionais, implicando o uso de papel em vez de meios digitais, o custo teria sido muito mais elevado e esse facto foi tido em conta quando começámos a fazer as nossas experiências anos atrás.

T DE TEACHING FUNCTIONS, UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO:

A escolha da plataforma *Google Drive* foi o resultado de várias tentativas em encontrar uma solução tecnológica adaptada às turmas do Curso Profissional de Técnico de Multimédia, tendo em conta, acima de tudo, as suas competências. Permite escolher a aplicação associada mais conveniente a cada tarefa, com coerência, sem redundância, com continuidade espacial, uma vez que os alunos recebiam as mensagens sempre da mesma maneira e trabalhavam os materiais em suportes com o mesmo aspeto gráfico, procurando manter uma sequência lógica em termos de conteúdo.

Optou-se por segmentar as tarefas de maneira a que os alunos as fossem cumprindo ao seu ritmo e para não correrem o risco de interromperem o trabalho quando os tempos letivos terminavam. Foi a prática que nos mostrou a importância da segmentação das tarefas. É preferível dividir o trabalho em múltiplas tarefas, desde que coerentes, cada uma com um conteúdo específico e uma ou duas propostas de trabalho.

I DE INTERACTIONS, INTERAÇÕES:

Pressupõe-se que o tipo de ensino que desenvolvemos estimule os alunos a serem elementos ativos na sua aprendizagem. A nossa opção pela *Google Drive* assentou, em grande medida, na possibilidade que oferece de interagir com os alunos de uma forma diferente da tradicional. Assim, enviávamos formulários (*Google Forms*) com os materiais e um guia de exploração, os estudantes cumpriam as tarefas registando nos formulários os resultados que, uma vez submetidos, eram recebidos automaticamente na conta do professor, que ia controlando quem cumpria as tarefas e que respostas eram dadas, permitindo correção. A tecnologia permite registar o envio dos formulários, do trabalho de cada aluno, da receção das respostas e do registo do envio das correções.

A interação aluno-professor fazia-se nas aulas (4 horas por semana), presencialmente, raramente fora das aulas (os alunos não o solicitavam), ou através das funcionalidades de comunicação

da *Google Drive (Gmail)*. Por vezes, as questões suscitavam debates ou pedidos de esclarecimento. Outras vezes, alguns alunos mostravam dificuldades na realização de trabalho e o professor fazia um acompanhamento personalizado.

A interação entre os alunos era estimulada, embora se notasse que, apesar de contar apenas com 13 elementos, se formavam vários grupos cujos membros colaboravam de forma diferente entre si, havendo até um elemento que era sistematicamente discriminado pelos pares e, por isso, beneficiava do nosso apoio especial. Os trabalhos sobre os materiais enviados através das funcionalidades da plataforma digital utilizavam frequentemente nesses pequenos grupos, em cooperação e em autorregulação. O professor só intervinha pontualmente nessa dinâmica, mas mantinha-se atento e controlava o fluxo das atividades.

O DE ORGANIZATIONAL ISSUES, QUESTÕES ORGANIZACIONAIS:

O docente trabalhou com total autonomia. Nunca a direção da Escola, direção de turma, coordenadores de departamento ou de grupo disciplinar interferiram em qualquer aspeto do trabalho desenvolvido, opções tecnológicas ou desenvolvimento pedagógico. Estas estruturas curriculares do Agrupamento tiveram conhecimento da nossa forma de ensinar, já que transmitimos, por diversas vezes, a natureza e alcance do nosso trabalho nas instâncias apropriadas.

A nossa experiência tinha obrigatoriamente de obedecer às regras determinadas pelo Regulamento e o disposto na Lei, mormente no que respeita à avaliação, já que este tipo de ensino está sujeito a normas especiais na certificação das aprendizagens.

N DE NETWORKING, TRABALHO EM REDE:

Quer nas aulas, presencialmente, quer através da utilização das funcionalidades de comunicação da *Google Drive*, o método previa o trabalho em rede. O trabalho cooperativo na execução das tarefas era encorajado, assim como a comunicação em linha.

Experimentámos a funcionalidade da *Google Drive* que permite executar trabalhos em grupo no mesmo ficheiro, em linha, de forma síncrona, mostrando aos alunos as possibilidades que a tecnologia escolhida oferece para desenvolver trabalhos em rede.

S DE SECURITY AND PRIVACY, SEGURANÇA E PRIVACIDADE:

Estes aspetos podem ser muito críticos em certos países em que se exerce uma vigilância mais apertada (v.g., os EUA com o “*U.S. Patriotic Act*”), mas não o será assim tanto num país como o nosso, com uma política muito mais relaxada (BATES, 2015, pp. 353-355).

A segurança de que se fala aqui tem a ver com defesa dos equipamentos e do seu *software* de ataques externos. A *Google Drive* tem a vantagem de pertencer a uma empresa de topo do ponto de vista da segurança e dá a garantia de que as mensagens trocadas através das suas funcionalidades têm uma probabilidade muitíssimo reduzida de conterem ameaças, nomeadamente vírus e outras aplicações maliciosas. A circulação de ficheiros exclusivamente através dessa plataforma foi uma garantia de segurança e evitámos sempre a utilização de recursos externos, nomeadamente *pendrives*.

A privacidade tem a ver com a garantia de que a rede em que se trabalha preserva a privacidade, onde se pode discutir livremente temas sem ter receio de interferência externas. Não

utilizámos redes sociais abertas (v.g., *Facebook*) por não ser necessário e por não termos a mesma garantida de segurança e privacidade.

CONCLUSÃO

Aplicando o modelo SECTIONS, sugerido por Tony Bates (2015, pp. 306-360), não há um ponto a que a *Google Drive* não responda positivamente, cumprindo plenamente todos os critérios.

3.2.4. O plano: o fundamento da metodologia.

Chegados ao momento de definição de um plano para orientar o nosso trabalho no módulo, à partida tínhamos elementos que definiam a gestão curricular: legislação sobre a criação dos cursos profissionais, com a indicação genérica da estrutura das disciplinas, progressão e modos de avaliação, assim como a designação das disciplinas e respetiva carga horária do curso, plasmada no regulamento elaborado pela escola. Por fim, talvez o instrumento mais determinante para o nosso trabalho seja o programa, pois caracteriza a disciplina, indica as competências a desenvolver, fornece orientações metodológicas e formas de avaliar, além de descrever o “elenco modular”, indicar bibliografia e conter uma extensa secção de anexos com os conteúdos e estrutura de cada módulo (PORTUGAL . Ministério da Educação, 2007).

Os três fatores que interagem na construção dos currículos estão caracterizados: a sociedade que dá o contexto em que se estrutura o currículo (conceção, valores e necessidades), os saberes científicos (conteúdos e práticas) e o aluno. (ROLDÃO, 2002, p. 15). Os primeiros fatores são-nos dados pela legislação e pelo programa, o terceiro é-nos representado pelo perfil que traçamos no capítulo anteriores. A dificuldade está no compromisso que temos de encontrar entre as exigências da sociedade, a complexidade dos saberes e as dificuldades e motivações diversas que detetámos nos elementos da turma.

Maria do Céu Roldão refere que o principal agente do currículo é o professor, que é o agente a quem se atribuiu a tarefa de encontrar o equilíbrio dos fatores referidos acima e superar as contradições que podem ser geradas entre a conceção educativa, as finalidades do curso, os conteúdos previstos e os procedimentos para atingir os objetivos (ROLDÃO, 2002, pp. 21-24; ROLDÃO, 2000). Concordamos e assumimos a nossa parte e as nossas opções.

A nossa principal linha de reflexão sobre que direção dar ao nosso ensino destas turmas à disciplina de HCA consistiu em definir o tipo de aprendizagens a desenvolver com os alunos, tendo em conta o que a sociedade espera deles (essencialmente, uma qualificação profissional), os conteúdos da disciplina, assim como as competências a desenvolver que sirvam, ao mesmo tempo, para os tornar melhores profissionais e, tão ou mais importante, cidadãos autónomos e conscientes (SANTOS, 2000; MATTOSO, 1999) .

Entendemos que, visando o curso formar técnicos de multimédia, o ensino da disciplina envolve a promoção de literacias na área da imagem (fixa e animada), do som e da música, das artes performativas, artes plásticas, design, arquitetura, entre outras, implicando a abordagem aos movimentos artísticos relevantes, ao respetivo enquadramento histórico e ao desenvolvimento da sensibilidade estética. Aliamos a História da Cultura à História da Arte com o propósito de fornecer referências culturais a futuros profissionais de multimédia. Cremos que, deste modo, contribuímos

para uma maior capacidade competitiva destes futuros técnicos no mercado de trabalho. A necessidade de uma formação nestas áreas é muito referida pelos parceiros das empresas onde os alunos fazem a sua Formação em Contexto de Trabalho e que comentam amiúde a necessidade de incorporar maior qualidade na formação cultural e artística dos estagiários, pois que esta se reflete na qualidade do seu desempenho técnico.

Tal como refere Maria do Céu Roldão, é muito importante encontrar uma utilidade para a disciplina, ou seja, demonstrar como é importante para os alunos ou cidadãos desenvolverem determinadas competências que são idiossincráticas da História e que mais nenhum ramo do saber consegue transmitir. Em suma, importa que os alunos encontrem nela um significado válido para a sua aprendizagem (ROLDÃO, 2000, p. 12).

Tal como se refere na introdução a este estudo, em 1.2. “Modelos conceptuais de ensino” (p.2), os modelos de ensino que mais próximos estão das nossas práticas são aqueles descritos por Isabel Barca (BARCA, 2004): “aula-colóquio” e “aula-oficina”.

Outro modelo com que poderemos comparar a nossa abordagem pedagógica, no que diz respeito à aprendizagem do tipo de “aprender fazendo”, é o de Dan Pratt, citado e desenvolvido por Tony Bates, (2015, pp. 83-84 e 105), realizado em ambiente de oficina multimédia, através de exercícios práticos, em modo cooperativo.

A nossa prática pedagógica resulta numa mistura de princípios, estratégias, métodos e recursos que são aplicados conforme a nossa leitura de cada momento do processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, do grupo-turma que temos à nossa frente (MONTEIRO, MOREIRA, & LENCASTRE, 2015, pp. 32-35), em que assumimos uma espécie de sincretismo teórico. Este *mix* deriva, em parte, da nossa experiência profissional, em que recorremos ao que provou ser eficiente em dado momento, em parte da Reforma Curricular de 2002, que introduziu certos princípios inovadores, trazendo um *“ecletismo com componentes de diferentes teorias”* (ROLDÃO, 2002, p. 20). Esta mistura agrada-nos, já que somos avessos a teorias e doutrinas que aspiram à explicação total dos fenómenos sociais. O nosso compromisso é pela aprendizagem dos nossos alunos.

3.2.5. O plano: objetivos/competências

Quando iniciámos a nossa docência, era comum começar a planificação pela definição de objetivos, significando, na prática, aplicar a Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, que tinha um estatuto quase canónico no ensino em Portugal. Considerava-se que permitia determinar com exatidão as intenções do docente e estabelecer prioridades (ROLDÃO, 2002, p. 19; POMBO, 1983). O conceito de objetivo aplicado ao ensino pressupõe uma visão de que educar significa dirigir o aluno para um fim, sendo que este fim terá de ser *“positivo”* (*“para a verdade, para o bem e para o belo”*). O que se pretendia era tornar mais eficiente a ação educativa, explicitando *“os objetivos pretendidos em termos de aprendizagens comportamentais e não apenas de conteúdo”*. No fim do processo, a avaliação teria de estar em correspondência com os objetivos (DE LANDSHEERE & DE LANDSHEERE, 1983; SILVA & LOPES, 2016; POMBO, 1983). A taxonomia de Bloom, elaborada primordialmente para estruturar exames nos EUA, é popular na planificação das atividades letivas. Embora se lhe reconheça valor, nota-se-lhe insuficiências e ambiguidade (DE LANDSHEERE & DE LANDSHEERE, 1983, pp. 83-116), nomeadamente quanto à imprevisibilidade das condições em que se devolve o processo

ensino/aprendizagem e dos conteúdos, uma vez que, levado às últimas consequências, os objetivos traçados se desenvolveriam independentemente da personalidade do professor e dos alunos, da condições das escolas ou das matérias abordadas (POMBO, 1983). A planificação efetuada a 3 níveis, do geral, estabelecido pelos programas, para o operativo, elaborado aula a aula, com um nível intermédio, é ainda a norma nas nossas escolas. No seu nível operativo, a definição de comportamentos concretos e observáveis adquire uma nítida configuração *behaviorista* (DE LANDSHEERE & DE LANDSHEERE, 1983, p. 30) ou “*skinneriana*” (POMBO, 1983).

Constatamos desde o início da nossa docência que a definição de objetivos ao nível do conhecimento, da compreensão e da aplicação é viável, descontando as ambiguidades, mas nos estádios superiores (análise, síntese e avaliação) parece-nos que coarta a autonomia crítica do aluno por ser muito dirigista e apontar para um resultado preestabelecido pelo professor, apesar de podermos dar uma margem para o pensamento potencialmente heterodoxo dos alunos. Se o ensino por objetivos parece ser eficaz nas matérias que se baseiam numa “automatização mental”, já as que envolvem um esforço interpretativo, de criação, entre outros, as limitações são evidentes. É um método eficiente nos objetivos de “curto prazo”, os “micro-objetivos”, mas pouco ajustado a processos complexos, dinâmicos e de estruturação de uma personalidade (POMBO, 1983).

Entretanto mereceu uma importante revisão por uma comissão liderada por Lorin Anderson e David Krathwohl em 2001 (FERRAZ & BELHOT, 2010). Outros contributos procuraram adaptá-lo à era digital, como a de Andrew Churches (2008).

Conscientes das suas limitações, continuamos a usar objetivos segundo Bloom porque são práticos e úteis, clarificam o nosso ensino na prática letiva e harmoniza-a com a avaliação (SILVA & LOPES, 2016).

Em 2001, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (PORTUGAL . Ministério da Educação, [2001]), introduziu a novidade do estabelecimento de competências essenciais na vez de objetivos à maneira de Bloom. Antes, alguns autores afloraram o assunto, com pouco impacto nas escolas (ROLDÃO, 1999). Demorou tempo a assimilar o conceito e, mais importante ainda, a filosofia que lhe estava na génese. O documento também não primava pela clareza, nem enquadrava teoricamente os conceitos.

Na parte relativa à História, refere-se o papel do professor como “*agente que participa na construção do conhecimento histórico*” e não aquele que dirige, que o conhecimento histórico é uma construção progressiva e gradual e evoca 3 princípios fundamentais: a utilização do conhecimento tácito, que o conhecimento não progride linearmente e de forma invariável em todos os alunos e que o conhecimento histórico envolve não só a compreensão dos conceitos substantivos (saber os conteúdos) mas também os conceitos relativos à construção do próprio conhecimento histórico, implicando que o aluno também faça a construção do seu próprio conhecimento através das ferramentas e conceitos dos historiadores (PORTUGAL . Ministério da Educação, [2001], p. 87). Parece-nos implícito que na base desta alteração está uma visão construtivista da aprendizagem (MACHADO, 2010, pp. 12-16; COLL, 2001; SANCHIS & MAHFOUD, 2007; FOSNOT, 1999).

Ao longo da nossa atividade docente, fomos percebendo que o modo de ensino tradicional que praticávamos, que podemos denominar por “modelo aula-colóquio” na nomenclatura de Isabel Barca (2004), era eficaz em termos de transmissão de conhecimentos. Porém, analisada a avaliação,

observávamos que muitos dos nossos alunos não integravam esses conhecimentos aparentemente adquiridos, não lhes davam um sentido pessoal, mesmo que obtivessem aproveitamento escolar, enfim, a maioria não os incorporava como aprendizagem duradoura. Por outro lado, observávamos que os alunos não adquiriam competências de aprendizagem autónoma, uma vez que não havia oportunidade de exercitar convenientemente a sua construção (LEÃO, 1999).

Durante a lecionação às turmas do curso profissional fomos testando uma abordagem mais ativa, dando instruções aos estudantes para realizarem atividades significativas, estimulando-os a procurarem autonomamente os conteúdos, ao mesmo tempo que desenvolviam competências transversais, com momentos de trabalho colaborativo. Notámos que o envolvimento ativo dos alunos teve um resultado positivo no fomento do seu empenho nas atividades propostas e na realização dos trabalhos, além de que permitiu suprimir situações de perturbação.

Na definição de objetivos por competências apreciamos a ideia de que o conhecimento se constrói como um todo, mobilizando ao mesmo tempo saberes, capacidades, informações, resolvendo uma determinada situação nas suas diversas facetas (DIAS, 2010; PERRENOUD, 1998).

De acordo com Perrenoud (2001) os objetivos que se limitam a determinar o desenvolvimento de tarefas de “saber-fazer” não constituem verdadeiras competências pois não permitem desenvolver um saber integrado dos vários saberes, mobilizados na resolução de um problema ou de um projeto. Na nossa planificação não traçamos objetivos em forma de competências tal como são entendidos por Perrenoud. Optamos, por determinar objetivos à maneira de Bloom e prever o desenvolvimento de pequenas tarefas de “saber-fazer”, limitadas no âmbito e profundidade.

Na revisão da Taxonomia de Bloom, Krathwohl e Anderson, percebendo que na versão original a formulação de objetivos descreve apenas os verbos de ação e os substantivos que revelam os processos cognitivos desejados, ignorando o processo através do qual se chega a esse conhecimento, deram uma dimensão bidimensional à taxonomia e, à dimensão conhecimento, adicionaram a dimensão dos processos. (FERRAZ & BELHOT, 2010, p. 425) No nosso método, prevemos, ao mesmo tempo, comportamentos modificados e um conjunto de tarefas a executar de forma a que os alunos desenvolvam processos cognitivos. Por exemplo, traçou-se o objetivo “*Identificar 4 pintores impressionistas*”, mas para o levar a cabo os estudantes têm também de exercitar a tarefa de “*selecionar informação relevante a partir de um texto*” onde hão de pesquisar o conteúdo e cujo resultado final dependerá da ação deles próprios e não de uma indicação expressa do professor⁷. A estratégia que for engendrada a partir deste raciocínio deverá ter em conta não só a eficácia do objetivo (saber o nome de pintores impressionistas) mas também a forma como o conhecimento é adquirido ou construído e como é aplicado a novas situações.

A tarefa onde podemos ver aplicado a noção de competência tal como entende Perrenoud (2001) ocorreu no trabalho de grupo, efetuado num contexto de trabalho de projeto, em que se estabeleceu um objetivo final (apresentar uma apresentação sobre um tema), mas deixou-se a cargo dos alunos toda a organização do trabalho, constituição de grupos, método de trabalho e forma de expressão. Impôs-se prazo e o tempo de apresentação oral e pública do trabalho. Outra condição

⁷ A planificação pode ser analisada a partir de uma cópia colocada em anexo, p. 77.

consistiu na utilização de uma funcionalidade da *Google Drive* que permite a edição de um documento on-line, de forma síncrona, como adiante explicaremos.

3.2.6. O plano: os objetivos traçados.

O documento mais determinante para a orientação do nosso trabalho é o programa da disciplina. Homologado em 14 de setembro de 2004 (PORTUGAL . Ministério da Educação, 2004), foi elaborado a pensar nos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas e nos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Foi adaptado, em 2007, ao ensino profissional (PORTUGAL . Ministério da Educação, 2007). Daí retirámos os objetivos gerais que traçámos para a disciplina e registados no Plano Anual, assim como os objetivos específicos para o módulo. Juntamos em anexo os dois documentos.

3.2.7. O plano: os conteúdos

O Programa propõe a integração da História da Cultura com a História da Arte ao longo de 10 módulos. Nos planos atrás referidos e que se junta em anexo, discrimina-se os conteúdos desenvolvidos no módulo em causa.

Os conteúdos podem ser adequados à área artística que um curso aborde (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música; Multimédia, no nosso caso). Mantém a mesma estrutura em cada um dos módulos que se organizam sempre através das mesmas categorias analíticas: percursos ou caso prático inicial, tempo, espaço, biografia, local, acontecimento, síntese e casos práticos finais. Cada módulo trata de um conjunto de um tema histórico de forma sincrónica, ou seja, não pretende estudar exaustivamente cada época de forma diacrónica, mas antes abordar um tempo histórico considerado especialmente relevante e um conjunto de subtemas associados. Por exemplo, no primeiro módulo, estuda-se a cultura e arte gregas, mas foca-se essencialmente o tempo de Péricles, ignorando o antes e o depois e o módulo três ignora a estrutura social e económica feudalismo/senhorialismo e incide nos aspetos relacionados com a cultura do mosteiro. Os conteúdos dos módulos são apresentados sem ligação entre si e é difícil estabelecer a conexão entre matérias, com saltos cronológicos muito grandes entre si, o que faz com que os alunos tenham dificuldade em construir uma linha temporal. Por outro lado, ignora ou subalterniza aspetos económicos e sociais, que julgamos importantes para a compreensão das épocas. Como explicar, no módulo 8, as mudanças dramáticas ocorridas no século XIX sem falar nas consequências das diversas revoluções ocorridas e que o programa mal refere?

Na nossa autonomia docente, respeitando o essencial do programa, procuramos dar sempre um enquadramento inicial em que também entram aspetos económicos e sociais que entendemos fazerem falta para a compreensão histórica nas diferentes épocas. Seguimos de perto os conteúdos do programa, mas trazemos à colação assuntos que julgamos importantes para o conhecimento histórico e, sobretudo, para a sua formação cívica, assim como elementos de ligação à História Local. Daí a relação estabelecida entre a Batalha de Waterloo e a Batalha do Buçaco, ocorrida no Concelho da Mealhada. Insistimos em explicar os mecanismos das crises capitalistas e do seu comportamento cíclico, mesmo que o programa não o preveja especificamente. Tendo em conta o caráter tendencialmente cíclico das crises económicas e a memória recente da que se iniciou em 2008 (RUA, 2017), é nossa obrigação explicar estes mecanismos para os alunos poderem tomar futuramente decisões informadas. Recordamo-nos da reação de espanto dos alunos nessa aula perante o

mecanismo cíclico da economia e da exclamação de um deles “*então há de vir uma nova crise brevemente!*”⁸. Não nos interessa o estudo do passado pelo passado, antes habilitar os alunos a saberem interpretar o mundo no presente (BLOCH, [1981]; BARCA, 2007; FÉLIX & ROLDÃO, 1996).

Todas estas decisões basearam-se numa mistura de empirismo, fruto da lecionação de anos, com a visão que temos da disciplina de História como elemento fundamental da formação de cidadãos informados. A reflexão que fizemos após a leitura da obra ***O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*** (TRINDADE, 2015) veio trazer mais segurança e até alguma caução às nossas opções. Suscitou-nos especial interesse os conceitos significância histórica, empatia histórica e evidência histórica, nos moldes em que já nos referimos noutra capítulo (ver p.10, § 2.º).

3.2.8. O plano: estratégias/recursos/tempo

Nas estratégias, utilizamos uma mistura de métodos e recursos que consideramos adequados ao conteúdo específico tratado em cada momento.

Tivemos dúvidas em usar o termo *Blended Learning* para caracterizar a prática pedagógica que seguimos nesta experiência. Este conceito abarca um enorme conjunto de práticas e experiências, implicando uma mistura de práticas, uma “*estratégia dinâmica que envolve diferentes abordagens e modelos pedagógicos, diferentes tecnologias e espaços de aprendizagem*”, com amplo aproveitamento da capacidade das TIC, num registo flexível e centrado no aluno (MONTEIRO, MOREIRA, & LENCASTRE, 2015, p. 13 e 17). Nesta aceção, entendemos que corresponde inteiramente ao que foi executado. A nossa experiência implica a utilização ampla das TIC e recursos *online*, embora numa variante com forte pendor presencial, uma vez que os trabalhos desenrolaram-se em sala de aula. (MONTEIRO,

⁸ Referimo-nos aos ciclos económicos curtos, ditos de Juglar, apelido do economista francês que no século XIX primeiro escreveu sobre a matéria. Na mesma aula, também nos referimos aos ciclos de Kitchin (de 3 anos) e de Kondratieff e Simiand, estes designando os ciclos longos, cerca de meio século cada, em que o segundo autor distingue uma fase A, de expansão, e uma B, de recessão, numa perspetiva mais estrutural dos movimentos económicos, partindo de uma análise dos preços (ECHAUDEMAISON, 2001, pp. 53-54). Eucken dá aos ciclos curtos o nome de “*flutuações conjunturais*”, distinguindo-as dos mais longos, cujas dinâmicas permanecem mais no tempo (“*estruturais*”), salientando que os factos são observados a partir da experiência histórica e não deriva de um juízo subjetivo (EUCKEN, 1998, pp. 288-313). Um ciclo económico apresenta “*um movimento pendular (...) com uma duração usual de 2 a 10 anos, caracterizado pela expansão ou pela contração generalizadas de muitos sectores da economia*” (SAMUELSON & NORDHAUS, 1993, pp. 653-656). Outros indicam uma duração diferente, de 6 a 11 anos (ECHAUDEMAISON, 2001, p. 53). Samuelson e Nordhaus (1993, p. 654-656) referem que estes ciclos ocorrem independentemente da vontade dos agentes económicos, dos governos ou de concepções ideológicas e têm um padrão irregular de ciclo para ciclo, fazendo uma analogia curiosa com o estado do tempo: dentro da regularidade da sucessão das estações do ano, cada ano nunca é exatamente igual aos outros, assim como cada ciclo económico nunca se repete exatamente, embora mantenha um padrão semelhante na sucessão das suas 4 fases. Quanto à previsão dos ciclos e à necessidade de se conhecer os seus mecanismos e, assim, conseguir-se prever a eclosão de um período de recessão ou de expansão, escreveram: “*Como os faróis de um automóvel, uma boa previsão ilumina a estrada económica e auxilia quem toma decisões a adaptar as suas ações às condições económicas*”. Daí considerarmos importante que os alunos conheçam estes mecanismos para uso no seu futuro. Eucken (1998) salienta que toda a economia concreta é dinâmica e os movimentos já existiam antes da industrialização, mas tornaram-se mais evidentes depois. Não há leis específicas que “*governem*” estas flutuações, há apenas sinais que nos permitem perceber em que fase nos encontramos nessa dinâmica e políticas que podem contribuir ou atenuar os efeitos, uma vez que as conjunturas têm reflexo nas crises dos Estados. Porém, os fatores que influenciam os movimentos económicos são muito numerosos e a maior parte incontrollável. Este autor (1998, pp. 292-295) enfatiza o papel do conhecimento histórico na compreensão dos fenómenos económicos, se bem que também aponte o carácter imprevisível e irrepitível de cada ciclo. João César das Neves refere-se igualmente aos ciclos económicos (“*fatalidades inevitáveis*”, tais como “*as dores de cabeça, a chuva, os impostos e a morte*”) como fenómenos imprevisíveis, com tempo variável e que flutuam incontrolladamente, embora semelhantes universalmente entre si no padrão cíclico. Um “*tumulto*” que ninguém sabe como eclode, embora haja formas de atenuar os efeitos negativos, embora dependa essencialmente da dinâmica do desenvolvimento económico (2010, pp. 119-123).

MOREIRA, & LENCASTRE, 2015, pp. 23-25). Não o é por nossa escolha, mas pela natureza curricular do curso em que foi desenvolvido. Podemos aplicar o conceito *Blended Learning*, à nossa prática pedagógica, na variante presencial.

Testámos o modelo como plataforma *e-learning* no final do ano letivo 2017-18, com alunas de uma escola profissional e com outra do curso de artes da ESM. Procuraram-nos para as ajudar na preparação para o Exame Nacional. Ensaíamos a modalidade de ensino à distância assíncrona. Antes desta experiência, houve outro momento, em que um aluno do curso de multimédia foi suspenso 5 dias por motivos disciplinares e tivemos de fornecer material de recuperação das aulas que perdeu. Enviámos o material via email e o aluno cumpriu todas as tarefas. Os resultados, apesar de muito limitados pelas circunstâncias, fazem pensar que há um potencial para ser usado no ensino a distância, configurando um sistema de gestão de aprendizagem (*Learning Management System* - LMS). Podemos mesmo pensar num *Massive Open Online Courses* (MOOC), já que os casos citados tiveram um carácter autoinstrucional, uma vez que foi dada a oportunidade de livre acesso aos documentos e instruções das tarefas via *online*, o trabalho foi executado sem intervenção do docente, num regime de autoformação e não presencial (com algumas alunas só tivemos contacto via *e-mail*), permitiu-se a interação e colaboração entre si, assim como se deu liberdade de execução, em que cada indivíduo trabalhou ao seu ritmo, tendo como limite o dia do exame. A nossa intervenção limitou-se à correção das respostas que nos chegaram (MONTEIRO, MOREIRA, & LENCASTRE, 2015, pp. 17-22). Os escassos dados que obtivemos, porém, não permitem tecer qualquer conclusão perentória.

A estratégia que utilizamos assenta tecnologicamente na aplicação de formulários da *Google Drive*, através da qual elaboramos fichas de trabalho, denominadas tarefas, enviadas por email a cada um dos alunos, com operações a serem desenvolvidas num computador em sala de aula, já que os trabalhos decorrem numa sala bem equipada com equipamento informática e boa ligação à *Internet*. Previmos 15 tarefas no plano, mas na realidade enviámos apenas 12 porque o plano sofreu uma alteração a dada altura. Cada formulário prevê uma quantidade de conteúdos e de operações calculadas para serem executadas por um período de até 30 minutos já que a experiência mostrou-nos que as fichas curtas correm menos riscos de ficarem interrompidas pelos intervalos ou por outra razão. O tipo de tarefas variou conforme o conteúdo a ser explorado, os recursos disponíveis, as competências que pretendíamos que os alunos desenvolvessem, o tempo disponível e o grau de complexidade dos assuntos.

Para evitar a monotonia e sempre que os conteúdos carecessem de uma abordagem de carácter relacional, introduzimos momentos expositivos e de diálogo em algumas aulas, com recurso a apresentações em *PowerPoint*⁹, contendo essencialmente imagens. Estas sessões tinham lugar com dois propósitos: demonstrar técnicas de análise dos recursos envolvidos (análise de gráficos e tabelas, mapas, ilustrações, diagramas, obras de arte) e introduzir matérias que, pela complexidade, necessitassem de informação prévia que os alunos não dominavam ou pudessem pesquisar.

Para além destas tarefas, propusemos o visionamento de um filme de longa metragem em vídeo em resposta a uma solicitação de alguns alunos e um trabalho de grupo.

⁹ A versão impressa das apresentações pode ser observada em anexo, pp. 152-160.

Esta mistura de métodos foi testada em anos anteriores e foi sendo aperfeiçoada nesta e em outras turmas mais antigas, em séries de tentativa e erro.

AS TAREFAS

Foram 12 as tarefas enviadas aos alunos através dos formulários do *Google Forms*, através das quais fornecíamos diversas instruções e material para exploração ou para orientação. Era neste contexto que desenvolvíamos as “aulas-oficina” (BARCA, 2004).

Previmos dois tipos de tarefas: interpretação de fontes e pesquisa de informação na *Web*. No primeiro tipo, levámos os alunos a trabalhar sobre diversos tipos de recursos informativos reproduzidos nos formulários¹⁰. No segundo caso, orientamos os alunos a procurar na *Web* a informação necessária.

Um dos problemas que encontrámos prendeu-se com o abuso do comando “copiar/colar” (*copy/past*) que perturba muito os nossos objetivos no desenvolvimento de competências e na apropriação dos conteúdos pelos alunos. Constatámos nos anos letivos passados que nas tarefas de pesquisa os alunos se limitavam a copiar textos de páginas da *Web*, muitas vezes sem verificarem sequer se os assuntos contidos tinham a ver com o tema pedido. Esta é uma situação que consideramos pouco propícia à aprendizagem já que notámos que não existe uma apropriação dos conteúdos pelos alunos, muito menos reflexão crítica. Por isso, decidimos neste módulo reproduzir os textos para exploração em forma de imagem, retirados de um manual concebido para a disciplina e adotado na escola (PINTO, MEIRELES, & CAMBOTAS, 2018) por forma a obrigar os alunos a pesquisar os elementos pedidos e a redigir a resposta por si próprios. A nossa intenção foi a de levar os alunos a escreverem palavras e frases em bom português, mesmo se apenas copiados, por forma a interiorizarem vocabulário e a estrutura da língua na forma escrita. Foi uma maneira de minimizarmos o problema. Nos trabalhos que exigissem pesquisa de informação na *Web*, mesmo sabendo que assistiríamos à mera cópia dos conteúdos, procurámos minimizar os efeitos negativos de duas formas: estabelecemos instruções muito precisas que exigiam aos alunos uma seleção criteriosa dos conteúdos; quando o material de pesquisa envolvesse uma grande quantidade de dados, limitámos o número de caracteres na resposta (o *Google Forms* fornece a opção de os limitar) tendo os alunos de elaborar sínteses a partir do material recolhido e assim construir um raciocínio lógico e crítico sobre os conteúdos. Nos módulos 9 e 10 com que prosseguimos a lecionação neste ano letivo usámos amiúde esta última solução e verificámos que os alunos ficavam, numa primeira fase, perplexos pela limitação imposta, mas depois de saberem que se tratava de um exercício que visava desenvolver competências de seleção e de síntese, os mais empenhados cumpriram a tarefa.

Em cada uma das tarefas, estabelecemos uma série de atividades cujos objetivos variavam conforme a matéria e o nível de aprofundamento. Se seguirmos a lógica da escala de Bloom (DE LANDSHEERE & DE LANDSHEERE, 1983), a maioria das atividades mobilizam objetivos ao nível do conhecimento: definir, indicar, apontar, localizar no espaço e tempo, datar, referir, registar, listar, nomear. A seguir os de compreensão (caracterizar, explicar, justificar) e de aplicação (interpretar, aplicar, reconhecer). Poucas vezes apontámos para objetivos de análise (pesquisar) de síntese (resumir) e de avaliação (selecionar), os que se considera de estágio de pensamento superior.

¹⁰ A reprodução dos formulários pode ser observada em anexo, p. 102-130.

A nossa opção foi deliberada, por dois motivos. Em primeiro lugar, reservámos ao desenvolvimento destas tarefas a parte essencial de conhecimento e compreensão dos conteúdos, já que percebemos que os alunos preferiam assim e nós vimos que era mais eficiente. Deste modo, em vez de dirigirmos toda a turma, ao mesmo tempo, para a análise de fontes de conhecimento, fosse qual fosse o método utilizado, demos autonomia para cada um realizar a sua parte do trabalho como quisessem e ao ritmo de trabalho que cada um entendesse impor-se, com alguns limites, naturalmente. Com isso, praticamente extinguímos comportamentos indesejados de uma parte dos elementos da turma que punha em causa a aprendizagem dos colegas e o ensino do docente.

Por outro lado, como já referimos, um dos maiores problemas dos alunos prende-se com as suas dificuldades em escrever textos com extensão e complexidade. Ora, atividades como explicar, justificar, resumir, selecionar, entre outras, podem exigir dos alunos aptidões na área da expressão escrita que não dominam, embora as possam fazer a nível oral ou por outra via que em que tenham competência, porventura através das tecnologias multimédias. Daí o desenvolvimento de algumas aulas com recurso a audiovisuais (“aula-colóquio”), durante as quais solicitávamos a intervenção dos discentes a problematizar, relacionar, inferir, entre outras formas de exploração da informação. Damos o exemplo do mecanismo do comportamento cíclico da economia: primeiro, os alunos fizeram uma abordagem inicial a certos conceitos básicos (inflação, crise, estrutura, conjuntura, etc.) e certas formas de representação gráfica (gráfico) numa das tarefas, mas o conhecimento de factos e conceitos, fragmentado e sem ligação entre si, foi integrado através de uma aula em que projetámos o material gráfico, esclarecendo conteúdos que não tinham sido entendidos e, ao mesmo tempo, solicitando a sua participação para que elaborassem o seu próprio raciocínio a partir da informação.

De realçar que, das 12 tarefas enviadas aos alunos, 7 previam atividades de pesquisa, como podemos observar nas tabelas apresentadas a seguir. Ou seja, na tarefa 2, por exemplo, desafiava-se os alunos a definir 19 conceitos a partir de conteúdos explorados na *Web*. Seria uma mera operação de conhecimento, não fosse mobilizar um “saber-fazer” mais complexo, já que implica a busca de fontes, o reconhecimento da validade do conteúdo, a seleção da informação relevante e a reprodução no formulário. Isto, 19 vezes só numa tarefa. Portanto, a simples definição de “o que” ensinar não basta para revelar a intenção do docente quanto à aprendizagem dos alunos, mas também “o como”. As duas componentes fazem parte do processo (FERRAZ & BELHOT, 2010).

Seguimos a lógica da Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom no que respeita à ideia de começar por iniciar os alunos nos aspetos mais simples, por forma a que adquiram progressivamente e ordenadamente os comportamentos esperados, mobilizando progressivamente níveis de pensamento mais elaborados (“superiores”). É assim que nas tarefas finais levámos os alunos a desenvolver algumas atividades de síntese, de seleção e de pesquisa um pouco mais complexas (DE LANDSHEERE & DE LANDSHEERE, 1983). Nem todos reagiram bem e uma parte dos alunos não concluiu as tarefas complexas.

Temos, neste momento, de salientar que a “**resumo das tarefas por tipo, objetivos/competências e recursos**” e as que se seguem e que derivam da primeira, foram construídas para organizar a nossa descrição e análise das atividades desenvolvidas. Porém, o tratamento estatístico simples a que a informação foi sujeita não reflete com justiça a realidade. Quando se apura que, pelos verbos utilizados na determinação de “Objetivos/Competências”, se propões escassas atividades nas áreas da análise, da síntese ou da avaliação, oblitera-se que os tipos de tarefa previstos

exigem frequentemente este tipo de ações. Isto é, quando se pede aos alunos que façam pesquisa de informação na Web ou interpretem fontes, mesmo quando se pretende obter uma simples definição, localização, ou registar, por exemplo, na verdade o aluno está a levar a cabo operações de nível superior, pois tem de procurar a informação, selecionar o conteúdo, transcrevê-lo com nexos e sintetizar.

Tabela 8 - Resumo das tarefas por tipo, objetivos/competências e recursos

Tarefa	Tipo de tarefa	Objetivos/Competências	Recursos
1	Pesquisa de informação na Web	Localizar tempo/espço, Indicar, Referir	Reprodução de pinturas Informação da Web
2	Pesquisa de informação na Web	Pesquisar conceitos Definir	Informação na Web
3	Interpretação de fontes: texto Pesquisa de informação na Web	Interpretar Nomear (Referir)	Textos do manual Informação na Web
4	Interpretação de fontes: texto e mapas	Localizar tempo, Justificar, Datar, Reconhecer, Listar	Texto e cronologia elaborados pelo professor Mapas
5	Interpretação de fontes: gráficos, texto e diagrama Pesquisa de informação na Web	Definir, Pesquisar conceitos Interpretar	Gráficos – crises económicas Texto do manual Diagrama (elaborado pelo professor) – crises Informação da Web
6	Interpretação de fontes: mapas, texto e fotografias	Interpretar, Registrar, Indicar, Explicar	Mapas Texto do manual Fotografias (socialismo)
7	Interpretação de fontes: texto e imagens Pesquisa de informação na Web	Referir, Definir, Explicar Registrar, Localiza espaço/tempo	Fotografia e ilustração (urbanismo) Texto do manual Ilustração (caricatura) Mapas Informação da Web
8	Interpretação de fontes: texto, ilustração, mapa e tabela	Interpretar (tabela e texto) Registrar	Texto do manual Ilustração Mapa Tabela
9	Interpretação de fontes: texto, fotografia	Definir, Interpretar Explicar, Referir	Texto do manual Fotografias
10	Interpretação de fontes: texto, reprodução de pintura Pesquisa de informação na Web	Definir, Referir Interpretar, Explicar Indicar, Aplicar, Caracterizar	Texto do manual Reprodução de pintura Informação da Web
11	Interpretação de fontes: texto e ilustrações	Referir, Indicar, Apontar Justificar, Resumir (síntese) Selecionar	Texto do manual Ilustrações Cronologia Dados biográficos
12	Interpretação de fontes: texto e ilustrações Pesquisa de informação na Web	Localizar espaço/tempo Referir Indicar Justificar/Interpretar Pesquisar	Texto do manual Ilustração Fotografia Informação da Web

Tabela 9 - Resumo dos objetivos/competências das tarefas e recursos utilizados

Objetivos	tarefas												total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1: Aplicar										1				1
2: Caracterizar										1				1
3: Definir		1			1		1		1	1				5
4: Explicar						1	1		1	1				4
5: Indicar, Apontar	1					1				1	2	1		6
6: Interpretar			1		1			1	1	1		1		6
7: Justificar				1								1	1	3
8: Localizar no espaço e tempo, Datar	1			2			1						1	5
9: Pesquisar		1			1								1	3
10: Reconhecer				1										1
11: Referir, Registrar, Listar, Nomear	1		1	1		1	2	1	1	1	1	1	1	11
12: Resumir (síntese)												1		1
13: Selecionar												1		1

conhecimento	Definir, Indicar, Apontar, Localizar no espaço e tempo, Datar, Referir, Registrar, Listar, Nomear	27
compreensão	Caracterizar, explicar, justificar	8
aplicação	Interpretar, aplicar, reconhecer	8
análise	Pesquisar	3
síntese	Resumir (síntese)	1
avaliação	Selecionar	1

Tabela 10 – Resumo dos recursos utilizados nas tarefas

Recursos	tarefas												total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1 Cronologia											1		1
2 Dados biográficos											1		1
3 Diagrama					1								1
4 Fotografias						1	1		1			1	4
5 Gráficos					1								1
6 Ilustração							1	1			1	1	4
7 Informação Web	1	1	1		1		1			1		1	7
8 Mapas				1		1	1	1					4
9 Reprodução de pintura	1									1			2
10 Tabela								1					1
11 Texto e cronologia do professor				1									1
12 Textos do manual			1		1	1	1	1	1	1	1	1	9

texto	imagem
12	17

O manual adotado e reproduzido nos formulários (PINTO, MEIRELES, & CAMBOTAS, 2018) foi o recurso mais utilizado, já que apresenta uma síntese aceitável das matérias impostas pelo programa, respeita a sua estrutura peculiar e serve de ponto de referência, por um lado, e fonte de informação, por outro, não só em texto (do próprio manual, reprodução de fontes coevas, cronologia, dados biográficos) mas também em imagem (mapas, tabelas, gráficos, ilustrações, fotografias e outros). Adicionámos uma quantidade considerável e diversificada de fontes baseadas em imagem: diagrama, fotografias, gráficos, ilustração, mapas, reprodução de pintura, tabela. Ainda juntámos um texto e uma

cronologia elaborados por nós. Obviamente, a informação provinda da *Web* não se pode catalogar nem em imagem, nem em texto, pela sua natureza multimídia.

Nas respostas manifestava-se bastante bem o grau de empenho nas atividades de cada aluno. Quando se pediu para pesquisar o que “estava em causa” no “Congresso de Viena” (tarefa 03) o aluno que identificamos como ES04 respondeu de forma bastante completa (copiado na *Wikipédia*) “*O objetivo do Congresso de Viena foi reorganizar as fronteiras europeias, alteradas pelas conquistas de Napoleão, e restaurar a ordem absolutista do Antigo Regime. Após o fim da época napoleónica, que provocou mudanças políticas e económicas em toda a Europa. Os países vencedores a Áustria, a Rússia, a Prússia e o Reino Unido) sentiram a necessidade de selar um tratado para restabelecer a paz e a estabilidade política na Europa, já que momentos de instabilidade eram vividos e temia-se uma nova revolução*”. Já o aluno identificado como ES02 foi mais telegráfico “*Redesenhar o mapa político do continente europeu após a derrota da França napoleônica [sic]*”.

Sobre nacionalismo (tarefa 03), houve muita dificuldade na seleção da informação apropriada: se o aluno ES05 descobriu que “*O nacionalismo é uma tese ideológica surgida após a Revolução Francesa é um sentimento de valorização marcado pela aproximação e identificação com uma nação (...)*”, outros, porém acharam que “*Sao movimentos que apelão á valorização do mercado [sic]*” (ES02) ou “*O Movimento Nacionalista é uma organização de oposição ao regime militar*” (ES03, ES09, ES11).

Nota-se, portanto, muita “*inspiração*” brasileira nas fontes utilizadas pelos alunos e constata-se que copiam o material sem grande cuidado quanto à qualidade da informação.

Notámos um padrão em que nas atividades que se limitavam a operações simples de conhecimento, os alunos, em geral, cumpriram bem. Quando se pedia um pensamento mais elaborado ou um texto mais extenso e estruturado, muitos dos alunos não corresponderam positivamente. Quando os conteúdos eram apresentados nas fontes de informação de forma explícita ou as fontes na *Web* eram facilmente encontradas, as respostas foram, em geral, positivas. Quando as fontes eram menos explícitas, houve um número elevado de respostas muito incompletas ou mesmo sem nexos.

Na tarefa 11, cujo tema era a biografia de Gustave Eiffel, o trabalho baseava-se num texto do manual, que também continha muita informação sobre a Arquitetura do Ferro¹¹. Depois de algumas atividades de enquadramento do assunto (referir, indicar, apontar), pedia-se para se fazer um resumo de uma parte do texto que salientava o papel do engenheiro na arquitetura, com a intenção de integrarem os conhecimentos adquiridos num estágio superior de compreensão do tema. Dos 13 alunos, responderam 9. As respostas foram desde as mais articuladas, “*Este foi um dos que contribuiu para a divulgação dos novos métodos e materiais na construção e fez com que estes fossem aceites pela sociedade mais rapidamente, mostrando as suas vantagens e potencialidades*” (ES06), até às que revelam dificuldades já descritas: “*começou a ser mais aceitado nas construções [sic] por ser mais resistente*” (ES08).

Na tarefa 12, o tema era a Exposição Universal de Londres de 1851¹², fizeram-se diversas questões de nível de conhecimento (localizar, indicar, referir) para enquadrar o tema e, no fim, perguntávamos: «Justifica a frase: “Foi assim possível fazer uma exposição demonstrativa de um tempo novo”» com o objetivo de suscitar uma reflexão sobre a razão da promoção deste tipo de

¹¹ Ver formulário da tarefa 11, em anexo, p. 130-131.

¹² Ver formulário da tarefa 12, em anexo, p. 132-133.

eventos, já que a seguir pedia-se uma pesquisa sobre a Expo98 de Lisboa. Dos 13 alunos, apenas cumpriram 7 o que se pedia e as respostas foram todas positivas, mas algumas claramente retiradas de alguma fonte externa pelo tipo de vocabulário e construção frásica, como a de ES11: *“Esta exposição foi a primeira afirmação mundial do primado da tecnologia sobre a tradição, marcando as mentalidades de segunda metade do século XIX, pelo seu culto ao progresso e crença na ciência”*. Outras revelam que foram os próprios a redigir, mostrando que compreenderam o essencial do tema e que foram redigidas pelos próprios e não copiadas de outra fonte: *“Tudo o que estava lá em exposição era tudo novo para muitas pessoas e de alta tecnologia para a época, o que marcava o início de um novo tempo, com mais tecnologia”* (ES03), *“Pois foi uma grande inovação e uma grande apresentação pois estavam a mostrar o que poderia haver no futuro”* (ES05) ou *“Esta frase pode ser utilizada porque a partir da expo de 51 se ficaram a conhecer as novas invenções de todos os países presentes contribuindo para uma aculturação de novas técnicas”* (ES04).

A avaliação dos conteúdos e competências desenvolvidas foi efetuada na avaliação sumativa. A forma como os alunos trabalharam nestas tarefas foi avaliada nas componentes “participação/empenho” e “atitudes e valores”, valendo cada uma 15% da classificação final do módulo. A avaliação será tratada num subcapítulo próprio à frente.

AULAS-COLÓQUIO COM RECURSO A AUDIOVISUAIS

A nossa forma de lecionar não obedece a um plano minuciosamente estruturado. O método que apresentamos neste estudo é o mais estruturado que alguma vez efetuámos na nossa carreira e deve-se principalmente à utilização das tarefas tal como descrevemos atrás. Normalmente, o nosso plano assenta numa indicação genérica e as aulas decorrem em regime de alguma improvisação, conforme a disposição dos alunos das turmas. Os objetivos traçam um caminho de banda larga, sabemos o que queremos, o nível de aprofundamento dos assuntos, as fontes de informação a trabalhar, mas é o momento concreto que marca a oportunidade e o ritmo da leção, num regime ao estilo do “jazz”.

Estes momentos a que chamamos “aulas-colóquios” (BARCA, 2004) assentaram, em várias aulas ou em partes de certas aulas, na projeção de material visual através da projeção de 8 mapas, uma cronologia, dois gráficos e um diagrama, todos eles também reproduzidos nos formulários que contêm as tarefas¹³.

Os 3 mapas iniciais, relacionados com as Guerras Napoleónicas e o Congresso de Viena, serviram para fazer a localização no tempo e no espaço do início do módulo, ao mesmo tempo e não menos importante, foram usados como modo de motivar os alunos ao iniciar-se por um elemento de História Local, a Batalha do Buçaco. A partir deste elemento, não esquecendo que a comemoração da Batalha ocorre a 27 de setembro, no início da leção do módulo, vai-se alargando as referências espaciais a toda a Europa.

Mais tarde, quando enviámos a tarefa relacionada com as revoluções liberais e as independências das colónias hispânicas na América do Sul, fizemos a exploração da cronologia (de forma muitíssimo genérica, já que os alunos têm a mesma fonte num formulário) e de 5 mapas. Dois eram sobre as unificações italiana e alemã e servem para lhes mostrar que o mapa atual da Europa

¹³ Pode ser obtido em

< https://drive.google.com/file/d/15kceEMFSMfSqCCEWwMJmP9tdK_4vGRLb/view?usp=sharing >

resulta de um processo historicamente dinâmico. Por outras palavras, mostramos como dois países tão falados e com uma identidade aparentemente tão sólida, têm, afinal, uma existência como Estado ainda recente e a conversa foi dirigida no sentido de justificar problemas identitários e dos nacionalismos. No módulo 9 abordamos o Fascismo e o Nazismo e, assim, preparamos já o caminho.

A título de consolidação das matérias desenvolvidas nas tarefas, exploramos um gráfico com as crises conjunturais e estruturais, explicitamos os conceitos através de uma demonstração da leitura do gráfico. Ou seja, ao mesmo tempo que consolidamos a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos por cada um, desenvolvemos a literacia da imagem, neste caso de gráficos. No gráfico seguinte, sobre as fases do ciclo económico conjuntural, fazemos com que os alunos intervenham na exploração da imagem, aplicando o que desenvolvemos antes¹⁴.

Por fim, um diagrama sobre o mecanismo das crises, abordado como consolidação da matéria e porque no manual se refere às crises capitalistas, mas não explica como se processam. Também esta matéria é uma preparação para o módulo seguinte, a propósito da Grande Depressão.

Insistimos nestas matérias económicas porque entendemos que a sociedade em geral e os nossos alunos em particular carecem muito de desenvolverem a literacia económica e financeira e a História, contribuindo para a formação cívica, tem aqui um papel a desempenhar.

Integramos também outras duas apresentações nesta “aula-colóquio”: uma sobre “Arquitetura do Ferro” e outra sobre “Arranha-céu”¹⁵. Quer uma, quer outra foram introduzidos quando os alunos trabalharam as tarefas 11 e 12, a primeira como motivação para o estudo da matéria e a segunda como enriquecimento, já que a propósito dos métodos de construção em ferro, aproveitamos para abordar técnicas de construção em geral, mostrando como a evolução técnica também influencia a expressão estética e que, muitas vezes, esta foi limitada ao longo dos séculos por entraves técnicos. As apresentações não foram elaboradas para este curso, pelo que aproveitámos apenas parte dos diapositivos.

Podemos concluir que estas intervenções foram pensadas como motivação das aprendizagens, para o enquadramento de tempo, espaço e conceitos e para consolidar aprendizagens. A integração de cada um dos momentos dependia muito da dinâmica da turma: se notávamos que havia bloqueios relativamente à execução das tarefas, intervínhamos com aulas deste género, em que juntávamos os alunos e íamos desenvolvendo a exploração das fontes e, às vezes, derivávamos para assuntos suscitados pelo momento. Eram ocasiões aproveitadas para desfazermos mitos e ideias do senso comum que eram manifestadas pelos alunos.

FILME DE LONGA METRAGEM EM VÍDEO

A estratégia descrita é fruto da experiência acumulada em anos anteriores durante a qual notámos que a realização de tarefas em série dá lugar a uma certa saturação. Começámos a detetar que se estava a atingir esse ponto pelas reações de alguns alunos e aproveitámos a sua sugestão para que se exibisse um filme. A nossa primeira reação foi a de recusar, uma vez que não a prevíamos no plano, mas, após uma análise das atividades já desenvolvidas e pensando o impacto de cada uma das

¹⁴ Imagens em anexo, pp.106-133, 152-153. A apresentação pode ser obtida na nota anterior.

¹⁵ Versão impressa em anexo, pp. 154-160. As apresentações podem ser obtidas *online* em:

< <https://drive.google.com/file/d/14gV5bwstyoTrnFoex7WR59i7EHmS6vkY/view?usp=sharing> >

< https://drive.google.com/file/d/1mX2MT_x97ZmCF6j8NaXvVW9qXxMMLkZ/view?usp=sharing >

que estavam previstas, decidimos sacrificar o tempo das aulas 18 e 19 e a realização das tarefas 13, 14 e 15, em favor da visualização da obra “Mr. Turner” (LEIGH, 2014)¹⁶. Perdia-se o estudo de alguns conteúdos sobre arte, mas que seriam depois recuperados através de trabalho de grupo. Ao aquiescermos, colocámos várias condições: teria de ser um filme que tivesse uma relação com a temática do módulo e haveria lugar à realização de um pequeno guião-questionário.

O filme escolhido insere-se na temática da pintura romântica inglesa, relata os últimos anos do paisagista Joseph Mallord William Turner (1775 — 1851) que, sendo um artista romântico na tradição do paisagismo inglês, foi também um precursor do impressionismo, com influência em Claude Monet quando da passagem deste por Londres (CHÂTELET & GROSLIER, 1990-91; SAGNER-DÜCHTING, 1993, pp. 48-54; GOMBRICH, 2005, p. 520). A obra mostra o trabalho do pintor, reproduz as técnicas de pintura da época, as reações do público, encena debates sobre estética, assim como a vida quotidiana, os usos e costumes, a vida material, não deixando de ser, acima de tudo, uma excelente obra cinematográfica. O filme integrava-se bem na temática do módulo, portanto. Não se trata, porém, de um filme com objetivos didáticos e, tal como qualquer documento, não é neutro na sua mensagem, manifestando essencialmente a perspetiva do autor. Para além disso, trata-se de uma obra artística, implicando liberdade criativa. Numa curta apresentação prévia, alertámos os alunos para todos estes aspetos, motivando a sua atenção para a narrativa dramática e visual, mas também apelando para a necessidade de se munirem de espírito crítico (TRINDADE & RIBEIRO, 2016).

De acordo com a sugestão feita por Sara Dias Trindade e Ana Isabel Ribeiro (2016, p. 31), com alguns ajustes às condições concretas da turma e da sala de aula, seguimos a abordagem do filme em 3 fases: 1.ª etapa: abordagem teórica do filme, apresentação da ficha técnica e explicação sobre a mensagem e o contexto do filme; 2.ª etapa: visionamento do filme com algumas interrupções para chamada de atenção para certos pormenores ou esclarecimento de algumas passagens mais obscuras; 3.ª etapa: preenchimento de uma ficha de trabalho e debate sobre as principais ideias transmitidas pela obra.

A duração da exibição acabou por ser excessiva, mesmo que tenha ocorrido em 3 aulas seguidas, entre as 10:20 e as 13:15 horas. Foi-nos sugerido que fizéssemos cortes no filme de modo a minimizar este problema. Numa primeira reação à sugestão considerámos que essa solução, porque se trata de uma obra de arte e não um mero filme documental, constituía um atentado à integridade da obra produzida. Era como se mostrássemos o *David* de Miguel Ângelo com imagens em que o plano cortasse as pernas ou a cabeça. Contudo, após algum tempo de reflexão, mudámos a nossa posição, já que estes escrúpulos deixam de fazer sentido a partir do momento que o nosso objetivo não é de analisar a obra cinematográfica em si, mas de a utilizar para fins puramente didáticos. Da mesma forma que, ao apresentar a referida obra de Miguel Ângelo, apresentamos, na verdade, uma representação sua em fotografia (e não a obra em si, nem sequer uma cópia) e se também mostramos pormenores isolados dos outros elementos da escultura, podemos fazer algo semelhante numa obra cinematográfica.

Há uns anos, tinha-se pouca possibilidade de aceder a uma cópia na sua forma integral nos circuitos normais de exibição e uma versão estropiada parecia-nos uma traição à integridade da obra. Hoje, consegue-se facilmente o acesso a filmes completos e ocupar aulas com filmes extensos, desde que o objetivo não seja o de fazer uma crítica artística da obra em si, pode significar um desperdício

¹⁶ Crítica em (PÚBLICO, [2014]).

de tempo. Podemos apresentar excertos das obras, tal como fazem os compêndios de Português relativamente às obras literárias, e remeter o visionamento da obra integral para momentos privados dos alunos. Fizemo-lo no módulo seguinte com várias obras significativas da História do Cinema com bons resultados, uma vez que os alunos interessados encararam as nossas referências como motivação para procurarem os títulos e verem-nos nos seus equipamentos pessoais.

O guião-questionário sobre o filme constituiu matéria para avaliação do módulo. Contém informação básica e uma parte em que pedimos a construção de um guião (sinopse) e um questionário com elementos que se destinam a verificar se os objetivos foram atingidos e que podem ser encontrados no anexo deste trabalho (TRINDADE & RIBEIRO, 2016).

TRABALHO DE GRUPO

Consistiu num trabalho sobre 6 subtemas no âmbito dos movimentos artísticos do século XIX, atribuído a 5 grupos de dois alunos e a um de três: Romantismo, Realismo/Naturalismo, Impressionismo. Arquitetura Revivalista, Arte Nova, Pós-Impressionismo. No fim, cada grupo teria de apresentar à turma o resultado obtido.

A constituição dos grupos foi efetuada pelos alunos, livremente. Fomos registando todos os dados num documento gerado no *Google Docs*, ferramenta integrada na *Google Drive*, que foi “partilhado”, enviando para as contas dos alunos a permissão de acesso com o privilégio de poderem também nele fazer registos. A planificação das atividades decorreu, assim, com participação dos alunos, tendo em conta as orientações genéricas quanto aos temas e ao tempo previsto (8 aulas para os trabalhos e uma para apresentação).

Avisámos repetidamente que efetuaríamos um controlo sobre os trabalhos e o nível de participação de cada um. Fizemos um controlo apertado, registando quem fazia o quê e com que grau de empenhamento. Ao mesmo tempo, íamos orientando e prestando esclarecimentos, já que os alunos tinham muito poucos conhecimentos prévios sobre o assunto, constituindo momentos de formação prática em pesquisa de informação.

Introduzimos a funcionalidade da *Google Drive* que permite que os ficheiros abertos com as contas *Google* numa das ferramentas podem ser trabalhados sincronicamente por vários participantes, de forma remota, ou seja, com os participantes afastados geograficamente, num tipo de trabalho cooperativo, através da “partilha” do ficheiro e de um serviço de mensagens escritas (CASTELLANOS SÁNCHEZ & MARTÍNEZ De LA MUELA, 2013). Tão importante quanto o estudo dos conteúdos neste exercício, importa promover competências de trabalho em grupo em modo cooperativo. O trabalho cooperativo distingue-se do trabalho colaborativo por neste haver divisão de trabalho entre os elementos do grupo e naquele todos trabalharem nas mesmas tarefas, sem divisão de trabalho (FERNANDES, 1997, p. 564).

Para alcançar os resultados esperados, os elementos de cada grupo deveriam estar dispostos na sala dos PC afastados uns dos outros, comunicando através dos recursos da *Google Drive*, simulando uma tarefa a ser executado remotamente, como os membros de cada equipa estivessem noutros locais. O trabalho daí resultante demonstrou que o processo é viável. Na nossa troca de impressões no dia da apresentação dos trabalhos, os alunos referiram que evitaram comunicar entre si diretamente e utilizaram a funcionalidade. Disseram-nos, ainda, que não conheciam a funcionalidade

e que ficaram bem impressionados com a sua potencialidade para a realização de trabalhos cooperativos em modo remoto

O trabalho final deveria ter a forma de uma apresentação elaborada a partir da aplicação do *Google Slide*, o correspondente ao *MS PowerPoint* na suite da *Google Drive*, embora seja um recurso mais limitado do que as aplicações sofisticadas a que estão habituados, já que são uma turma de multimédia. Esta condição foi imposta não só para os treinar no trabalho em modo remoto através da “partilha” do ficheiro, mas também por constituir um exercício de gestão da relativa escassez de meios.

Dos seis grupos, um foi avaliado com zero pontos, assim como dois elementos de um grupo de três, uma vez por não desenvolveram qualquer trabalho durante as aulas, a apresentação que mostraram não respeitou o subtema e não deram uma resposta convincente quanto à verdadeira autoria do trabalho final. Os restantes grupos respeitaram o subtema respetivo e mostraram empenho e competência (PATO, 1995).

Foi a atividade que planificámos mais próxima dos princípios construtivistas de Perrenoud (2001), já que pressupõe a mobilização de saberes de várias disciplinas e o desenvolvimento de “verdadeiras” competências: organização e gestão de trabalho de grupo, tarefas de pesquisa e de síntese, conceção de uma estratégia de comunicação para um público, apresentação para a turma.

3.2.9. O plano: a avaliação.

Para o nosso trabalho, importa apenas analisar o aproveitamento no módulo 8 da disciplina, efetuado por norma através de avaliação sumativa, que implica a aprovação com o mínimo de 10 valores (em 20), cuja responsabilidade é do professor, em que os momentos de realização da prova em cada módulo são acordados entre o professor e o aluno, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. A natureza da prova de avaliação pode assumir várias formas: teste sumativo simples, teste sumativo efetuado em várias partes, trabalhos realizados e registados em portefólio, entre outros. Na nossa disciplina, a nossa decisão depende muito da dinâmica operada na leção, da forma como os alunos correspondem com o seu trabalho, do tipo de materiais utilizados, entre outros (PORTUGAL . Ministério da Educação . Agrupamento de Escolas da Mealhada, 2016, pp. 10-13).

Para este módulo, negociámos com os alunos os seguintes instrumentos de avaliação: 1) um teste com 30 questões de escolha múltipla, 2) um questionário com 3 perguntas de resposta aberta, 3) avaliação do trabalho de grupo, 4) ficha de trabalho sobre o filme projetado¹⁷.

De acordo com o regulamento do curso, a classificação final de cada módulo é obtida através da ponderação de três domínios: domínio cognitivo/técnico, com 70 %, participação/empenho e atitudes e valores, ambos com 15 %. (PORTUGAL . Ministério da Educação . Agrupamento de Escolas da Mealhada, 2016).

3.2.10. Conclusão

Na leção a turmas do Ensino Profissional percebemos que a estratégia teria de ser adequada ao público, quer respondendo às suas dificuldades, quer aproveitando as suas

¹⁷ Ver os instrumentos de avaliação utilizados, em anexo, pp.134-151

competências. Optámos por realizar as atividades baseando-nos na suite de aplicações da *Google Drive*, uma interface entre o professor, os alunos e as ferramentas de trabalho. A opção tecnológica resultou muito bem, como se antevia ao aplicar o modelo SECTIONS (BATES, 2015).

Entre o que os diplomas legais e o programa determinam e a convicção do docente perante a utilidade e missão da Escola e do ensino da História, assumiu-se uma série de decisões na planificação. Tomou-se como modelos de ensino os que foram descritos por Isabel Barca (BARCA, 2004), “aula-colóquio” e “aula-oficina”, os mais próximos daqueles que foram previstos na realidade, embora a nossa prática pedagógica resulte numa mistura de princípios, estratégias, métodos e recursos que são aplicados conforme a nossa leitura de cada momento do processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, do grupo-turma que temos à nossa frente. Apesar de cada vez mais reconhecermos virtualidades na abordagem construtivista do ensino, para a realidade das nossas escolas ainda temos como base um modelo de planificação baseado na Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, embora usado de maneira muito liberal e conscientes das suas limitações e ambiguidades.

Nos conteúdos, obedecemos de muito perto ao Programa, com algumas liberdades, conforme considerávamos que um determinado tema não contemplado era importante para a formação cívica e para a construção da consciência histórica dos alunos.

Concebemos um conjunto de estratégias que misturavam métodos e recursos adequados a cada momento, tendo como interface a *Google Drive*, ponto central de todas as atividades. Desenvolvemos 12 tarefas, contendo cada uma materiais de trabalho (fontes de informação), orientações para o trabalho em forma de perguntas e local para registo das respostas dos alunos, usando formulários digitais da ferramenta *Google Forms*, enviados por correio eletrónico. Os tipos de tarefas previam a exploração de material retirado do manual adotado e pesquisa na *Web*. O nível das atividades foi maioritariamente de conhecimento e compreensão, embora muitas destas exigissem atividades de pesquisa. Houve sempre a preocupação de aliar as operações de conhecimento, ao “saber-fazer” da busca de fontes, o reconhecimento da validade do conteúdo, a seleção da informação relevante e a sua reprodução no formulário. Levámos os alunos a iniciar as tarefas mais simples, para depois, progressivamente e ordenadamente, mobilizar níveis de pensamento mais elaborados.

Introduzimos momentos a que chamamos “aulas-colóquios” (BARCA, 2004) que assentaram na projeção de material visual (mapas, cronologia, gráficos, diagrama, arte) para exploração em conjunto, usando estes momentos quer como motivação, quer como consolidação, conforme o material e a dinâmica da turma.

Projetámos o filme “Mr. Turner”, inserido na temática artística, estabelecemos 3 etapas na exploração do filme e elaborámos um guião, cuja realização pelos alunos foi sujeita a avaliação. A duração excessiva suscitou-nos uma reflexão crítica sobre esta atividade cujos resultados se traduzirão em futuras exposições noutros contextos

Foi previsto um trabalho de grupo, em moldes inovadores, já que foi realizado explorando as ferramentas da *Google Drive* que permite o trabalho cooperativo à distância de forma síncrona.

3.3. Balanço

3.3.1. Tarefas não cumpridas

Tabela 11 – Avaliação: tarefas não cumpridas (=13)

	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9	t10	t11	t12	
1							1	1		1		1	4
2								1	1	1	1	1	5
3													0
4										1			1
5								1		1			2
6													0
7										1	1	1	3
8		1								1	1	1	4
9													0
10				1	1			1		1	1	1	6
11													0
12								1		1	1	1	4
13													0
Total das tarefas não cumpridas pelos alunos da turma												29	

Total das tarefas a cumprir pelos alunos da turma (12 tarefas x 13 alunos): 156

% das tarefas não cumpridas: 18,6%

Alunos com tarefas não cumpridas por valor final

t	n.º	%
0	5	38%
1	1	8%
2	1	8%
3	1	8%
4	3	23%
5	1	8%
6	1	8%
Total	13	100%

t: n.º de tarefas não cumpridas

n.º: n.º de alunos incumpridores em cada valor

%; percentagem de alunos incumpridores em cada valor

Das 12 tarefas enviadas aos alunos, todos cumpriram pelo menos 50% das tarefas, havendo, porém, 38% que não cumpriu 25% das tarefas, ou seja, de 4 a 6 tarefas. Mais uma vez se identifica um grupo que não se empenha nas atividades. Dos restantes, 38% cumpriu todas as tarefas e os restantes 24% ficou com 1 a 3 tarefas por cumprir. O nosso ideal visava que todos os alunos concluíssem as tarefas, porém a realidade da turma impôs-se cruamente: o grupo que identificámos anteriormente como pouco colaborante nos trabalhos fez-se notar mais uma vez.

De salientar que se notou melhoria considerável no comportamento geral e que durante os trabalhos a turma mantinha um bom ambiente, evoluindo cada qual ao seu próprio ritmo. Estes dados foram avaliados nas componentes “participação/empenho” e “atitudes e valores”.

3.3.2. Avaliação sumativa

Iniciámos a utilização do *Google Forms* há uns anos como instrumento de avaliação sumativa, ao usarmos os formulários como questionário de resposta de escolha múltipla, com a possibilidade de correção automática através da aplicação *Flubaroo*. A este, juntávamos depois questões de resposta aberta, de variada natureza. (LISBÔA, BOTTENTUIT jr, & COUTINHO, 2009) Entretanto, o sistema evoluiu e já permite a correção automática com recursos do próprio *Google Forms* e o envio dos resultados automaticamente para o correio dos alunos quando o professor entender. O maior custo é consumido no tempo que leva a elaborar uma prova destas.

A avaliação sumativa foi apurada através dos 4 instrumentos referidos atrás.¹⁸

TESTE DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA: verificamos que não houve alunos com negativas, embora um dos alunos tenha beneficiado de uma segunda oportunidade nos termos do regulamento (PORTUGAL . Ministério da Educação . Agrupamento de Escolas da Mealhada, 2016). Quatro obtiveram o resultado mínimo para concluírem o módulo e os restantes atingiram um bom ou muito bom resultado.

SEGUNDO QUESTIONÁRIO: as perguntas eram de resposta aberta, sendo que a primeira exigia uma resposta curta e direta e as restantes exigiam respostas de desenvolvimento, com articulação de ideias, com construção de texto cuidado e sobre conteúdos concretos, embora complexos. Na primeira questão (*Indica o estilo artístico em que Caspar David Friedrich se insere*), os alunos responderam corretamente, com uma exceção. Na segunda questão (*No Romantismo, a natureza é representada de uma maneira muito diferente da forma como era até essa época. Explica como era feita essa representação. Utiliza os elementos da ilustração para te ajudar na tua resposta*), a maior parte não conseguiu articular um texto coerente sobre o papel da representação no autor da pintura que acompanhava o teste, assim como relativamente ao movimento artístico (Romantismo). Tratava-se de uma questão exigente e procura-se apreciar a capacidade dos alunos em construir uma resposta complexa em termos de ideias expressas e, ao mesmo tempo, de estrutura formal avançada. As respostas mais coerentes foram, por exemplo, *“Os pintores romanistas [sic] usavam a natureza para representar aquilo que sentia [sic] e o estado da sua alma naquele momento, e faziam isso com as diferentes cores e estados do tempo”*, ou *“A ilustração da natureza e seus elementos, era feita a partir da visualização das mesma, assim enquanto os pintores e artistas viam as paisagens que pretendiam desenhar, ele tomavam notas ou faziam pequenos esboços para depois representarem na tela”*, ou ainda *“O romantismo dava valor á expressão dos autores, valoriza as forças criativas do indivíduo. A natureza funciona quase como a expressão mais pura do estado de espírito do poeta.”*. Notámos que a maior parte dos alunos entendeu o essencial dos conteúdos que se abordaram nas aulas e foi motivo de debate, ainda que demonstrem dificuldade em aprofundar as ideias ou em construir um texto mais bem elaborado. Alguns dos alunos limitaram-se a responder de forma literal em resultado da observação perspicaz da figura: *“a figura masculina esta em cima de um rochedo a observar a paisagem”*. Na terceira questão, apresentava-se um diagrama sobre o mecanismo das crises de superprodução capitalistas e pedia-se: *“A partir da ilustração, explica o mecanismo de uma crise de superprodução”*. As respostas obtidas resultaram não numa explicação do mecanismo, mas na mera descrição do diagrama que acompanha a pergunta. Por isso, o objetivo que traçámos para a aprendizagem neste tema não foi totalmente atingido, contudo consideramos que a maior parte dos alunos entendeu os conceitos essenciais do tema.

TRABALHO DE GRUPO: nos conteúdos apresentados, o nível de realização foi desigual, embora todos os que concluíram o trabalho tenham atingido um nível francamente positivo no cumprimento dos objetivos essenciais. Este trabalho dependia muito da capacidade de cada um trabalhar em grupo, de autogestão, de estabelecer metas e tarefas a desenvolver, 9 alunos demonstraram um comportamento muito positivo e quatro não desenvolveram trabalho e não entregaram um resultado final.

¹⁸ Subcapítulo 3.2.9.O plano: a avaliação, p. 53

FICHA DE LEITURA DA ANÁLISE DO FILME MR. TURNER: a primeira questão, direta, de resposta simples, (*“O filme tem como personagem principal o pintor inglês J.M.W. Turner (1775-1851). Indica o estilo artístico em que o autor se insere”*) só obteve 6 respostas certas em 13, o que é insuficiente. Nas restantes, mais uma vez se notam as dificuldades em articular um discurso complexo e coerente, assim como em exprimir ideias. As questões foram: *“elabora uma síntese (sinopse) do filme até 1000 caracteres”*, *“Do que percebeste do filme, qual foi a reação do público à pintura de Turner. (até 800 caracteres)”* e *“descreve o tipo de pintura de Turner. (até 600 caracteres)”*. A limitação de caracteres teve a intenção de ajudarmos os alunos a terem uma noção da extensão da resposta, demonstrar que conseguem escrever sínteses e, por fim, mas não menos importante, trata-se de uma medida anti cópia/cola. Verificámos em módulos anteriores que os alunos procuravam na *Web* os conteúdos e limitavam-se a copiar e a colar sem outro género de intervenção. Ao impor limites, são obrigados a intervir no texto copiado, reestruturando-o para caber nos limites e assim demonstrarem que são capazes de responder com algum critério.

Numa **APRECIÇÃO FINAL DA AVALIAÇÃO**, verificamos que 3 alunos não atingem a positiva na componente cognitiva por muito pouco (9 valores), salientando-se que o seu aproveitamento teve muito a ver com as respostas bastante positivas obtidas no questionário com respostas de escolha múltipla. A maior parte da turma consegue cumprir as tarefas e acaba por realizar aprendizagens significativas, desde que não se lhes peça que construam textos complexos. Nos questionários em que se pedia respostas diretas e simples, os alunos, mostraram-se competentes e obtêm bons resultados. Dos 13 elementos da turma, houve um Muito Bom (18), 5 Bom (14-17), 3 Suficiente “sólido” (11-13) e quatro 10.

Toda a nossa estratégia pedagógica teve em conta as dificuldades que registámos e que já conhecemos do ano anterior. Obriga-nos a adaptar as tarefas e a avaliação às condições que os alunos apresentam. Estes défices estão presentes desde o início da escolaridade e, se não foram resolvidos nos primeiros anos, é muito difícil corrigi-los ou minimizá-los aos 17/18 anos de idade. Não se quer dizer com isto que não haja na turma alunos capazes de realizar raciocínios complexos. Nas aulas, oralmente, por vezes expressam-nas. O que a maioria não consegue é exprimi-las por escrito. Este défice poderá vir a ser muito penalizador na sua vida adulta. Por isso, nas tarefas que concebemos, sempre procurámos, ao mesmo tempo, ensinar História da Cultura e das Artes e desenvolver competências transversais em diversas formas de análise e de expressão.

3.3.3. Inquéritos aos alunos

Para podermos avaliar a opinião dos alunos sobre a estratégia seguinte, elaborámos um inquérito¹⁹. O tratamento estatístico foi feito conforme o que está descrito no subcapítulo 1.6 *Metodologia e fontes* (p.7).

Tabela 12 – Inquérito 2: balanço efetuado pelos alunos quanto a expetativas e progressos (n=13)

EXPECTATIVAS E PROGRESSOS	1	2	3	4	5	soma	Média ponderada	mínimo	máximo	mediana	moda	desvio padrão
1. Expectativas no início do estudo da disciplina de HCA (10.º ano)	0	1	7	5	0	13	3,31	2,00	4,00	3,00	3,00	0,61
2. Expectativas no início do módulo 8.	0	0	6	7	0	13	3,54	3,00	4,00	4,00	4,00	0,50
3. Conhecimentos dos conteúdos no início do módulo 8.	1	0	10	2	0	13	3,00	1,00	4,00	3,00	3,00	0,68
4. Progresso nos conhecimentos alcançado no fim do módulo 8.	0	0	4	6	3	13	3,92	3,00	5,00	4,00	4,00	0,73
5. Progressão no domínio da tecnologia no fim do módulo 8.	0	0	7	5	1	13	3,54	3,00	5,00	3,00	3,00	0,63
6. Progressão na análise de textos no fim do módulo 8.	0	1	7	5	0	13	3,31	2,00	4,00	3,00	3,00	0,61
7. Progressão no domínio da Língua Portuguesa no fim do módulo 8.	0	2	6	3	2	13	3,38	2,00	5,00	3,00	3,00	0,92
8. Progressão na análise de gráficos e outro material informativo em imagem no fim do módulo 8.	0	2	5	5	1	13	3,38	2,00	5,00	3,00	3,00	0,84
9. Progressão na compreensão do mundo atual no fim do estudo do módulo 8.	0	1	3	7	2	13	3,77	2,00	5,00	4,00	4,00	0,80

Na primeira parte do inquérito, os dois primeiros itens questionam os alunos sobre as suas expectativas sobre, respetivamente, o início do estudo da disciplina de HCA no 10.º ano) e no início do estudo do módulo 8, no corrente ano letivo. Verifica-se que no 1.º caso, as respostas permitem-nos

¹⁹ Ver formulário do inquérito 2, em anexo, pp.94-102

perceber que no 10.º ano não havia entusiasmo pela disciplina, mas também não havia uma atitude de rejeição. Já no início deste ano, as expectativas eram mais elevadas, embora moderadas.

Nos pontos 3 e 4, questionava-se o conhecimento que os alunos tinham dos conteúdos no início do estudo do módulo 8 e o progresso alcançado no fim. Há um aluno que declara que os seus conhecimentos eram nenhuns, mas a grande maioria considera que tinham conhecimento suficiente e em dois casos bons. No ponto seguinte, os alunos afirmam ter alcançado progressos na sua aprendizagem, com a resposta mais frequente a situar-se em “bons”, havendo alguns “muito bons”.

Do ponto 5.º ao 9.º, questionava-se o progresso alcançado no final do estudo do módulo no domínio da tecnologia, na análise de textos, no domínio da Língua Portuguesa, na análise de gráficos e outro material informativo em imagem e na compreensão do mundo atual. No caso da análise de textos, Língua Portuguesa e análise gráficos e outro material do género, os alunos declaram que houve progresso muito moderado, especialmente na análise de textos. Já nos progressos alcançados na tecnologia e na compreensão do mundo atual, os alunos consideraram terem progredido mais, sobretudo neste último ponto. Atingimos, pois, um dos nossos objetivos que era dar aos alunos maior capacidade de interpretar o mundo para conseguir agir nele mais esclarecidamente.

Tabela 13 - Inquérito 2: avaliação dos alunos sobre os métodos e estratégias utilizados (n=13)

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS	1	2	3	4	5	soma	Média ponderada	mínimo	máximo	mediana	moda	desvio padrão
10. Grau de adequação do método do trabalho: tarefas propostas através de formulários da Google Drive .	0	0	4	3	6	13	4,15	3,00	5,00	4,00	5,00	0,86
11. Grau de dificuldade do método de trabalho baseado em tarefas propostas.	0	0	3	8	2	13	3,92	3,00	5,00	4,00	4,00	0,62
12. Grau de adequação aos conteúdos dos materiais de apoio introduzidos nas tarefas nos formulários.	0	0	7	2	4	13	3,77	3,00	5,00	3,00	3,00	0,89
13. Grau de adequação das apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e os Arranha-Céus de Chicago.	0	0	6	4	3	13	3,77	3,00	5,00	4,00	3,00	0,80
14. Grau de adequação do filme "Mr. Turner" aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8.	0	0	4	5	4	13	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	0,78
15. Grau de adequação ao estudo da arte do método do trabalho em grupo.	0	0	2	9	2	13	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	0,55
16. Perceção sobre a experiência do trabalho em grupo em modo colaborativo.	0	0	4	5	4	13	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	0,78
17. Perceção geral sobre o aumento do interesse pela matéria induzido durante o módulo.	0	1	4	6	2	13	3,69	2,00	5,00	4,00	4,00	0,82
18. Perceção geral quanto ao aumento do interesse pela disciplina com os métodos e as atividades propostas.	0	1	5	4	3	13	3,69	2,00	5,00	4,00	3,00	0,91

Na segunda parte deste inquérito, perguntava-se o grau de adequação do método do trabalho. Quase metade dos alunos responde “muitíssimo” adequado (a mediana é de 4, mas a moda – valor mais repetido - é de 5). A seguir perguntava-se o grau de dificuldade do método baseado em tarefas. Em geral, os alunos dizem que o método foi fácil de executar, com a mediana e a moda a situarem-se ambas no valor 4 (fácil com alguns problemas a ultrapassar). No ponto 12, sobre a adequação aos conteúdos dos materiais das tarefas, a média é ainda positiva, mas a mediana e a moda descem para 3 o que revela que o nível de aprovação é mais baixo e que devemos trabalhar este aspeto. A adequação das apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e os Arranha-Céus de Chicago foi considerada positiva. Quando inquiridos sobre a adequação do filme "Mr. Turner" aos conteúdos, com a mesma escala da anterior, o resultado é muito positivo. Os alunos gostaram do filme e acharam-no bem escolhido, embora não nos pareça um filme fácil de visionar. Os alunos manifestaram-se muito favoravelmente em relação ao trabalho de grupo que incluía, recorde-se a novidade de treinar os alunos no trabalho colaborativo em linha. Este último aspeto era o assunto questionado no ponto seguinte, o 16.º, em que a maioria se manifesta muito positivamente sobre essa inovação.

Apesar destas reações francamente positivas aos métodos utilizados, quando se questionou sobre a perceção que os alunos tinham sobre se tinha aumentado o seu interesse pela matéria durante o módulo, o entusiasmo parece esmorecer-se em alguns, registando-se a primeira opinião negativa nesta parte do inquérito. O resultado geral é positivo, com a maior parte das respostas a demonstrar agrado. Resultado idêntico se obtém no último ponto do inquérito, em que se perguntava a perceção geral quanto ao aumento do interesse pela disciplina com os métodos e as atividades propostas.

Concluindo, podemos constatar que em matéria de métodos, a nossa estratégia foi bem-recebida e os alunos consideraram os métodos adequados. Precisamos de melhorar alguns pontos, mormente os materiais de apoio e as apresentações. É natural que os alunos não tenham gostado tanto da forma como lhes fornecemos os materiais, uma vez que usámos a medida anti copiar/colar a que nos referimos nas páginas 45-46.

Tabela 14 - Inquérito 2: avaliação final dos alunos à experiência realizada (n=13)

AVALIAÇÃO	1	2	3	4	5	soma	Média ponderada	mínimo	máximo	mediana	moda	desvio padrão
19. Perceção do grau de justiça na avaliação final do módulo efetuada pelo professor.	0	1	4	4	4	13	3,85	2,00	5,00	4,00	3,00	0,95
20. Na escala proposta de 1 a 5, faz a tua avaliação da forma como decorreu o módulo 8.	0	0	5	8	0	13	3,62	3,00	4,00	4,00	4,00	0,49

No ponto 19, procurámos saber a opinião dos alunos sobre o grau de justiça na avaliação final do módulo efetuada pelo professor. O resultado é, em geral positivo, com 4 alunos a responder no nível 4 e outros tantos no nível 5, embora um tenha indicado o nível 2, insatisfeito, portanto, o que nos incomodou muito este tipo de opinião sobre avaliação é motivo de alerta. Em conversa particular, o aluno disse-nos que não tinha queixas relativamente à disciplina e ao professor, referindo-se à forma como o regulamento do curso dispõe sobre a classificação dos alunos que fazem as provas em regime

de recurso. Como sabemos, a avaliação é um momento muito delicado de todo o processo e é importante que os alunos tenham a perceção de que foi usado um critério justo.

Por fim, solicitava-se que os alunos fizessem a sua avaliação, na escala de 1 a 5, da forma como decorreu o módulo 8. A média é positiva, o grau de dispersão é baixo uma vez que os valores oscilam entre o valor mínimo de 3 e o máximo de 4, a mediana é 4 e a moda também, uma vez que 8 alunos consideram que o módulo correu bem e 5 suficientemente.

No inquérito 3, pediu-se aos alunos que desenvolvessem em texto a sua opinião sobre 4 pontos do inquérito 2. Só 3 alunos responderam. Este inquérito, ao contrário dos outros, não foi realizado em sala de aula. Não obtivemos resposta em número significativo, mas mesmo assim divulgamos as opiniões publicadas, mesmo que pouco representativas.

Pedindo uma justificação para a resposta que deram em "*considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários da Google Drive foi apropriado*", responderam: "*A meu ver, considero um método cativador para nós, alunos*", "*Eu considero este método apropriado pois cada um trabalhou a seu ritmo e aprendemos a ser mais autónomos ao pesquisar a resposta às perguntas*", "*Acabou por ser mais fácil e eficaz [sic] e foi mais fácil de entregar as coisas que nos foram enviadas*". Salientamos que um dos alunos reconheceu no método a possibilidade de o trabalho poder ser executado ao ritmo de cada um, sem pressões, e em autonomia no método de cada um.

Na questão "*considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e dos Arranha-Céus de Chicago foram apropriadas aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8*" as respostas foram: "*São apropriadas pois são exemplos de arquitetura de Ferro*", "*Eu considere apropriado pois aprendemos mais sobre o tema e ajudou a realizar as tarefas propostas*" e "*As apresentações foram boas e ajudaram a conseguir uma melhor gestão do texto e de informação*".

Na questão "*considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8*" só obtivemos uma resposta com conteúdo: "*Acho que foi adequado, pois mostrou como ele fazia os quadros e mostrou a arte da altura*".

Na questão "*considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte*", as respostas foram "*O método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte pois desta forma aprendemos a trabalhar em grupo*" e "*Acabou por ser bom, pois eram duas pessoas a discutir e a escolher informação e acabou por fazer um trabalho mais desenvolvido e aumentar o conhecimento em historia das artes*".

Podemos concluir que os alunos que responderam perceberam os objetivos dos métodos que previmos para o módulo.

3.3.4. Conclusão do balanço efetuado

Podemos afirmar que houve sucesso escolar de todos os alunos envolvidos. Porém, o grupo de alunos identificado no perfil da turma que se destacam por não se empenharem nas atividades e terem um elevado número de módulos em atraso faz-se notar pelas tarefas por cumprir e pelas classificações mínimas alcançadas. Apesar de tudo, cerca de 2/3 dos alunos da turma aderiu às atividades e realizou aprendizagens significativas.

No que respeita à opinião dos alunos sobre a experiência realizada e o método desenvolvido, a apreciação geral foi bastante positiva. Persistem as dificuldades com a leitura e a escrita de textos complexos, ao passo que se mostram muito confortáveis na utilização de tecnologia de informação e da comunicação, com atividades de pesquisa, assim como na literacia da imagem e das narrativas. Significa, quanto a nós, que não se conseguindo ultrapassar certas dificuldades e insuficiências de toda uma escolaridade, aproveitamos as suas competências através de um método em que os alunos se sintam valorizados.

4. CONCLUSÃO

A lecionação a turmas do Ensino Profissional colocou em causa toda a nossa conceção de estratégias na criação de condições de aprendizagem e percebemos que a nossa abordagem teria de ser adequada ao público, quer respondendo às suas dificuldades, quer aproveitando as suas competências. Num processo que vem de 2011, fomos testando soluções e criando um método fruto da experimentação e da reflexão crítica dos erros e dos sucessos identificados.

A abordagem que desenvolvemos foi uma resposta direta ao tipo de turmas com que trabalhamos desde 2011 e que podem ser encontradas noutros contextos: um considerável número de alunos que as compunham mostram pouca tolerância a aulas expositivas e à exploração de textos complexos, suportando ciclos de atenção curtos, revelando níveis muito diferenciados na aquisição de competências e conhecimentos das matérias, domínio do vocabulário, capacidade de leitura e interpretação de textos e imagens. Essa escassa tolerância traduzia-se, na prática, em constantes episódios de indisciplina e boicote das aulas por parte de um grupo de alunos em prejuízo dos restantes membros da turma que mostravam empenho na sua aprendizagem e de colaborar nas atividades, mostrando interesse em atingir sucesso no curso.

A nossa abordagem resolveu um problema que tentámos antes resolver por meios mais convencionais e que falharam. O segredo da paz que passou a reinar nas nossas aulas e na adesão dos alunos ao estudo da disciplina esteve no tipo de tarefas que cada um executava individualmente ou em grupo, com base nas tarefas formuladas como guias, com questões para resolver e fontes de informação ou indicação de fontes a pesquisar. Assim respeitávamos os ritmos de aprendizagem de cada um e prestávamos apoio individual quando detetávamos dificuldades, abandonando uma aprendizagem em “assembleia”, como se a soma das individualidades de cada aluno não passasse de uma massa informe.

O método assenta na utilização da suite de aplicações da *Google Drive* como interface entre o professor, os alunos e as ferramentas de trabalho. Permite o acesso a uma série vasta de funcionalidades num só serviço, sem custos para o utilizador, garante comunicação por várias vias entre os agentes e, muito importante, permite o trabalho em cooperação em linha e de modo síncrono.

A tecnologia foi um meio, depois de outros processos mais clássicos terem falhado. A *Google Drive* surgiu como uma interface entre todos os elementos que entraram na nossa abordagem: professor, alunos, recursos, fontes, ferramentas de trabalho, registo das tarefas, comunicação entre

todos, armazenamento de dados, instrumentos para efetuar a avaliação. Sem este meio, teria sido muito difícil, ou pelo menos penoso, levar a cabo a prática pedagógica tal como a descrevemos acima.

O balanço final é muitíssimo positivo, pois os alunos aderiram muito bem às tarefas propostas e à tecnologia. A experiência decorreu em condições tecnológicas privilegiadas e a adaptação deste método a outras condições sem dispositivos e ligação *online* de qualidade afigura-se-nos difícil.

A opção tecnológica, porém, só tem importância porque serve uma estratégia pedagógica que resulta numa mistura de princípios, estratégias, métodos e recursos que são aplicados conforme a nossa leitura de cada momento do processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, do grupo-turma que temos à nossa frente, sem nos preocuparmos com filiações a escolas ou teorias de ensino ou de aprendizagem, assente na nossa experiência profissional. Integrou dois modelos de aula descritos por Isabel Barca, “aula-colóquio” e “aula-oficina” (BARCA, 2004), terminologia que adotámos por descrever aproximadamente a nossa prática.

O modelo “aula-oficina” corresponde a um conjunto de atividades que os alunos desenvolvem em formulários enviados por correio eletrónico e elaborados no Google Forms, integrado na suite Google Drive, eixo de todas as atividades. Desenvolvemos 12 tarefas, contendo cada uma materiais de trabalho (fontes de informação), orientações para o trabalho em forma de perguntas e local para registo das respostas dos alunos. Os momentos denominadas “aulas-colóquios” assentaram na exploração de material visual (mapas, cronologia, gráficos, diagrama, arte) pelo docente e pela turma, usando estes momentos quer como motivação, quer como consolidação, conforme o tema e a dinâmica da turma.

Projetámos um filme de longa metragem que suscitou uma reflexão crítica sobre a forma como pode uma obra cinematográfica ser inserida numa aula e que irá modificar no futuro a nossa utilização do recurso.

Previmos um trabalho de grupo, numa experiência muito inovadora, numa abordagem construtivista, explorando ferramentas da *Google Drive* que permitem trabalho em modo de projeto cooperativo, à distância e de forma síncrona, bem-recebida pelos alunos.

Podemos afirmar que houve sucesso escolar de todos os alunos envolvidos que se traduz, na prática, pela obtenção da sua aprovação no módulo. Dos 13 alunos, 9 aderiram sem reservas às atividades e integraram bastante o trabalho desenvolvido na sua aprendizagem. Um grupo de 4 alunos desatacou-se menos bem pelo número de tarefas por cumprir e pelas classificações relativamente modestas. Porém, salientamos, estes alunos nunca rejeitaram o método, integraram-se nas atividades, e os resultados traduzem um progresso relativamente aos resultados alcançados em módulos dos anos anteriores.

No que respeita à opinião expressa pelos alunos sobre a experiência, a apreciação geral foi bastante positiva. Persistem as dificuldades confessadas com a leitura e a escrita de textos complexos, ao passo que se mostraram muito confortáveis na utilização de tecnologia de informação e da comunicação, com atividades de pesquisa, assim como na literacia da imagem e das narrativas.

Embora não se tenha conseguido ultrapassar dificuldades e insuficiências de toda uma escolaridade, os alunos aderiram às atividades propostas e receberam muito bem as inovações desenvolvidas. Mesmo os alunos menos empenhados fizeram a sua parte suficientemente e

integraram-se, a seu modo, na dinâmica. A solução que encontramos para a nossa docência aproveitou as competências dos alunos, que se sentiram valorizados, e evitamos um modelo de ensino que eles rejeitavam e com que, parte deles, entrava em conflito. Através da resolução de pequenas atividades, resolvidas autonomamente, respeitando o ritmo de cada um, o método demonstrou a sua eficácia e cumpriu o principal objetivo: o sucesso educativo dos alunos. Ao longo do módulo, assim como de todo o ano letivo, não registámos uma única atitude que seja classificada como de indisciplina, isto é, que perturbasse o trabalho do docente ou a aprendizagem dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

5.1. Bibliografia

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares. (26 de janeiro de 2008). Comemoração do Quarto Centenário do Padre António Vieira. Obtido de Blogue: <<http://esm-antonio-vieira.blogspot.com/>>
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares. (30 de março de 2009). ALIQUID NOVI Início. Obtido de ALIQUID NOVI: <<https://besmealhada.wordpress.com/>>
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA . Bibliotecas Escolares. (18 de janeiro de 2011). As palavras e os meios Apresentação. Obtido de As palavras e os meios: <<http://aspalavraseosmeios.blogspot.com/p/apresentacao.html>>
- ALVES, L. (5 de dezembro de 2009). A função social da História. [E-F@BULATIONS / E-F@BULAÇÕES], pp. 18-22. Obtido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>
- AMADO, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2.ª ed. ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ARAÚJO, C. (2014). Utilização do Google Drive e Facebook como ferramenta de auxílio à aprendizagem de alunos de um colégio no Município de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Obtido em 25 de abril de 2019, de <http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/MONOGRAFIA-Carolina-Fernandes-.pdf>
- ÁVILA, P. (2005). A literacia dos adultos: competências-chave na Sociedade do Conhecimento. Lisboa: ISCTE. Obtido em 05 de fevereiro de 2019, de <<http://hdl.handle.net/10071/577>>.
- AWADA, G., & ABDULLAH, A. (setembro de 2014). Wiki and Google Drive Technological Tools: Expediters versus Hindrances. *International Journal of Education and Research*, 2(9), pp. 97-108. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/274637959_Wiki_and_Google_Drive_Technological_Tools_Expediters_versus_Hindrances_Wiki_and_Google_Drive_Technological_Tools_Expediters_versus_Hindrances
- BARCA, I. (2000). O pensamento histórico dos jovens. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica, pp. 131-144.
- BARCA, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, pp. 53-66. Obtido em 4 de fevereiro de 2019, de <http://hdl.handle.net/10316.2/28241>
- BARCA, I. (Novembro de 2013). Educação histórica e história da educação. *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX : olhares cruzados* , pp. 315-333. doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0_11
- BARROS, D. (Jul. - Dez. de 2008). A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*, 1(2), pp. 14-28. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2999/3/70-228-1-PB%202.pdf>
- BATES, A. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associated. Obtido em 15 de outubro de 2018, de <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>
- BLOCH, M. ([1981]). *Introdução à História* (4.ª ed.). Mem Martins: Europa-América.
- BONICI, R. M., & ARAÚJO Jr, C. F. (abril de 2011). Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de probabilidade e estatística. São Paulo, Brasil. Obtido em 23 de dezembro de 2018, de

<https://pt.scribd.com/document/287476640/MEDINDO-A-SATISFACAO-DOS-ESTUDANTES-EM-RELACAO-A-DISCIPLINA-ON-LINE-DE-PROBABILIDADE-E-ESTATISTICA>

- BOTTENTUIT Jr, J., LISBÔA, E., & COUTINHO, C. (Janeiro/abril de 2011). Google educacional : utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. (U. F. Comunicação, Ed.) Educaonline, Volume 5- n.º 1.
- BROWN, M., & HOCUTT, D. (2017). Pervasive Pedagogy: Collaborative Cloud-Based Composing Using Google Drive. Em e. B. Limbu, *Integration of Cloud Technologies in Digitally Networked Classrooms and Learning Communities* (pp. 98-119). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-5225-1650-7.ch007
- CAPUCHA, L. (outubro de 2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. (E. S. Portalegre, Ed.) *Aprender*, pp. 29-65. Obtido em 26 de junho de 2019, de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14025/1/Em%20Defesa%20da%20Iniciativa%20Novas%20Oportunidades.pdf>
- CARVALHO, A. (2004). A World Wide Web e o ensino da História. Em I. BARCA, & I. BARCA (Ed.), *Para uma educação histórica de qualidade : Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica* (pp. 233-251). Braga: CIEd - Universidade do Minho. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4003>
- CARVALHO, A. (2015). A aprendizagem histórica pensada a partir do uso de fontes em sala de aula. (pp. 2570-2580). VII Congresso Internacional de História. doi:0.4025/7cih.pphuem.1101
- CARVALHO, A. (2016). Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provincia di Bolzano*. XIII Encontro estadual de História da ANPUH RS. Santa Cruz do Sul. Obtido de http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1467312200_ARQUIVO_Artigo.pdf
- CARVALHO, A. A. (mai/ago de 2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*(3), pp. 25-40. Obtido em 2018 de novembro de 21, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=25>
- CARVALHO, A. D. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- CASTELLANOS SÁNCHEZ, A., & MARTÍNEZ De LA MUELA, A. (sep./dic. de 2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación educativa*, 13(63). Obtido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300006
- CHÂTELET, A., & GROSLIER, B. (1990-91). *História da arte Larousse (Vol. II)*. [Porto]: Civilização.
- CHURCHES, A. (26 de maio de 2008). Bloom's Digital Taxonomy. Obtido de Colorado Community Colleges Online: http://www.cconline.org/wp-content/uploads/2013/11/Churches_2008_DigitalBloomsTaxonomyGuide.pdf
- COLL, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula : novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2017). *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em 8 de maio de 2018, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1253-aprendizagem-tic-e-redes-digitais>
- CONSENTINO, H., MOURA jr, Á., & COSTA, A. (2013). *Estadística Básica para tomada de decisões (Vol. 1)*. Rio de Janeiro: FUNENSEG. Obtido em 23 de dezembro de 2018, de http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=Bib_Digital&PagFis=30282
- COSTA, B. (2016). Google Drive como Ferramenta de Acompanhamento e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Em J. SÁNCHEZ, *Nuevas Ideas en Informática Educativa (Vol. 12, pp. 387 - 391)*. Santiago do Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.
- COSTA, E. (5 de novembro de 2012). Como criar um teste no Google Drive com correção automática. Obtido de Edgar Costa Tecnologia / Educação / Lifestyle: <https://www.edgarcosta.net/recursos/como-criar-um-teste-no-google-drive-com-correcao-automatica/>
- COUTINHO, C., & BOTTENTUIT Jr, J. ([2006]). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. Em 1. L. COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA ASSOCIATION FRANCOPHONE

- INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION (Ed.), Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 : teorias e práticas : actas do Colóquio da AFIRSE. [Lisboa]: [Universidade de Lisboa]. Obtido em 16 de novembro de 2018, de <http://hdl.handle.net/1822/6501>
- DE LANDSHEERE, V., & DE LANDSHEERE, G. (1983). Definir os objectivos da educação (4ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- DIAS, I. (Janeiro/Junho de 2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 14(Número 1), pp. 73-78.
- DOMINGOS, A., NEVES, I., & GALHARDO, L. (1987). Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico conceptos y empatía : conceptos y empatía. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development(34), pp. 1-21. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>
- ECHAUDEMAISON, C.-D. (2001). Dicionário de Economia e Ciências Sociais. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A., & NÓVOA, A. (1993). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora.
- EUCKEN, W. (1998). Os fundamentos da economia política. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FÉLIX, N., & ROLDÃO, M. (1996). Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico : história. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica(4 (XV):), pp. 563-572. Obtido em 26 de dezembro de 2018, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- FERRAZ, A., & BELHOT, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão & Produção, 17(2), pp. 421-431. Obtido em 4 de Junho de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.
- FERREIRA, C. (janeiro de 2005). O papel da empatia histórica na compreensão das sociedades. O ensino da História(29), pp. 32-36.
- FOSNOT, C. (1999). Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- GOMBRICH, E. (2005). A história da arte (16ª ed. revista e aumentada ed.). Lisboa: Público.
- GOOGLE. ([2019]). Ferramentas para salas de aula de todos os tamanhos e com qualquer orçamento. Obtido de For Education: https://edu.google.com/?modal_active=none
- GOOGLE. ([2019]). Usar o Drive. Obtido em 2019 de fevereiro de 6, de https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/using-drive/
- GOOGLE. (24 de April de 2012). Introducing Google Drive... yes, really. Obtido em 20 de maio de 2019, de Google Official Blog: <https://googleblog.blogspot.com/2012/04/introducing-google-drive-yes-really.html>
- GOOGLE. (2019). Criar e avaliar testes no Formulários Google. Obtido de Google Support: <https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=pt-BR>
- HARWOOD, C., & MANN, A. (24 de maio de 2017). A Constructivist Approach to Teaching Media Studies Using Google Drive. Journal of Interactive Technology & Pedagogy,. Obtido de <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/a-constructivist-approach-to-teaching-media-studies-using-google-drive/>
- KOSTOULAS, A. (9 de setembro de 2013). Four things you probably didn't know about Likert scales. Obtido em 13 de dezembro de 2018, de English Language Teaching Research and Teacher Education: <https://achilleaskostoulas.com/2013/09/09/four-things-you-probably-didnt-know-about-likert-scales/>

- LEÃO, D. (julho de 1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*(107), pp. 187-206. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>
- LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé, Compreensão da vida no passado. Em I. (. BARCA, Educação histórica e museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 19 – 36). Braga: Universidade do Minho.
- LEIGH, M. (Realizador). (2014). Mr. Turner [Filme]. Reino Unido.
- LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, pp. 5-55. Obtido de <https://psycnet.apa.org/buy/1936-05125-001>
- LISBÔA, E., BOTTENTUIT jr, J., & COUTINHO, C. (2009). Avaliação de aprendizagens em ambientes online: o contributo das tecnologias Web 2.0. Em P. DIAS, & A. J. OSÓRIO, Challenges 2009 : actas da Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 1765-1778.). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 22 de 11 de 2018, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9425/1/ao_049.pdf
- MACEDO, A. (2009). Avaliação da Satisfação de Alunos em bLearning. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/4043/1/TEGI0259.pdf>
- MACHADO, R. (2010). O construtivismo no ensino da História e da Geografia – o professor como mediador no processo ensino/aprendizagem. Lisboa: FCSH - UNL.
- MACIEL, W., & PANEK, N. (2016). O Uso do Google Drive como Ferramenta Pedagógica. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE : artigos, I. Obtido em 18 de dezembro de 2018, de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unioeste_wandersonjosemaciel.pdf
- MATTOSO, J. (1999). A função social da história no Mundo de hoje. Lisboa: Associação de Professores de História.
- MENDES, C., & [et al.]. (2001). programa de História B: 10.º ano. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_no_vo/Cursos_Cientifico_Humanisticos/historia_b_10.pdf
- MENDES, C., SILVEIRA, C., & BRUM, M. (2001). Programa de História A 10.º, 11.º e 12.º anos. Lisboa: Ministério da Educação.
- MICROSOFT. (2019). Microsoft Educação : Capacitar os alunos de hoje para criar o mundo de amanhã. Obtido de <https://www.microsoft.com/pt-pt/education/default.aspx>
- MONTEIRO, A., MOREIRA, J., & LENCASTRE, J. (2015). Blended (e)Learning na Sociedade Digital. Santo Tirso: White Books.
- MOODLE. (4 de December de 2018). About Moodle. Obtido em 22 de dezembro de 2018, de https://docs.moodle.org/36/en/About_Moodle
- NEVES, J. (imp. 2010). Princípios de economia política. Lisboa: Babel.
- NUNES, J., & RIBEIRO, A. (2007). A didáctica da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*(XXXIX), pp. 87-105. Obtido em 4 de fevereiro de 2019, de <http://hdl.handle.net/10316.2/28245>
- OLIVEIRA, L. (2005). Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. (P. CNEC/FACECA, Ed.) Varginha. Obtido em 23 de dezembro de 2018, de http://www.academia.edu/24318916/EXEMPLO_DE_C%C3%81LCULO_DE_RANKING_M%C3%89DIO_PARA_ESCALA_DE_LIKERT
- PATO, M. (1995). Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores. Lisboa: Texto.
- PERRENOUD, P. (1998). Construire des compétences dès l'école (2ème ed.). Paris: ESF.

- PERRENOUD, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? : desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA.
- PINTO, A. L., MEIRELES, F., & CAMBOTAS, M. C. (2018). História da Cultura e das Artes - Módulos 6 a 10 - Ensino Profissional. Porto: Porto Editora.
- POMBO, O. (fevereiro de 1983). Pedagogia por Objectivos / Pedagogia com Objectivos. (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Ed.) Obtido em 3 de junho de 2019, de Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa:
<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/pedagogiaporobjectivos.pdf>
- PORDATA. (26 de junho de 2019). Escolaridade da População : taxa de analfabetismo por sexo segundo os Censos. Obtido de PORDATA:
<https://www.pordata.pt/Subtema/Municipios/Escolaridade+da+Popula%C3%A7%C3%A3o-207>
- PORDATA. (8 de maio de 2019). População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%). Obtido de PORDATA:
[https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-884](https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-884)
- PORTUGAL . Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2018). Cursos de Educação e Formação. Obtido em 28 de dezembro de 2018, de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional:
<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=56225801AAAAAAAAAAAAAAAAA>
A
- PORTUGAL . Ministério da Educação . Agrupamento de Escolas da Mealhada. (2016). Regulamento do Curso Profissional Técnico de Multimédia : triénio 2016-19. Mealhada: Agrupamento de Escolas da Mealhada.
- PORTUGAL . Ministério da Educação. ([1993]). Organização curricular e programas: ensino básico 3.º ciclo : História (Vol. I). Lisboa: Misnitério da Educação. Obtido de
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_1.pdf
- PORTUGAL . Ministério da Educação. ([2001]). Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais. Lisboa: ministério da Educação. Obtido de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JmaKHoz8ma8%3D&tabid=4269&mid=26677>
- PORTUGAL . Ministério da Educação. (2004). Programa de História da Cultura e das Artes. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 5 de setembro de 2011, de
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_cult_artes_10_11_12.pdf
- PORTUGAL . Ministério da Educação. (2007). Programa Disciplina de História da Cultura e das Artes - Componente de Formação Científica. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional. Obtido em 8 de setembro de 2017, de
http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/cp_fc_historia_cultura_artes.pdf
- PORTUGAL . Ministério da Educação. (imp. 1999). Programa História - plano de organização do ensino-aprendizagem : Ensino Básico 3.º ciclo (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 25 de junho de 2019, de
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf
- PORTUGAL. Governo. ([2006]). Novas Oportunidades : Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação. Obtido em 24 de junho de 2019, de https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf.
- PORTUGAL. Ministério da Educação . (2012). Aprender com a biblioteca escolar: enquadramento e conceção. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/697/aprender_enquadramento.pdf>
- PORTUGAL. Ministério da Educação . (2013). Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/qe.html>>

- PORTUGAL. Ministério da Educação . (2016). Atividades para aprender com a biblioteca escolar. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/17>
- PORTUGAL. Ministério da Educação . (2018). Aprender com a biblioteca escolar: relatório 2017.18. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4>
- PORTUGAL. Ministério da Educação . (2018). Modelo de avaliação da biblioteca escolar. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/mabe.html>>
- PORTUGAL. Ministério da Educação. ([2017]). Aprender com a biblioteca escolar. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Obtido em 03 de julho de 2019, de Disponível em WWW: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial>
- PORTUGAL. Ministério da Educação. (1996). Ciências sociais e formação cívica : programa. Lisboa: Ministério da Educação.
- PRENSKY, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. California: Corwin.
- PÚBLICO. ([2014]). Mr. Turner. Obtido em 28 de outubro de 2018, de Público - cinecartaz: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/339934_mr-turner
- RAMOS, R., RAMOS, S., & ASEGA, F. (jan-jul de 2017). Google drive: potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para ensino de línguas. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 38(1). Obtido de <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32217>
- RIBEIRO, A., NUNES, J., & CUNHA, P. ([2013]). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf
- RIBEIRO, G., COSTA, B., & GUEDES, A. (2018). Uso do Google Drive como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Educação e Tecnologias: inovação em cenários em transição*. [São Carlos (SP)]: CIET:EnPED. Obtido em 18 de abril de 2019, de <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/606/652/>
- ROGERS, B. (1981). *O Trabalho de Grupo nas Escolas Secundárias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ROLDÃO, M. (1990). *Gostar de história : um desafio pedagógico* (2.ª ed.). Lisboa: Texto.
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão curricular : fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens : as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M. (2002). *Os professores e a gestão do currículo : perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROWE, M., BOZALEK, V., & FRANTZ, J. (2013). Using Google Drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), pp. 594-606. doi:10.1111/bjet.12063
- RUA, A. (2017). Datação dos ciclos económicos em Portugal. Obtido em 10 de Outubro de 2019, de Banco de Portugal: https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ree201703_p.pdf
- SAGNER-DÜCHTING, K. (1993). *Claude Monet 1840-1926 : uma festa para os olhos*. Köln: Benedikt Taschen.
- SÁIZ, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39. Obtido de <http://clio.rediris.es>
- SAMUELSON, P., & NORDHAUS, W. (1993). *Economia* (14.ª ed. ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- SANCHIS, I., & MAHFOUD, M. (3 de dezembro de 2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Revista Ciência e Cognição*, 12, pp. 165-177. Obtido de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf>

- SANTIAGO, M., & SANTOS, R. (2014). Google Drive como ferramenta de produção de textos. *Revista Intercâmbio*, XXIX, pp. 83-107. Obtido em 22 de janeiro de 2019, de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/20961>
- SANTOS, L. F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania : concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA Jr, S., & COSTA, F. (24 de junho de 2014). Mensuração e Escalas de Verificação Uma Análise Comparativa Das Escalas de Likert e Phrase Completion. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*. Obtido em 23 de dezembro de 2018, de http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf
- SILVA, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. Em P. DIAS, & V. FREITAS (Edits.). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/17940>
- SILVA, C. (2012). *Processos e Práticas de Avaliação de Centros Novas Oportunidades: O caso do CNO da Escola Secundária Gabriel Pereira*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Obtido em 26 de junho de 2019, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14302/1/tese%20-%20Carmem%20Sofia%20Ravasqueira%20da%20Silva.pdf>
- SILVA, M., & LOPES, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, pp. 12-31. Obtido de <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista/144>
- SLONE, N., & MITCHELL, N. (junho de 2014). Technology-based adaptation of think-pair-share utilizing Google Drive. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 3(1), pp. 102-104. doi: <https://doi.org/10.14434/jotlt.v3n1.4901>
- TAVARES, A., & SOUZA, A. (2017). Google drive para práticas pedagógicas: experiência formativa com grupo de professores da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação : anais*. 8. Aracaju: Universidade Tiradentes. Obtido de <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/download/8548/2854>.
- TRINDADE, S. (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Coimbra: [s.n.]. Obtido em 3 de outubro de 2018, de Disponível na WWW: <http://hdl.handle.net/10316/26421>
- TRINDADE, S., & RIBEIRO, A. (2016). O espaço do cinema na didática da história. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*(Número 2).
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UGIA GONZALEZ, J., & KRISHNAN, S. (2015). *Building your next big thing with Google Cloud Platform : a guide for developers and enterprise architects*. New York: Apress.
- VEIGA, I. (., & et al. (31 de janeiro de 1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 6 de julho de 2019, de Portal da Rede de Bibliotecas Escolares: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/94.html>>
- VERÍSSIMO, M. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/28672>
- ZABALDA, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

5.2. legislação

- PORTUGAL . Assembleia da República . “Lei 46/86, de 14 de outubro.” Diário da República eletrónico. Editado por Diário da República. 14 de outubro de 1986 . <<https://dre.pt/application/file/222361> (acedido em 26 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Decreto-lei 362/89, de 19 de outubro.” Diário da República eletrónico. 19 de outubro de 1989 . <<https://dre.pt/application/file/a/549277> (acedido em 21 de março de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Decreto-lei 74/2004, de 26 de março.” Diário da República eletrónico. 26 de março de 2004 . <<https://dre.pt/application/file/210759> (acedido em 24 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Decreto-lei 74/91, de 9 de fevereiro.” Diário da República eletrónico. 9 de fevereiro de 1991 . <<https://dre.pt/application/file/478489> (acedido em 24 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Decreto-Lei n.º 286/89.” Diário da República eletrónico. 29 de agosto de 1989 . <<https://dre.pt/application/conteudo/618310> (acedido em 26 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de janeiro.” Diário da República eletrónico. 8 de janeiro de 1998 . <<https://dre.pt/application/conteudo/224851> (acedido em 24 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Despacho conjunto n.º 872/2001 de 18 de setembro” Portal da Rede de Bibliotecas Escolares. 1 de fevereiro 2011.: <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/107.html>> (acedido em 6 de julho de 2019)
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Despacho Normativo 42/88, de 15 de junho.” Diário da República eletrónico. 15 de junho de 1988 . <<https://dre.pt/application/file/372150> (acedido em 26 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Portaria 550-E/2004, de 21 de maio.” Diário da República eletrónico. 21 de maio de 2004 . <<https://dre.pt/application/file/238889>> (acedido em 24 de junho de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Portaria n.º 1315/2006 de 23 de novembro.” Diário da República eletrónico. 23 de novembro de 2006 . <<https://dre.pt/application/conteudo/545037>> (acedido em 12 de novembro de 2018).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho.” Portal do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. 29 de junho de 2015 . <URL: <http://www.rbe.mec.pt/np4/1548.html>> (acedido em 2 de janeiro de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho.” Portal da Rede de Bibliotecas Escolares. 14 de julho de 2009 . <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/33/portaria756.pdf>> (acedido em 2 de janeiro de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . “Portaria n.º 76/2011 de 15 de fevereiro.” Diário da República Eletrónico. 15 de fevereiro de 2011 . <<https://dre.pt/application/conteudo/279780>> (acedido em 3 de janeiro de 2019).
- PORTUGAL . Ministério da Educação . Agrupamento de Escolas da Mealhada. Regulamento do Curso Profissional Técnico de Multimédia : triénio 2016-19. Mealhada: Agrupamento de Escolas da Mealhada, 2016.
- PORTUGAL . Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência . “Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro.” Diário da República Eletrónico. 15 de fevereiro de 2013 . <<https://data.dre.pt/eli/port/74-a/2013/02/15/p/dre/pt/html>> (acedido em 22 de maio de 2019).

6. ANEXOS

6.1. Planificações



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE MULTIMÉDIA
História da Cultura e das Artes



2018-2019

TURMA 12.º D1
CRONOGRAMA

MÓDULOS A LECCIONAR	HORAS	TEMPOS LECTIVOS
TOTAIS	62	75
<ul style="list-style-type: none"> • MÓDULO 8: A CULTURA DA GARE • MÓDULO 9: A CULTURA DO CINEMA • MÓDULO 10: A CULTURA DO ESPAÇO VIRTUAL 	<p>24</p> <p>19</p> <p>19</p>	<p>29</p> <p>23</p> <p>23</p>

O PROFESSOR



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE MULTIMÉDIA

História da Cultura e das Artes

12.º Ano

PLANO ANUAL

2018-19

COMPETÊNCIAS

- Preservar e valorizar o património artístico e cultural.
- Entender a defesa do património como ato de cidadania.
- Consolidar o sentido de apreciação estética do mundo.
- Evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea.
- Pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa.
- Reconhecer as principais obras de arte dos diversos ciclos artísticos estudados.
- Integrar as grandes épocas, estilos e principais correntes artísticas na cultura ocidental.
- Compreender o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico.
- Enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).
- Utilizar em cada área artística o vocabulário próprio.
- Analisar o objeto artístico na sua especificidade técnica e formal.
- Reconhecer o estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado.
- Adotar métodos de trabalho próprios, individuais e/ou de grupo.
- Comunicar corretamente opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito).
- Utilizar diversos recursos na pesquisa e comunicação de informação.

Horas previstas: 62; Tempos letivos: 75 (50 minutos)

MÓDULOS

MÓDULO 8: A CULTURA DA GARE

A TÉCNICA: caso prático.

A velocidade impõe-se.

1. Tempo: 1814-1905
Da batalha de Waterloo à Exposição dos Fauves.
2. Espaço: A Europa das Linhas Férreas
Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias.
3. Biografia: O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923)
A rutura do ferro proposta por Eiffel: o pragmatismo e o simbólico.
4. Local: A Gare
Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação.
5. Acontecimento: A 1ª Exposição Universal (Londres, 1851)
A apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias. Recuam os saberes tradicionais.
6. Síntese: O indivíduo e a natureza
A natureza é um refúgio privilegiado dos artistas.

ENTRE A ILUSTRAÇÃO DO SONHO E A CAPTAÇÃO DO REAL.

1. O Romantismo.

2. A pintura romântica.
3. O Realismo e o Impressionismo.
4. A arte ao redor de 1900.

MÓDULO 9: A CULTURA DO CINEMA

O BEM-ESTAR: caso prático.

A euforia das invenções.

1. Tempo: 1905-1960

Da Exposição dos Fauves à viragem dos anos 60.

2. Espaço: Da Europa para a América

Intensifica-se o diálogo entre a Europa e a América do Norte. Influências mútuas, culturais e científicas.

3. Biografia: O Charlot (1917-1934) de Charles Spencer Chaplin (1889-1977)

Charlot – importante ícone do cinema: o vagabundo que aspira à felicidade; a crítica social; a superioridade da mímica sobre a palavra.

4. Local: O cinema

O triunfo do sonho e do mito. Afirma-se uma nova linguagem.

5. Acontecimento: A descoberta da penicilina de Alexander Fleming (1928)

O recuo da morte. Mais tempo com qualidade: a procura de usufruir.

6. Síntese: O homem psicanalisado

O contributo de Sigmund Freud e da arte na procura do “eu”.

CRIAR É PROVOCAR.

- As grandes ruturas.

MÓDULO 10: A CULTURA DO ESPAÇO VIRTUAL

A CLONAGEM: caso prático.

A euforia das invenções.

1. Tempo: 1960 – Atualidade

As atividades humanas são reguladas pela tecnologia, pela publicidade e pelo consumo. A moda e o efêmero.

2. Espaço: O mundo global

O espaço virtual. Comunicação em linha. A aculturação.

3. Biografia: Autobiografia

A autobiografia pretende induzir os alunos a analisar o seu posicionamento perante o mundo em que vivem.

4. Local: A *Internet*.

As telecomunicações vulgarizaram e popularizaram novas formas de divulgação, de receção e de conhecimento.

5. Acontecimento: A chegada do homem à Lua (1969)

Conhecer outro espaço que não o terrestre: a ficção torna-se realidade.

Novas utopias.

6. Síntese: Consumir para ser

CRIAR É AGIR.

- A arte enquanto processo
-

PLANO DO MÓDULO CONFORME O REGULAMENTO



CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO MULTIMÉDIA HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

MÓDULO: 8 A cultura da gare

12.º D1

TEMPOS LECTIVOS PREVISTOS: 29

OBJECTIVOS

- Localizar no espaço e no tempo as “balizas” cronológicas do módulo: da Batalha de Waterloo ao modernismo.
- Definir: liberalismo, revolução industrial, nação e nacionalismo, monarquia constitucional, democracia liberal, industrialização, capitalismo, crise de superprodução, movimento operário, sindicalismo, sufrágio, república, socialismo, anarco-sindicalismo, sociedade de classes, classe média, política colonialista, imperialismo, ciclo económico, conjuntura/estrutura (ciclos curtos/ciclos longos).
- Referir as consequências para a Europa do Congresso de Viena de 1815.
- Apontar a importância teve o conjunto de revoluções ocorridas no século XVIII e XIX no mundo ocidental e como se manifestou durante o século XIX a força do liberalismo enquanto ideologia política.
- O impacto da Revolução Industrial e do capitalismo na estruturação de uma nova civilização. Noções de ciclo económico e de conjuntura/estrutura (ciclos curtos/ciclos longos). As crises de superprodução.
- Mostrar o papel das forças opositoras ao liberalismo – republicanos, socialistas, anarcossindicalistas – na democratização dos regimes liberais.
- Caracterizar a estrutura da sociedade de classes no século XIX.
- Salientar o conjunto de inovações e progressos alcançados no século XIX.
- Analisar a política colonialista e imperialista dos Estados europeus na segunda metade do século XIX.
- Descrever a evolução da rede ferroviária do século XIX, em Portugal e no mundo.
- Referir as diversas vantagens que a rede ferroviária trazia às indústrias e à população em geral.
- Explicar o impacto da construção de uma gare num agregado populacional.
- Demonstrar de que forma o Indivíduo e a Natureza foram valores celebrados e exaltados ao longo de todo o século XIX.
- Destacar a importância de Gustave Eiffel na divulgação e aceitação dos novos materiais e métodos de construção, baseados no ferro forjado e no vidro.
- Explicar o impacto da Exposição Universal de Londres de 1851.

ARTE

- Localizar no espaço e no tempo o Romantismo.
- Caracterizar o Romantismo enquanto movimento cultural e nas diversas manifestações artísticas.
- Descrever o ambiente político, social e cultural em que surgiu o Realismo.
- Localizar no tempo e no espaço o surgimento e desenvolvimento do Naturalismo e do Realismo.
- Caracterizar o “Naturalismo” e o “Realismo” enquanto tendências artísticas do século XIX.
- Localizar no espaço e no tempo o Impressionismo.
- Caracterizar o “Impressionismo” enquanto tendência artística do século XIX.
- Indicar os principais movimentos e artistas pós-impressionistas.
- Justificar o grande destaque que se dá à obra de Auguste Rodin.
- Apontar as vantagens que a construção em ferro oferece sobre as formas tradicionais de construção.
- Justificar a ideia de que a Arquitetura do Ferro e do Vidro é uma arte de “engenheiros”.
- Caracterizar estilisticamente a Arte Nova.
- Identifica as diversas “Escolas” regionais e nacionais que, sob diversas designações, podem ser

incluídas no movimento genericamente denominado de Arte Nova, incluindo Portugal.

CONTEÚDOS

○ MÓDULO 8: A CULTURA DA GARE

A TÉCNICA: caso prático.

A velocidade impõe-se.

1. Tempo: 1814-1905
Da batalha de Waterloo à Exposição dos Fauves.
2. Espaço: A Europa das Linhas Férreas
Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias.
3. Biografia: O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923)
A rutura do ferro proposta por Eiffel: o pragmatismo e o simbólico.
4. Local: A Gare
Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação.
5. Acontecimento: A 1ª Exposição Universal (Londres, 1851)
A apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias. Recuam os saberes tradicionais.
6. Síntese: O indivíduo e a natureza
A natureza é um refúgio privilegiado dos artistas.

ENTRE A ILUSTRAÇÃO DO SONHO E A CAPTAÇÃO DO REAL.

1. O Romantismo.
2. A pintura romântica.
3. O Realismo e o Impressionismo.
4. A arte ao redor de 1900.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Observação direta durante as aulas:
 - Controlo da participação e empenho na realização de tarefas,
 - Observação do comportamento dos alunos tendo em conta valores e atitudes revelados.
- Controlo da realização de tarefas ao longo das atividades letivas pelos alunos no que respeita:
 - Conhecimento específico da disciplina e termos científicos e técnicos.
 - Domínio da Língua Portuguesa demonstrado.
- Realização de trabalhos individuais (portfólio) ou teste de avaliação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Domínio cognitivo: 70%

Participação e empenho: 15%

Atitudes e valores: 15%

DATA DA AVALIAÇÃO (sujeita a alteração)

31 de outubro de 2018

DATA ___/___/____

O PROFESSOR

Nº	NOMES	TOMEI CONHECIMENTO
1	Arthur Chaves Galdino da Silva	
2	Dinis Alves de Jesus	
3	Diogo dos Santos Veloso	
4	Eduardo Filipe Rodrigues Lopes	
5	Eduardo Luís Coelho Pedroso	
6	Inês Sofia Rodrigues Pedro	
7	Joel Gomes Ferreira Dinis	
8	Luís Carlos Borges da Silva	
9	Mariana Sofia Belo Ribeiro	
10	Rodrigo Martins Bragança Quaresma	
11	Ruben André Gomes Lusitano	
12	Samuel Martinho Neves Rodrigues	
13	Xavier Oliveira Ribeiro	

PLANIFICAÇÃO OPERACIONAL

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	Escola Secundária da Mealhada	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE MULTIMÉDIA
A Cultura da Gare	PLANIFICAÇÃO - módulo 8	tempos letivos previstos (50 m): 29
OBJETIVOS COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA RECURSOS TEMPO
Conhecer os métodos de trabalho que irão ser desenvolvidos durante o módulo. Estabelecer um compromisso quanto ao ensino e à aprendizagem por parte do professor e dos alunos. Compreender a importância dos conteúdos abordados para a compreensão do mundo atual.	Acolhimento da turma. Diálogo com alunos sobre método de trabalho. Compromisso relativamente à prossecução dos objetivos traçados. Esclarecimento sobre a importância dos temas a desenvolver neste módulo para a compreensão do mundo atual, uma vez que as estruturas civilizacionais dos nossos dias assentam numa série de fenómenos históricos ocorridos há cerca de 200 anos.	Diálogo com os alunos. Apresentação do plano do módulo: objetivos gerais, conteúdos e estratégia. (AULA 1).
		(AULA 1)
Localizar no espaço e no tempo as principais referências do módulo. Interpretação de mapas.	Categorias analíticas: 1. Tempo; 2. Espaço: a Europa entre 1815 e 1905.	Exploração de uma apresentação elaborada para ser utilizada durante o módulo: diapositivos de 1 a 10.
Entender que a atual configuração das fronteiras da Europa e da América resultou de um longo processo histórico.	As Revoluções Liberais, as Independências das colónias da América espanhola e portuguesa, a reunificação alemã e italiana.	
		(AULA 2)
Identificar os principais protagonistas da Batalha de Waterloo e do movimento artístico do Fauvismo. Desenvolver aptidões de pesquisa e de seleção da informação.	A Batalha de Waterloo e o Fauvismo	Execução da tarefa 01. As atividades propostas são elaboradas nos formulários da <i>Google Drive</i> e enviadas aos alunos por correio eletrónico. os alunos realizam as tarefas e submetem o questionário que é recebido na conta do docente. A correção de cada tarefa é feita recorrendo a uma folha de cálculo que é gerada pelo sistema se o quisermos. O procedimento será igual em todas as atividades designadas como "tarefa".
Definir conceitos básicos para a compreensão dos conteúdos do módulo. Adquirir vocabulário.	Conceitos: estados absolutistas ou absolutismo, liberalismo, revolução industrial, nação, nacionalismo, monarquia constitucional, democracia liberal, industrialização, capitalismo, movimento operário, sindicalismo, sufrágio, república, socialismo, anarco-sindicalismo, sociedade de classes, classe média, política colonialista (colónia), imperialismo.	Execução da tarefa 02. Nas tarefas 01 E 02, os alunos terão de fazer pesquisa dos conteúdos na <i>Internet</i> e selecionar a informação pedida.
		(AULAS 3 e 4)
Identificar o conjunto de tremendas modificações no modo de vida dos povos da Europa e de outras áreas do mundo entre os finais do século	Revoluções: Industrial, Agrícola, Transportes, etc. Consequências. A transformação radical do modo de vida na Europa e no resto do Mundo.	Tarefa 03. Exploração do material informativo fornecido no formulário. Exploração de textos.

XVIII e meados do século XIX. Explorar textos. Interpretar documentos.		
Pesquisar sobre o Congresso de Viena de 1815 e as suas implicações políticas. Desenvolver aptidões de pesquisa e de seleção da informação.		
		(AULA 5)
Integrar a História de Portugal no tempo do módulo: a Revolução Liberal. Consolidar conhecimentos adquiridos nas primeiras aulas. Explorar textos. Interpretar documentos.	Revolução Liberal em Portugal: cronologia, as personagens e a sucessão de acontecimentos. As revoluções liberais e as independências.	Tarefa 04. Exploração de material fornecido no formulário.
		(AULA 6)
Reconhecer o caráter cíclico da economia. Distinguir ciclos estruturais de ciclos conjunturais. Identificar as diversas fases de uma crise conjuntural. Interpretar gráficos.	Os ciclos económicos. Ciclos longos ou de estrutura, de ciclos curtos ou de conjuntura. As quatro fases de uma crise conjuntural. Definição de conceitos: crise económica, recessão, depressão, retoma, tendência.	Apresentação em <i>PowerPoint</i> com gráficos e diagramas.
Definir conceitos. Compreender o mecanismo das crises capitalistas.	Definição de conceitos: crise económica, expansão, recessão, depressão, retoma, tendência, inflação, deflação, ciclo económico. O mecanismo das crises de superprodução na economia capitalista.	Consolidação através da tarefa 5. (AULAS 7 E 8)
		(AULAS 7 E 8)
Registrar os aspetos políticos e sociais em que se notou uma fase de relativa tranquilidade e prosperidade na segunda metade do século XIX, na Europa e na América. Explorar textos. Interpretar documentos.	A consolidação da Sociedade Burguesa do século XIX a nível político e social. A evolução das democracias liberais e o triunfo da sociedade de classes. Os progressos na vida material da população, o acesso à educação, na saúde e no trabalho, etc.	Tarefa 06. Exploração do material informativo fornecido no formulário. Exploração de textos, ilustrações e mapas.
Referir os valores que as classes média e superior cultivavam na Europa do século XIX. Caracterizar a sociedade de classes. Interpretar imagens. Explora legendas.	Os valores sociais da burguesia do século XIX. A estrutura da sociedade de classes: os grupos sociais e o critério de distinção social. A classe média.	Tarefa 06.
Identificar os principais movimentos de oposição ao liberalismo.: republicanos, socialistas e anarcossindicalistas.	A oposição à sociedade burguesa e liberal: republicanos, socialistas e anarcossindicalistas. O sindicalismo. A estrutura da sociedade de classes: os grupos sociais e o critério de distinção social. A classe média.	
		(AULA 9)
Explicar as modificações no urbanismo ao longo do século XIX. Explora textos. Interpretar imagens.	As cidades: motores da civilização	Tarefa 07. Exploração do material informativo fornecido no formulário. Exploração de textos e ilustrações.
Definir "laico" e "positivismo". Referir o impacto do "racionalismo laico e positivista".	O "racionalismo laico e positivista"	

Integrar na política colonialista e imperialista a Conferência de Berlim de 1884. Desenvolver aptidões de pesquisa e de seleção da informação. Interpretar mapa.	Política colonialista e imperialista: a Conferência de Berlim de 1884. O desenho do mapa de África colonial.	Tarefa 07. Pesquisa de informação. Interpretação de mapa.
		(AULA 10)
Avaliar o ritmo de expansão do caminho de ferro no século XIX. Interpretar ilustração. Retirar informação de tabela. Interpretar texto. Selecionar informação relevante.	Categoria analítica: 4. Local: A Gare Espaço onde tudo fluía. Dela dependia agora a divulgação. A Europa das Linhas Férreas. Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias. O caminho de ferro: expansão.	Tarefa 08. Exploração de ilustração e tabela. Interpretação do texto, seleção de informação.
Registar as vantagens do caminho de ferro nas suas diversas facetas. Interpretar a estrutura urbanística da Pampilhosa e da Mealhada como resultado do impacto do caminho de ferro no Concelho. Selecionar informação a partir de texto extenso.	O caminho de ferro: vantagens. O impacto do caminho de ferro no Concelho da Mealhada: o entroncamento da Pampilhosa e a estação da Mealhada e o seu impacto na estrutura urbanística nos dois centros urbanos.	Tarefa 08. Interpretação do texto. Diálogo com os alunos sobre impacto do CF na Pampilhosa e na Mealhada. Mostrar os mapas urbanísticos com a projeção dos mapas das duas localidades através da aplicação <i>Google Maps</i> .
Definir gare. Caracterizar arquitetonicamente uma gare das grandes cidades.		Tarefa 09.
		(AULA 11 e 12)
Definir individualismo e idealismo. Pesquisar informação na <i>Internet</i> .	Categoria analítica: 6. Síntese - O indivíduo e a natureza A natureza é um refúgio privilegiado dos artistas.	Tarefa 10. Pesquisa de termos, interpretação de textos. Análise da pintura de Caspar David Friedrich, <i>Viajante acima do mar de nevoeiro</i> (1818).
Identificar o Romantismo como movimento cultural e artístico. Caracterizar o Romantismo. Analisar uma obra de arte.	O Romantismo.	Projeção da pintura de Caspar David Friedrich, <i>Viajante acima do mar de nevoeiro</i> (1818) e exploração através de diálogo e contributo dos alunos.
Relacionar a forma como a natureza passa a ser encarada com as estéticas do século XIX: Romantismo, Naturalismo, Impressionismo. Relacionar matérias de diversa ordem.	As estéticas do século XIX com ampla relação com a representação da natureza: Romantismo, Naturalismo, Impressionismo.	(AULAS 13 e 14)
A utilização do ferro na construção de estruturas e seu impacto na arquitetura no século XIX. A construção de arranha-céus	A utilização do ferro na construção de estruturas e seu impacto na arquitetura no século XIX. A Exposição Mundial de Londres. A Torre Eiffel e outras estruturas da "arquitetura de engenheiros". arquitetura do ferro em Portugal: os casos mais notáveis. A construção de arranha-céus. A Primeira Escola de Chicago.	Projeção de duas apresentações em <i>PowerPoint</i> . Aula expositiva aberta a intervenções dos alunos.
		(AULA 15)

Elaborar uma biografia sobre Gustave Eiffel. Estruturar um texto extenso e estruturado.	Categoria analítica: 3. Biografia. O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923) A ruptura do ferro proposta por Eiffel: o pragmatismo e o simbólico.	Tarefa 11. Interpretação do texto e da cronologia.
Consolidar conteúdos abordados na aula anterior. Interpretar textos e cronologia.		(AULA 16)
Integrar a 1.ª Exposição Mundial (Londres, 1851) no seu tempo. Interpretar textos. Selecionar informação.	Categoria analítica: 5. Acontecimento. A 1.ª Exposição Universal (Londres, 1851) A apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias. Recuam os saberes tradicionais.	Relacionar a forma como a natureza passa a ser encarada com as estéticas do século XIX: Romantismo, Naturalismo, Impressionismo.
Compreender a mensagem de otimismo e crença no progresso que se procurava transmitir.		
		(AULA 17)
	Artes Visuais:	
Identificar autores e obras do Romantismo.	Romantismo: breve amostragem dos principais artistas e obras representativas.	Apresentação e tarefa 13.
Identificar autores e obras do Naturalismo e Realismo.	Naturalismo e Realismo: breve amostragem dos principais artistas e obras representativas.	Apresentação e tarefa 13.
Identificar autores e obras do Impressionismo.	Impressionismo: a intenção artística inovadora e a nova forma de expressão da Natureza.	Apresentação e tarefas 14 e 15.
		(AULAS 18 e 19)
Avaliar conhecimentos e competências.	Teste de Avaliação	Teste de avaliação com questionário de 30 perguntas com resposta de escolha múltipla (4 respostas) + várias questões de resposta aberta
		(AULA 20)
	Artes Visuais:	
Aprofundar o estudo das principais tendências artísticas do século XIX. Trabalhar em grupo. Trabalhar em modo cooperativo. Usar tecnologias de trabalho remoto. Capacitar para apresentações em público de projetos.	Tendências artísticas do século XIX: Arquitectura Revivalista, O Romantismo, O Naturalismo/Realismo, O Impressionismo, o Pós-Impressionismo e Arte Nova. Apresentações em público de projetos.	Trabalho de grupo em que os alunos são divididos em 6 grupos, 5 com 2 elementos e um com 3. Os alunos trabalham cada um no seu computador, na <i>Google Drive</i> , com os recursos que esta aplicação dispõe, em conjunto, mas através da partilha dos materiais e ficheiros, de forma remota. Poderão estar fisicamente próximos, mas a ideia é simular que estão geograficamente afastados a fazer trabalho cooperativo. Cada grupo tem um dos 6 temas enunciados.
		(AULAS de 21 a 29)

6.2. Sumários das aulas do módulo 8

18-09-2018

1

Boas vindas à turma. Diálogo com alunos sobre método de trabalho e compromisso de todos relativamente à prossecução dos objetivos traçados. Esclarecimento sobre a importância dos temas a desenvolver neste módulo para a compreensão do mundo atual, uma vez que as estruturas civilizacionais dos nossos dias assentam numa série de fenómenos históricos ocorridos há cerca de 200 anos e que iremos tratar.

18-09-2018

2

A partir de uma apresentação, localização espaço-temporal da matéria desenvolvida no módulo. Conceito de revolução.

18-09-2018

3

Pesquisa pelos alunos dos conceitos básicos fundamentais para a compreensão dos conteúdos dos materiais a explorar. Utilização de formulários da *Google Drive* e exploração individual através da *Internet*.

18-09-2018

4

O tempo e o espaço. A Europa e a América das revoluções liberais. Exploração de mapas.

25-09-2018

5

Espaço: A Europa das Linhas Férreas. Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias. Trabalho de pesquisa através de fichas de trabalho enviadas através de formulários da *Google Drive*, cujas tarefas são realizadas em linha.

25-09-2018

6

Local: A Gare. Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação.

Trabalho de pesquisa através de fichas de trabalho enviadas através de formulários da *Google Drive*, cujas tarefas são realizadas em linha.

25-09-2018

7

Local: A Gare. Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação. Trabalho de pesquisa através de fichas de trabalho enviadas através de formulários da *Google Drive*, cujas tarefas são realizadas em linha.

26-09-2018

8

Ciclos económicos: ciclos longos e curtos; conceito de estrutura e conjuntura, expansão/crescimento económico, depressão e recessão, retoma, tendência, crise económica. Projeção de uma apresentação.

02-10-2018

9

Reforço da última aula (conceitos). A crise de superprodução: definição de deflação/inflação e influência na dinâmica económica. A dinâmica recessiva das crises de superprodução. Projeção de apresentação.

02-10-2018

10

Execução das tarefas atribuídas nas aulas anteriores aos alunos através do serviço *Google Drive*.

02-10-2018

11

Execução das tarefas atribuídas nas aulas anteriores aos alunos através do serviço *Google Drive* .
Controlo e balanço do trabalho desenvolvido pelos alunos.

03-10-2018

12

Biografia: Gustave Eiffel.

09-10-2018

13

Acontecimento: a Exposição Universal de Londres de 1851.

09-10-2018

14

A Arquitetura do Ferro: aula de consolidação dos capítulos de Biografia e Acontecimento sob a forma da análise de uma apresentação em *PowerPoint* que integra os dois temas desses capítulos: Gustave Eiffel e Exposição Universal.

09-10-2018

15

A Arquitetura do Ferro: aula de consolidação dos capítulos de Biografia e Acontecimento sob a forma da análise de uma apresentação em *PowerPoint* que integra os dois temas desses capítulos: Gustave Eiffel e Exposição Universal. Conclusão.

10-10-2018

16

Conclusão dos trabalhos dos alunos.

16-10-2018

17, 18, 19

17-10-2018

20

Preparação dos trabalhos que restam do módulo, marcação da primeira parte do teste de avaliação, debate sobre o filme "Mr.Turner".

23-10-2018

21

Módulo 8: preparação dos trabalhos de grupo sobre arte. Constituição dos grupos, atribuição de tarefas, registo dos objetivos e calendário, explicitação dos critérios de avaliação. Tarefa de pesquisa sobre temas da arte: Romantismo, Realismo e Naturalismo, Impressionismo. Pós-impressionismo, Arte Nova e Arquitetura do século XIX (historicismo e arranha-céus).

Trabalho executado numa plataforma colaborativa, simulando a execução de tarefas à distância.

23-10-2018

22, 23, 24,

Módulo 8: Tarefa de pesquisa sobre temas da arte: Romantismo, Realismo e Naturalismo, Impressionismo. Pós-impressionismo, Arte Nova e Arquitetura do século XIX (historicismo e arranha-céus).

Trabalho executado numa plataforma colaborativa, simulando a execução de tarefas à distância.

24-10-2018

24

Unidade 8: teste de avaliação.

30-10-2018

25, 26, 27, 28

Módulo 8 - Arte do século XIX. Trabalhos de grupo. Orientação e controlo do trabalho dos grupos.

06-11-2018

29

Elaboração de uma ficha sobre o filme Mr. Turner.

Preparação de um trabalho de elaboração de 4 cartazes alusivos ao armistício da I Guerra Mundial.

06-11-2018 e 07-11-2018

30, 31, 32

Elaboração de 4 cartazes alusivos ao armistício da I Guerra Mundial. Trabalho de grupo.

(NOTA: atividade do grupo disciplinar 400 – História, planificada no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, não integrada no módulo 8, mas que serviu de transição para o módulo 9)

13-11-2018

33

Apresentação dos trabalhos sobre arte do módulo 8.

6.3. Formulários dos Inquéritos

INQUÉRITO 1 – CABEÇALHO E CONCLUSÃO; PRIMEIRO GRUPO

Inquérito 1

Este inquérito destina-se a documentar um estudo que estamos a realizar. Os dados serão estritamente confidenciais. A identificação dos inquiridos destina-se apenas ao controlo do grupo e a partir desta fase os elementos identificadores serão substituídos por pseudónimos.

***Obrigatório**

12.º D turma 2018-19

Regista os teus dados identificadores:

Nome *

A sua resposta

Número *

A sua resposta

Idade *
(que tinhas quando começou o ano letivo)

A sua resposta

SEGUINTE Página 1 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Inquérito 1

Obrigado

ANTERIOR **SUBMITER** Página 7 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Inquérito 1

***Obrigatório**

As questões seguintes têm por objetivo conhecer a realidade da turma para escolher as melhores estratégias. Responde, por favor, com rigor.

I - Frequência da utilização de dispositivos digitais e da internet

	Diariamente	Alguns dias da semana	Semanalmente	De vez em quando	Nunca
Computador (portátil/de mesa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone ou outro dispositivo de comunicação pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (Android ou iPad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consola de jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispositivo híbrido (computador+tablet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II - Das seguintes questões, aponta a que se aplica ao teu caso:

	Não	Sim, mas muito condicionado	Sim, mas condicionado	Sim, a maior parte do tempo	Sim, livre
Tens computador para uso pessoal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tens acesso à internet para uso pessoal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANTERIOR **SEGUINTE** Página 2 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

INQUÉRITO 1 –GRUPOS SEGUINTES

Inquérito 1

*Obrigatório

Domínio nas tecnologias

III - Refere o nível do teu domínio nas seguintes tecnologias: *

	nenhum	algum	suficiente	bom	excelente
Processamento de texto (Word, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação (PowerPoint, Prezi, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folha de Cálculo (Excel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa na Internet (Google, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar e manter um blogue ou um "site"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalação/desinstalação de software	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalação/desinstalação de hardware	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de aplicações de redes sociais (Facebook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de periféricos (Impressora, scanner, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de software multimédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de dispositivos móveis (smartphone, tablet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de tecnologia Apple (iOS, Mac, iPad, iPod, iTunes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de tecnologia Microsoft (Windows, MSOffice, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de tecnologia Google (Android, aplicações online,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de Software livre (Linux, LibreOffice, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANTERIOR SEGUINTE

Página 3 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Inquérito 1

*Obrigatório

Tempos livres

IV - Refere as tuas preferências relativamente ao modo como ocupas os tempos livres: *

	nenhuma	alguma	gosto	gosto muito	a minha preferida
Absolutamente nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A praticar desporto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A praticar qualquer forma de arte (música, pintura, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar museus ou galerias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver televisão (programação variada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver cinema (em sala de cinema ou em sistema doméstico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conviver com amigos(as)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A navegar na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se tiveres preferências não previstas no ponto anterior, podes referir a seguir (em 200 carateres):

A sua resposta

ANTERIOR SEGUINTE

Página 4 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Inquérito 1

*Obrigatório

As tuas preferências

V - Refere a tua preferência relativamente a métodos de trabalho e aprendizagem. Prefiro aulas... *

	nunca	às vezes	gosto	gosto muito	a minha preferida
Expositivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diálogo professor/alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expositivas com apontamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com recurso à leitura e análise de textos do manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com recurso a audiovisuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de fichas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa e apresentação de trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se tiveres preferências não previstas no ponto anterior, podes referir a seguir (em 200 carateres):

A sua resposta

VI - Refere as tuas preferências relativamente às aplicações utilizadas para a realização de trabalhos na escola *

	nenhuma	alguma	gosto	gosto muito	a minha preferida
Processador de texto (Word, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correio eletrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcasts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PowerPoint	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prezi ou outra aplicação de apresentação análoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras aplicações para educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicações multimédia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicações sociais (Facebook, Instagram, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicações disponíveis na "nuvem" (Google Drive, OneDrive, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se tiveres preferências não previstas no ponto anterior, podes referir a seguir (em 200 carateres):

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 5 de 7

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Inquérito 1

*Obrigatório

Pesquisa da informação

VII - As fontes de informação a que recorro para fazer os trabalhos escolares são: *

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	A minha preferida
Obras de referência impressas (dicionário, enciclopédia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros impressos especializados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros eletrónicos especializados (ebook)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikipedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras "wikis" (sítios com documentos aí depositados que resultam do trabalho colaborativo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues e "sites" de entidades oficiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues e "sites" diversos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manual distribuído pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicações sociais (Facebook, Instagram, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se tiveres preferências não previstas no ponto anterior, podes referir a seguir (em 200 caracteres):

A sua resposta

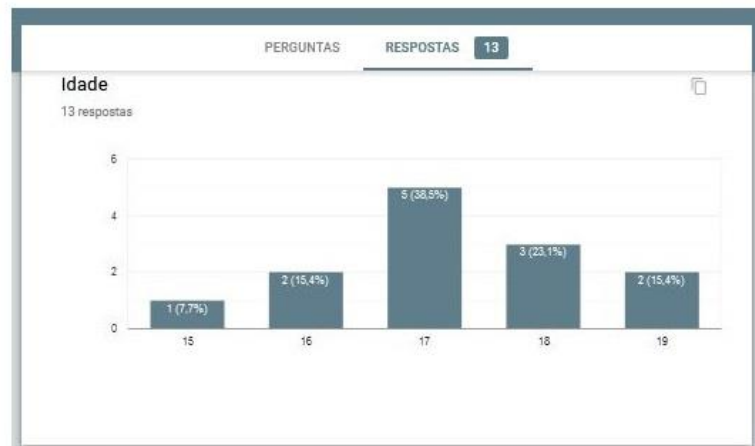
ANTERIOR

SEGUINTE

Página 6 de 7

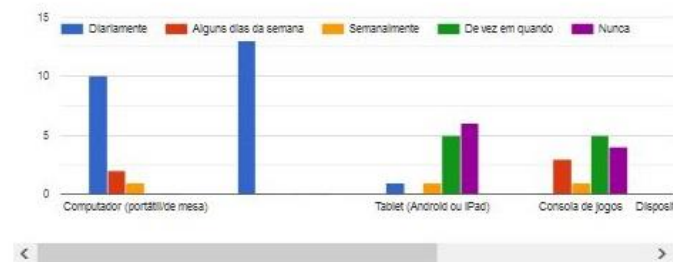
Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

INQUÉRITO 1 – RESPOSTAS EM MODO “RESUMO” – permite ter uma visão global das respostas do grupo inquirido.

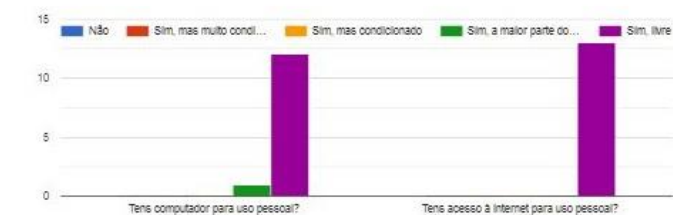


As questões seguintes têm por objetivo conhecer a realidade da turma para escolher as melhores estratégias. Responde, por favor, com rigor.

I - Frequência da utilização de dispositivos digitais e da internet



II - Das seguintes questões, aponta a que se aplica ao teu caso:



INQUÉRITO 1 – RESPOSTAS EM MODO DE “INDIVIDUAL” – permite ter uma visão aluno a aluno das respostas.

O COMANDO ASSINALADO À DIREITA GERA UMA FOLHA DE CÁLCULO A PARTIR DA QUAL SE EFETUARAM TODOS OS CÁLCULOS ESTATÍSTICOS APRESENTADOS NO ESTUDO.

The image displays two screenshots of a Google Forms interface. The left screenshot shows the 'RESPOSTAS' (Responses) tab with 'INDIVIDUAL' selected, and a button labeled 'gera folha de cálculo' (generates spreadsheet) with an arrow pointing to it. The right screenshot shows the survey questions, including frequency of digital device use and technology proficiency.

12.º D turma 2018-19

Regista os teus dados identificadores:

Nome *

Número *

Idade *
(que tinhas quando começou o ano letivo)

As questões seguintes têm por objetivo conhecer a realidade da turma para escolher as melhores estratégias. Responde, por favor, com rigor.

I - Frequência da utilização de dispositivos digitais e da internet

	Diariamente	Alguns dias da semana	Semanalmente	De vez em quando	Nunca
Computador (portátil/de mesa)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone ou outro dispositivo de comunicação pessoal	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet (Android ou iPad)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consola de jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispositivo híbrido (computador+tablet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II - Das seguintes questões, aponta a que se aplica ao teu caso: *

	Não	Sim, mas muito condicionado	Sim, mas condicionado	Sim, a maior parte do tempo	Sim, livre
Tens computador para uso pessoal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Tens acesso à internet para uso pessoal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Domínio nas tecnologias

III - Refere o nível do teu domínio nas seguintes tecnologias: *

	nenhum	algum	suficiente	bom	excelente
Processamento de texto (Word, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apresentação (PowerPoint, Prezi, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Folha da Cálculo (Excel, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa na Internet (Google, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

FOLHA DE CÁLCULO FGERADA PELO *GOOGLE FORMS* – note-se que neste inquérito, as respostas não geraram valores em forma de algarismos, pelo que se teve de efetuar a conversão atribuindo a cada expressão um número a que correspondesse na ordem estabelecida no questionário.

Inquérito 18_19 1.ª parte (Respostas)

100% | Arial | 10

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Carimbo Nome	Núm	Idade	I - Frequência da	I - Frequência da	I - Frequência da	I - Frequência da	I - Frequência da	I - Frequência da	II - Das seguinte	II - Das seguinte	
2	2018/12 Arthur	1	17	Semanalmente	Diariamente	De vez em quan	Alguns dias da s	Diariamente	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
3	2018/12 Dinis J	2	19	Diariamente	Diariamente	Diariamente	De vez em quan	De vez em quan	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
4	2018/12 Diogo c	3	17	Diariamente	Diariamente	Nunca	De vez em quan	Nunca	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
5	2018/12 Eduard	4	16	Alguns dias da s	Diariamente	Nunca	De vez em quan	Nunca	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
6	2018/12 Eduard	5	17	Diariamente	Diariamente	Nunca	Alguns dias da s	Alguns dias da s	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
7	2018/12 Inês Pe	6	18	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca	Nunca	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
8	2018/12 joel din	7	18	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca	Alguns dias da s	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
9	2018/12 Luís Sil	8	17	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca	Nunca	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
10	2018/12 Marian	9	16	Diariamente	Diariamente	De vez em quan	Nunca	Alguns dias da s	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
11	2018/12 Rodrig	10	18	Alguns dias da s	Diariamente	Semanalmente	Semanalmente	Semanalmente	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
12	2018/12 Ruben	11	17	Diariamente	Diariamente	De vez em quan	De vez em quan	Nunca	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
13	2018/12 Samua	12	15	Diariamente	Diariamente	De vez em quan	Alguns dias da s	Diariamente	Diariamente	Sim, livre	Sim, livre	
14	2018/12 Xavier	13	19	Diariamente	Diariamente	De vez em quan	De vez em quan	De vez em quan	Diariamente	Sim, a maior par	Sim, livre	

	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível	III - Refere o nível
bom	suficiente	bom	suficiente	suficiente	algum	bom	suficiente	suficiente	bom	bom	bom	bom
excelente	suficiente	excelente	bom	excelente	nenhum	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	nenhum	excelente
excelente	bom	excelente	bom	bom	suficiente	bom	bom	excelente	bom	suficiente	suficiente	suficiente
bom	suficiente	bom	nenhum	bom	nenhum	bom	suficiente	bom	bom	nenhum	nenhum	nenhum
bom	suficiente	excelente	suficiente	suficiente	suficiente	bom	suficiente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente
excelente	suficiente	bom	algum	algum	algum	excelente	bom	bom	excelente	excelente	excelente	suficiente
bom	suficiente	excelente	suficiente	bom	bom	excelente	bom	bom	excelente	nenhum	excelente	excelente
bom	suficiente	excelente	excelente	excelente	algum	excelente	bom	bom	excelente	excelente	excelente	bom
bom	bom	bom	bom	bom	bom	excelente	bom	bom	bom	bom	bom	bom
suficiente	suficiente	excelente	algum	excelente	bom	excelente	excelente	bom	excelente	excelente	bom	bom
bom	bom	excelente	bom	excelente	algum	excelente	suficiente	excelente	excelente	excelente	bom	bom
bom	suficiente	excelente	suficiente	excelente	suficiente	excelente	excelente	excelente	excelente	excelente	suficiente	excelente
bom	suficiente	bom	suficiente	bom	bom	bom	bom	bom	bom	bom	suficiente	bom

AMOSTRA DA TABELA TRABALHADA EM EXCEL

Guardar Automaticamente Inquérito 18_19 1.ª parte (Respostas).xlsx - Excel

Ficheiro Base Inserir Esquema de Página Fórmulas Dados Revert Ver Ajuda Diga-me o que pretende fazer

Normal Pré-visualização de Esquema Vistas Régua Barra de Fórmulas Linhas de Grelha Cabeçalhos Zoom 100% Zoom para Seleção Nova Janela Dispor Todas Fixar Ocultar Mostrar Janela

Vistas de Livro Mostrar Janela

J16 Internet

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Nome	Número	I - Frequência da utilização	Computador (portátil/de mesa)	Smartphone ou outro dispositivo de comunicação pessoal	Tablet (Android ou iPad)	Consola de jogos	Dispositivo híbrido (computador+tablet)	Internet	
1										
2	Arthur Silva	1			3	5	2	4	5	5
3	Dinis Jesus	2			5	5	5	2	2	5
4	Diogo dos Santos Velo	3			5	5	1	2	1	5
5	Eduardo Lopes	4			4	5	1	2	1	5
6	Eduardo Pedroso	5			5	5	1	4	4	5
7	Inês Pedro	6			5	5	1	1	1	5
8	joel dinis	7			5	5	1	1	4	5
9	Luis Silva	8			5	5	1	1	1	5
10	Mariana Ribeiro	9			5	5	2	1	4	5
11	Rodrigo	10			4	5	3	3	3	5
12	Ruben Gomes	11			5	5	2	2	1	5
13	Samuel	12			5	5	2	4	5	5
14	Xavier	13			5	5	2	2	2	5
15										
16	Nome	I - Frequência da utilização de dispositivos digitais e da internet		Computador (portátil/de mesa)	Smartphone ou outro dispositivo de comunicação pessoal	Tablet (Android ou iPad)	Consola de jogos	Dispositivo híbrido (computador+tablet)	Internet	
17		Diariamente	=	5	10	13	1	0	2	13
18		Alguns dias	=	4	2	0	0	3	3	0
19		Semanalmente	=	3	1	0	1	1	1	0
20		De vez em quando	=	2	0	0	5	5	2	0
21		Nunca	=	1	0	0	6	4	5	0
22		soma			13	13	13	13	13	13
23		média ponderada		4,69	5,00	1,85	2,23	2,62	5,00	5,00
24		median		5,00	5,00	2,00	2,00	2,00	5,00	5,00
25		moda		5,00	5,00	1,00	2,00	1,00	5,00	5,00
26		min		3,00	5,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
27		max		5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
28		desvio pad		0,61	0,00	1,10	1,12	1,55	0,00	0,00

INQUÉRITO 2 - FORMULÁRIO

Inquérito 2

Este inquérito destina-se a documentar um estudo que estamos a realizar. Os dados serão estritamente confidenciais. A identificação dos inquiridos destina-se apenas ao controlo do grupo e a partir desta fase os elementos identificadores serão substituídos por pseudónimos.

*Obrigatório

12.º D turma 2018-19

Regista os teus dados identificadores:

Nome *

A sua resposta

Número *

A sua resposta

SEGUINTE

Página 1 de 5

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

Inquérito 2

*Obrigatório

Depois de teres estudado o módulo 8 e concluído o trabalho, regista o teu parecer.

Todas as respostas têm de ser efectuadas usando uma escala de 1 a 5, sendo que o 3 corresponde sempre a uma situação de equilíbrio entre os extremos.

1. No início do estudo da disciplina de História da Cultura e das Artes (no 10.º anos), as minhas expectativas eram: *

Escala: 1- muito baixas; 2- baixas; 3- Nem baixas, nem elevadas; 4- moderadamente elevadas; 5- elevadas

1 2 3 4 5

Muito baixas Elevadas

2. No início do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, as minhas expectativas eram: *

Escala: 1- muito baixas; 2- baixas; 3- Nem baixas, nem elevadas; 4- moderadamente elevadas; 5- elevadas

1 2 3 4 5

Muito baixas Elevadas

3. No início do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, os meus conhecimentos dos conteúdos desenvolvidos eram: *

Escala: 1- nenhuns; 2- poucos; 3- suficientes; 4- bons; 5- muito bons

1 2 3 4 5

Nenhuns Muito bons

4. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi nos meus conhecimentos: *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

5. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi no domínio da tecnologia: *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

6. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi na análise de textos (interpretação, distinção dos aspectos mais importantes dos que são menos importantes, etc.). *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

7. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi no domínio da Língua Portuguesa (adquiri vocabulário, redijo com mais facilidade, etc.). *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

8. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi na análise de gráficos e outro material informativo com base na imagem. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

9. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi na compreensão do mundo atual. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 5

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Inquérito 2

*Obrigatório

Os métodos

10. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi apropriado. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

11. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi: *

Escala: 1- difícil; 2- um pouco difícil; 3- fácil, embora com problemas a ultrapassar; 4- fácil, com alguns problemas a ultrapassar; 5- fácil, sem problemas.

1 2 3 4 5

Difícil Fácil

12. Considero que os materiais de apoio (textos, ilustrações, mapas, gráficos, etc.) introduzidos nas tarefas nos formulários do Google Drive foram: *

Escala: 1- nada apropriados; 2- pouco apropriados; 3- apropriados; 4- muito apropriados; 5- muitíssimo apropriados

1 2 3 4 5

Nada apropriados Muito apropriados

Apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e dos Arranha-Céus de Chicago

https://drive.google.com/file/d/1H5tDs7Em5eTY1-Q5mNZj3eEA_Jpiuuju/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/1UthGtDLHXOQRWICPLC3MvYNSTwXJ-qAW/view?usp=sharing>

13. Considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e dos Arranha-Céus de Chicago foram apropriados aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

Trailer do filme "Mr. Turner"



14. Considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

15. Considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

16. Considero que o método do trabalho em grupo em modo colaborativo (ou seja, através da aplicação das apresentações do Google Drive em que cada elemento do grupo trabalhou em computadores diferentes no mesmo projeto) foi uma: *

Escala: 1- má experiência; 2- experiência pobre; 3- experiência razoável; 4- experiência com proveito; 5- boa experiência

1 2 3 4 5

Má experiência Boa experiência

17. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela matéria. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

18. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela disciplina de História. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 3 de 5

Inquérito 2

*Obrigatório

Avaliação

19. A avaliação final do módulo efetuada pelo professor foi justa. *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

Nada Muitíssimo

20. Na escala proposta de 1 a 5, faz a tua avaliação da forma como decorreu o módulo 8. *

Escala: 1- mal; 2- fraco; 3- suficiente; 4- bem; 5- muito bem

1 2 3 4 5

Mal Muito bem

Página 4 de 5

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

INQUÉRITO 2 – RESPOSTAS EM MODO “RESUMO” – visão global das respostas.

PERGUNTAS **RESPOSTAS 13**

13 respostas

Aceitar respostas

12.º D turma 2018-19

Nome

13 respostas



NQUÉRITO 2 – RESPOSTAS EM MODO “INDIVIDUAL” – visão aluno a aluno das respostas.

PERGUNTAS
RESPOSTAS 13

13 respostas

RESUMO

INDIVIDUAL

←

Acceptar respostas ●

< 1 de 13 >

Não é possível editar as respostas

Inquérito 2

Este inquérito destina-se a documentar um estudo que estamos a realizar. Os dados serão estritamente confidenciais. A identificação dos inquiridos destina-se apenas ao controlo do grupo e a partir desta fase os elementos identificadores serão substituídos por pseudónimos.

*Obrigatório

12.º D turma 2018-19

Regista os teus dados identificadores:

Nome *

Depois de teres estudado o módulo 8 e concluído o trabalho, regista o teu parecer.

Todas as respostas têm de ser efectuadas usando uma escala de 1 a 5, sendo que o 3 corresponde sempre a uma situação de equilíbrio entre os extremos.

1. No início do estudo da disciplina de História da Cultura e das Artes (no 10.º anos), as minhas expectativas eram: *

Escala: 1- muito baixas; 2- baixas; 3- Nem baixas, nem elevadas; 4- moderadamente elevadas; 5- elevadas

1 2 3 4 5

Muito baixasElevadas

2. No início do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, as minhas expectativas eram: *

Escala: 1- muito baixas; 2- baixas; 3- Nem baixas, nem elevadas; 4- moderadamente elevadas; 5- elevadas

1 2 3 4 5

Muito baixasElevadas

3. No início do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, os meus conhecimentos dos conteúdos desenvolvidos eram: *

Escala: 1- nenhuns; 2- poucos; 3- suficientes; 4- bons; 5- muito bons

1 2 3 4 5

NenhunsMuito bons

4. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi nos meus conhecimentos: *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

NadaMuitíssimo

5. No fim do estudo do módulo 8 da disciplina de História da Cultura e das Artes, sinto que progredi no domínio da tecnologia: *

Escala: 1- nada; 2- pouco; 3- suficientemente; 4- muito; 5- muitíssimo

1 2 3 4 5

NadaMuitíssimo

NQUÉRITO 2 – RESPOSTAS EM FOLHA DE CÁLCULO (geradas em forma de números).

The screenshot shows a Google Drive spreadsheet titled "Inquérito 18_19 2.ª parte (Respostas)". The spreadsheet has columns labeled "Nome", "Número", and "1. No ini 2. No ini 3. No ini 4. No ini 5. No ini 6. No ini 7. No ini 8. No ini 9. No ini 10. Cons 11. Cons 12. Cons 13. Cons 14. Cons 15. Cons 16. Cons 17. De u 18. De u 19. A a 20. Na es". The rows contain numerical data for each question.

TRATAMENTO EM EXCEL

The screenshot shows the same data in Microsoft Excel. The spreadsheet includes summary statistics for the data in columns B through V. The summary statistics are as follows:

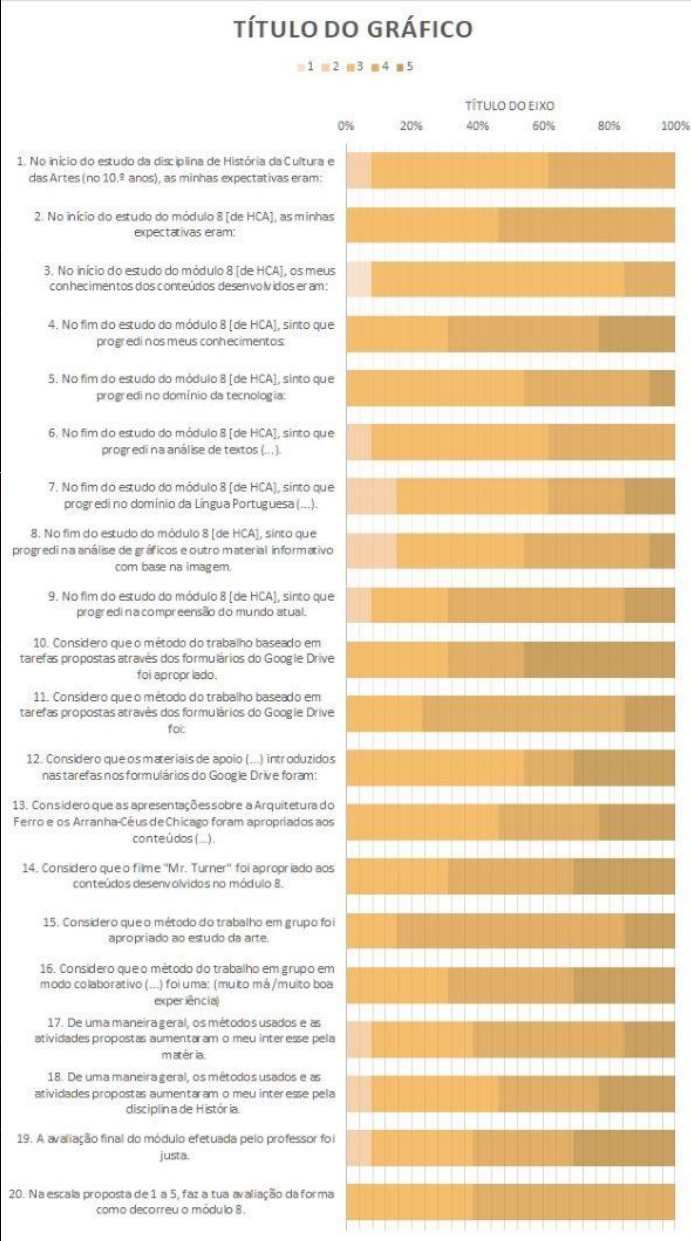
	soma	média ponderada	dados observados	mediana	moda	min	max	desvio padr
1	13	3,31	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	0,61
2	13	3,54	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	0,50
3	13	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	4,00	0,68
4	13	3,92	3,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,73
5	13	3,54	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	0,63
6	13	3,31	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	0,61
7	13	3,38	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	0,92
8	13	3,38	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	0,84
9	13	3,77	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,80
10	13	4,15	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,86
11	13	3,92	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,62
12	13	3,77	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,89
13	13	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,80
14	13	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,78
15	13	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,82
16	13	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,78
17	13	3,69	4,00	4,00	4,00	2,00	5,00	0,82
18	13	3,85	4,00	4,00	4,00	2,00	5,00	0,91
19	13	3,62	4,00	4,00	4,00	2,00	5,00	0,95
20	13	3,62	4,00	4,00	4,00	2,00	5,00	0,49

Below the summary statistics, there are pivot tables showing the distribution of responses for each question (rows 31-35).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS EM PERCENTAGENS – TABELAS E GRÁFICOS

	1	2	3	4	5
1. No início do estudo da disciplina de História da Cultura e das Artes (no 10.º anos), as minhas expectativas eram:	0%	8%	54%	38%	0%
2. No início do estudo do módulo 8 [de HCA], as minhas expectativas eram:	0%	0%	46%	54%	0%
3. No início do estudo do módulo 8 [de HCA], os meus conhecimentos dos conteúdos desenvolvidos eram:	8%	0%	77%	15%	0%
4. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi nos meus conhecimentos:	0%	0%	31%	46%	23%
5. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi no domínio da tecnologia:	0%	0%	54%	38%	8%
6. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na análise de textos (...).	0%	8%	54%	38%	0%
7. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi no domínio da Língua Portuguesa (...).	0%	15%	46%	23%	15%
8. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na análise de gráficos e outro material informativo com base na imagem.	0%	15%	38%	38%	8%
9. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na compreensão do mundo atual.	0%	8%	23%	54%	15%
10. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi apropriado.	0%	0%	31%	23%	46%
11. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi:	0%	0%	23%	62%	15%
12. Considero que os materiais de apoio (...) introduzidos nas tarefas nos formulários do Google Drive foram:	0%	0%	54%	15%	31%
13. Considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e os Arranha-Céus de Chicago foram apropriados aos conteúdos (...).	0%	0%	46%	31%	23%
14. Considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8.	0%	0%	31%	38%	31%
15. Considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte.	0%	0%	15%	69%	15%
16. Considero que o método do trabalho em grupo em modo colaborativo (...) foi uma: (muito má / muito boa experiência)	0%	0%	31%	38%	31%
17. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela matéria.	0%	8%	31%	46%	15%
18. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela disciplina de História.	0%	8%	38%	31%	23%
19. A avaliação final do módulo efetuada pelo professor foi justa.	0%	8%	31%	31%	31%
20. Na escala proposta de 1 a 5, faz a tua avaliação da forma como decorreu o módulo 8.	0%	0%	38%	62%	0%
ESPECTATIVAS E PROGRESSOS					
	1	2	3	4	5
1. No início do estudo da disciplina de História da Cultura e das Artes (no 10.º anos), as minhas expectativas eram:	0%	8%	54%	38%	0%
2. No início do estudo do módulo 8 [de HCA], as minhas expectativas eram:	0%	0%	46%	54%	0%
3. No início do estudo do módulo 8 [de HCA], os meus conhecimentos dos conteúdos desenvolvidos eram:	8%	0%	77%	15%	0%
4. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi nos meus conhecimentos:	0%	0%	31%	46%	23%
5. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi no domínio da tecnologia:	0%	0%	54%	38%	8%
6. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na análise de textos (...).	0%	8%	54%	38%	0%
7. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi no domínio da Língua Portuguesa (...).	0%	15%	46%	23%	15%
8. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na análise de gráficos e outro material informativo com base na imagem.	0%	15%	38%	38%	8%
9. No fim do estudo do módulo 8 [de HCA], sinto que progredi na compreensão do mundo atual.	0%	8%	23%	54%	15%
MÉTODOS E ESTRATÉGIAS					
	1	2	3	4	5
10. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi apropriado.	0%	0%	31%	23%	46%
11. Considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi:	0%	0%	23%	62%	15%
12. Considero que os materiais de apoio (...) introduzidos nas tarefas nos formulários do Google Drive foram:	0%	0%	54%	15%	31%
13. Considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e os Arranha-Céus de Chicago foram apropriados aos conteúdos (...).	0%	0%	46%	31%	23%
14. Considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8.	0%	0%	31%	38%	31%
15. Considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte.	0%	0%	15%	69%	15%
16. Considero que o método do trabalho em grupo em modo colaborativo (...) foi uma: (muito má / muito boa experiência)	0%	0%	31%	38%	31%
17. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela matéria.	0%	8%	31%	46%	15%
18. De uma maneira geral, os métodos usados e as atividades propostas aumentaram o meu interesse pela disciplina de História.	0%	8%	38%	31%	23%

A primeira hipótese de apresentação dos resultados estatísticos que colocámos foi em forma de percentagem, contudo considerámos que geraria uma análise pobre e optámos pelos cálculos que apresentámos no estudo. O gráfico, porém, parece-nos bastante expressivo.



NQUÉRITO 3 – FORMULÁRIO E RESPOSTAS

Inquérito 3

Este inquérito destina-se a documentar um estudo que estamos a realizar. Os dados serão estritamente confidenciais. A identificação dos inquiridos destina-se apenas ao controlo do grupo e a partir desta fase os elementos identificadores serão substituídos por pseudónimos.

***Obrigatório**

12.º D turma 2018-19

Regista os teus dados identificadores:

Nome *

A sua resposta

Número *

A sua resposta

SEGUINTE Página 1 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

Inquérito 3

Obrigado

ANTERIOR **SUBMETER** Página 3 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

Inquérito 3

***Obrigatório**

Os métodos

A. Sobre a questão "considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi apropriado" refere porque consideras apropriado (ou não) este método. *

A sua resposta

B. Sobre a questão "considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e dos Arranha-Céus de Chicago foram apropriados aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8" refere porque consideras apropriado (ou não) este método. *

A sua resposta

C. Sobre a questão, "considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8", refere porque consideras apropriado (ou não) este método. *

A sua resposta

D. Sobre a questão, "considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte", refere porque consideras apropriado (ou não) este método. *

A sua resposta

ANTERIOR **SEGUINTE** Página 2 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

Os métodos

A. Sobre a questão "considero que o método do trabalho baseado em tarefas propostas através dos formulários do Google Drive foi apropriado" refere porque consideras apropriado (ou não) este método.

3 respostas

A meu ver, considero um método cativador para nós, alunos.

Eu considero este método apropriado pois cada um trabalhou a seu ritmo e aprendemos a ser mais autónomos ao pesquisar a resposta às perguntas.

Acabou por ser mais fácil e eficaz e foi mais fácil de entregar as coisas que nos foram enviadas

B. Sobre a questão "considero que as apresentações sobre a Arquitetura do Ferro e dos Arranha-Céus de Chicago foram apropriados aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8" refere porque consideras apropriado (ou não) este método. .

3 respostas

São apropriadas pois são exemplos de arquitetura de Ferro.

Eu considerei apropriado pois aprendemos mais sobre o tema e ajudou a realizar as tarefas propostas.

As apresentações foram boas e ajudaram a conseguir uma melhor gestão do texto e de informação

C. Sobre a questão, "considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8", refere porque consideras apropriado (ou não) este método.

3 respostas

Suficientemente

x

Acho que foi adequado, pois mostrou como ele fazia os quadros e mostrou a arte da altura

C. Sobre a questão, "considero que o filme "Mr. Turner" foi apropriado aos conteúdos desenvolvidos no módulo 8", refere porque consideras apropriado (ou não) este método.

3 respostas

Suficientemente

x

Acho que foi adequado, pois mostrou como ele fazia os quadros e mostrou a arte da altura

D. Sobre a questão, "considero que o método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte", refere porque consideras apropriado (ou não) este método. .

3 respostas

Muito

O método do trabalho em grupo foi apropriado ao estudo da arte pois desta forma aprendemos a trabalhar em grupo.

Acabou por ser bom, pois eram duas pessoas a discutir e a escolher informação e acabou por fazer um trabalho mais desenvolvido e aumentar o conhecimento em historia das artes

6.4. Formulários das tarefas

MODELOS DOS CABEÇALHO E CONCLUSÃO DE TODOS OS FORMULÁRIOS

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO MULTIMÉDIA

**Obrigatório*

Endereço de email *

O seu email

escola secundária da mealhada **AE** mealhada

MÓDULO 08 – A CULTURA DA GARE | 01

Professor Pedro Semedo

Nome *

A sua resposta

Número *

A sua resposta

SEGUINTE Página 1 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Obrigado

ANTERIOR **SUBMITER** Página 3 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)



Google Formulários

CONTEÚDOS DOS FORMULÁRIOS

TAREFA 01

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Plano do módulo

REPÚBLICA
PORTUGUESA

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MEALHADA

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

MÓDULO 8 - A cultura da Gare

A VELOCIDADE IMPÕE-SE

1. Tempo: 1814-1905 Da batalha de Waterloo à Exposição dos Fauves.
2. Espaço: A Europa das Linhas Férreas. Domínio das linhas férreas ligadas às indústrias.
3. Biografia: O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923) A rutura do ferro proposta por Eiffel: o pragmatismo e o simbólico.
4. Local: A Gare. Espaço onde tudo afluía. Dela dependia agora a divulgação.
5. Acontecimento: A 1ª Exposição Universal (Londres, 1851). A apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias. Recuam os saberes tradicionais.
6. Síntese: O indivíduo e a natureza. A natureza é um refúgio privilegiado dos artistas.

ENTRE A ILUSTRAÇÃO DO SONHO E A CAPTAÇÃO DO REAL

1. O Romantismo.
2. A pintura romântica.
3. O Realismo e o Impressionismo.
4. A arte ao redor de 1900.

ANTERIORSEGUINTEPágina 2 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Este módulo inicia-se com a Batalha de Waterloo e termina com a exposição do movimento estético "Les Fauves".

A Batalha de Waterloo, por William Sadler.



Localiza no tempo (data) a Batalha de Waterloo. *

A sua resposta

Localiza no espaço (local/país) a Batalha de Waterloo. *

A sua resposta

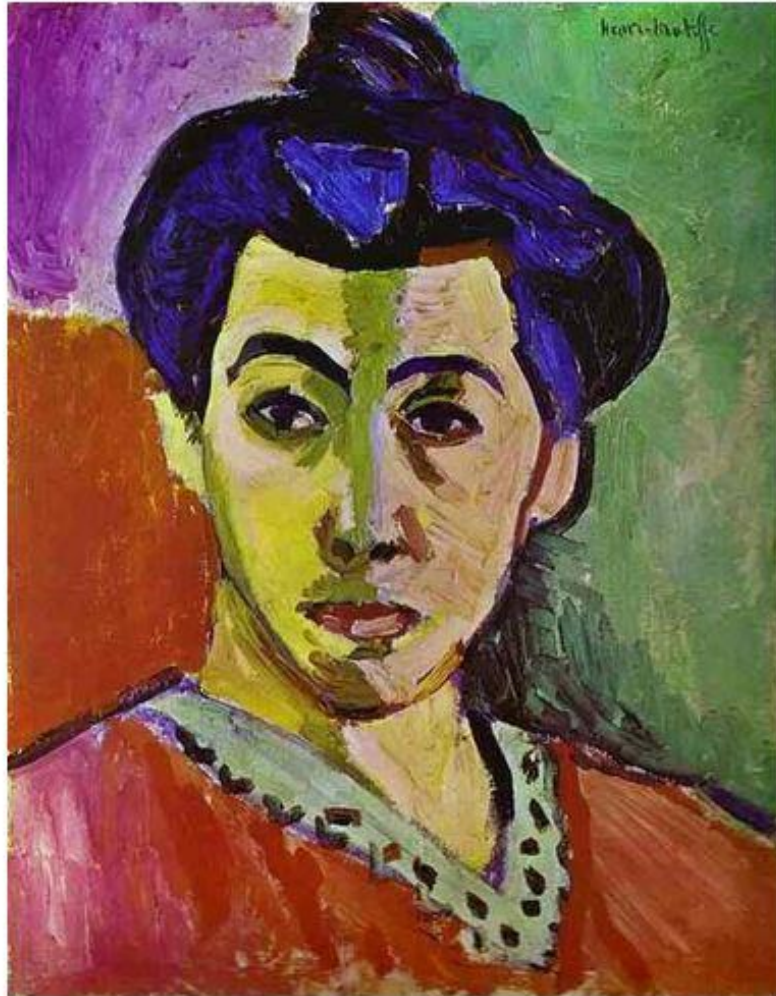
Indica os exércitos que participaram na Batalha de Waterloo e quem os comandou. *

A sua resposta

Refere quem ganhou e quem perdeu a Batalha de Waterloo. *

A sua resposta

Henri MATISSE (1869-1954) «Madame Matisse à la raie verte», 1905



5. Localiza no tempo (data) e espaço (local/país) o movimento artístico "Fauvismo" (ou Les Fauves). *

A sua resposta

6. Indica o nome dos principais membros do movimento. *

A sua resposta

TAREFA 02

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Pesquisa o significado dos seguintes conceitos

Estados absolutistas ou absolutismo *

A sua resposta

Liberalismo *

A sua resposta

Revolução Industrial *

A sua resposta

Nação *

A sua resposta

Nacionalismo *

A sua resposta

Monarquia constitucional *

A sua resposta

Democracia liberal *

A sua resposta

Industrialização *

A sua resposta

Capitalismo *

A sua resposta

Movimento operário *

A sua resposta

Sindicalismo *

A sua resposta

Sufrágio *

A sua resposta

República *

A sua resposta

Socialismo *

A sua resposta

Anarco-sindicalismo *

A sua resposta

Sociedade de classes *

A sua resposta

Classe média *

A sua resposta

Política colonialista (colónia) *

A sua resposta

Imperialismo *

A sua resposta

TAREFA 03

O tempo: século XIX, uma nova civilização

Interpreta o texto seguinte para desenvolveres o teu trabalho.

A velocidade impõe-se

1 1815-1905 – Da Batalha de Waterloo à Exposição dos Fauves (O tempo)

Entre finais do século XVIII e meados do século XIX, o mundo ocidental viveu uma onda avassaladora de revoluções – liberais, industriais, agrícolas, demográficas, dos transportes [ver O espaço], etc. –, que, partindo da *velha* Europa, atingiu também as regiões do Novo Mundo, as “Américas”, do outro lado do Atlântico. À medida que se foram instalando, essas revoluções institucionalizaram uma série de mudanças que foram destruindo o Antigo Regime para implantar a *vida contemporânea*.

Embora em 1814-15 os Estados absolutistas – Prússia, Rússia e Áustria-Hungria, que formaram entre si a Santa Aliança – tivessem derrotado Napoleão em Waterloo (afastando-o definitivamente da cena política europeia) e organizado o *Congresso de Viena* [1], pondo assim termo aos ímpetus revolucionários mais radicais, a verdade é que não conseguiram parar as mudanças iniciadas. Numa forma mais moderada (a das *monarquias constitucionais*), o Liberalismo continuou a afirmar-se como a maior força ideológico-política do século XIX, quer através de revoluções liberais realizadas no seio das nações, quer através dos movimentos nacionalistas^[1].

[1] Movimentações político-militares tendentes a fazer cumprir, em cada Estado, o princípio das nacionalidades, isto é, a norma de que a cada Nação deveria corresponder um Estado autónomo, livremente eleito por ela. Este princípio deriva do liberalismo que, ao valorizar o conceito de “nação” (conjunto de indivíduos da mesma raça e credo, com a mesma língua, cultura e história), personalizou-o, concedendo-lhe a liberdade de se autodeterminar.

O texto refere que os povos da Europa e de outras áreas do mundo conheceram tremendas modificações no seu modo de vida entre os finais do século XVIII e meados do século XIX. Segundo o texto, que conjunto de fenómenos históricos induziu tais transformações nesse período? *

A sua resposta

Apesar da aparente vitória dos Estados Absolutistas no Congresso de Viena, na sequência da Batalha de Waterloo, que força ideológica se foi impondo e os seus valores foram sendo adoptados na forma de governar ou nas lutas de independência? *

Resposta curta

A sua resposta

Faz uma pesquisa sobre o Congresso de Viena de 1815 e refere o que esteve ali em causa. *

A sua resposta

Explica o que são movimentos nacionalistas. *

A sua resposta

TAREFA 04

A Revolução Liberal em Portugal

Invasões francesas.



Revolução Liberal em Portugal

Revolução de 1820 em Portugal

Na sequência das invasões francesas e da partida da família real (D. João VI) para o Brasil, apesar da vitória do exército português e britânico sobre as forças napoleónicas, os portugueses sentiam que o país fora abandonado pelo seu rei nas mãos de oficiais ingleses e que a metrópole se tornara numa colónia do Brasil, sob influência britânica.

Em 1817, várias pessoas foram presas sob a acusação de conspirarem contra a vida de Beresford e contra a regência. A sentença foi dura: a execução de doze portugueses, incluindo Gomes Freire de Andrade. Esta atitude exaltou mais os ânimos.

Em 22 de janeiro de 1820, Manuel Fernandes Tomás fundou no Porto uma associação secreta - o Sinédrio, cuja atividade consistia em acompanhar a atividade política e intervir, se fosse caso disso.

No ano de 1820 vários fatores iriam contribuir para o agravamento da situação. O liberalismo triunfou em Espanha, aprofundando-se os já existentes contactos com liberais portugueses.

Beresford partiu em fins de março para o Brasil, a fim de obter junto de D. João VI mais poderes. O Sinédrio aproveitou a sua ausência para aumentar o número de membros e preparar uma revolução.

A 24 de agosto de 1820, o exército revoltou-se no Porto, formando-se uma Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, que tinha como objetivos imediatos a tomada da regência do reino nas suas mãos e a convocação de Cortes que redigiriam a Constituição.

Em Lisboa a regência tentou resistir, mas caiu perante um novo levantamento, a 15 de setembro, formando-se um Governo liberal.

Em 28 de setembro os revolucionários do Norte e do Sul juntam-se numa nova Junta Provisional, presidida por Freire Andrade. O novo Governo organizou eleições para as Cortes, realizadas em dezembro de 1820, que solicitaram o regresso de D. João VI. Em janeiro de 1822 as Cortes elegeram um novo governo e uma nova regência para governar até ao regresso do rei.



Cronologia: Revolução Liberal Portuguesa (1820-1834)

<p>1820: 24 de Agosto: Revolução Liberal no Porto 28 de Setembro: Fúdo numa nova Junta Provisória do Supremo Governo do Reino Primeiras eleições em Portugal a fim de reunir as Cortes Constituintes</p> <p>1821: As cortes suprimiram os direitos reais e tributos pessoais (pelegrinagem senhorial) 24 de Janeiro: Organização de eleições para as Cortes Constituintes 29 de Setembro: Decreto que enage o regresso do Rei, Decreto sobre a Justiça Carta do Príncipe D.Miguel a D.João VI Abolição do Santo Ofício (Inquisição) / Primeiro Banco Português (Lisboa)</p> <p>1822: 9 de Abril: Decreto sobre o comércio entre Portugal, Brasil e Algarves (fim do excluso colonial) Constituição de 1822 "Lei das Forças" Golpe de tiranga - Independência do Brasil - Proclamação Primeira Lei Eleitoral</p> <p>1823: Cambio Revolução (por parte dos absolutistas) Vila Franca (anti-liberal) Exílio de D.Miguel para Austria</p> <p>1824: Membros do Governo presos por D.Miguel que se une a confusão em Lisboa - Abolição (golpe de estado liderado por D.Miguel) Primeira emigração liberal</p> <p>1825: Portugal reconhece a Independência do Brasil Fundação de Escolas Régias de Cirurgia e Medicina de Lisboa e Porto</p>	<p>1826: Carta Constitucional (outorgada por D.Pedro IV), abdicada com D.Maria II D.Pedro assume o título de "Rei de Portugal e dos Algarves" Morte de D.João VI Segunda emigração liberal</p> <p>1827: Contrato entre D.Pedro e D.Miguel (casamento = carta constitucional) Convenção entre Portugal e Inglaterra</p> <p>1828: Início de Guerra Civil (1828-1834) D.Pedro regressa a Portugal (assume a soberania dos liberais) D.Miguel é aclamado rei (regresso do exílio) absoluto Terceira emigração liberal</p> <p>1829/30: Batalha dos Açores Regime Liberal nos Açores</p> <p>1831: Abdicação do trono brasileiro por D.Pedro IV</p> <p>1832: Cerco do Porto (início 1832-33) D.Pedro assume a regência de Portugal Ministério de Silveira, ministro da Fazenda Desembarque das tropas liberais em Pampulhão</p> <p>1833: Golgo Comercial / Liberais ocupam Lisboa Fim do cerco do Porto</p> <p>1834: D.Pedro IV falece (Mato) Fim da Guerra Civil Convenção de Évora - Monte Exílio de D.Miguel Extinção das ordens religiosas Venda de bens nacionais Instauração do regime liberal</p>
---	---

Refere a data do início da Revolução Liberal em Portugal.

A sua resposta

Indica a data em que se instaurou definitivamente o Regime Liberal em Portugal.

A sua resposta

Justifica o facto do Rei estar a residir no Brasil, assim como do poder dos oficiais ingleses e do mal estar que a população sentia nessa altura.

A sua resposta

Indica o ano da proclamação da Independência do Brasil, assim como o ano em que Portugal a reconheceu.

A sua resposta

Um revolução é uma transformação radical e irreversível de uma sociedade num período relativamente curto. Na cronologia acima registada, há a menção a uma série de medidas tomadas entre 1820 e 1834 que implicaram uma mudança profunda na estrutura da sociedade portuguesa, passando de um Estado Absolutista para uma Monarquia Constitucional. Regista, pelo menos, três exemplos de medidas tomadas que implicaram o fim do absolutismo e da sociedade senhorial/feudal.

A sua resposta

As revoluções liberais e as independências.

As revoluções liberais



Independências das colônias na América do Sul



Elabora uma lista de países que foram afetadas por revoluções liberais com as datas em que ocorreram.

A sua resposta

Elabora uma lista de países que conquistaram a independência, influenciados pelo Liberalismo, com as datas em que ocorreram.

A sua resposta

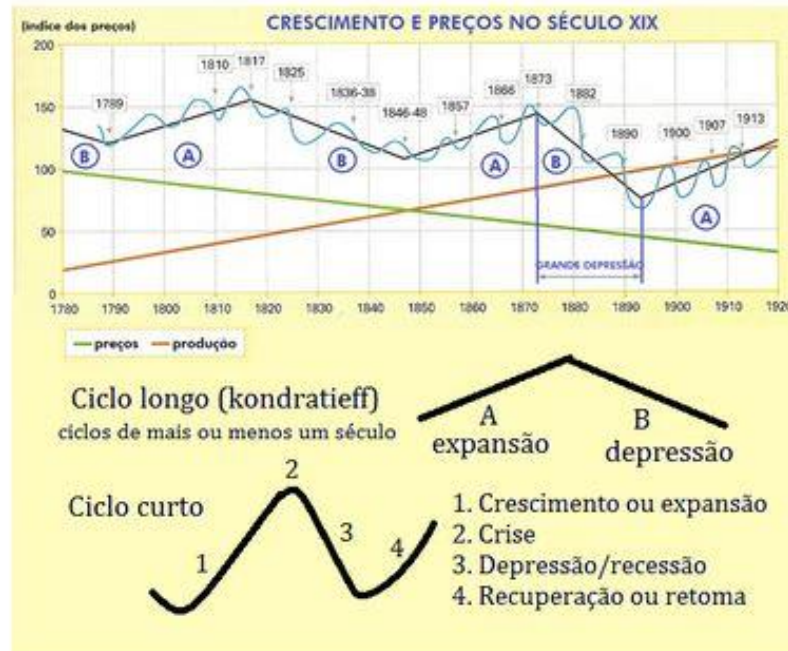
TAREFA 05

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

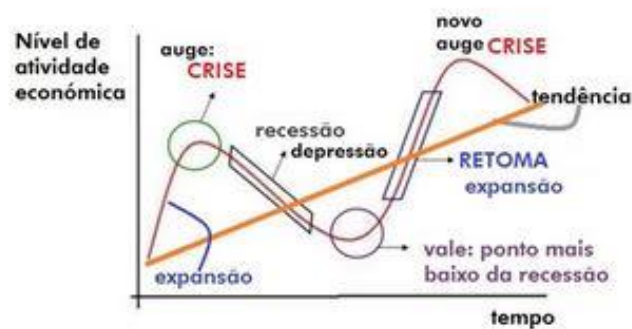
*Obrigatório

Ciclos económicos

Ciclos longos e ciclos curtos. As 4 fases do ciclo económico conjuntural.



O ciclo económico: 4 fases



CRISE: rutura, inversão brutal da atividade económica que assinala o fim de um período de expansão. Início de uma frase de recessão e/ou depressão..

Define crise (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

Define expansão (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

Define depressão e recessão (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

Define retoma (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

Define inflação e deflação (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

Define ciclo económico. *

A sua resposta

Define conjuntura (do ponto de vista económico). *

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Crises capitalistas

Crise de superprodução (ou de crescimento)

Por outro lado, as transformações económicas resultantes do avanço da industrialização e do capitalismo, produzindo ciclicamente graves crises de superprodução (ou de crescimento), haviam mudado o ritmo de vida e as relações de produção, alterado a estrutura social e agravado as condições de vida das classes assalariadas, fazendo nascer o movimento operário e o sindicalismo e provocando a eclosão de violentas revoluções sociais, como as de 1830 e 1848, sobretudo em França.

Crise de superprodução



A partir do diagrama acima reproduzido, explica o mecanismo de uma crise de superprodução. *

A sua resposta

Segundo o texto, que consequências sociais traziam as crises económicas. *

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 3 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

TAREFA 06

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Consolidação das democracias liberais



2. V. A. Jakovlev, O Chá, 1891, óleo sobre tela.
 Trata-se do retrato de uma família de classe média alta, reunida à hora do chá. Em todos os rostos, a família foi a célula base e a vigéssima das sociedades burguesas. Cultivaram o trabalho, a honra, a regularidade dos hábitos (como o do chá) e a boa reputação como virtudes públicas e delineiam a casa de família – o lar – como baluarte da sua existência.

Todavia, se a primeira metade do século XIX foi de instabilidade e agitação, na segunda metade assistiu-se ao assentamento e aperfeiçoamento dessas novas estruturas nas sociedades e estados europeus e americanos.

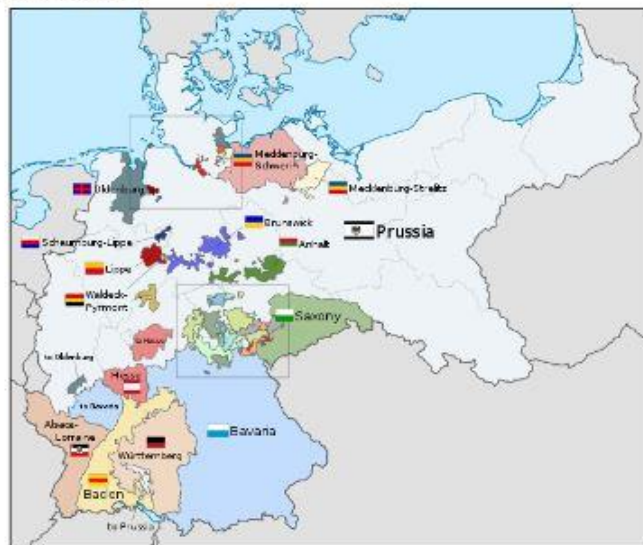
Em França, passadas as revoluções liberais e operárias de meados do século, findos o Segundo Império e a Guerra Franco-Prussiana (1870-71), com o sangrento episódio da *Comuna de Paris*, o tempo foi de estabilidade militar e de paz. Igual estabilidade conheceram outros países da Europa, acabadas as unificações da Itália (1870) e da Alemanha (1870-71), e completadas outras guerras nacionalistas.

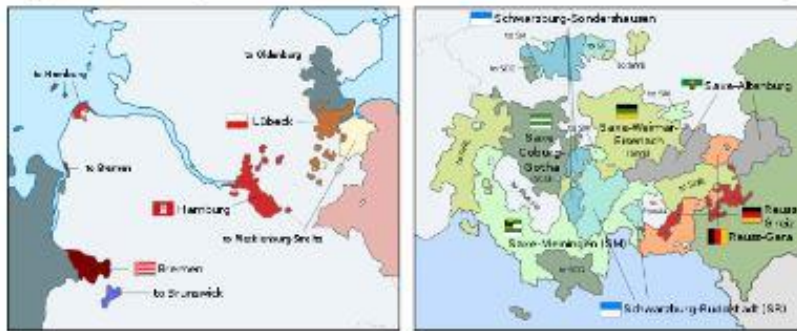
Com isto, o final do século XIX foi, na Europa, tempo de consolidação e triunfo das democracias liberais, de cariz burguês, mas cada vez mais *democratizadas* pelo alargamento do sufrágio, pelo aperfeiçoamento dos sistemas representativos e pelo alargamento da ação social do Estado que assumiu responsabilidades para com a saúde, o trabalho, a educação (desenvolvimento do ensino oficial e aparecimento da escolaridade obrigatória), a cultura e as infraestruturas materiais das suas populações.

Unificação da Itália - 1856/1870



Unificação alemã - 1971: federação de 26 Estados sob a forma de um Império.





O texto acima reproduzido começa por referir que na segunda metade do século XIX, os estados europeus e americanos entraram numa fase de relativa tranquilidade e prosperidade. Regista os aspectos políticos e sociais em que houve progressos nesse período a que o texto faz referência. *

A sua resposta

A legenda da figura 2 ("O chá") menciona uma série de valores que as classes média e superior cultivavam. Regista esses valores. *

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Oposição ao liberalismo - Republicanos, socialistas e anarcossindicalistas; a sociedade de classes.

"Unity is strength": a unidade faz a força. Sindicalismo (Trade Union) britânico.



Teóricos do socialismo "utópico".



Teóricos do socialismo "científico": Karl Marx e Friedrich Engels



Essa democratização foi consequência de fortes pressões sociais e do aparecimento de novas forças políticas, opositoras do liberalismo – *republicanas, socialistas e anarcossindicalistas* –, que, apoiadas nas classes médias (a primeira) ou nas classes operárias (as restantes), aumentaram progressivamente a sua base de apoio ao longo do século.

Simultaneamente dava-se a consolidação da sociedade de classes, onde os grupos se distinguiam pelo nível sociocultural e profissional e onde a burguesia (muito diversificada e estratificada) dominava, apesar do crescimento da classe operária.

No seu seio predominavam as *classes médias*⁽¹⁾, essencialmente urbanas, que abraçaram o novo estilo de vida que se desenrolava nas cidades.

(1) Grupos sociais de carácter burguês, muito heterogêneos, que se caracterizam por viverem unicamente do seu trabalho, desempenhando funções não braçais (funcionários públicos, professores, polícias, empregados de escritório...) ou possuindo pequenos negócios comerciais ou industriais.

Apesar da situação de crescente prosperidade, alguns sectores sociais opunham-se ao liberalismo. Indica os que são referidos no texto e os movimentos que criaram para levar a cabo os seus ideais. *

A sua resposta

À sociedade de ordens do Antigo Regime, sucede uma nova estrutura social: a sociedade de classes. De acordo com o texto, que grupos existem na sociedade de classes e como se distinguem entre si. *

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 3 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

TAREFA 07

As cidades: motores da civilização

Duas visões das cidades do século XIX



Imagens de cidades no século XIX: à esquerda, Avenida da Liberdade em Lisboa; à direita, um cruzamento de ruas de Londres.

As cidades oitocentistas:



J. Toulouse-Lautrec. A Dança no Moulin Rouge, 1890, cartaz.
O desejo de diversão das sociedades oitocentistas fez aparecer novas locais de lazer como os salões-concerto. O Moulin Rouge, criado em 1889, foi um dos mais famosos de Paris, na noite dos séculos XIX e XX.

De facto, as cidades oitocentistas, em rápido crescimento, foram o campo de ensaio e divulgação de todas as novidades que o progresso científico-técnico, cultural e económico (a industrialização continuava a sua marcha) foi capaz de concretizar ao longo deste período. Foram também centros de lazer e de diversão. As grandes avenidas arborizadas, os parques e jardins públicos com os seus coretos, transformaram-se em picadeiros sociais nos momentos de festa e ócio, os teatros, a ópera e o *vaudeville* geraram, nesta época, os seus primeiros ídolos públicos; os cafés, os cafés-concerto e os *cabarets* animavam a vida noturna, frequentada por intelectuais, artistas e simples boémios.

Fruto do racionalismo laico e positivista, as novidades e os progressos científico-técnicos sucederam-se ao longo do século a uma velocidade imparável. As suas descobertas revolucionaram o conhecimento, melhoraram a qualidade e a esperança de vida e tiveram frutuosa aplicação prática administrada orgulhosamente pelas populações nas *exposições universais* (ver *Acontecimentos*). A electricidade, o telefone, a gramofona, o motor de explosão, o automóvel e o aeróstato, a fotografia e o cinema foram alguns desses sinais de modernidade.

No último quartel do século, a maior estabilidade económica e a melhoria das condições gerais de vida refletiram-se na mentalidade das populações que se tomaram mais confiantes e otimistas, mostrando-se amantes da modernidade e da evolução material conseguida.

Que novidades trouxe a cidade do século XIX? *

A sua resposta

Define laico. *

A sua resposta

Define positivismo. *

A sua resposta

Que impacto teve o "racionalismo laico e positivista" de que fala o texto na vida das pessoas? *

A sua resposta

Regista as inovações que o texto refere. *

A sua resposta

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Política colonialista e imperialista: a Conferência de Berlim de 1884.

Faz uma pesquisa e refere:

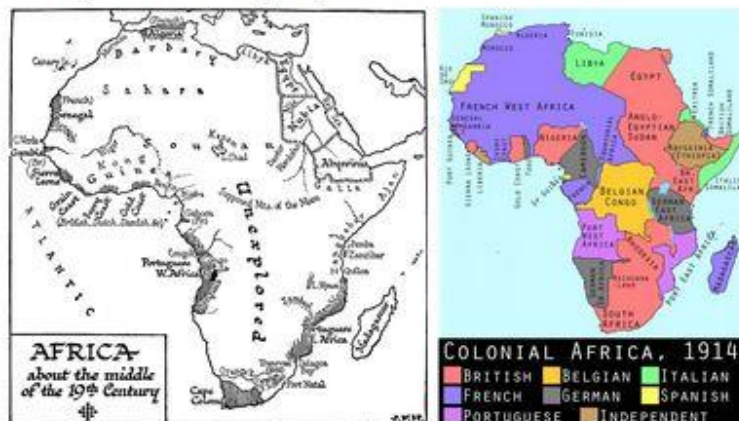
Colonialismo e imperialismo

Contudo, foi o crescimento da economia que impulsionou os Estados a desenvolverem uma política cada vez mais colonialista e imperialista que levou à Conferência de Berlim de 1884 e à partilha de África e ao aumento das rivalidades entre as nações.

Caricatura francesa: "a cada um a sua parte".



Mapas de África: à esquerda antes da Conferência de Berlim, à direita, África dividida pela potências coloniais em 1914.



1. data e local da referida Conferência.

A sua resposta

2. Países participantes.

A sua resposta

3. Objectivos da Conferência.

A sua resposta

4. Principais consequências.

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE



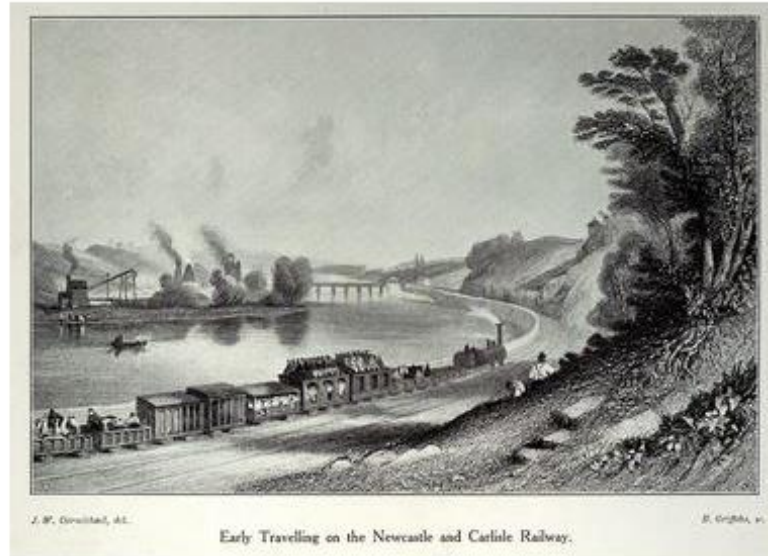
Página 3 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

TAREFA 08

O caminho de ferro.

Viagem nos primórdios da linha de caminho de ferro Newcastle-Carlisle .



J. W. Crockett, del.

B. Griggs, sc.

Early Traveling on the Newcastle and Carlisle Railway.

2 A Europa das linhas férreas (O espaço)

Fruto da evolução científica e tecnológica deste tempo, o comboio e as linhas férreas fizeram o seu aparecimento ainda no século XVIII, na atividade mineira e nas pedreiras. Mas foi após o primeiro quartel do século XIX, em Inglaterra, que o engenheiro de minas George Stephenson (1781-1848) criou a primeira linha comercial que ligava Stockton a Darlington e fez surgir o comboio a vapor. Este serviu primeiro as regiões de maior desenvolvimento industrial e agrícola (como o Sul de Inglaterra, a Bélgica, a Saxónia, a Silésia e o Norte da Suíça), mas conheceu rápida expansão. Cerca de 1840, havia já mais de 8854 km de linhas construídas não só na Europa como um pouco por todo o mundo [4]. Este tão grande sucesso deve-se à enorme vantagem que as linhas férreas traziam às indústrias e populações por elas servidas.

No campo económico, permitiram uma maior, mais fácil e mais rápida circulação dos produtos e mercadorias a nível nacional e internacional, proporcionando o alargamento dos mercados (de abastecimento e de escoamento), o crescimento das fábricas e do comércio. Em função disto, a expansão das linhas férreas foi fator decisivo no crescimento da industrialização. Na agricultura, facilitaram a Revolução Agrícola ao permitir a especialização regional das culturas. Além disso, forneceram um novo e lucrativo campo de investimento ao setor financeiro, contribuindo para o incremento do capitalismo. A nível demográfico, incentivaram uma maior mobilidade populacional, contribuindo para o aumento do êxodo rural (migração campo-cidade) e para o aumento dos fluxos emigratórios (sobretudo Europa-Américas) e imigratórios (sobretudo nos países mais industrializados) que o século XIX conheceu, a nível mundial. Contribuíram, também, para o crescimento das cidades já existentes e/ou para o nascimento de outras; e alteraram o aspeto físico das mesmas, impondo novas reformas urbanísticas.

A nível social, promoveram o hábito das viagens; facilitaram o acesso a novos empregos e também criaram novos empregos; contribuíram para o aumento da qualidade de vida.

A nível político, permitiram a montagem de uma administração pública (central e local) de maior eficiência e interligação/coordenação; e facilitaram a deslocação rápida de tropas e funcionários.

A nível cultural, aumentaram o intercâmbio entre povos e culturas; possibilitaram uma mais rápida divulgação das notícias; facilitaram a expansão das ideias e correntes culturais e artísticas; proporcionaram um maior conhecimento da geografia, aproximando as distâncias.

Países	1830	1850	1880	1900
França	38	3070	25 928	42 826
Inglaterra	91	10 660	28 804	35 298
Alemanha		6003	33 808	51 381
Rússia		500	23 524	48 997
Suécia			9781	11 320
Estatos Unidos	30	14 400	110 113	325 787
Japão			158	6204

4. A rede ferroviária no século XIX (em km, segundo Claude Fohlen)



5. As linhas férreas em Portugal

Foi durante a Regeneração, com Fontes Pereira de Melo, que o comboio se inaugurou em Portugal com um troço de 38 km, entre Lisboa e o Camagão (1868).

Na primeira rede ferroviária portuguesa, as mais importantes linhas foram a de Leiria, que levava a Espanha, e a do Norte, que terminava em Gais e foi inaugurada em 1864.

A partir da tabela "A rede ferroviária no século XIX" (ilustração 4), mostra como o caminho de ferro rapidamente se expandiu.

A sua resposta

Regista as vantagens económicas:

A sua resposta

Regista as vantagens demográficas:

A sua resposta

Regista as vantagens sociais:

A sua resposta

Regista as vantagens políticas:

A sua resposta

Regista as vantagens culturais:

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

TAREFA 09

A gare

Gare d'Austerlitz, Paris. Arquitectura típica das estações de caminho de ferro do século XIX, com estrutura em ferro.



8. Estação de Saint-Lazare, em Paris, no final do século XIX (fotografia de época)

3 A gare (O local)

A montagem e a regularização das linhas férreas obrigaram, também, à construção de locais fixos de paragem onde, a horas certas, as pessoas pudessem apanhar o comboio ou esperar quem nele viajava, ou carregar e descarregar mercadorias, ou ainda onde as máquinas que o compunham pudessem encontrar postos de manutenção. Esses locais são as gares.

Inicialmente constituídas por um simples apeadeiro, passaram, sobretudo nas grandes cidades, a serem assinaladas por edifícios modernos, avançados em termos de técnicas e materiais (ferro e vidro no interior, alvenaria nas fachadas [8]).

Em vilas de passagem ou nas grandes cidades, a edificação da gare promovia o desenvolvimento urbano (abertura de novas e largas vias de circulação que afluam *de* *para* a gare) e acelerava o crescimento populacional e o desenvolvimento económico, chamando população e fazendo surgir, à sua volta, lojas, cafés, hospedarias, restaurantes, etc.

Espaços públicos abertos a todos, as gares foram pontos de confluência de todo o tipo de pessoas e locais de cruzamento de notícias, ideias, modas, culturas... Elas passaram a ser as "novas portas" das cidades e os símbolos do progresso, da modernidade e do engenho humano no século XIX.

O que é uma gare de caminho de ferro?

A sua resposta

Do ponto de vista arquitectónico, como passaram a ser as gares de caminho de ferro nas grandes cidades?

A sua resposta

Refere o impacto do caminho de ferro para os locais por onde passavam as linhas e eram construídas gares.

A sua resposta

TAREFA 10

O Individualismo, a Natureza e o Romantismo

Caspar David Friedrich, Viajante acima do mar de nevoeiro (1818)



7. O Individualismo na literatura

Desde a minha infância que o meu espírito não concordava com as almas dos homens. A ambição que decorava os outros via-me desconhecida [...]. Os meus prazeres eram errar no solitário, respirar o ar das montanhas cobertas de gelo, no cimo das quais os pássaros não ossem construir os ninhos, e cujo grunido sem erro afasta os insetos com estas línguas. Eu gostava de rasgar as nuvens que se erguem no mar agitado; orgulhava-me de exercer as minhas forças contra as correntes rápidas; gostava de seguir durante a noite o caminho silencioso da lua e o curso brilhante de cada estrela; contemplava as névoas por durante as tempestades até que os meus olhos ficassem alamburados; ou escolava a queda das folhas quando os ventos de outono tinham desfalecido as flores.

Lord Byron, Manfred, ato II

4 O indivíduo e a Natureza (Síntese)

Fruto do Iluminismo e do Liberalismo, o indivíduo e a Natureza foram valores celebrados e exaltados ao longo de todo o século XIX, estando também presentes na ideologia do Romantismo, um dos movimentos culturais de maior força e abrangência deste período.

No pensamento romântico, a atração pela Natureza resulta da visão pessimista e cética que lança ao mundo moderno, urbano e civilizado, isto é, dominado pela máquina, pela tecnologia, pelo materialismo. As cidades do século XIX, sobrelotadas de pessoas, marcadas pela desigualdade económica e social, sujas e barulhentas, constantemente perturbadas por greves, manifestações, escândalos políticos... eram bem a imagem negra dessa decadência.

Em contrapartida, a Natureza era vista sob uma aura de idealismo que fazia repousar nela o que de mais genuíno e autêntico havia na alma humana: a capacidade de se emocionar e de sentir, os voos da imaginação e da fantasia; o sossego da alma, o misticismo.

Era também no mundo rural que ainda se podia encontrar a verdadeira alma das nações, cujas raízes medievais se faziam sentir de forma mais autêntica nos hábitos e costumes das suas gentes.

Esta valorização da Natureza e do mundo rural está para além do Romantismo, como o comprovava quer a evolução das artes plásticas e da literatura (onde ao Romantismo se segue o Naturalismo e o Realismo, correntes que partem da observação do real), quer ainda a das ciências e do pensamento, onde reinou o experimentalismo positivista.

No Romantismo, a Natureza é vista como um universo idealizado, onde o herói romântico encontra solidão e paz, retempera forças, procura inspiração e refúgio; ele personifica-a e transfere para ela ansiedades e estados de alma.

Define Individualismo (consultar o artigo da Wikipédia). *

A sua resposta

Refere o movimento cultural que surgiu no início no século XIX.

*

A sua resposta

No texto "O individualismo na literatura" (doc. 7), com que frases Lord Byron, o autor, afirma a sua individualidade? *

A sua resposta

No texto "O individualismo na literatura" (doc. 7), que tipo de relação com a Natureza se exprime? *

A sua resposta

Refere a justificação que as autoras do manual avançam, no segundo parágrafo do capítulo 4 do manual, para o tipo de relação com a Natureza desenvolvido pelo Romantismo. *

A sua resposta

Define Idealismo (ver em <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/idealismo>>). *

A sua resposta

A partir do terceiro parágrafo do capítulo 4 do manual, explica a ideia de Natureza desenvolvida pelo Romantismo. *

A sua resposta

No quarto parágrafo do capítulo 4 do manual, refere-se a outros dois aspectos que caracterizam o Romantismo. Indica-os. *

A sua resposta

A partir do quinto parágrafo do capítulo 4 do manual, refere em que atividades humanas o Romantismo foi aplicado. *

A sua resposta

A partir do último parágrafo do capítulo 4 do manual, aplica o que aí se escreve sobre a Natureza à imagem da obra de Caspar David Friedrich, "Viajante acima do mar de nevoeiro" (1818). *

A sua resposta

Em forma de balanço final, refere as diversas características do Romantismo, enquanto movimento cultural, que estudámos até agora.

A sua resposta

TAREFA 11

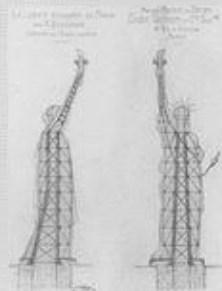
HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

BIOGRAFIA

5 O engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923)



Vista da Torre Eiffel, na atualidade
Foi, na sua época, o mais alto edifício do Mundo. Constituiu um sucesso técnico e estético de tal ordem que, após a exposição, não foi desmontada, continuando ainda hoje de pé, como símbolo de Paris.



Esqueleto estrutural da Estátua da Liberdade, em Nova Iorque
Possui 307 metros de altura e é composto por 63 000 toneladas de ferro forjado e 18 000 peças unidas por 2 500 000 ligações.



- 1832 – Nasce em Dijon, França, a 15 de dezembro.
- 1855 – Forma-se na Escola Central de Artes e Manufaturas; realiza-se em Paris a Exposição Universal.
- 1868 – Projeta a ponte ferroviária sobre o rio Garonne, em Bordéus.
- 1867 – Fonda uma empresa de construção em Levallois-Perret.
- 1877 – Realiza (possivelmente) o projeto para a ponte ferroviária de D. Maria Pia, sobre o rio Douro, no Porto.
- 1878 – Faz o projeto para a ponte ferroviária e rodoviária de Viana do Castelo.
- 1880-84 – Projeta o Viaduto Garabit, em Cantal, França.
- 1885 – Projeta a estrutura interior para a Estátua da Liberdade de Nova Iorque.
- 1887 – Projeta as comportas do Canal do Panamá.
- 1889 – Projeta a Torre Eiffel para o recinto da Exposição Universal.
- 1923 – Morre, em Paris, a 27 de dezembro.

Correspondendo às novas necessidades da vida resultantes da Revolução Industrial e de todas as outras daí provenientes (principalmente nas vertentes social e tecnológica), assistimos no século XIX a uma mudança brusca na construção civil e na arquitetura, pelo uso mais sistemático do ferro e do vidro.

Embora o ferro e o vidro já fossem usados há muito tempo, a sua generalização só foi possível após finais do século XVIII, com a Revolução Industrial inglesa que permitiu o fabrico industrial, em massa, destes materiais, cujo primeiro emprego se verificou nos transportes (pontes) e nas fábricas (os pavilhões que abrigavam as novas cadeias de fabrico). O ferro forjado e o vidro, e suas técnicas construtivas, mostraram-se particularmente úteis em construções que exigissem grandes amplitudes (ou vãos), sem fracionamentos internos e com maior resistência a cargas e ao fogo. Nessas

construções, os engenheiros foram pioneiros, pois a sua formação, mais técnica e atualizada que a dos arquitetos, assim lhes permitiu.

Apoiada na poderosa indústria siderúrgica inglesa, esta nova arquitetura impôs-se rapidamente na Grã-Bretanha, mas demorou a ter aceitação no continente europeu.

"Filho" da Revolução Industrial, Eiffel foi um dos que contribuíram para vencer a resistência à aceitação dos novos métodos e materiais na construção, demonstrando as suas potencialidades e vantagens técnico-construtivas e ajudando na divulgação/aceitação de um novo tipo de gosto ou sentido estético ajustado à modernidade. Com efeito, esta "arquitetura" marca uma mudança radical no conceito de "espaço" construído, desmaterializado através de estruturas finas e resistentes, cobertas por vidro transparente (ver A Arte ao Redor de 1906).

O que interessa saber:

- Que características inovadoras possuem os projetos/construções de Eiffel?
- Qual a importância dos engenheiros no século XIX?

O ferro e o vidro eram considerados materiais pouco nobres na construção de edifícios e apresentavam problemas técnicos na sua utilização pela engenharia. No século XIX, ambos foram valorizados e utilizados cada vez mais. A partir do texto, refere o que mudou na sociedade para que isso acontecesse.

A sua resposta

Indica em que tipo de estruturas se começou a utilizar o ferro e o vidro inicialmente.

A sua resposta

Aponta as vantagens do ferro na construção de estruturas.

A sua resposta

A partir do texto, justifica a afirmação que se costuma fazer de que "na arquitectura do ferro, os primeiros arquitectos foram os engenheiros".

A sua resposta

O último parágrafo do texto salienta a importância de Gustave Eiffel na utilização do ferro na construção de estruturas e na sua afirmação na arquitectura. Faz um resumo desse parágrafo.

A sua resposta

A partir da cronologia disposta no lado direito da página do manual acima reproduzida, indica os elementos que revelam a presença de Eiffel em Portugal.

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE



Página 2 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

TAREFA 12

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

ACONTECIMENTO

6 A 1.ª Exposição Universal, Londres, 1851



Joseph Paxton, Palácio da Cristal, 1850-51, vistas exterior (A) e interiores (B e C)
Possuía 563 m de comprimento, 124 de largura e 30 de altura e foi construído em apenas seis meses, graças ao uso de módulos prefabricados e estandarizados e montados no local.

A realização da *Exposição Universal de Londres de 1851* foi da iniciativa do Príncipe Albert, marido da rainha Vitória de Inglaterra, mas reflete a necessidade, sentida na época, de divulgar e trocar informações sobre as muitas novidades produzidas pelo engenho humano nos materiais, nas técnicas, nos produtos... em todos os campos de atividade.

Como escreveu Nicolau Leitão (em *Londres, 1851 – Exposições Universais*, ed. Expo 98, Lisboa): «A história do mundo não regista evento comparável, na promoção da indústria humana, como "A Grande Exposição dos Trabalhos da Indústria de Todas as Nações", de 1851. Um povo extraordinário convida todas as nações civilizadas para um festival, para comparar os trabalhos da perícia humana!».

O edifício que abrigou tal exposição foi o *Palácio de Cristal*, um imenso pavilhão de ferro e vidro projetado pelo engenheiro Joseph Paxton

(1803-1865) que nele utilizou conhecimentos adquiridos na construção de estufas para a hortofloricultura.

As várias alas do "palácio" foram distribuídas pelos países participantes, entre os quais se contavam a Áustria, a Bélgica, a Alemanha, o Brasil, o México, Portugal e outros. A distribuição dos objetos fez-se por setores, estando os maiores no exterior. No interior, a secção das máquinas foi a mais impressionante e a mais visitada: havia locomotivas, carruagens, carros de bombeiros, carros de duas rodas, carros fechados com assentos frente a frente, carros de gala, de passeio... Um dos objetos de maior curiosidade foi um martelo a vapor que permitia quebrar materiais muito resistentes. Entre os objetos de maior espetacularidade contavam-se o gigantesco telescópio de Ross e o modelo da ponte suspensa sobre o rio Dniepre, na Rússia, encomendada pelo czar ao engenheiro Vignoles.

Foi assim possível fazer uma exposição demonstrativa de um tempo novo. A *Exposição Universal de Londres* foi a primeira afirmação mundial do primado da tecnologia sobre a tradição, marcando as mentalidades da segunda metade do século XIX, pelo seu culto ao progresso e crença na ciência.

Foi tal o seu sucesso que, até hoje, as exposições universais não param de se realizar.

O que interessa saber:

- O que foi e o que significou, no seu tempo, a *Exposição Universal de Londres*?
- Porque foi o seu pavilhão um feito técnico e estético?

8

Quando e onde foi realizada a primeira Exposição Universal?

A sua resposta

Revela o objectivo que levou à organização da Exposição Universal.

A sua resposta

Indica o tipo de edifício que albergou a exposição e os materiais utilizados.

A sua resposta

Indica o nome do seu projectista do edifício e que tipo de experiência tinha o autor.

A sua resposta

Refere quem participou na Exposição.

A sua resposta

Refere que tipo de materiais estiveram em exposição.

A sua resposta

Justifica a frase: "Foi assim possível fazer uma exposição demonstrativa de um tempo novo".

A sua resposta

"Gil", a mascote da Expo 98



Faz uma pesquisa sobre a Expo 98 e regista a conclusão a que chegaste.

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

6.5. Formulários de avaliação sumativa

CABEÇALHO E CONCLUSÃO DOS FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO

The image displays two screenshots of a Google Forms evaluation form. The top screenshot shows the beginning of the form, titled "HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES". Below the title, it specifies "CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO MULTIMÉDIA" and marks the form as "*Obrigatório". A required field for "Endereço de email *" is present, with a placeholder "O seu email". The logo for "Escola Secundária da Mealhada" is displayed, featuring the letters "AE" in a stylized green font. A green header bar indicates "Módulo 8 | teste de avaliação 1". Below this, the form is attributed to "Professor Pedro Semedo". There are two required text input fields for "Nome *" and "Número *", both with the placeholder "A sua resposta". At the bottom of this section, there is a "SEGUINTE" button, a progress bar, and the text "Página 1 de 7". A disclaimer at the bottom reads "Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms." and "Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização". The Google Forms logo is also visible.

The bottom screenshot shows the end of the form, with a green header bar that says "Obrigado". Below this, there are two buttons: "ANTERIOR" and "SUBMITER". A progress bar is shown, and the text "Página 3 de 3" is displayed. The same disclaimer and Google Forms logo are present at the bottom.

AMOSTRA DO FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Secção 1

Esta parte do teste vale, no seu conjunto, 90 pontos em 200.

Nacionalismo é: *

1 ponto

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- O conjunto de mudanças económicas e sociais que a nação desenvolveu a partir do conjunto de revoluções liberais.
- Ideologia que valoriza a ideia de um Rei Absoluto que deve reinar sobre os seus súbditos, a que se dá o nome de nação.
- Ideologia que valoriza o conceito de nação: indivíduos com uma mesma cultura (língua, religião, etc.), história e origem étnica, organizados num Estado autónomo.
- Movimentos armados que promoveram a ideia de que os países para se tornarem fortes deveriam invadir o território das nações vizinhas.

Entre os finais do século XVIII e meados do século XIX a Europa... *

1 ponto

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- ... regrediu para o Antigo Regime em virtude da derrota de Napoleão Bonaparte.
- ... viveu uma intensa série de modificações que alterou profundamente a vida das pessoas.
- ... não conheceu alterações significativas na vida das pessoas.
- ... evoluiu moderadamente e só no final do século XIX se verificaram as alterações profundas na vida das pessoas.

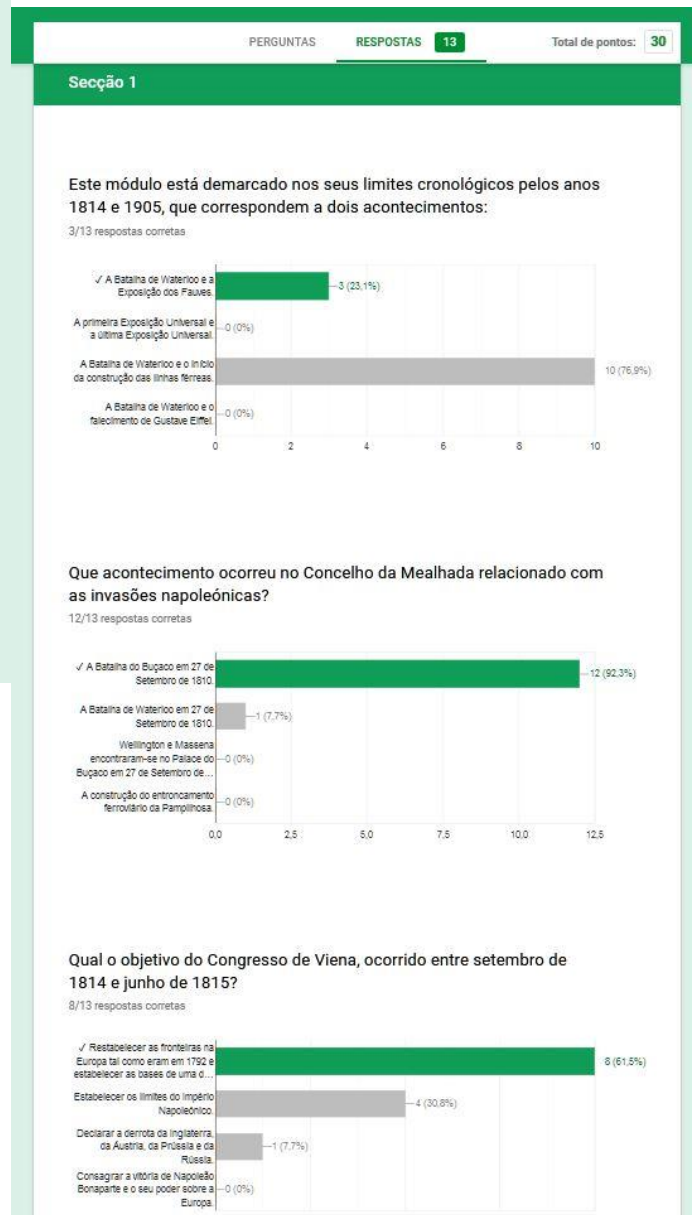
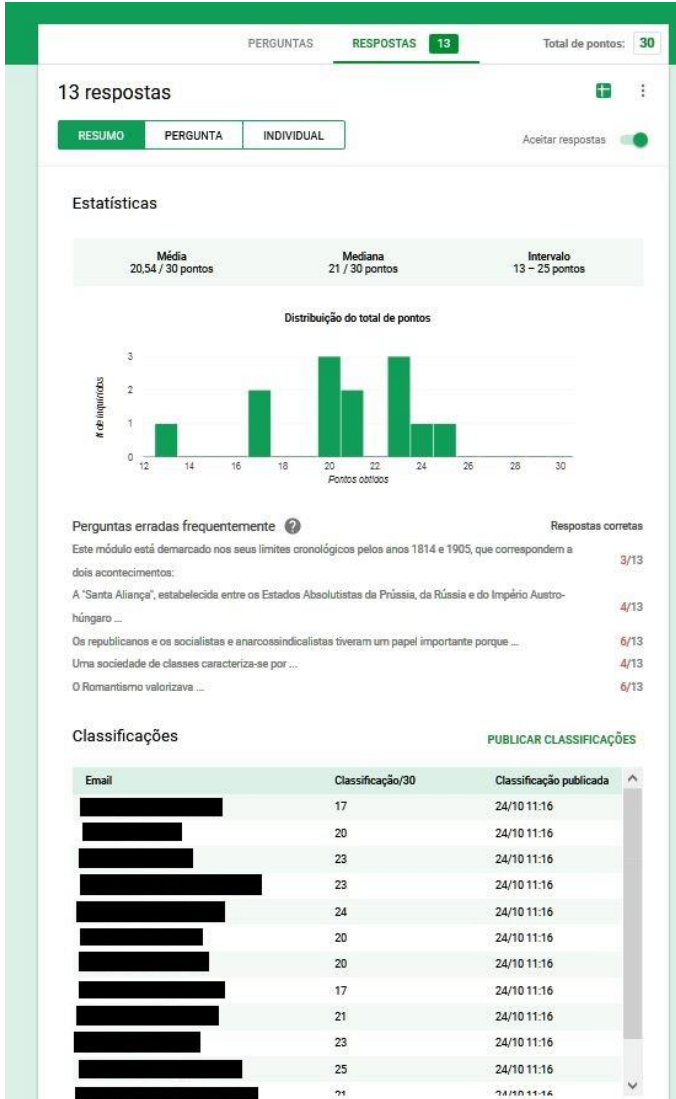
A "Santa Aliança", estabelecida entre os Estados Absolutistas da Prússia, da Rússia e do Império Austro-húngaro ... *

1 ponto

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- ... travou durante um certo período as mudanças iniciadas antes, mas estas prosseguiram apesar de tudo.
- ... impediu para sempre o conjunto das mudanças operadas nos países europeus desde o períodos das revoluções.
- ... estabeleceu regimes liberais em toda a Europa.
- ... foi o factor mais importante para as mudanças ocorridas no século XIX na Europa.

AMOSTRA DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA EM MODO “RESUMO” (permite ter uma síntese dos resultados da turma e de pergunta a pergunta)



AMOSTRA DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA EM MODO “PERGUNTA” (permite analisar pergunta a pergunta as respostas às diferentes hipóteses de resposta)

The screenshot displays the 'PERGUNTAS' (Questions) view of a Google Form. At the top, it shows 'PERGUNTAS' and 'RESPOSTAS 13' (Responses 13), with a 'Total de pontos: 30' (Total points: 30). Below this, there are tabs for 'RESUMO' (Summary), 'PERGUNTA' (Question), and 'INDIVIDUAL' (Individual), with 'PERGUNTA' selected. A toggle for 'Aceitar respostas' (Accept responses) is turned on. The question is: 'Qual o objetivo do Congresso de Viena, ocorrido entre setembro de 1814 e junho de 1815?' (What was the objective of the Congress of Vienna, held between September 1814 and June 1815?). The interface shows 13 responses in total, with 5 displayed on the screen. The first response is selected and highlighted in green: 'Restabelecer as fronteiras na Europa tal como eram em 1792 e estabelecer as bases de uma defesa comum das monarquias tradicionais.' (Restore the borders in Europe as they were in 1792 and establish the bases of a common defense of traditional monarchies). This response has 8 votes, with 1 correct and 1 incorrect. The second response is 'Estabelecer os limites do Império Napoleónico.' (Establish the limits of the Napoleonic Empire), with 4 votes, 0 correct and 1 incorrect. The third response is 'Declarar a derrota da Inglaterra, da Áustria, da Prússia e da Rússia.' (Declare the defeat of England, Austria, Prussia, and Russia), with 1 vote, 0 correct and 1 incorrect. Navigation arrows and a '5 de 32' indicator are visible.

AMOSTRA DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA EM MODO “INDIVIDUAL” (permite analisar todas as respostas de cada aluno – o cabeçalho não foi incluído e contém a identificação da pessoa que responde ao questionário)

Secção 1

Esta parte do teste vale, no seu conjunto, 90 pontos em 200.

Pontuação da secção **3/6**

× Este módulo está demarcado nos seus limites cronológicos pelos anos 1814 e 1905, que correspondem a dois acontecimentos: * 0 / 1

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- A Batalha de Waterloo e a Exposição dos Fauves.
- A primeira Exposição Universal e a última Exposição Universal.
- A Batalha de Waterloo e o início da construção das linhas férreas. ×
- A Batalha de Waterloo e o falecimento de Gustave Eiffel.

Resposta correta

A Batalha de Waterloo e a Exposição dos Fauves.

Adicionar comentários individuais

✓ Que acontecimento ocorreu no Concelho da Mealhada relacionado com as invasões napoleónicas? * 1 / 1

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- A Batalha do Buçaco em 27 de Setembro de 1810. ✓
- A Batalha de Waterloo em 27 de Setembro de 1810.
- Wellington e Massena encontraram-se no Palace do Buçaco em 27 de Setembro de 1810.
- A construção do entroncamento ferroviário da Pampilhosa.

Adicionar comentários individuais

× Qual o objetivo do Congresso de Viena, ocorrido entre setembro de 1814 e junho de 1815? * 0 / 1

De entre as hipóteses seguintes, escolhe aquela que é a mais correcta.

- Restabelecer as fronteiras na Europa tal como eram em 1792 e estabelecer as bases de uma defesa comum das monarquias tradicionais.
- Estabelecer os limites do Império Napoleónico. ×
- Declarar a derrota da Inglaterra, da Áustria, da Prússia e da Rússia.
- Consagrar a vitória de Napoleão Bonaparte e o seu poder sobre a Europa.

CONTEÚDO DO FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS DE ESCOLHA MÚLTIPLA

1. A "Santa Aliança", estabelecida entre os Estados Absolutistas da Prússia, da Rússia e do Império Austro-húngaro ...

- ... travou durante um certo período as mudanças iniciadas antes, mas estas prosseguiram apesar de tudo.
- ... foi o factor mais importante para as mudanças ocorridas no século XIX na Europa.
- ... impediu para sempre o conjunto das mudanças operadas nos países europeus desde o período das revoluções.
- ... estabeleceu regimes liberais em toda a Europa.

2. Que acontecimento ocorreu no Concelho da Mealhada relacionado com as invasões napoleónicas?

- Wellington e Massena encontraram-se no Palace do Buçaco em 27 de setembro de 1810.
- A Batalha do Buçaco em 27 de setembro de 1810.
- A construção do entroncamento ferroviário da Pampilhosa.
- A Batalha de Waterloo em 27 de setembro de 1810.

3. Qual o objetivo do Congresso de Viena, ocorrido entre setembro de 1814 e junho de 1815?

- Estabelecer os limites do Império Napoleónico.
- Declarar a derrota da Inglaterra, da Áustria, da Prússia e da Rússia.
- Restabelecer as fronteiras na Europa tal como eram em 1792 e estabelecer as bases de uma defesa comum das monarquias tradicionais.
- Consagrar a vitória de Napoleão Bonaparte e o seu poder sobre a Europa.

4. Nacionalismo é:

- Movimentos armados que promoveram a ideia de que os países para se tornarem fortes deveriam invadir o território das nações vizinhas.
- Ideologia que valoriza o conceito de nação: indivíduos com uma mesma cultura (língua, religião, etc.), história e origem étnica, organizados num Estado autónomo.
- O conjunto de mudanças económicas e sociais que a nação desenvolveu a partir do conjunto de revoluções liberais.
- Ideologia que valoriza a ideia de um Rei Absoluto que deve reinar sobre os seus súbditos, a que se dá o nome de nação.

5. Entre os finais do século XVIII e meados do século XIX a Europa...

- ... não conheceu alterações significativas na vida das pessoas.
- ... evoluiu moderadamente e só no final do século XIX se verificaram as alterações profundas na vida das pessoas.
- ... regrediu para o Antigo Regime em virtude da derrota de Napoleão Bonaparte.
- ... viveu uma intensa série de modificações que alterou profundamente a vida das pessoas.

6. Este módulo está demarcado nos seus limites cronológicos pelos anos 1814 e 1905, que correspondem a dois acontecimentos:

- A Batalha de Waterloo e o falecimento de Gustave Eiffel.
- A Batalha de Waterloo e o início da construção das linhas férreas.
- A Batalha de Waterloo e a Exposição dos Fauves.
- A primeira Exposição Universal e a última Exposição Universal.

7. Numa situação de crise de superprodução, a deflação resulta:

- Do excesso da procura de produtos no mercado e da conseqüente falta de produtos no mercado, em que a concorrência entre consumidores obriga à diminuição dos preços.
- De um período de estagnação no desenvolvimento económico, em que a inflação persiste em níveis muito baixos.
- De um período de subida generalizada dos preços dos bens e serviços.
- Do excesso de oferta de produtos no mercado e da conseqüente acumulação de stocks, em que a concorrência entre produtores obriga à diminuição dos preços para atrair os consumidores.

8. Uma crise de superprodução resulta:

- Da má política económica dos governos que procuram dirigir a economia dos países.
- Da falta de oferta dos produtores que não conseguem satisfazer a procura por parte dos consumidores.
- Do excesso de oferta por parte dos produtores face à procura por parte dos consumidores.
- Do abandono das empresas por parte dos empresários e das greves dos trabalhadores.

9. Uma crise, em economia, é:

- Período em que um governo decreta que o país passa a viver pior, baixa salários e sobe impostos por motivos ideológicos.
- Inversão brutal da atividade económica, assinalando o fim de um período de expansão e o início de uma recessão.
- Início de uma fase de expansão económica e o fim de uma fase de depressão.
- Período em que os empresários, deprimidos com a baixa de preços (deflação), ficam desmoralizados e abandonam as suas empresas.

10. Um ciclo económico tem 4 fases sucessivas, que são:

- expansão ou crescimento, 2) auge da expansão e crise, 3) recessão, 4) depressão.
- expansão ou crescimento, 2) vale, ponto mais baixo da recessão, 3) retoma ou recuperação, 4) deflação.
- tendência, 2) auge da expansão e crise, 3) retoma ou recuperação, 4) deflação.
- expansão ou crescimento, 2) auge da expansão e crise, 3) recessão e/ou depressão, 4) retoma ou recuperação.

11. Deflação é:

- Período de subida generalizada dos preços dos bens e serviços.
- Período de estagnação no desenvolvimento económico, mas em que há inflação persistente.
- Descida generalizada do preço dos bens e dos serviços num longo período de tempo.
- Aumento brutal dos preços, também designada superinflação.

12. As transformações económicas resultantes da industrialização e do capitalismo do século XIX.

- ... beneficiaram os grupos sociais tradicionais: o clero e a nobreza.
- ... alteraram a estrutura social e as relações de produção, beneficiando essencialmente a burguesia.
- ... beneficiaram todos os grupos sociais por igual.
- ... alteraram a estrutura social e as relações de produção, agravando as condições de vida da burguesia e beneficiando a classe operária.

13. Os republicanos e os socialistas e anarcossindicalistas tiveram um papel importante porque
- ... foram aliados do liberalismo e dos grupos sociais e políticos dominantes, apoiando-os na luta contra a classe média e a classe operária.
 - ... foram opositores ao liberalismo e aos grupos sociais e políticos dominantes, pressionando-os a tomarem medidas de reforma em favor da classe média e da classe operária.
 - ... foram opositores ao liberalismo e aos grupos sociais e políticos dominantes, instaurando regimes socialistas durante o século XIX.
 - ... foram aliados do liberalismo e dos grupos sociais e políticos dominantes, pressionando-os a tomarem medidas de reforma em favor da classe média e da classe operária.
14. A primeira metade do século XIX caracterizou-se por:
- Enorme estabilidade, em que os grupos sociais dominantes nas sociedades tradicionais conseguiram manter o seu poder e as suas regalias.
 - Instabilidade e agitação, fruto das numerosas crises demográficas e económicas, que levaram à diminuição da população e a um empobrecimento geral.
 - Instabilidade e agitação, fruto do ajustamento que a sociedade europeia teve de fazer face às transformações ocorridas desde os finais do século XVIII, às reações mais ou menos violentas dos que se opunham a essas mudanças e à procura de soluções para os novos problemas.
 - Enorme estabilidade, em que os novos grupos sociais dominantes estabeleceram o seu domínio sem resistência e sem oposição.
15. A segunda metade do século XIX caracterizou-se por:
- Instabilidade e agitação, fruto das numerosas crises demográficas e económicas que levaram à diminuição da população e a um empobrecimento geral.
 - Estabilidade, em que os novos grupos sociais dominantes estabeleceram o seu domínio, as estruturas políticas e económicas liberais consolidaram-se e os direitos se alargaram a grupos sociais menos favorecidos.
 - Enorme estabilidade, em que o clero e a nobreza conseguiram manter o seu poder e as suas regalias.
 - Instabilidade, em que sucessivas revoluções republicanas e socialistas levaram à criação de sociedades alternativas à sociedade burguesa.
16. Uma sociedade de classes caracteriza-se por ...
- ... distinguir os grupos sociais pelo seu nível sociocultural e profissional, dominando a burguesia sobre uma ampla classe operária e havendo, entre estas, a classe média.
 - ... distinguir os grupos sociais pelo seu nível sociocultural e profissional, dominando a nobreza sobre os camponeses e havendo, entre estas, a classe operária.
 - ... distinguir os grupos sociais pelo seu nascimento, dominando o clero e a nobreza.
 - ... uma igualdade total entre os grupos sociais, com iguais direitos, assim como um nível sociocultural e profissional sem distinção.
17. Na segunda metade do século XIX, as sociedades europeias melhoraram a sua situação ao...
- ... manterem o sufrágio apenas para a burguesia, reservando a representação parlamentar para o grupo privilegiado e ao iniciarem políticas de apoio económico às empresas (subsídios, barreiras alfandegárias).
 - ... alargarem o sufrágio, aperfeiçoarem o sistema de representação parlamentar, iniciarem políticas de apoio social do Estado (saúde, trabalho educação, cultura) e de

construção de infraestruturas (estradas, caminhos de ferros, escolas, etc..).

- ... estabelecerem sociedades de cariz socialista, sem diferenças de classe, com democracia direta, em que as fábricas e os campos pertenciam a todos por igual e sem distinções.
- ... manterem o sufrágio censitário, restringirem a representação parlamentar ao clero e à nobreza, iniciando políticas de repressão do Estado.

18. O movimento operário e o sindicalismo resultaram:

- Da necessidade que os operários tinham de organizar melhor o seu trabalho nas fábricas e responder à concorrência.
- Das más condições de vida e de trabalho dos assalariados e da necessidade de se organizarem para exigir melhores condições.
- Da necessidade que os assalariados tinham de festejar e fazer o culto ao santo padroeiro protetor da sua profissão.
- Da necessidade que os operários tinham de organizarem revoluções liberais e reivindicarem direitos cívicos.

19. A primeira Exposição Universal:

- Realizou-se em Paris, no Salon de 1864, onde foram exibidas grandes obras universais.
- Realizou-se nos EUA, por ocasião do Centenário da Independência, país que procurava mostrar o seu poder económico.
- Realizou-se no Palácio de Cristal, em Hyde Park, Londres, Reino Unido, em 1851.
- Realizou-se em Lisboa, na Expo 98, hoje conhecida pelo Parque das Nações.

20. A sociedade da segunda metade do século XIX tornou-se progressivamente mais:

- Urbano e rural. Apesar das cidades terem crescido bastante, a agricultura continuava a ser a atividade mais importante.
- Urbana. As cidades cresceram bastante, mas em termos de organização e tipo de vida, pouco diferiam das cidades do século XVIII.
- Rural. A maior parte da população permanecia no campo e as grandes novidades surgiam no meio rural.
- Urbana. As cidades cresceram muito, transformaram-se e tornaram-se o grande centro de todas as novidades.

21. As cidades na segunda metade do século XIX, para além de grandes centros da economia, foram também...

- ... centros de produção agrícola.
- ... centros militares.
- ... centros da vida religiosa.
- ... centros de lazer e de diversão.

22. A Conferência de Berlim em 1884 foi realizada:

- Na sequência das políticas colonialistas e imperialistas e visava estabelecer acordos entre as potências coloniais para a partilha de África.
- Na sequência das políticas financeiras e económicas e visava estabelecer acordos entre as potências industriais para criar um sistema financeiro internacional.
- Na sequência das políticas colonialistas e imperialistas e visava estabelecer acordos entre as potências coloniais para a partilha da Ásia.
- Na sequência das políticas financeiras e económicas e visava estabelecer acordos entre as potências industriais para criar uma organização internacional que veio a dar origem

à União Europeia.

23. As Exposições Universais são:

- Grandes exposições de material essencialmente agrícola e em que se fazem concursos de gado proveniente de todo o Universo.
- Grandes paradas militares em que os países exibem as suas armas mais modernas e as tropas desfilam para mostrar ao Universo a sua capacidade militar.
- Grandes exposições públicas realizadas em diferentes cidades em que se mostra o desenvolvimento de vários aspetos da sociedade.
- Exposições da obra dos artistas de todo o Universo, realizado em Paris e conhecido como Salon.

24. A classe média é:

- Um grupo de carácter popular, que vive do seu trabalho braçal (manual) ou que são empregados de lojas ou das pequenas indústrias.
- Um grupo social de carácter religioso, que vive da do apoio espiritual que presta à sociedade, assim como do seu trabalho na educação e na caridade.
- Um grupo social que se distingue pelo nascimento, vive do rendimento das suas propriedades e não executa qualquer trabalho remunerado.
- Um grupo social de carácter burguês, que vive do seu trabalho, cujos membros executam trabalhos não manuais pelos quais são remunerados ou que são donos de lojas ou pequenas indústrias.

25. Para os artistas românticos, a natureza era...

- ... um universo idealizado, procurando a reprodução objetiva do que observavam.
- ... um universo idealizado, através do qual exprime os seus anseios e estados de alma.
- ... um universo real, através do qual exprime os seus anseios e estados de alma.
- ... um universo idealizado, procurando a expressão espontânea dos reflexos da luz.

26. O caminho de ferro...

- ... teve grande impacto essencialmente na Inglaterra no século XIX, uma vez que a maior parte dos países preferiu investir em autoestradas.
- ... só teve impacto na vida das pessoas no século XX, pois a maior parte dos países da Europa não construiu linhas férreas antes.
- ... teve um impacto reduzido na vida das pessoas do século XIX a maior parte dos países da Europa não construiu linhas férreas.
- ... teve um grande impacto na vida das pessoas e em poucas décadas na maior parte dos países da Europa, nos EUA e no Japão foram construídas linhas férreas.

27. O impacto maior do caminho de ferro na economia verificou-se...

- ... na criação de mercados internos e externos protegidos, permitindo a circulação de grandes quantidades de mercadorias, mas impedindo a importação de produtos.
- ... na criação de mercados internos e externos reduzidos, permitindo a circulação de pequenas quantidades de mercadorias e pessoas em mais tempo.
- ... na criação de mercados internos e externos muito mais vastos, permitindo a circulação de grandes quantidades de mercadorias e pessoas em menos tempo.
- ... na criação de mercados internos, embora impedisse o acesso a mercados externos uma vez que necessitava de barcos especiais para circular no mar.

28. Gustave Eiffel e a Exposição Universal de 1851 são dois símbolos do triunfo da arquitetura do ferro porque:

- ... provaram que o tijolo não só tinha grandes vantagens na construção de grandes estruturas, como também poderia ter valor estético.
- ... provaram que a pedra não só tinha grandes vantagens na construção de grandes estruturas, como também poderia ter valor estético.
- ... provaram que o ferro não só tinha grandes limitações na construção de grandes estruturas, como também poderia ser escondido através de belas fachadas com valor estético.
- ... provaram que o ferro não só tinha grandes vantagens na construção de grandes estruturas, como também poderia ter valor estético.

29. O Romantismo valorizava ...

- ... a razão sobre a emoção.
- ... as regras académicas.
- ... a reprodução objetiva do que observavam.
- ... a emoção sobre a razão.

30. O caminho de ferro surgiu em:

- Inglaterra
- França
- Alemanha
- Estados Unidos

FORMULÁRIO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

CABEÇALHO

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO MULTIMÉDIA

*Obrigatório

Endereço de email *

V@D.PT



Módulo 8 | teste de avaliação 2

Professor Pedro Semedo

Nome *

v

Número *

s

SEGUINTE

Página 1 de 3

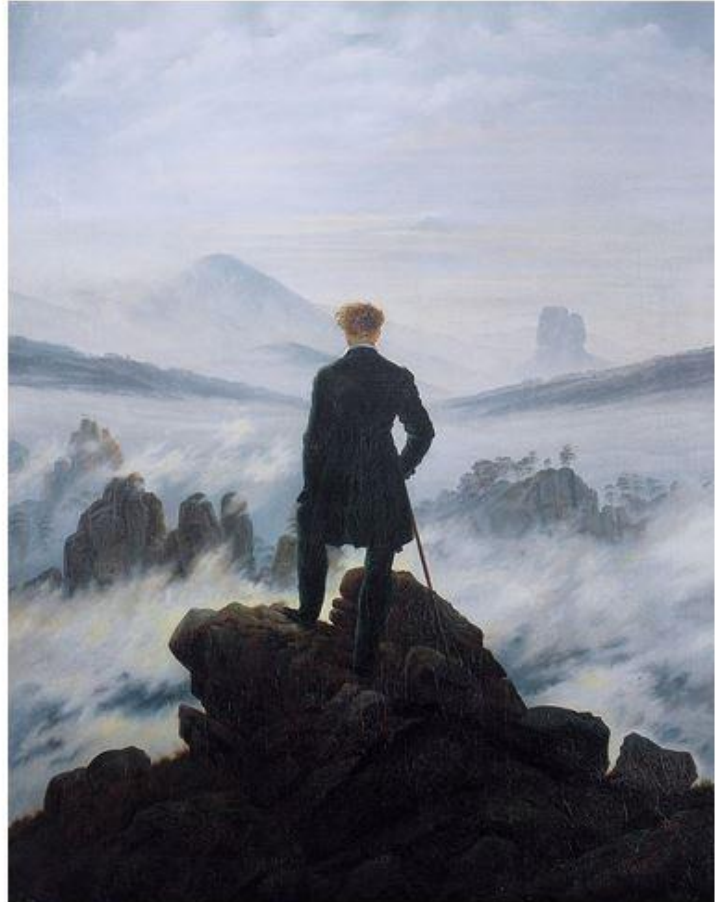
Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

Secção 1

Caspar David Friedrich, Viajante acima do mar de nevoeiro (1818)



1. Indica o estilo artístico em que Caspar David Friedrich se insere. *

A sua resposta

2. No Romantismo, a natureza é representada de uma maneira muito diferente da forma como era até essa época. Explica como era feita essa representação. Utiliza os elementos da ilustração para te ajudar na tua resposta.

A sua resposta

ANTERIOR

SEGUINTE

Página 2 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Secção 2

A crise de superprodução



3. A partir da ilustração, explica o mecanismo de uma crise de superprodução.

A sua resposta

Será enviada uma cópia das suas respostas por email para o endereço que forneceu.

ANTERIOR

SUBMITER

Página 3 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

ALGUMAS RESPOSTAS AO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

2. No Romantismo, a natureza é representada de uma maneira muito diferente da forma como era até essa época. Explica como era feita essa representação. Utiliza os elementos da ilustração para te ajudar na tua resposta.

12 respostas

O romantismo dava valor á expressão dos autores, valoriza as forças criativas do individuo. A natureza funciona quase como a expressão mais pura do estado de espírito do poeta.

os pintores viam as paisagens de uma forma que mais ninguém via para se poderem exprimir a vontade.

A ilustração da natureza e seus elementos, era feita a partir da visualização das mesma, assim enquanto os pintores e artistas viam as paisagens que pretendiam desenhar, ele tomavam notas ou faziam pequenos esboços para depois representarem na tela

A natureza era um estado espírito

A figura masculina encontra-se solitária, em cima de um rochedo a contemplar uma paisagem, uma contemplação feita por cima das nuvens.

a figura masculina esta em cima de um rochedo a observar a paisagem ,

A figura masculina encontra-se em cima de uma rocha a observar a paisagem

A natureza caracterizava o estado de espírito, a emoção da pessoa, os seus anseios.

Os artistas do Romantismo utilizavam a natureza para expressarem os seus estados de alma e também as

Secção 2

3. A partir da ilustração, explica o mecanismo de uma crise de superprodução.

13 respostas

continuação volta-se a repetir estas etapas até que esta acabe.

Uma crise de super produção é um excesso de oferta e uma diminuição da procura que leva a uma acualção de stocks, ocorre a deflação que é a descida dos preços, o que leva a uma diminuição dos lucros na qual vai levar há falência de empresas e como consequência ao aumento da taxa de desemprego

Com o excesso de oferta, mas diminuição de procura, passa a haver uma acumulação de stocks, que origina uma deflação, a diminuição dos lucros e falências em cadeia. Com isto há uma quebra de produção e uma diminuição do investimento, o que provoca o aumento de desemprego. Assim, passa a haver uma diminuição do rendimento e uma quebra da procura, resultando numa crise de superprodução.

Tudo começa no Excesso de oferta e diminuição de procura, depois da produção ser demais as empresas começam a acumular produtos o que faz deflacionar os preços e em consequência os preços diminuem o que faz os empresários terem menos lucros e causa até falência em alguns casos, depois dessa diminuição de lucro a produção desce, existe menos investimento naquele setor e aumenta o desemprego naquela área/empresa, o que faz as pessoas terem menos dinheiro o que faz as pessoas consumirem menos, e assim resulta uma recessão e/ou depressão.

começa no excesso de oferta e na diminuição da procura , depois da produção ser demasiada as empresas começam a acumular os produtos e faz desflacionar os preços e os preços diminuem e faz os empresários terem menos lucros e causa a falecia em algumas situações , a produção desce e aumenta o desemprego na área , e faz as pessoas terem menos dinheiro e não podem consumir tanto .

FORMULÁRIO DA FICHA DE LEITURA DO FILME

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

*Obrigatório

Secção 1

Versão italiana do cartaz do filme



Un film di MIKE LEIGH

★★★★★ "Capolavoro" *la Repubblica*

★★★★★ "Magistralmente interpretato" *Corriere della Sera*

★★★★★ "Estasiante" *300TV*

TIMOTHY SPALL

TURNER

MIGLIOR ATTORE FESTIVAL DI CANNES

Trailer



Ficha do filme

Título original: Mr. Turner
Diretor: Mike Leigh
Com: Timothy Spall, Paul Jesson, Dorothy Atkinson
Género: Drama
Classificação: M/12
Outros dados: GB, 2014, Cores, 150 min.

Na base de dados sobre cinema IMDB, podes ter uma visão completa dos intervenientes no filme, além de uma série de clips com pequenas sequências do filme:
<<https://www.imdb.com/title/tt2473794/>>

Crítica em <https://cinecartaz.publico.pt/Filme/339934_mr-turner>

1. O filme tem como personagem principal o pintor inglês J.M.W. Turner (1775-1851). Indica o estilo artístico em que o autor se insere. *

A sua resposta

2. Elabora uma síntese (sinopse) do filme até 1000 caracteres. *

A sua resposta

3. Do que percebeste do filme, qual foi a reacção do público à pintura de Turner. (até 800 caracteres). *

A sua resposta

Chuva, Vapor e Velocidade por JMW Turner



4. Descreve o tipo de pintura de Turner. (até 600 caracteres). *

A sua resposta

Será enviada uma cópia das suas respostas por email para o endereço que forneceu.

ANTERIOR

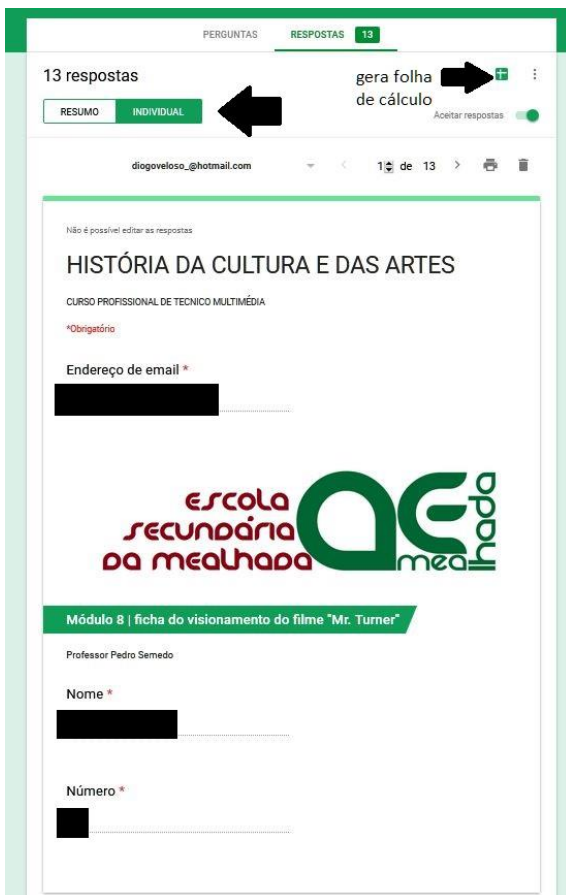
SUBMETER

Página 2 de 2

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

AMOSTRA DAS RESPOSTAS AO FORMULÁRIO DA FICHA DE LEITURA DO FILME EM MODO "INDIVIDUAL" (permite analisar todas as respostas de cada aluno)

CABEÇALHO



AMOSTRA DAS RESPOSTAS DE UM ALUNO

1. O filme tem como personagem principal o pintor inglês J.M.W. Turner (1775-1851). Indica o estilo artístico em que o autor se insere. *

O autor, Mr. Turner é um pintor que pertence ao estilo do impressionismo.

2. Elabora uma síntese (sinopse) do filme até 1000 caracteres. *

O ator principal, Mr. Turner, é fascinado pelas luzes e pelo efeito da iluminação no mar, nas cidades, nas construções e nas paisagens. Turner é o pai de duas filhas, por quem nao msotra grande interesse. Em um período triste de sua vida, ele conhece uma mulher por quem se apaixona.

3. Do que percebeste do filme, qual foi a reacção do público à pintura de Turner. (até 800 caracteres). *

A maioria, não gostava dos seus quadros por ser muito diferente dos outros, enquanto os outros quadros mostravam uma grande definição nas formas, os dele eram "apenas" manchas de cor que representavam formas, com pouca definição. Apesar de alguns acharem que ele tinha um "dom" para a pintura.

Chuva, Vapor e Velocidade por JMW Turner



4. Descreve o tipo de pintura de Turner. (até 600 caracteres). *

Os quadros de Mr. Turner tinham principalmente muita luz, muitos reflexos. Eram normamente quadros sobre a natureza, pontes (etc.) sobre o exterior.

AMOSTRA DAS RESPOSTAS AO FORMULÁRIO DA FICHA DE LEITURA DO FILME EM MODO "RESUMO" (permite analisar as respostas de todos os alunos a uma só questão, comparando-as)

The screenshot shows the 'RESPOSTAS' (Responses) tab of a Google Form. At the top, it indicates '13 respostas' (13 responses). Below this, there are two tabs: 'RESUMO' (Summary) and 'INDIVIDUAL' (Individual). A toggle switch for 'Aceitar respostas' (Accept responses) is turned on. A circled icon in the top right corner represents the download option. The main content area is titled 'Quem respondeu?' (Who responded?) and contains a list of 13 email addresses, some of which are partially redacted with black boxes. Below the list, there is a field for 'A aguardar 2 respostas...' (Waiting for 2 responses...) and a button 'ENVIAR LEMBRETE POR EMAIL' (Send reminder by email). A specific email address, 'stor.semedo@gmail.com', is highlighted with a black box and a callout line pointing to the explanatory text. Below the email list, there is a section titled 'Módulo 8 | ficha do visionamento do filme "Mr. Turner"' (Module 8 | film viewing sheet for the film "Mr. Turner"). Underneath this, there is a section titled 'Nome' (Name) with '13 respostas' (13 responses) and a list of 13 rows of names, all of which are redacted with black boxes.

Este comando permite descarregar uma folha de cálculo com as respostas. A vantagem é que se pode corrigir as respostas e reenviar aos alunos com as correções. A folha de cálculo é compatível com a aplicação do Google Drive e com outras suites de "Office2 como o Excel do MSOffice

correio eletrónico do professor dedicado exclusivamente para trabalhos com os alunos

2. Elabora uma síntese (sinopse) do filme até 1000 caracteres.

13 respostas

O ator principal, Mr. Turner, é fascinado pelas luzes e pelo efeito da iluminação no mar, nas cidades, nas construções e nas paisagens. Turner é o pai de duas filhas, por quem não mostra grande interesse. Em um período triste de sua vida, ele conhece uma mulher por quem se apaixonou.

Turner J.M.W. é um pintor britânico que retrata a natureza com luz e cores nas suas obras. Turner vive com o seu pai, até que certa altura decide fazer uma viagem para se inspirar na natureza e afins para as suas obras, mas nem tudo na vida lhe vai correr bem a partir de uma certa altura.

O filme relata a história de um pintor importante

O Sr. Turner é um filme biográfico de 2014, baseado nos últimos vinte e cinco anos da vida e carreira do pintor J. M.W. Turner (1775-1851). Escrito e dirigido por Mike Leigh, o filme é estrelado por Timothy Spall no papel principal com Dorothy Atkinson, Paul Jesson, Marion Bailey, Lesley Manville e Martin Savage. Uma olhada no último quarto de século do grande pintor britânico J.M.W. Turner; Profundamente afetado pela morte de seu estimado pai, amado por sua governanta, Hannah Danby, a quem ele toma como certo e ocasionalmente usa sexualmente, ele forma um relacionamento íntimo e amoroso com uma senhoria à beira-mar com quem ele eventualmente vive em Chelsea, onde ele morre. Ao longo de tudo isso, Turner viaja, pinta, fica com a aristocracia do país, visita um bordel, é um membro popular e anárquico da Royal Academy of Arts, foi amarrado ao mastro de um navio para pintar uma nevasca e é ambos celebrados e insultados pelo público e pela realeza.

Joseph Mallord William Turner nasceu em Londres (Inglaterra), em 1775, numa família modesta. Com um inulinar e surpreendente talento para o desenho e a pintura, viria a tornar-se um dos maiores vultos mundiais.

Típica resposta copiada integralmente de uma fonte da Web.

3. Do que percebeste do filme, qual foi a reacção do público à pintura de Turner. (até 800 caracteres).

13 respostas

A maioria, não gostava dos seus quadros por ser muito diferente dos outros, enquanto os outros quadros mostravam uma grande definição nas formas, os dele eram "apenas" manchas de cor que representavam formas, com pouca definição. Apesar de alguns acharem que ele tinha um "dom" para a pintura.

Nem todo o público tinha a mesma opinião acerca da pintura de Turner, alguns deles não achavam boa a pintura de Turner, mas por outro lado também havia quem gostasse do tipo de pintura e achasse Turner um génio

A reacção do público à pintura de Turner, ao início, não foi muito positiva, mas, com o passar do tempo, o público foi-se adaptando e aceitando a maneira de Turner pintar.

Haviam várias opiniões das pinturas de Turner. Se falarmos de um caso em particular, ou seja, de quando Turner pinta uma bóia vermelha no seu quadro e todos os pintores que estavam a assistir se questionavam com o que estaria ele a fazer e até acharam isso parvo de princípio mas no final, quando Turner terminou de pintar a bóia, todos acharam incrível e elogiaram Turner. Outro acontecimento, foi quando um senhor de alto estatuto mostrou a sua vontade de comprar todas as pinturas de Turner por um alto preço.

o público não tinha a mesma opinião a cerca das pinturas de Turner havia quem gosta se e quem não gosta do seu método e estilo de pintura.

Respostas em que os alunos exprimem uma interpretação mais pessoal. Repare-se nas dificuldades de expressão escrita e, apesar disso, na capacidade de compreenderem o essencial do que se pergunta.

6.6. Apresentações

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MELHEIRA

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

MÓDULO 8 - A cultura da Gare



Crónicas: Revolução Liberal Portuguesa (1820-1834)

1820
 25 de Abril: Revolução Liberal Portuguesa
 25 de Maio: Revolução Constitucionalista
 25 de Junho: Revolução Constitucionalista

1821
 15 de Novembro: Revolução Constitucionalista
 15 de Dezembro: Revolução Constitucionalista

1822
 1 de Janeiro: Revolução Constitucionalista
 1 de Fevereiro: Revolução Constitucionalista

1823
 1 de Março: Revolução Constitucionalista
 1 de Abril: Revolução Constitucionalista

1824
 1 de Maio: Revolução Constitucionalista
 1 de Junho: Revolução Constitucionalista

1825
 1 de Julho: Revolução Constitucionalista
 1 de Agosto: Revolução Constitucionalista

1826
 1 de Setembro: Revolução Constitucionalista
 1 de Outubro: Revolução Constitucionalista

1827
 1 de Novembro: Revolução Constitucionalista
 1 de Dezembro: Revolução Constitucionalista

1828
 1 de Janeiro: Revolução Constitucionalista
 1 de Fevereiro: Revolução Constitucionalista

1829
 1 de Março: Revolução Constitucionalista
 1 de Abril: Revolução Constitucionalista

1830
 1 de Maio: Revolução Constitucionalista
 1 de Junho: Revolução Constitucionalista

1831
 1 de Julho: Revolução Constitucionalista
 1 de Agosto: Revolução Constitucionalista

1832
 1 de Setembro: Revolução Constitucionalista
 1 de Outubro: Revolução Constitucionalista

1833
 1 de Novembro: Revolução Constitucionalista
 1 de Dezembro: Revolução Constitucionalista

1834
 1 de Janeiro: Revolução Constitucionalista
 1 de Fevereiro: Revolução Constitucionalista



Unificação Italiana

1 1859

2 1860

3 1861

4 1866

5 1870

6 1919

7 1940

8 República Italiana







Vantagens:
grande economia de meios e de tempo

- Rapidez de construção
- Preço mais baixo
- Permite desmontagens e remontagens
- Permite construir grandes vãos
- Permite construções mais altas (arranha-céus)
- Prefabricação

Tipos de construções

- Pontes e viadutos
- Estações dos caminhos-de-ferro
- Fábricas e armazéns
- Elevadores
- Pavilhões de exposições
- Estrutura dos arranha-céus
- Estúdios
- Mercados
- Bibliotecas

