

**“Pedagogia da Memória” no *Século Digital*: tecnologias digitais
para estudar história local**

**“Pedagogy of memory” in the *digital century*: digital
technologies for studying local history**

Ana Beatriz Senra Moniz

Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras (Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes), Portugal

ana.bs.moniz@gmail.com

Sara Dias-Trindade

Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras (Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes), Portugal

sara.trindade@uc.pt

Margarida Neto

Universidade de Coimbra, Centro de História da Sociedade e da Cultura, Faculdade de Letras (Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes), Portugal

mneto@fl.uc.pt

Resumo

O conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade do indivíduo, pelo que compete aos docentes transmiti-lo aos estudantes do século XXI, desenvolvendo competências na área da História, captando o seu interesse e rentabilizando recursos como as tecnologias digitais. Neste trabalho apresenta-se um projeto de construção de uma *app* sobre o património local de São Miguel (Açores). Pretende-se verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para produzir conhecimento histórico, com base no património e história locais e através de ambientes híbridos de aprendizagem. A pesquisa encontra-se a ser desenvolvida numa escola pública Açoriana, com alunos do Ensino Secundário. Esta investigação pretende perspetivar cenários alternativos de aprendizagem, procurando perceber a importância deste projeto para o desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento histórico e de autoaprendizagem, apresentando-se as etapas do projeto e uma reflexão sobre a motivação inicial dos estudantes envolvidos.

Palavras-chave: *Competências, Património e História Local, Competências de Autoaprendizagem, Aplicativos Digitais.*

Abstract

Historical knowledge is an indispensable component in the construction of an individual's identity, so it is up to teachers to transmit historical knowledge to 21st century students, developing skills in the field of History, capturing their interest and using resources like digital technologies. This research describes a project regarding the preparation of an app based on history and local heritage from São Miguel (Azores). It is intended to verify whether active methodologies of content production contribute to producing historical knowledge, based on local heritage and history and through hybrid learning environments. The research is being developed in a public Azorean school, with students from Secondary Education. This investigation intends to study possible scenarios and alternative learning designs, seeking to understand the importance of this project for the development of students' historical understanding as well as self-learning skills, and all stages of the project and a reflection on the students' initial motivation to participate in the project.

Keywords: *Competences, Heritage and Local History, Self-Learning Skills, Digital Apps.*

Introdução

A identidade dos indivíduos constrói-se com base no conhecimento que se adquire sobre o modo como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, e pela verificação da forma como se estruturam para ultrapassar os obstáculos do presente, segundo uma lógica que visa apontar para o futuro. Nesse sentido, o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade dos alunos do século XXI, no mundo global em que vivemos, e no qual os meios tecnológicos se impõem como um elo de contato permanente em diversas áreas. Cabe, pois, às próximas gerações de professores de História integrar progressiva e permanentemente nas suas aulas recursos tecnológicos digitais, de modo a interessar os alunos e, conseqüentemente, desenvolver competências históricas, como a empatia e a significância históricas, para além de um nível considerável de engajamento e até mesmo ao nível da competência de autoaprendizagem.

A “pedagogia da memória” no *século digital*, é, assim, uma pedagogia de pluralidade, de evolução temporal do modelo tradicional de ensino da história e da

transmissão das culturas dos nossos antepassados, promovendo uma relação diferente na forma como os alunos encaram a aprendizagem da história, e, ainda, a relação que estes estabelecem com os outros e com a diferença. Ao docente de História compete, hoje, aplicar nas suas aulas estratégias que envolvam diferentes valências das tecnologias, de modo a permitir, também, aos alunos o desenvolvimento de competências para o século XXI, e aumentar a qualidade da aprendizagem da História segundo uma lógica interdisciplinar. Nesse sentido, o projeto cruza o desenvolvimento de visitas de estudo com a produção de conteúdos digitais, como forma de desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas e de competências transversais.

O presente trabalho, realizado em contexto de estágio pedagógico, visa perceber se a utilização de recursos históricos e patrimoniais pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico bem como de competências para o século XXI. Nesse sentido, o projeto aqui descrito assenta na dinamização de trabalho colaborativo, devendo os estudantes trabalhar na construção de um aplicativo digital, com recursos produzidos antes e durante a visita de estudo, criando roteiros digitais alusivos à história e ao património local micaelense. Esta tarefa visa permitir não só a consolidação de conteúdos, o desenvolvimento de competências ao nível da construção de conhecimento histórico, mas também proporcionar o contacto com a História num contexto digital, apropriar-se dela produzindo novos conteúdos de uma maneira progressiva e aplicar o conhecimento destes mesmos conteúdos a novas situações através da execução do aplicativo digital.

O património local na didática da História

A produção de estudos de história local tem assumido um papel cada vez mais preponderante, contribuindo para o que Margarida Neto considera ser o enraizamento de uma concepção de História como construção de um povo e não apenas de figuras eminentes da cultura e da política. Para esta autora, a história local, “construída com fontes produzidas a nível local é absolutamente necessária

para conhecer o passado e eventualmente projetar o Futuro das comunidades locais” (NETO, 2010, p. 69). O contato com o património é fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens, pelo que deve ser desenvolvido desde cedo e ser uma opção continuada ao longo de toda a escolaridade (PINTO, 2015). De facto, diferentes autores consideram de extrema importância que o contato direto com o património, em idade escolar, seja precoce, na medida em que contribui para aumentar os sentimentos de pertença a uma dada comunidade e para o fomento da valorização do património cultural dessa mesma comunidade (CALAF, 2006; PINTO 2016; PINTO; SQUINELO, 2017). Estudar a história local de certa região apresenta uma dupla faceta científica e pedagógica, pois pode ter um “papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração” e, por outro, “é mais fácil a identificação, que ajuda a construir uma identidade, num espaço ou grupos mais limitados, do que em situações espaciais ou sociais mais latas que adquirem um carácter cada vez mais abstrato” (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p. 25).

O meio histórico pode ser considerado como qualquer espaço onde o Homem tem vivido e no qual deixou vestígios, artísticos, patrimoniais, sociais, que permitem hoje compreender como foi a vida humana noutras épocas (MANIQUE; PROENÇA, 1994).

Assim, o ambiente histórico é composto pelos arquivos, pelas bibliotecas, pelos museus, pelos artefatos e vestígios presentes, que se revelam uma constante fonte de estímulos e um recurso que se pretende de carácter permanente para o estudo dos fenómenos históricos, na medida em que todas as manifestações humanas são passíveis de uma abordagem de âmbito local. Compreender o passado é muito importante para a compreensão do presente e mesmo preparação do futuro (MENDES, 2007). A utilização do meio como recurso didático permite alcançar, simultaneamente, metas de carácter científico e didático-pedagógico, tais como a motivação dos alunos; a observação do meio e a pesquisa promovem capacidades intelectuais como a análise; o método de investigação histórica, que,

por se tratar de um trabalho de pesquisa, permite exercitar outros processos científicos, como a formulação de situações hipotético-dedutivas; a interdisciplinaridade; as três etapas que, tradicionalmente, caracterizam o trabalho historiográfico – a heurística das fontes, a sua crítica, respeitando os caracteres internos e externos e, por último, a elaboração de uma síntese global; o meio como objeto de estudo e a compreensão do passado da localidade onde os alunos vivem; e, finalmente, o contato com as instituições locais e a percepção do seu funcionamento (MANIQUE; PROENÇA, 1994). Para Macedo (1993), o processo de investigação em história local é composto por seis fases distintas que correspondem aos vários passos de um trabalho de projeto: inicia-se pelo primeiro contato dos alunos com o tema, devendo o professor, em situação de aula, prestar um conjunto de informações sobre o assunto, a fim de orientar os alunos sobre as atividades a desenvolver, os meios disponíveis, os objetivos a alcançar e os possíveis subtemas do trabalho.

Com os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na disciplina de História, podemos e devemos desenvolver estudos de história local, contudo, é importante não incorrer no tratamento de épocas muito remotas ou ainda não estudadas pelos alunos, daí que “não é aconselhável desenvolver trabalhos de arquivo antes do 9.º ano de escolaridade” (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p. 30). Por tal, alguns estudos de história local podem incidir sobre os estudos socioeconómicos, de demografia, de carácter político-institucional, sobre a igreja e os valores religiosos, de índole geográfico-natural, de âmbito cultural e das mentalidades, biográficos e visitas de estudo a arquivos e bibliotecas, tendo consciência de que cada uma destas ações didático-pedagógicas requerem a planificação da sua execução. Relativamente ao património edificado, ou seja, os edifícios e vestígios de habitações e espaços de convívio e os espaços religiosos etc., o estudo deve ser didaticamente orientado, desenvolvendo-se ao longo de três fases que caracterizam o trabalho de projeto: a identificação e formulação do problema, o desenvolvimento do projeto e a apresentação de resultados e a avaliação final (MANIQUE; PROENÇA, 1994). Na primeira fase, deve ser

selecionado o bem patrimonial a estudar. A seguir, a observação e a descoberta inicial do elemento patrimonial escolhido são o ponto de partida para a interrogação e para a formulação de hipóteses que irão orientar toda a pesquisa a desenvolver. O trabalho com a história e o património locais é também uma estratégia que pode fomentar um trabalho mais participativo dos próprios estudantes (SANTOS, 2007). Estes podem, pois, construir conhecimentos a partir de recursos concretos, que lhes são familiares, contribuindo assim para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Com os meios digitais hoje ao alcance de todos, é atualmente possível desenhar projetos que interligam os conteúdos de história local com o trabalho em ambientes digitais, numa interação que fomenta não só a construção de conhecimento histórico, mas também o desenvolvimento de competências transversais, tão essenciais nos dias de hoje e que vem sendo preconizado, nomeadamente, no que diz respeito aos normativos legais em vigor no campo da Educação.

De facto,

a melhoria da qualidade do ensino passa pelo aproveitamento das tecnologias digitais, as políticas educativas têm vindo a apresentar medidas reformadoras, contemplando nos seus planos estratégicos novas molduras e esquemas de funcionamento, integrando soluções que passam pela educação *online* e *mobile learning* (TRINDADE; MOREIRA, 2017, p. 638).

Hoje, é possível recorrer a páginas *web* que disponibilizam tecnologia para dispositivos móveis, que, sem exigir conhecimentos de programação, permitem aos professores criar um projeto de *coding* (MAGALHÃES, VICHESSI; BÁRBARA, s.d., *online*) na escola que pode potenciar o ensino e a aprendizagem dos alunos. A tecnologia do *coding*, enquanto ferramenta de trabalho, pode dinamizar o que e como se ensina, pois ao trabalhar com programação os alunos põem em prática competências transversais, nomeadamente no que respeita ao estudo, análise, interpretação e reflexão sobre temas e conceitos, numa primeira fase, e, numa outra, a criação de cenários, personagens e narrativas como pano de fundo em volta de

determinado assunto. Não é exigido ao utilizador muitos conhecimentos de programação para levar o *coding* para a sala de aula, sendo que “a tarefa mais importante do professor é pensar em um projeto factível, desafiando os alunos a criar um aplicativo interessante sobre o assunto estudado, produzindo conteúdo” (MAGALHÃES; VICHESSI; BÁRBARA, s.d., *online*).

Reconhece-se que urge capacitar os alunos de ferramentas TDIC, na medida em que estas são uma importante estratégia na preparação dos estudantes para o sucesso num mundo complexo e digital. Por outro lado, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS, 2017) define os conhecimentos, competências e valores a serem adquiridos por todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória. É, pois, de um projeto que procura colocar em prática uma efetiva interligação de conteúdos científicos, competências de trabalho *onlife* (ou seja, num entrelaçar do que é presencial com o virtual) e práticas de aprendizagem ativas e construtivistas que tratamos neste trabalho e que passamos, de seguida, a descrever.

Questão de investigação e objetivos

O presente projeto tem como objetivo verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências quer na área disciplinar da História, quer no que diz respeito às “competências para o século XXI”, e avaliar de que modo esta interação entre História Local, Memória e Recursos Digitais podem contribuir para a produção de conhecimento histórico, de modo a permitir aos alunos aprendizagens significativas e transversais ao seu processo de formação. A informática aplicada à educação, enquanto ferramenta de trabalho, pode permitir aos alunos uma aprendizagem ativa, pelo que, progressivamente, se tem vindo a verificar mudanças culturais no sistema educativo e na didática de cada disciplina que perfaz o currículo dos alunos. De acordo com Dias-Trindade e Carvalho (2019), os professores de História deparam-se, muitas vezes, com a dificuldade dos alunos em “analisar documentação e extrair da mesma informação necessária para a compreensão histórica” (p. 126). Considerando que

compete ao docente elaborar um método que torne o uso da tecnologia satisfatória aos seus objetivos metodológicos, e que a utilização de aplicações móveis no ensino é, hoje, praticamente incontornável e

acompanhando o interesse manifestado em Portugal (a par de todos os desenvolvimentos relativos a tecnologia digital na educação, a partir de diretrizes europeias) pela importância de desenvolver condições estruturais, humanas e mesmo sociais que beneficiem das vantagens de uma vivência plena numa era digital, o setor educativo português tem vindo a conhecer cada vez mais projetos associados à integração das TDIC nas escolas (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019, p. 125),

procuraremos identificar se, na disciplina de História, o recurso às tecnologias digitais, especificamente a aplicações de cariz didático, contribui para o processo de aquisição de competências históricas, como a análise e interpretação de documentos escritos e iconográficos, a produção escrita e o espírito de síntese, e avaliar a empatia e a significância históricas, pretendendo alcançar um nível considerável de engajamento e de competências de autoaprendizagem. Neste sentido, justificamos a nossa questão de investigação, alegando que “ao realizar uma tarefa específica com recurso a uma determinada tecnologia digital pré-estabelecida pelo professor, os alunos aprendem de forma construtiva, para além de desenvolverem competências na disciplina” (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019, p. 126). Estes autores referem, ainda, que

a forma, mais atrativa e também mais variada, com que os conteúdos históricos podem ser trabalhados por eles facilita o processo de aprendizagem, para além de poder ajudar a aproximar os alunos do seu passado e até mesmo perceber como é difícil, mas ao mesmo tempo atrativo, o trabalho do historiador (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019, p. 121).

Neste contexto, o estudo que realizámos procura responder à seguinte questão de investigação: “Pode a utilização de recursos históricos e patrimoniais contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI?”. É sabido que o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade do indivíduo, pelo que compete aos docentes transmitir conhecimento histórico aos *alunos do século XXI*, desenvolvendo competências na área da história, captando o seu interesse,

recorrendo aos recursos que lhes são familiares - os tecnológicos. cremos, também, que a “pedagogia da memória”, no *século digital*, é, nestes termos, uma pedagogia de pluralidade, de evolução temporal do modelo tradicional de ensino da história e, no fundo, da transmissão das culturas dos nossos antepassados, ao conseguir promover uma relação diferente na forma como os alunos encaram a disciplina e, por último, a relação que estes estabelecem com os outros e com a diferença.

Assim, os nossos objetivos são: verificar se metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências para o século XXI; avaliar o contributo da interdisciplinaridade na produção de conhecimento histórico com base em património e história locais; e avaliar se o papel das atividades realizadas no âmbito do desenvolvimento de visitas de estudo promove o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem.

Organização e desenvolvimento do projeto

O universo do nosso estudo engloba os alunos de História B do décimo ano de escolaridade, num total de doze alunos, dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas de uma escola pública da Região Autónoma dos Açores. Estes estudantes têm idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo 41,7% do sexo feminino e 58,3% do sexo masculino, existindo entre eles um aluno com necessidades educativas especiais por ter deficiência auditiva.

O projeto foi apresentado aos alunos, via e-mail (a colocação em prática do projeto iniciou-se precisamente na semana em que as Escolas de todo o país fecharam as portas físicas e transitaram para o meio digital devido ao surto pandémico do COVID-19) e em formato *PowerPoint*, de modo a que estes se familiarizassem com o tema e subtemas, a estrutura do trabalho, os seus objetivos e as tarefas a realizar. Inicialmente, coube ao docente formar três grupos de trabalho compostos por quatro elementos, atribuir o(s) subtema(s) a cada um, e apresentar os recursos disponíveis, identificando-os de acordo com os vários locais a abordar ao longo do desenvolvimento do trabalho, através de uma videoconferência *Zoom*,

durante a qual os alunos nomearam entre si um líder de grupo. Ao Grupo I foi atribuído o subtema História Local e História Económica Local, ao Grupo II o Património Edificado e a Arquitetura e, por fim, ao Grupo III a História da Arte. As temáticas destes grupos foram definidas tendo em conta os elementos mais importantes do Património e da História Local dos Açores (JOÃO, 1991; LOPES, 2013; MELO; CABRAL, 2010), em articulação com os conteúdos programáticos previstos para a disciplina de História B de que fazem parte estes estudantes. Deste modo, o Grupo I orientará a visita ao Porto de Ponta Delgada e às respetivas oficinas onde se encontram as locomotivas inglesas do século XIX que foram importadas em auxílio do desenvolvimento económico da ilha, o Grupo II a visita aos portais de quintas, mirantes e torreões localizados na Fajã de Baixo, e, por último, o Grupo III a visita ao Palácio José do Canto e aos seus jardins. De salientar que o aluno com necessidades educativas especiais, em todos os momentos de interação, se fará acompanhar da sua intérprete de Língua Gestual Portuguesa e desenvolverá atividades diferenciadas mas com vista à sua integração no grupo de trabalho, contribuindo para que o produto final realizado pelos alunos inclua uma vertente própria para pessoas com dificuldades auditivas (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994).

No que respeita ao processo de preparação das visitas de estudo, cada grupo de trabalho deverá consultar a bibliografia correspondente ao subtema atribuído, elaborar fichas de leitura e selecionar, face à informação pesquisada e tratada, a relevante, sendo que, apenas nesta fase, os seus elementos poderão sugerir e discutir com o docente outros recursos bibliográficos que tenham encontrado durante as suas pesquisas. Posteriormente, numa fase em que a informação bibliográfica seja consistente, cada grupo de trabalho deverá construir uma cronologia sobre a história do local e redigir uma breve introdução relativa subtema tratado. Prevê-se, ainda, que os alunos visitem cada um destes espaços e que durante cada visita de estudo, o grupo a quem coube o local a ser visitado faça uma apresentação oral acerca da sua história aos restantes elementos da turma e aos professores. Assim, nas visitas aos locais que compõem o circuito, prevê-se que

cada grupo apresente oralmente a visita, à exceção deste aluno que fará as suas apresentações em Língua Gestual Portuguesa acompanhado da sua intérprete. No final da visita, solicitar-se-á, ainda, aos alunos a criação de uma atividade sobre o local que trataram, composta por duas questões, a constar da *app*, que articulem o tema e o local atribuídos, sob a forma de um enigma, um caça ao tesouro ou uma escolha múltipla. Como já mencionado, o aluno com necessidades educativas especiais participará ativamente durante cada uma das visitas, pois caber-lhe-á a tarefa de encontrar fotografias em domínio livre, a partir do motor de busca *Google*, sobre cada um dos locais, traduzir os conteúdos de toda a *app* para Língua Gestual Portuguesa em vídeo e partilhar o levantamento fotográfico e os conteúdos por si traduzidos com todos os elementos da turma.

Para além disso, deverá ser realizada uma avaliação intermédia, a fim de aferir o funcionamento dos grupos e realizar reformulações nos trabalhos, caso se verifique ser necessário. Será aplicado um questionário, no final do projeto, sobre as competências de autoaprendizagem e a realização de um momento de auto e heteroavaliação, no qual se ateste o funcionamento de cada grupo de trabalho, do trabalho efetivamente produzido por estes e do trabalho produzido pelos outros grupos.

Metodologia

Neste estudo pretende-se, como já referido, verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências quer no que diz respeito ao estudo da História local quer relativamente ao desenvolvimento de competências transversais, durante a realização de um trabalho que promove a participação ativa dos estudantes na construção do seu conhecimento histórico, não só através da preparação e dinamização de visitas de estudo, mas também da preparação de um aplicativo digital. A preparação das visitas bem como deste aplicativo tem como objetivo a consolidação de conhecimentos, e a promoção de trabalho colaborativo entre os estudantes, através

de meios digitais, para que os estudantes tenham contato com a História e se apropriem dela, “produzindo novos conteúdos de uma maneira progressiva e, com base nos documentos apresentados, aplicar o conhecimento destes conteúdos a novas situações através da execução das tarefas de *follow up*” (DIAS-TRINDADE; RIBEIRO, 2016, p. 187).

Tendo em conta que este estudo visa analisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, procurando resolver problemas significativos e práticos, através de interação colaborativa entre investigadores e profissionais, que pretendem entender, documentar, interpretar e melhorar as práticas educativas, optou-se pela metodologia de *Designed Based Research* (WANG; HANNAFIN, 2005).

Encontrando-se ainda em fase de implementação, os participantes realizaram um inquérito inicial que visa recolher opiniões sobre a validade do projeto para o desenvolvimento das suas capacidades para autoaprender. Nesse sentido, e uma vez que a avaliação do trabalho desenvolvido será feita a partir da *Escala de Competência de Autoaprendizagem — ECAA* (SANTOS; RURATO; FARIA, 2000), o inquérito foi preparado a partir das três dimensões gerais desta escala: *Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal pela Aprendizagem; Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência; e Autonomia na Aprendizagem*. A análise destes dados iniciais foi feita através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), tendo sido, numa primeira etapa, realizada uma análise vertical e, de seguida, uma análise horizontal, para identificar aspetos comuns e distintivos das representações e das percepções dos participantes (MILES; HUBERMAN, 1994).

Resultados preliminares – expectativas perante o projeto

Conforme referido no ponto anterior, o projeto foi apresentado aos estudantes, definindo todas as suas etapas, os seus objetivos e os resultados esperados, tendo sido, logo em seguida, solicitada aos participantes a resposta a um conjunto de

respostas abertas baseadas na Escala de Competência de Autoaprendizagem (SANTOS; RURATO; FARIA, 2000). A opção pela apresentação deste questionário no início do projeto, e não apenas no final, visava perceber, desde já, quais as percepções dos estudantes sobre o projeto que estão a começar a desenvolver e, mesmo, dar-lhes a conhecer as dimensões que se pretende avaliar após a conclusão do mesmo. Feita a leitura análise dos dados emergentes da leitura dos resultados, que permitiu identificar aspetos comuns e distintivos das representações e percepções destes estudantes, apresentamos a informação proveniente das respostas, também, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. De referir ainda que as unidades de registo, pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de Tendência Positiva (+), Tendência Negativa (-) e Hesitação/Indefinição (+/-).

No que diz respeito à primeira dimensão, *Aprendizagem Ativa*, que procura aferir a capacidade de os estudantes usarem esta estratégia pedagógica como forma de aprendizagem, e que devem ter uma atitude responsável durante a sua concretização, a classificação das unidades de registo revelou-se amplamente positiva, com onze (11) respostas positivas e apenas uma (1) neutra, sugerindo que os estudantes estão conscientes do papel que vão ter de desempenhar e que o projeto delineado vai ter efeitos positivos nas suas aprendizagens.

Tabela 1 - Aprendizagem Ativa. Fonte: As Autoras.

ES3	ES5	ES10
A meu ver o projeto irá contribuir muito para alcançarmos mais conhecimentos, de modo a termos uma postura ativa nas visitas. (UR3)	O projeto é muito interessante e, por isso, vou estar atento, o que implica possuir uma postura ativa. (UR5)	O projeto pode dar uma boa perspectiva em relação às visitas. (UR10)

Os estudantes veem neste projeto a possibilidade de aprender de uma forma efetivamente ativa, expressão bastante referida por muitos deles, tal como podemos verificar com as unidades de registo exemplificativas 3 e 5 (Tabela 1). Mas é

também referido pelo estudante ES1 que acha importante poderem participar na sua elaboração, pois assim podem “dar opiniões e sugestões sobre as visitas” (UR1) e, como indicado pelo ES6, ter acesso a “uma melhor forma de aprendizagem” (UR6). Ainda que o projeto só agora se comece a colocar em prática, é importante a verificação de que este grupo se consegue identificar com ele e, sobretudo, se apresenta consciente de que para o seu sucesso todos vão ter de dar o seu contributo. Articular a história local como forma de aprendizagem, como referido por Manique e Proença (1994), com estratégias ativas de construção do conhecimento, fomentando o desenvolvimento de competências transversais, tal como defendido em diferentes documentos normativos nacionais (como, por exemplo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) é a principal intenção deste projeto e, por isso, é fundamental que os seus participantes compreendam, *a priori*, a importância de saberem aprender em diferentes situações, com os outros e aceitando a sua responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

A dimensão *Iniciativa na Aprendizagem* acolheu apenas respostas positivas, doze (12) no total, deixando a percepção de que estes estudantes compreendem a importância de aprender através da experiência de problemas concretos bem como na forma como nela escolhem participar ativamente.

Tabela 2 - Iniciativa na Aprendizagem. Fonte: As Autoras.

ES3	ES9	ES11
O projeto ajudar-me-á a desenvolver algumas capacidades ainda não atingidas, de modo a que no futuro consiga colaborar de forma ativa no trabalho. (UR15)	O projeto vai ser muito bom porque vai permitir que todos os alunos apresentem as suas ideias e promover um debate que respeite todas as opiniões. (UR21)	O facto de este ser feito com base na criação de uma aplicação irá, certamente, ajudar na adoção de uma postura ativa perante o trabalho a realizar. (UR23)

Como pode ser verificado na primeira unidade de registo exemplificativa (Tabela 2), o estudante ES3 considera que o projeto o poderá ajudar a “desenvolver algumas capacidades ainda não atingidas” (UR15). Importante também é a segunda unidade de registo, na qual o estudante ES9 indicou a importância de todos apresentarem as

suas ideias e de haver “debate que respeite todas as opiniões” (UR21). Espírito crítico, comunicação, colaboração, são algumas das competências que o Fórum Económico Mundial (2015) aponta como essenciais na educação para o século XXI, considerando-as fundamentais para terem capacidade de abordar os desafios complexos em que irão ter de intervir ao longo das suas vidas (TRINDADE; MOREIRA, 2017). Para além disso, o estudante ES2 ainda destaca o papel deste projeto no desenvolvimento da capacidade de “focar no que é preciso para o trabalho” (UR14) e o estudante ES7 espera que o projeto o “ajude a ser capaz de melhor organizar trabalhos e tarefas” (UR19). A necessidade de desenvolver mesmo a capacidade de iniciativa é destacada quer pelo estudante ES6, quer pelo estudante ES10. Todos estes comentários refletem que este grupo conseguiu perceber a importância que o trabalho individual terá no todo, e que terão de se empenhar e comprometer com o seu processo de aprendizagem individual, mas, ao mesmo tempo, integrados numa comunidade. A terceira unidade de registo exemplificativa recorda a importância da utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento do projeto, realçando “o facto de este ser feito com base numa aplicação” (UR23). Dias-Trindade e Carvalho (2019), mencionam, precisamente a importância da interação entre as tecnologias digitais e a produção de conhecimento histórico, não só porque essas mesmas tecnologias potenciam o acesso ao conhecimento e a forma como este pode ser apreendido, mas também porque aumentam, tendencialmente, a motivação para aprender.

A terceira categoria, *Autonomia na Aprendizagem*, também com doze (12) registos, foi a que apresentou menor concordância de opiniões, ainda que globalmente favorável, recolhendo nove (9) registos positivos, um (1) neutro e dois (2) negativos.

Tabela 3 - Autonomia na Aprendizagem. Fonte: As Autoras.

ES4	ES5	ES9
O projeto é interessante e, por isso, dar-me-á vontade de pesquisar. (UR28)	Através das visitas aprofundarei conhecimentos e estes ajudar-me-ão no desenvolvimento do trabalho. (UR29)	O projeto pretende que os alunos sejam autónomos, no que diz respeito à investigação de temas propostos e exploração de diferentes recursos para a realização do trabalho. (UR33)

Alguns destacam a importância do trabalho autónomo para depois saberem expor melhor as suas ideias, outros referem que o que aprendem neste projeto poderá ser depois aplicado noutros trabalhos, ou, até mesmo, que é o facto de o projeto ser interessante que vai de certeza estimular a sua autonomia. Destaca-se a opinião do estudante ES4, apresentada na primeira unidade de registo exemplificativa (Tabela 3), que entende que vai ter mais vontade de trabalhar, em linha com o que refere também o estudante ES10 que confessa sentir-se “muito incentivado” (UR34) e com o que indica o estudante ES11 que se sente “positivamente influenciado” (UR35). Também relevantes são a segunda e terceira unidades de registo exemplificativas, que demonstram que os estudantes reconhecem que poderão aprofundar os seus conhecimentos através deste projeto e que vão ter de recorrer à “investigação de temáticas propostas e exploração dos diferentes recursos”, uma vez que vão ao encontro dos objetivos traçados para o projeto. Porém, nem todos os estudantes demonstram ver no desenvolvimento do projeto uma possibilidade de desenvolverem competências ao nível da autonomia na aprendizagem. Quer o estudante ES2, quer o ES12 entendem que terão de “fazer tudo sozinhos”, demonstrando que não conseguem ver, neste projeto, que o mesmo assenta num espírito construtivista e colaborativo das aprendizagens. Será interessante, no final do projeto, comparar as respostas dadas e verificar, então, se houve alterações nesta percepção.

Considerações finais

Atualmente, utilizar recursos digitais no ensino é inquestionável, pois as suas potencialidades permitem o desenvolvimento de uma aprendizagem adaptada às características dos alunos da era digital. Outra questão também importante, é que as tecnologias e os ambientes digitais, para os alunos de hoje, lhes são familiares e fazem parte do seu cotidiano. Assim, revela-se fundamental aos docentes encontrar estratégias que permitam adaptar as tecnologias no ensino e integrá-las em momentos de aprendizagem inovadores e atrativos, visando melhorar o processo pedagógico e o desenvolvimento das competências supramencionadas. Parece-nos relevante referir que este modelo pedagógico apresenta, por outro lado, outros benefícios, como, por exemplo, a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em ecossistemas digitais de aprendizagem nos quais estes alunos, tal como os restantes colegas, conseguem acompanhar o processo de aprendizagem, ao desenvolver competências como o passamento, a resolução de problemas, criar e colaborar uns com os outros, na concretização de um objetivo final.

No caso da disciplina de História, a possibilidade de o docente poder aceder à história local, ao património e às fontes locais, representa uma grande vantagem, especialmente quando é comumente aceite que quanto maior a motivação e o envolvimento dos alunos, maior é a probabilidade de sucesso no processo de aprendizagem (BURCH; HELLER; BURCH; FREED; STEED, 2015). Para além disso, a ligação dos jovens ao património torna-se mais profunda quando com ele interagem, de forma prática, ao longo da sua formação escolar, para além de que essa mesma interação tem reflexos positivos na consciência histórica, no aumento do conhecimento histórico e mesmo no desenvolvimento de uma consciência de cidadania (MAGALHÃES, 2007) e de pertença a um dado espaço (PINTO; SQUINELO 2017). Cabe ressaltar que todas as estratégias devem ser devidamente planeadas e ajustadas de acordo com o perfil dos alunos e os objetivos que pretendemos alcançar. No caso da construção de uma aplicação, cuja prática não é

recorrente entre os alunos, a possibilidade do docente poder utilizar *softwares* de *coding*, em sala de aula, que não exigem muitos conhecimentos de programação, tornam a tarefa de desafiar os alunos a criar uma aplicação sobre dado assunto, mais fácil e apelativa. Apesar de se encontrar no início, este projeto foi já apresentado aos alunos, e vem no seguimento de uma lógica de trabalho com eles que procura fomentar o desenvolvimento de ambientes híbridos e construtivistas de aprendizagem. No momento em que este texto é redigido, o mundo encontra-se quase parado devido à pandemia COVID-19 que veio alterar profundamente a forma como se vive. No caso português, todas as escolas tiveram de fechar as suas portas físicas e abrir espaços virtuais de aprendizagem, adaptando-se da melhor forma que têm conseguido. No caso do projeto que se apresenta, alterações foram necessárias. Não se sabendo se seria possível a breve prazo realizar visitas de estudo presenciais, reconverteu-se todo o projeto para o espaço digital. A apresentação do projeto aos estudantes contemplou já esta reconfiguração, mostrando aos estudantes que a possibilidade de aceder a todos os espaços de património local através das janelas virtuais das suas casas, associada ao facto de que este património lhes é já de alguma forma familiar, por ser precisamente património local, e que vão trabalhar de forma completamente digital, poderá contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tal como Ausubel (1963) definiu, a aprendizagem ocorre em pleno quando está ligada a conhecimentos que os estudantes já tenham, ou seja, a construção de novo conhecimento faz-se, de forma mais efetiva, a partir de conhecimento já adquirido. A apresentação inicial de um questionário baseado na *Escala de Competência de Autoaprendizagem — ECAA* (SANTOS; RURATO; FARIA, 2000) permitiu aferir o posicionamento dos estudantes face ao desenvolvimento do projeto e, sobretudo, se estes compreenderam a importância do seu trabalho individual e de grupo para a construção de conhecimento na área da História, mas também para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, relacionadas, com a capacidade para aprender e com a iniciativa e autonomia na aprendizagem. Face a

respostas francamente positivas por parte da generalidade dos estudantes, a expectativa quanto à conclusão deste projeto é bastante elevada.

De facto, entende-se que o projeto aqui apresentado, pode demonstrar, no momento que se atravessa, que a interação entre a educação e o mundo digital é possível, é uma realidade ao alcance de todos e pode ser exemplo de uma visão de aprendizagem assente não apenas na aquisição de conteúdos e conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências transversais de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; MARTINS, M. R. D. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Editorial Caminho: Lisboa, 1994.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova Iorque: Grune & Stratton, 1963.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1977.

BURCH, G. F.; HELLER, N. A.; BURCH, J. J.; FREED, R.; STEED S. A. Student Engagement: Developing a Conceptual Framework and Survey Instrument. **Journal of Education for Business**, 90(4), 2015. p. 224-229.

CALAF, R. Cruzar miradas. In R. Calaf; O. Fontal (Eds.). **Miradas al patrimonio**. Gijón: Ediciones Trea, 2006. p. 23-50.

CARVALHÃO SANTOS, J. J. Do Local ao Global: uma reflexão sobre conceitos e práticas. **Revista Portuguesa de História**, t. XXXIX, 2007. p. 121-152.

DIAS-TRINDADE, S.; CARVALHO, J. R. **História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705-3>

DIAS-TRINDADE, S.; RIBEIRO, A. I. Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets. In N. Pedro; A. Pedro; J. F. Matos; J. Piedade; M. Fonte (orgs.). **Digital Technologies & Future School** - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016. Lisboa: IEUL, 2016. p. 179-188.

JOÃO, M. I. **Os Açores no século XIX – Economia, Sociedade e Movimentos Autonomistas**. Lisboa: Edições Cosmos, 1991.

LOPES, F. Fátima Sequeira Dias – Contributos para a História dos Açores. **Ler História [Online]**, 64, (2013). Disponível em <http://journals.openedition.org/lerhistoria/641>

MACEDO, J. B. Unidade de Poder e Diversidade de Situação nas Áreas regionais em Portugal. In Á. Matos; R. Rasga (eds.). **Primeiras Jornadas de História Local e Regional**, Lisboa: Colibri, 1993. p. 11-33.

MAGALHÃES, L.; VICHESSI, B.; BÁRBARA, H. **Faça um app com a turma**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/8810/faca-um-app-com-a-turma>

MAGALHÃES, O. Didáctica e preocupações dos professores. **Revista Portuguesa de História**, t. XXXIX, 2007. p. 67-85.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. **Didática da História: Património e História local**. Lisboa: Texto Editores, 1994.

MARTINS, G. (Coord.) **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

MENDES, J. A. A História para o Futuro: Conhecimento e Acção. **Revista Portuguesa de História**, t. XXXIX, 2007. p. 243-254.

MILES, M.; HUBERMAN, M. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. **Educational Researcher**, 13, 1994. p. 20-30.

NETO, M. S. Percursos da História Local Portuguesa. Monografias e representações de identidades locais. In **Memória e História Local**, Colóquio Internacional realizado em Idanha-a-Nova. Coimbra: Palimage, Imagem Palavra, 2010. p. 47-76.

PINTO, H.; SQUINELO, A. P. O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. **Pulso**, 40, 2017. p 30-52.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Porto: CITCEM, 2016.

_____. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. **Diálogos, Maringá (Online)**, 19(1). Jan/abr. 2015. p. 199-220.

SANTOS, N. L., RURATO, P.; FARIA, L. Auto-aprendizagem e auto-conceito de competência em contexto empresarial. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, 1, 2000. p.135-146.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A. Tecnologias Móveis e a Recriação Digital na Construção do Conhecimento Histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. 11(2), 2017. p. 637-652. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992230>

_____. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In J. A. Moreira; C. P. Vieira (coord.), **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP, 2017. p. 99-116.

WANG, F.; HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational Technology Research and Development**, 53(4), 2005. p. 5-23.

WORLD ECONOMIC FORUM. **New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology**. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2015.

Sobre as Autoras



Ana Beatriz Senra Moniz

Licenciada em Arqueologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2016). Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2020).



Sara Dias-Trindade

Doutora em História - Didática pela Universidade de Coimbra e pós-doutora em Tecnologias Educacionais e da Comunicação pela mesma instituição. Docente no Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20-UC) da Universidade de Coimbra, integrando, atualmente, a Equipa de Coordenação do referido Centro.



Margarida Neto

Professora Catedrática da Faculdade Letras da Universidade de Coimbra. Membro integrado do Centro de História da Sociedade e da Cultura e do Centro de História da Universidade de Lisboa. Membro fundador da Associação Portuguesa de História Económica e Social, da Association d'Histoire des Sociétés Rurales; da International Commission for the History of representative and Parliaments Institutions e Membro correspondente da Academia Portuguesa de História. É membro da Rede Portuguesa de História Ambiental (REPORT(H)A). É consultora do INCT Proprietas. É coordenadora científica do CEHLR-SDA, unidade de transferência e disseminação do saber. É diretora da Revista Portuguesa da História.