



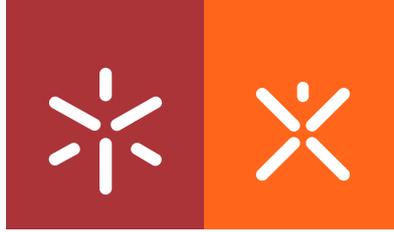
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vânia Gabriela Dias Graça

**Metodologias ativas e tecnologias digitais
para o desenvolvimento da consciência
histórica: um estudo de caso com alunos
do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), através de uma Bolsa de Doutoramento, com referência PD/BD/150425/2019, e do CIEd (Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho) no âmbito dos projetos com referências UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vânia Gabriela Dias Graça

**Metodologias ativas e tecnologias digitais
para o desenvolvimento da consciência
histórica: um estudo de caso com alunos
do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Altina Silva Ramos
e da
Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceitas, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A tese aqui apresentada é fruto de um trabalho árduo que reflete muito esforço, resiliência, persistência, superação e motivação em procurar sempre melhorar. Para chegar a esta etapa final, muito contribuíram uma série de pessoas, no qual quero deixar o meu profundo agradecimento.

As minhas palavras de gratidão às minhas orientadoras, as Dras. Altina Ramos e Glória Solé que me incentivaram a cruzar caminhos entre a Tecnologia Digital e a Educação Histórica, desbravando novos mundos! Obrigada por me desafiarem constantemente.

À Direção de Escola dos dois agrupamentos participantes neste estudo, em especial às duas professoras que participaram no estudo, as Professoras S.B. e L.G, que me receberam sempre bem na sua sala de aula e se demonstraram sempre disponíveis para a implementação do meu projeto. Um enorme agradecimento aos alunos participantes desta investigação, pelo seu empenho, motivação e trabalho árduo em cada uma das atividades desenvolvidas.

Também expressar gratidão a todas as pessoas que, sem hesitar, me emprestaram os seus computadores pessoais para implementar o meu projeto no 1.º CEB: Jéssica Graça, Pedro Viana, Sílvia Dias, Pedro Almeida, Olga B. e às restantes pessoas que poderei me ter esquecido.

À Professora Paula Flores, instigadora para a realização deste trabalho, pelos desafios constantes e complexos que me ajudaram a crescer enquanto investigadora.

Um agradecimento carregado de muito amor à minha família e amigos, por todos os abraços, beijos e palavras de conforto. Sei que estão orgulhosos de mim!

Aos meus pais, Cristina e José, minhas fortalezas e exemplos a seguir. Sempre prontos a fazer sacrifícios para que as vossas filhas estudassem, acreditando sempre que chegaríamos a bom porto.

À minha irmã, Jéssica, exemplo de força e persistência, minha grande companheira e melhor amiga que vivenciou esta grande jornada comigo. Sempre acreditaste que chegaria até aqui! Obrigada!

Aos meus avós, Francisca e Domingos, que sempre acreditaram em mim. É um orgulho e uma bênção ser vossa neta. Sou tão feliz por vos ter na minha vida. Aos meus avós, Teresa e José, que certamente estarão orgulhosos também.

À minha tia Sílvia, por ser coragem e força nesta jornada, acreditando sempre que as piores batalhas são sempre para os grandes guerreiros. E ao meu primo Pedro, por ser alegria e descontração.

Ao meu amigo e companheiro, Tiago, pela tua força e apoio, por sempre acreditares que chegaria até aqui! E claro, pelas sessões de explicação do funcionamento do programa SPSS.

Por fim, aos meus amigos, em especial à Filipa e à Rita, que acompanharam neste processo, ouvindo as minhas angústias e dando força e ânimo para continuar o caminho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

RESUMO

A presente investigação pretendeu analisar os contributos da combinação de metodologias ativas, nomeadamente a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem por Pares com tecnologias digitais, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Optou-se por uma metodologia qualitativa, em que se recorreu ao estudo de caso para compreender o fenómeno em estudo. Para a recolha de dados foram utilizados *focus group*, inquérito por questionário aos alunos, entrevistas semiestruturadas aos professores, trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição. Foram construídas atividades com várias tarefas que envolveram a utilização de algumas plataformas digitais como recurso para a aprendizagem e exploração de documentos históricos, em que se combinava, de forma pontual e contextualizada, as metodologias ativas referidas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, com o intuito de desenvolver o pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, conducentes à sua aprendizagem histórica. A análise dos dados baseou-se nas técnicas sugeridas pela *Grounded Theory*. De uma forma geral, os resultados sugerem que: a) as plataformas digitais analisadas evidenciaram efeitos cognitivos na aprendizagem histórica dos alunos, contributos socioemocionais que remetem para questões sociais e emocionais, causadas pela utilização da plataforma, mas também para as funcionalidades das mesmas na construção do seu conhecimento histórico; b) a utilização das metodologias ativas selecionadas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, evidenciaram efeitos cognitivos e socioemocionais, porém, destacam-se elementos menos positivos nas duas metodologias ativas; c) as atividades construídas baseadas nesta combinação permitiram o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos pelo trabalho desenvolvido nas atividades desenhadas focado em vários conceitos metahistóricos (evidência histórica, explicação histórica, temporalidade, mudança, empatia histórica, multiperspetividade, narrativa histórica) em ambos os ciclos. Assim, mais do que sugerir uma teoria emergente que relacionasse a utilização de tecnologias digitais com as metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, pretende-se deixar sugestões de atividades que possam ser replicadas, com adequações, em outros contextos educativos.

Palavras-chave: consciência histórica; metodologias ativas; tecnologias digitais; 1.º e 2.º CEB

Active methodologies and digital technologies for the development of historical consciousness: a case study with primary and elementary school students

ABSTRACT

This research aimed to analyse the contributions of combining active methodologies, namely the *Flipped Classroom* and *Peer Instruction* with digital technologies, operationalised in the workshop-classroom model, to the development of historical consciousness in the 1st (primary) and 2nd (elementary) cycle of school students. We opted for a qualitative methodology, using case studies to understand the phenomenon under study. Focus groups, student questionnaires, semi-structured teacher interviews, student work and metacognition questionnaires were used to collect data. Activities were set up with various tasks involving the use of some digital platforms as a resource for learning and exploring historical documents, in which the aforementioned active methodologies were combined in a specific and contextualised way, operationalised in the workshop-classroom model, with the aim of developing students' historical thinking and consciousness, leading to their historical learning. Data analysis was based on the techniques suggested by *Grounded Theory*. In general, the results suggest that: a) the digital platforms analysed showed cognitive effects on students' historical learning, socio-emotional contributions that refer to social and emotional issues, caused by the use of the platform, but also to its functionalities in the construction of their historical knowledge; b) the use of the selected active methodologies, operationalised in the classroom-workshop model for the development of students' historical consciousness, showed cognitive and socio-emotional effects, however, less positive elements stand out in the two active methodologies; c) the activities based on this combination allowed for the development of students' historical consciousness through the work carried out in the designed activities focussed on various metahistorical concepts (historical evidence, historical explanation, temporality, change, historical empathy, multiperspectivity, historical narrative) in both cycles. So, rather than suggesting an emerging theory that relates the use of digital technologies with active methodologies, operationalised in the workshop-classroom model for the development of students' historical consciousness, the aim is to provide suggestions for activities that can be replicated, with adjustments, in other educational contexts.

Keywords: historical consciousness; active methodologies; digital technologies; 1st and 2nd CEB (primary and elementary school)

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização da problemática do estudo.....	1
1.2. Identificação da questão e objetivos de investigação.....	4
1.3. Estrutura da tese.....	5
CAPÍTULO II - AS TIC NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO	8
2.1. Tecnologia Digital na Educação: evolução e potencialidades.....	8
2.2. A integração da Tecnologia Educativa no currículo	14
2.3. A utilização de tecnologias digitais na aprendizagem: ferramentas cognitivas para o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos	19
2.4. Metodologias ativas de aprendizagem.....	36
2.4.1. Sala de Aula Invertida	41
2.4.2. Aprendizagem por Pares.....	44
2.5. Novos ambientes de aprendizagem: a integração das TIC em metodologias ativas de aprendizagem	47
2.6. TIC, metodologias ativas e ensino e aprendizagem de História	52
2.6.1. A integração pedagógica das TIC no ensino e aprendizagem de História	52
2.6.2. A utilização de metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História.....	60
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PENSAMENTO HISTÓRICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	64
3.1. Educação Histórica e Cognição Histórica	64
3.1.1. Concetualização e perspectivas teóricas da Educação Histórica e Cognição Histórica ...	64
3.1.2. O paradigma socioconstrutivista no ensino e aprendizagem de História: o modelo de aula-oficina	72
3.1.3. O desenvolvimento das competências históricas nos documentos curriculares.....	75
3.2. Pensamento histórico.....	77
3.2.1. Concetualização e perspectivas teóricas sobre o pensamento histórico	77
3.2.2. Os conceitos substantivos e metahistóricos para a compreensão histórica.....	84
3.2.2.1. Empatia histórica	85
3.2.2.2. Multiperspetiva em História	88
3.2.2.3. Explicação histórica.....	90
3.2.2.4. Evidência histórica	92
3.2.2.5. Significância histórica.....	94

3.2.2.6. Temporalidade histórica: os conceitos de mudança e permanência.....	97
3.3. Consciência Histórica.....	101
3.3.1. Concetualização e perspectivas teóricas sobre consciência histórica.....	101
3.3.2. A consciência histórica e a sua dimensão educativa	112
3.3.3. A narrativa histórica: modelos de narrativa e construção de narrativa para o desenvolvimento da consciência histórica	113
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	123
4.1. Desenho de investigação	123
4.1.1. Contextualização epistemológica e metodológica.....	123
4.1.2. Estudo de caso múltiplo.....	127
4.1.3. Seleção dos participantes	129
4.1.3.1. As escolas	129
4.1.3.2. Os professores.....	130
4.1.3.3. As turmas	131
4.1.4. Intervenções na sala de aula.....	132
4.2. Procedimentos éticos	140
4.3. Recolha dos dados	142
4.3.1. Inquérito por questionário inicial aos alunos.....	142
4.3.2. Entrevistas semiestruturadas aos professores	143
4.3.3. <i>Focus Group</i> aos alunos	145
4.3.4. Observação participante	146
4.3.5. Trabalhos produzidos pelos alunos, exercícios de consciência histórica e questionários de metacognição	147
4.4. Análise e interpretação dos dados	148
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	151
5.1. Contributos das plataformas digitais <i>TED-ed, Youtube, Padlet</i> e outras para o desenvolvimento da consciência histórica	151
5.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano.....	152
5.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano.....	175
5.2. Potencialidades das metodologias ativas Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.....	199
5.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano.....	199

5.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano.....	210
5.3. Práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.....	219
5.3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano.....	219
5.3.1.1. O desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.....	225
5.3.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano.....	247
5.3.2.1. O desenvolvimento da consciência histórica dos alunos	251
5.4. Mudança tecnológica e metodológica do ensino de História para o desenvolvimento da consciência histórica, ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI	275
5.4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano.....	276
5.4.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano.....	292
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	309
6.1. Principais conclusões	309
6.2. Limitações do estudo	315
6.3. Implicações socioeducativas da investigação	315
6.4. Sugestões para futuras investigações	318
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	343
ANEXOS.....	344
APÊNDICES	348

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Aprendizagens Essenciais
AEI	Ambientes Educativos Inovadores
AP	Aprendizagem por Pares
ativ.	Atividade
BD	Banda Desenhada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CHATA	Concepts of History History and Teaching Approaches 7-14
CSH	Ciências Sociais e Humanas
CSHC	Centro para o Estudo da Consciência Histórica
DC	Desenvolvimento curricular
DGE	Direção-Geral de Educação
EC	Exercício contrafactual
ECH	Exercício de consciência histórica
EMH	Exercício de multiperspetiva em História
ERTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
ES	Entrevista semiestruturada
EUN	European School Net
FAP	Ficha de Avaliação do Projeto
FCL	Future Classroom Lab
FG	Focus group
G	Grupo
GT	Grounded Theory
HGP	História e Geografia de Portugal
HICON	Consciência Histórica - Teorias e Práticas - I e II
IBM SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ITIC	Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação
LA	Laboratórios de Aprendizagem
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
NAS	Necessidades Adicionais de Suporte

NH	Narrativa histórica
NO	Notas de observação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASEO	Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
Prof.	Professor(a)
QM	Questionário de Metacognição
REEI	Rede de Escolas de Educação Intercultural
SAF	Sala de Aula de Futuro
SAI	Sala de Aula Invertida
SAR	Salas de Aula Regulares
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TE	Tecnologia Educativa
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Equipamentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento das atividades em formato online do projeto no 1.º CEB.....	138
Figura 2 - Padlet da turma do 4.º ano de escolaridade	139
Figura 3 - Padlet da turma do 6.º ano de escolaridade	139
Figura 4 - Contributos da plataforma digital <i>TED-ed</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)	155
Figura 5 - Contributos da plataforma digital <i>YouTube</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)	158
Figura 6 - Contributos da plataforma digital <i>Padlet</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB).....	161
Figura 7 - Contributos da plataforma digital <i>Book Creator</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB) ...	165
Figura 8 - Contributos da plataforma digital <i>Nearpod</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)	168
Figura 9 - Contributos da plataforma digital <i>Socrative</i> para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)	170
Figura 10 - Contributos da plataforma digital <i>TED-ed</i> para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	181
Figura 11 - Contributos da plataforma digital <i>YouTube</i> para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	183
Figura 12 - Contributos da plataforma digital <i>Padlet</i> para aprender a pensar historicamente (2.º CEB).....	185
Figura 13 - Contributos da plataforma digital <i>Book Creator</i> para aprender a pensar historicamente (2.º CEB) .	188
Figura 14 - Contributos da plataforma digital <i>Socrative</i> para a aprender a pensar historicamente (2.º CEB).....	191
Figura 15 - Contributos da plataforma digital <i>Picktochart</i> para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	193
Figura 16 - Contributos das plataformas digitais para a aprender a pensar historicamente (1.º e 2.º CEB)	197
Figura 17 - Contributos do modelo de aula-oficina para a aprender a pensar historicamente (1.º CEB).....	201
Figura 18 - Contributos da Sala de Aula Invertida para a aprender a pensar historicamente (1.º CEB).....	204
Figura 19 - Contributos da Aprendizagem por Pares para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)	208
Figura 20 - Contributos do modelo de aula-oficina para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	211
Figura 21 - Contributos da metodologia Sala de Aula Invertida para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	213
Figura 22 - Contributos da metodologia Aprendizagem por Pares para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	216
Figura 23 - Contributos das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares e modelo de aula-oficina para aprender a pensar historicamente (1.º e 2.º CEB).....	218
Figura 24 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da orientação temporal (1.º CEB).....	226
Figura 25 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da multiperspetiva em História (1.º CEB)	230
Figura 26 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da significância histórica (1.º CEB).....	234
Figura 27 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da mudança em História (1.º CEB)	237
Figura 28 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca dos descobrimentos portugueses na plataforma <i>Book Creator</i> (1.º CEB)	240

Figura 29 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca da Guerra Colonial na plataforma <i>Book Creator</i> (1.º CEB).....	241
Figura 30 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca de empatia histórica (1.º CEB)	242
Figura 31 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da evidência histórica (2.º CEB)	251
Figura 32 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da orientação temporal (2.º CEB).....	255
Figura 33 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da multiperspetiva em História (2.º CEB).....	257
Figura 34 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da significância histórica (2.º CEB).....	260
Figura 35 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da explicação histórica (2.º CEB).....	263
Figura 36 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca do Estado Novo na plataforma <i>Book Creator</i> (2.º CEB)	266
Figura 37 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca da Guerra Colonial na plataforma <i>Book Creator</i> (2.º CEB).....	267
Figura 38 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca de empatia histórica (2.º CEB)	268
Figura 39 - Sistema de categorização da consciência histórica (1.º e 2.º CEB).....	272
Figura 40 - Importância das tecnologias digitais para aprender História (1.º CEB).....	281
Figura 41 - Nuvem de palavras com a avaliação do projeto (1.º CEB)	291
Figura 42 - Importância das tecnologias digitais para aprender História (2.º CEB).....	296
Figura 43 - Nuvem de palavras com a avaliação do projeto (2.º CEB)	304
Figura 44 - Mudança tecnológica e metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (1.º e 2.º CEB).....	306

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 1.º atividade (1.º CEB)	152
Gráfico 2 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 2.º atividade (1.º CEB)	152
Gráfico 3 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 3.º atividade (1.º CEB)	153
Gráfico 4 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 4.º atividade (1.º CEB)	154
Gráfico 5 - Plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (1.º CEB) ..	173
Gráfico 6 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 1.ª atividade (2.º CEB)	176
Gráfico 7 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 2.ª atividade (2.º CEB)	176
Gráfico 8 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 3.ª atividade (2.º CEB)	177
Gráfico 9 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 4.ª atividade (2.º CEB)	177
Gráfico 10 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 1.ª atividade (2.º CEB)	178
Gráfico 11 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 2.ª atividade (2.º CEB)	179
Gráfico 12 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 3.ª atividade (2.º CEB)	180
Gráfico 13 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 4.ª atividade (2.º CEB)	180
Gráfico 14 - Plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (2.º CEB)	196
Gráfico 15 - Dinâmicas que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (1.º CEB).....	199
Gráfico 16 - Dinâmicas que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (2.º CEB).....	210
Gráfico 17 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 1.ª atividade (1.º CEB)	220
Gráfico 18 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 2.ª atividade (1.º CEB)	221
Gráfico 19 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 3.ª atividade (1.º CEB)	222
Gráfico 20 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 4.ª atividade (1.º CEB)	223
Gráfico 21 - Atividades que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente (1.º CEB).....	224
Gráfico 22 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 1.ª atividade (2.º CEB)	247
Gráfico 23 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 2.ª atividade (2.º CEB)	248

Gráfico 24 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 3. ^a atividade (2.º CEB)	249
Gráfico 25 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 4. ^a atividade (2.º CEB)	250
Gráfico 26 - Recursos digitais que os alunos costumavam utilizar (1.º CEB).....	277
Gráfico 27 - Local de utilização dos recursos digitais selecionados (1.º CEB)	278
Gráfico 28 - Frequência de utilização dos recursos digitais selecionados pelos alunos (1.º CEB)	278
Gráfico 29 - Recursos e atividades mais utilizados nas aulas de História pelos alunos (1.º CEB)	279
Gráfico 30 - Atividades e dinâmicas utilizadas nas aulas de História (1.º CEB)	280
Gráfico 31 - Recursos digitais que gostariam de usar nas aulas de História (1.º CEB)	284
Gráfico 32 - Recursos digitais que os alunos costumavam utilizar (2.º CEB).....	292
Gráfico 33 - Local de utilização dos recursos digitais selecionados (2.º CEB)	293
Gráfico 34 - Frequência de utilização dos recursos digitais selecionados pelos alunos (2.º CEB)	293
Gráfico 35 - Recursos e atividades mais utilizados nas aulas de História pelos alunos (2.º CEB)	294
Gráfico 36 - Atividades e dinâmicas utilizadas nas aulas de História (2.º CEB)	295
Gráfico 37 - Recursos digitais que gostariam de usar nas aulas de História (2.º CEB)	299

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Funcionalidades técnicas e potencialidades pedagógicas das plataformas digitais utilizadas.	30
Tabela 2 - Pontos-chave da Sala de Aula Invertida.....	42
Tabela 3 - Pontos-chave da Aprendizagem por Pares.....	45
Tabela 4 - Temáticas das sessões de intervenção do projeto de investigação.....	132
Tabela 5 - Desenho das sessões de intervenção na turma do 4.º ano.....	134
Tabela 6 - Desenho das sessões de intervenção na turma do 6.º ano.....	136

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescentemente e ciclicamente, se vai complexificando, em investigação válida, coerente e solucionadora (Pacheco, 1995, p. 67).

1.1. Contextualização da problemática do estudo

Quando a investigadora foi desafiada a ingressar no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa (TE) em 2018, parecia uma possibilidade longínqua. De imediato, a mesma disse que queria aliar a TE à área da Educação Histórica, área pela qual sempre nutriu uma especial paixão, demonstrando grande vontade em compreender como esta relação poderia melhorar o ensino e aprendizagem de História, visto que a investigadora também é professora de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) nas áreas de Ciências Sociais e Humanas (CSH) e História e Geografia de Portugal (HGP).

Desta forma, a realização desta investigação pautou-se especialmente por duas grandes motivações. A primeira, relacionada com a área da TE, adveio do facto de a investigadora ter realizado práticas educativas com tecnologias digitais no âmbito do Mestrado Profissionalizante de Ensino 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, o que se traduziu numa experiência desafiante, muito instigada pela sua supervisora institucional que conduziu a uma vontade em aprofundar e investigar mais sobre a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação, originando a publicação de vários artigos científicos e de uma crescente motivação para aprofundar esta área.

A segunda, prende-se com o facto da mesma ter uma especial paixão pela área de História, que foi sempre notório e constante ao longo de todo o seu percurso académico. Sempre procurou contrariar a ideia demonstrada por parte dos alunos de uma História desmotivadora, memorística, em que os alunos não compreendiam o porquê de a estudarem no presente e a importância de se orientarem nos três tempos: passado, presente e futuro (consciência histórica). Então, romper com essa ideia enraizada era também um dos seus grandes motivos e desafios enquanto docente de HGP. Por sua vez, já tinha realizado uma pequena investigação no âmbito do mestrado profissionalizante referido, procurando compreender como esta área pode desenvolver o pensamento crítico dos alunos, tornando-os futuros cidadãos críticos e participativos. Este estudo originou apresentações e publicações neste âmbito. Enquanto professora, e tomando em consideração a sala de aula como um espaço de aprendizagem, procurou-se aliar a estes dois campos de estudo, a TE e Educação Histórica, o conceito de metodologias

ativas de aprendizagem, uma vez que as formas de aprender e ensinar alteraram-se e cabe ao professor procurar formação e novas estratégias para se atualizar.

Neste sentido, considerou-se relevante investigar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (Rüsen, 2009, 2012), uma vez que é uma capacidade que deve ser estimulada ao longo da escolaridade, pois quando o aluno consegue orientar-se no tempo através dos três tempos – passado, presente e futuro, é capaz de compreender de forma eficiente os acontecimentos históricos, relacionando e mobilizando esses conhecimentos históricos para a sua vida quotidiana, entendendo a função social da História.

Aliá-las ao uso das tecnologias digitais enquanto ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007) que promovem o pensamento complexo do aluno, requer que este as utilizem para pensar de forma significativa. As TIC são, por isso, ferramentas potencialmente poderosas e flexíveis para transformar o ensino e a aprendizagem, conduzindo à autonomia e criação de produtos originais por parte dos alunos, motivando-os para a aprendizagem seja em trabalho a pares, em grupo ou individualmente. Por outro, quando aliadas a metodologias ativas de aprendizagem (Moran, 2018), em que o aluno é o elemento ativo e construtor da sua aprendizagem, oferecem uma variedade de estratégias de ensino, como as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida (SAI) e Aprendizagem por Pares (AP), utilizadas na presente investigação. Estas metodologias ativas operacionalizadas com o modelo de aula-oficina (Barca, 2004), dão oportunidades ao aluno de experienciar o ofício de historiador, favorecendo a construção de um pensamento social e crítico quando desenvolve um trabalho de pesquisa e questionamento constante sobre problemáticas do quotidiano e sua articulação com a História e construção do conhecimento histórico. Eis que surge o projeto de investigação: “Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º CEB”, que emerge da necessidade de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º CEB. Interessa, por isso, promover a literacia digital, que pretende estimular competências relativas ao uso eficaz da tecnologia digital nos alunos, e a literacia histórica, através do desenvolvimento de competências para que os alunos percebam e usem o passado para atribuírem sentido ao presente e ao futuro, mas também digitais e sociais que estejam alinhadas com os documentos orientadores vigentes para estes dois ciclos de ensino (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação; Oliveira-Martins et al., 2017).

Importa referir neste contexto, o aparecimento e disseminação da pandemia Corona Virus Disease 2019 (COVID-19) pelo mundo, provocando transformações profundas na sociedade, inclusive na

Educação. Em Portugal, em meados de março de 2020, o seu surgimento e rápida difusão fez com que as escolas encerrassem e o ensino se reajustasse rapidamente, levando a uma metamorfose da escola (Nóvoa, 2019), no qual a sala de aula deu lugar a um ensino *online*. Este tipo de ensino foi inicialmente associado ao modelo de Ensino a Distância (E@D) e, posteriormente, ao modelo designado por Ensino Remoto de Emergência. Conceitos aparentemente semelhantes, mas que se distinguem. O ensino à distância “resulta de um ecossistema educacional *online* robusto e bem planeado com o uso inovador de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem” (Dias-Trindade et al., 2020, p. 6), com uma metodologia própria e planeada. Já o ensino remoto de emergência, foi caracterizado como sendo muito fugaz, pois não houve preparação para fazê-lo, foi algo repentino e não planeado (Rondini et al., 2020). Este momento pandémico intensificou a inclusão e utilização das TIC no processo educativo exigiu o desenvolvimento de competências digitais, no sentido de serem “fluentes digitais” (Dias-Trindade et al., 2020; Miller & Bartlett, 2012; Sparrow, 2018).

Imprevisibilidade, desafio e transformação poderiam ser as três palavras que melhor definiram o decorrer deste trabalho de investigação. O trabalho de campo no 4.º ano de escolaridade foi realizado no ano letivo 2020/2021, ocorrendo de forma presencial e *online*. Imprevisibilidade, uma vez que se iniciou a implementação do projeto com esta turma de forma presencial, com a devida distância social imposta pelo plano de contingência da escola, e rapidamente se passou para o ensino *online*, em que os alunos utilizaram a plataforma digital *Zoom* para o desenvolvimento das atividades propostas. Isso tornou-se um desafio, pois houve a necessidade de transformação das atividades propostas inicialmente para um formato *online*, tanto para os alunos como para a professora investigadora, dado que foram necessárias novas estratégias, oportunidades, metodologias e uma reconfiguração do tempo previsto das atividades, tendo em vista as condições de cada aluno. O mesmo não aconteceu no trabalho de campo da turma do 6.º ano de escolaridade, decorrido em 2021/2022, de forma presencial.

Assim, quando se procedeu à construção das atividades pedagógicas na fase inicial do projeto, não se pensaria que a escola, passado alguns meses, fosse afetada e levasse a profundas transformações devido à pandemia COVID-19. A imprevisibilidade, o desafio e a transformação estiveram presentes, não só aquando da fase pandémica, mas ao longo de todo o projeto, e isso fez com que se desenvolvessem competências profissionais e pessoais importantes, descobrindo novos caminhos e apontando soluções alternativas para os diferentes desafios encontrados. Apesar de algumas contingências inerentes a esse tempo de incerteza e imprevisibilidade, a prioridade foi o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos curriculares, de competências históricas e digitais.

1.2. Identificação da questão e objetivos de investigação

Investigar em Ciências da Educação implica a procura da resposta a uma pergunta de partida ou questão-problema. A formulação da mesma requer três critérios essenciais: a clareza, pois deve ser precisa e concisa; a exequibilidade, dado que deve ter um carácter realista e concretizável; e a pertinência, visto que ela tem que ter importância na e para a atualidade (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Traçamos a seguinte questão de partida para este estudo: “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?”

Construíram-se, ainda, as seguintes questões norteadoras:

- 1) De que forma as tecnologias digitais, como as plataformas digitais *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras possibilitam que os alunos se apropriem de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica?
- 2) De que forma as metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida (SAI) e Aprendizagem por pares (AP), operacionalizadas no modelo de aula-oficina possibilitam o desenvolvimento de competências históricas e consciência histórica nos alunos?
- 3) Que práticas educativas podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?
- 4) De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?

De forma a dar resposta às questões de investigação mencionadas, definiram-se os seguintes objetivos a alcançar.

- a. Compreender de que modo a utilização das plataformas digitais *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- b. Identificar os contributos da utilização da Sala de aula invertida (SAI) e Aprendizagem por Pares (AP), operacionalizadas no modelo de aula-oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- c. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos

alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.

- d. Avaliar o impacto das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais na mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem de História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

A presente investigação conjuga assim, a promoção de literacia digital, que pretende estimular competências relativas ao uso eficaz da tecnologia digital por parte dos alunos, e a literacia histórica, que promove competências para que os alunos percebam e usem o passado para atribuírem sentido ao presente e ao futuro. Acredita-se, por isso, que estes dois conceitos potencializam a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade atual, de alunos mais envolvidos e com vontade de aprender mais.

1.3. Estrutura da tese

A presente tese encontra-se organizada em seis capítulos.

O capítulo I, designado “Introdução” está dividido em três subcapítulos. O primeiro, diz respeito à contextualização do estudo, em que se apresentam as motivações e importância do estudo, assim como as circunstâncias em que esta decorreu nos dois ciclos. O segundo relativo à caracterização geral do estudo, expõe a questão e os seus objetivos de investigação, bem como as questões norteadoras. Por fim, ainda neste capítulo, apresenta-se a estrutura da presente tese.

O capítulo II, “As TIC na Sociedade e na Educação”, divide-se em seis subpontos. Num primeiro subtópico, procurou-se compreender a evolução e potencialidades da tecnologia digital para a Educação, recuando aos primórdios da História, em que a tecnologia já era utilizada pelos povos que habitavam a Península Ibérica. Em seguida, explorou-se a integração da TE no currículo, nomeadamente na área de Desenvolvimento Curricular (DC), enquanto campos de estudo e de intervenção que procuram estudar estas potencialidades, fundamentais para a continuação da reconstrução de um currículo deste século, assente nas exigências presentes desta era digital. O capítulo segue com outro subponto destinado à utilização de tecnologias digitais na aprendizagem, enquanto ferramentas cognitivas que desenvolvem o pensamento complexo dos alunos, numa rede de conhecimento (conetivismo). Aprofundam-se, por isso, as plataformas digitais utilizadas ao longo desta investigação, compreendendo as suas potencialidades e funcionalidades no processo de ensino e aprendizagem, mas também evidenciando a necessidade de

uma constante formação por parte do professor no desenvolvimento das suas competências digitais para melhor atuar em sala de aula, apesar de programas de formação que o procuram fazer. Um outro subcapítulo é referente às metodologias de aprendizagem, explanando a sua gênese e os seus contributos para um novo caminho de aprendizagem, no qual se aprofundam as etapas e potencialidades das duas metodologias ativas utilizadas no estudo: a SAI e AP. Ainda neste capítulo II, focam-se os novos ambientes de aprendizagem, em que a combinação das TIC com metodologias ativas de aprendizagem favorece a criação de ambientes de aprendizagem digitais e ativos assentes numa aprendizagem colaborativa e cooperativa que podem, efetivamente, desenvolver o pensamento e consciência históricos dos alunos. Por último, este capítulo finda-se com um subponto destinado à integração das TIC e das metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História, no qual se evidenciam alguns dos seus contributos, decorrentes de estudos de investigação desenvolvidos.

O capítulo III, denominado “A Educação Histórica, Pensamento Histórico e Consciência Histórica” está organizado em três grandes subpontos que contemplam secções específicas em cada um deles. O subponto 3.1. inclui três secções, sendo a primeira relativa à concetualização, perspetivas teóricas e relações entre a Educação Histórica e Cognição Histórica para um ensino e aprendizagem de História de qualidade; a segunda referente às etapas e potencialidades da utilização do paradigma socioconstrutivista e o modelo de aula-oficina no ensino e aprendizagem histórica; e por fim, uma secção que reflete sobre o desenvolvimento das competências históricas nos documentos orientadores vigentes. Já o subtópico 3.2. refere-se ao pensamento histórico, no qual se encontra uma primeira secção que discute a concetualização e perspetivas teóricas acerca do pensamento histórico; na seguinte, refletem-se acerca dos conceitos substantivos e metahistóricos aprofundando a sua importância para a compreensão histórica, e descortinando cada um deles (empatia histórica, multiperspetiva em História, explicação histórica, evidência histórica, significância histórica e temporalidade histórica associados aos conceitos de mudança e permanência). Este capítulo termina com o subponto 3.3. dedicado à consciência histórica que contempla três secções: uma relativa à concetualização e perspetivas teóricas sobre consciência histórica, uma outra que reflete a função sociopedagógica da consciência histórica, e por fim, uma dedicada à construção da narrativa histórica e aos seus modelos.

O capítulo IV, “Metodologia de investigação”, inclui as opções metodológicas da investigação. Começa-se pelo desenho do estudo, em que se apresenta uma contextualização epistemológica e metodológica da investigação de cariz qualitativa. Reflete-se acerca dos pressupostos teóricos do estudo de caso, caracterizando os participantes deste estudo e apresentando as intervenções na sala de aula desenvolvidas. Em seguida, apontam-se os procedimentos de natureza ética contemplados na

investigação e indicam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas: inquérito por questionário (IQ), entrevistas semiestruturadas (ES), *focus group* (FG), observação participante, através de notas de observação (NO), trabalhos produzidos, exercícios de consciência histórica (ECH) e questionários de metacognição (QM). Por fim, descreve-se o processo de análise dos dados e a construção de modelos de categorização, baseados nas técnicas de análise da *Grounded Theory* (GT).

No capítulo V, “Análise e discussão de resultados”, procede-se gradualmente a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada na GT, dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo com o propósito de responder aos objetivos de investigação delineados. Numa primeira fase, apresentam-se os contributos do uso de algumas das plataformas digitais utilizadas: *TED-ed*, *YouTube*, *Padlet*, *Book Creator*, *Nearpod*, *Socrative*, *Picktochart* e *Learning.Apps*, para o desenvolvimento da consciência histórica em cada um dos ciclos de ensino. Em seguida, refletem-se acerca das potencialidades da utilização das duas metodologias ativas SAI e AP, operacionalizada no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica em ambas as turmas. Apresenta-se, ainda, os efeitos que as práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos em cada uma das turmas. Por fim, ainda neste capítulo, evidenciam-se as mais-valias da mudança metodológica e tecnológica do ensino de História operada, para o desenvolvimento da consciência histórica e de competências, ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI nas duas turmas participantes.

No capítulo VI “Conclusões do estudo”, procura-se fazer um cruzamento de dados entre os dois ciclos de ensino, apresentando as principais semelhanças e diferenças nas duas turmas, e que originaram um sistema de categorização final da investigação. Além disso, tecem-se algumas considerações sobre as principais conclusões, no sentido de responder às questões do presente estudo, destacando-se os contributos possíveis para práticas letivas de História assentes no desenvolvimento da consciência histórica. Reflete-se, por fim, sobre as limitações e implicações do estudo, assim como sugestões de investigação futura nestas áreas.

CAPÍTULO II - AS TIC NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

2.1. Tecnologia Digital na Educação: evolução e potencialidades

O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir (Kenski, 2012, p. 21).

As tecnologias, como diz Kenski (2012) “são tão antigas quanto a espécie humana” (p. 15). Desde a Idade da Pedra até à atualidade, o ser humano modificou-se e criou formas de adaptação aos ambientes mais hostis e estranhos, garantindo a sua sobrevivência através da sua capacidade de engenhosidade e inteligência com que dominava os elementos que a natureza lhe oferecia.

Neste sentido, na linha de pensamento do mesmo autor, o desenvolvimento tecnológico de cada época civilizacional marcou a cultura e a forma de compreender a sua história, numa perspetiva de evolução: o ser humano, que foi quadrúpede, começou a deslocar-se numa postura vertical; descobriu o fogo, que permitiu cozinhar os seus alimentos; alguns grupos primitivos deixaram os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar lanças e setas de metal, inventando a metalurgia, a roda, o arado, os sistemas de irrigação; construiu grandes obras públicas e meios de transportes, até à corrida espacial, que resultou em inúmeras inovações, como o micro-ondas, o relógio digital, o computador, e outras.

Esta perspetiva é também enfatizada por Silva et al. (2018) quando refere que desde o “*homo sapiens*” até ao “*homo digital*”, a tecnologia sempre teve um carácter transformador e inovador. E, por isso, são os avanços tecnológicos que frequentemente marcam os distintos períodos da História. A tecnologia não é algo novo, ela sempre existiu. Desta forma, como afirma Silva (2001), a tecnologia exige a vivência de um novo mundo, que designamos *Sociedade de Informação*, *Sociedade em Rede*, *Sociedade Digital*, *Sociedade do Conhecimento*, *Modernidade Líquida* e outras. Já Bauman (2001), refere-se aos tempos atuais como *modernidade líquida*, no qual as relações se transformam, se tornam voláteis, dado que os parâmetros concretos de classificação se diluem. Vivemos, por isso, numa sociedade preponderantemente marcada pelos avanços tecnológicos e pelo aparecimento de uma geração de *nativos digitais* (Prensky, 2001; Santaella, 2010). Segundo Prensky (2001), os *nativos digitais* interagem rapidamente com as tecnologias digitais e possuem habilidades e competências tecnológicas que lhes permitem realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. No entanto, a geração que está ligada ao papel, ao lápis e ao quadro preto que acompanhou ao longo da escola tenta adaptar-se ao mundo onde a tecnologia se multiplica, aquilo a que chamou *imigrantes digitais*.

A globalização ou mundialização é, neste contexto, também ela um dos fenómenos históricos marcantes e representativos do presente, que supera os limites espaciais para atuar em todo o planeta (Moreira, 2009), fenómeno que acarreta consigo incerteza, descontrolo e o inesperado (Quadros-Flores, 2011). É um processo que veio acompanhado da evolução cada vez mais rápida das TIC e que têm imprimido uma dinâmica de transformação neste mundo global e tecnológico em que vivemos. O próprio conceito de *tecnologia* não é preciso, uma vez que tem sido interpretado de diferentes formas ao longo da história. Kenski (2012, p. 24), define-a como:

conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planeamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, ou seja, tecnologia é tudo aquilo que foi criado pelo homem ao longo da história, suas formas de uso e aplicações (p. 24).

Moran (2017) atribui-lhe um carácter contextual, referindo que a tecnologia se altera conforme o contexto, podendo ser vista como cultura, artefacto, atividade com determinada intenção, conhecimento sobre uma técnica e os processos inerentes. Através da tecnologia, o espaço e a cultura transformam-se, dando lugar à cibercultura e ao ciberespaço. Lévy (2000), define a cibercultura como o “conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). Na visão do autor, um dos princípios orientadores da cibercultura é a interligação, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva, conduzindo ao que Castells (2010) designa *Sociedade em Rede*. Caracteriza-a como sendo uma sociedade na qual as estruturas e atividades baseiam-se em redes digitais de informação e comunicação e delas dependem predominantemente. Por sua vez, a cibercultura atua numa rede de ligações humanas, sociais e económicas que faz com o que indivíduo se ligue com outros, comunicando-se, acedendo ao conhecimento, partilhando-o e construindo-o (Silva, 2011). O mesmo autor considera, ainda, que a cibercultura acarreta um novo desafio à educação e aos seus atores educativos, no sentido da construção de comunidades de aprendizagem e não reduzindo a “navegação pelo ciberespaço” à obtenção de dados pelo indivíduo, mas criando uma rede de conversação onde existam trocas de ideias, no qual sejam potenciadas práticas colaborativas, num processo dinâmico, de partilha e de construção conjunta de novo conhecimento realizado na comunidade.

Desta forma, a integração das TIC na educação está a transformar os cenários educativos e a abrir novas oportunidades de ensinar a aprender e de aprender a aprender, em que a escola sofre uma

metamorfose (Nóvoa, 2022), ou seja, já não se integra em modelos escolares de cariz mais tradicional mas em outros característicos deste século. Repensá-los exige que se atente em três dimensões do modelo escolar do século XIX e que não podem fazer parte do modelo deste século: 1) a celebração de um contrato social que atribui a sistemas especializados de ensino o direito e o dever de promover a escolarização de todas as crianças e, mais tarde, dos jovens; 2) a consolidação de uma estrutura organizacional, em torno de um espaço escolar que tem como referência central a sala de aula e de um tempo horário regular, fatiado de hora em hora; e 3) a consagração da lição como base de uma pedagogia que pode ser ilustrada pela metáfora do “quadro negro”, na qual um professor dá aulas a uma turma relativamente homogênea de alunos (Nóvoa, 2022, p. 24). São estas três dimensões, que no entender do autor, se assumem fundamentais para o processo de transformação da escola até à pandemia de 2020, que veio alterar a forma como se repensavam esses mesmos espaços de aprendizagem, emergindo novos horários de atividades letivas, diferentes estratégias e recursos digitais, obrigando a essa transformação da escola.

Neste âmbito, Moran (2019) acredita que essa mudança na própria organização das escolas e dos sistemas educativos é progressiva com vista a um “modelo mais aberto de escola, onde o aluno poderá estudar em mais de um lugar e compor um currículo um pouco misto”, no qual o curricular e o *online* “estarão cada vez mais misturados” (p. 8). Reforça, por isso, que cada vez mais os novos tempos necessitarão de criar oportunidades para uma aprendizagem colaborativa, em que cada um aprenderá ao seu próprio ritmo.

A TE, enquanto campo de estudo e de intervenção (Silva, 2002), procurou investigar a conceção, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com recurso às TIC. A pluralidade de conceções e de perspetivas que encerra é, por isso, um dos aspetos a destacar na concetualização deste campo de estudo (Silva et al., 1998). Tal como refere Gentry (1991), apesar de ser um campo emergente e com dinamismo, verifica-se, ainda, que na sua definição existe alguma divergência quanto à sua intencionalidade e limites. No entanto, Thompson et al. (1992) sugerem uma possível definição, caracterizando-a como sendo “um processo complexo integrado que implica sujeitos, métodos, ideias, meios e uma organização a fim de analisar problemas e de imaginar, implementar, avaliar e gerir as soluções dos problemas que se colocam na aprendizagem humana” (p. 2). Silva (1998) acrescenta que a polissemia se deve ao facto de o conceito de TE possuir “diversos significados ao longo da sua história” (p. 30).

Manuel Area Moreira (2009) identifica três etapas de desenvolvimento da TE nos anos 80: a primeira, concebendo-a como ajudas de aprendizagem, acompanhada pela introdução do ensino de

novas máquinas e instrumentos; a segunda, como ajudas na aprendizagem, mas com otimização dessas aprendizagens por meio de metodologias bem desenhadas; e o terceiro, com um enfoque sistemático da educação, alcançando um certo consenso conceitual e de conteúdo em torno desta. Na visão do mesmo autor (2009), nos anos 80 a 90, a TE passou por uma crise da perspectiva tecnocrata, concebendo o processo de ensino como “asséptico de influencia ideológica” (p. 18), em que era desconsiderado o pensamento e a cultura pedagógica dos professores, em que tanto estes como as escolas não tinham nenhum poder de decisão sobre a mesma. Mais tarde, acabou por ser reconceitualizada devido aos paradigmas das Ciências Sociais, do currículo de natureza crítica e da revolução tecnológica das TIC, acabando por originar uma Tecnologia Educativa Crítica (Moreira, 2009; Nichols & Allen-Brown, 1996). Esta nova concepção de TE dá espaço a um conhecimento pedagógico sobre a cultura e educação em que se articulam e mobilizam contribuições de outras áreas das Ciências Sociais passando-se assim a estudar os processos de ensino e aprendizagem e de uma cultura através da utilização das TIC em diversos contextos educativos. Além disso, comporta uma preocupação relativamente aos interesses e valores emergentes em projetos sociais e políticos, concebendo-se a TE como “objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parâmetros culturales” (Nichols & Allen-Brown, 1996, p. 20).

Desta forma, podemos ver que há uma relação entre a Educação e a Tecnologia. Como refere Kenski (2012), “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir a profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (p. 44). Esta questão é também levantada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire (1970) quando chama a atenção para a compreensão correta da tecnologia, ao serviço do bem-estar do indivíduo e não como algo diabólico e prejudicial. Não devemos, por isso, ver a tecnologia como algo prejudicial (*tecnofobia*) nem como algo extraordinário (*tecnolatria*) como refere Silva (2001). Também Moran (2019) vai ao encontro da ideia preconizada por Silva, quando menciona que:

a tecnologia está em tudo, ela tanto ajuda quanto atrapalha (...) E ela tem um lado que é fascinante, porque ela nos permite tudo, você pode fazer qualquer coisa na vida, e ela nos ajuda para o bem e para o mal. (...) A tecnologia é um componente da nossa vida que está ligada a tudo, a gente não pode fugir dela, mas se você não se interessa, não acontece nada. (...) Se a criança passa o dia inteiro só jogando, ela desenvolve algumas habilidades, mas não aprende tudo (p. 8).

Essas possíveis fragilidades inerentes à utilização das TIC, segundo Moreira (2009), revelam-se no aumento das desigualdades culturais e económicas entre os vários países, visto que este avanço tecnológico não acontece para todos eles. Um outro aspeto que refere é a necessidade de o indivíduo ter que realizar esforço para ter conhecimentos e competências digitais, cognitivas e atitudinais para essa utilização, para que não sejam “analfabetos tecnológicos”. Ademais, a quantidade de informação a que hoje temos acesso, por vezes duvidosa, constituiu, igualmente, para este autor um indicador frágil deste uso, e que por isso é essencial que o aluno aprenda a recolher e selecionar informação. Graça et al., (2021), no contexto de formação inicial docente, apontam a indisponibilidade de dispositivos digitais nas instituições de ensino e a nível pessoal como fatores inibidores de práticas educativas renovadas, bem como para a formação de saberes em TIC que os professores devem possuir para que essa integração seja possível. Pedro e Matos (2019) atribuem relevância ao próprio espaço em que elas estão a ser utilizadas, referindo não apenas a necessidade de renovação das práticas educativas, mas dos próprios espaços escolares, que se encontram aquém das expectativas e exigências das escolas do futuro. Isso influencia a atitude do professor e a sua adequada capacitação digital, fundamental para uma integração pedagógica adequada e pertinente das TIC (Peralta & Costa, 2007; Silva & Miranda, 2005).

Neste sentido, não é pretendido um olhar redutor acerca da sua integração na sala de aula, mas um olhar crítico e reflexivo acerca desse uso por parte dos atores envolvidos no processo educativo. Se olharmos para a sala de aula, observamos vários tipos de tecnologias, das mais simples, como o papel, o lápis, os cadernos, os livros, as lousas, o apagador, às mais complexas, como computadores, quadros interativos, portáteis, *tablets* e outros. Esta ideia vai ao encontro da preconizada por Jon Dron (2021), quando reforça que não somos apenas utilizadores de tecnologias, mas coparticipantes nelas, acrescentando que todos os alunos e professores, são por isso, “educational technologists”. Ademais, propõe uma tecnologia educacional, (*learning technology*) que inclua pedagogias entre as tecnologias que ela orchestra, quer isto dizer que orquestrar é trazer intencionalmente diferentes ações, ferramentas métodos, processos e outros, de uma forma organizada e intencional, formando uma orquestração. Encara, por isso, a utilização das TIC como uma orquestração de fenómenos com um propósito específico.

São vários os estudos que mostram potencialidades da integração das TIC na Educação quer ao nível da formação inicial de professores (Felizardo & Costa, 2017; Fonseca, 2019; Gallego-Arrufat et al., 2019; Garcia et al., 2020; Lopes & Gomes, 2018; Martinez et al., 2015; Matos, 2004; Ponte & Serrazina, 1998; Quadros-Flores & Ramos, 2016; Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017; Raposo-Rivas et al., 2019, 2020; Usun, 2009; Vieira & Pedro, 2022;) quer ao nível da formação continua de professores (Alves de

Oliveira & Nogueira Amaral, 2022; Benedet et al., 2019; Martins & Junior, 2021; Oliveira et al., 2022; Sampaio & Coutinho, 2011; Trindade et al., 2021). A relevância da integração das TIC a estes dois níveis tem como ponto comum as finalidades pedagógicas que possuem, uma vez que tanto na formação inicial como contínua de professores, o público-alvo são os alunos e as práticas educativas, que esperam transformação e mudança nas estratégias, recursos e metodologias utilizadas, procurando a recriação constante de práticas educativas que se querem inovadoras. Porém, introduzir a tecnologia nas atividades educativas tradicionais, sem alterar as respetivas práticas, não conduz a aprendizagens por parte do aluno (Jonassen, 1996; Thompson et al., 1992). É por isso necessário que a sua integração seja acompanhada de metodologias ativas e participativas que potenciem novas formas de pensamento dos alunos.

Neste sentido, a utilização das TIC no ensino e aprendizagem dos alunos nas várias áreas curriculares e níveis de ensino foi investigada por vários autores, verificando-se potencialidades como motivação em aprender, uma melhor construção da aprendizagem e autorregulação da mesma, assim como o desenvolvimento, de modo transversal às várias áreas do saber, de competências, capacidades e atitudes importantes na formação do indivíduo (Caparica & Nobre, 2019; Costa et al., 2019; Cruz, 2009; de Freitas & Pereira, 2021; Gil & Paraíso, 2022; Gil & Toscano, 2019; Graça et al., 2019; Lopez-García, 2018; Moreira, 2022; Oliveira, 2018; Pereira & Silva, 2018; Pestana et al., 2020; Ramos, 2005; Revilla, 2019; Silva, 2020; Silva & Gayeski, 2018; Trindade, 2014).

Os estudos acima destacados, entre outros, fortalecem a ideia que a utilização pedagógica das TIC, quando integradas numa metodologia que possibilita ao aluno ser ativo, responsável, autónomo no processo de aprendizagem conduz de facto a uma maior motivação, interatividade na e para a construção da sua aprendizagem seja qual for a área do saber em que se encontra. Porém, essa integração deve estar também patente de forma clara nos programas curriculares alicerçados nas competências exigidas para esta era digital. Por sua vez, é importante que a formação de competências digitais do professor e do aluno sejam potenciadas nos contextos educativos. Também o “parque tecnológico” oferecido pela instituição deve ter a qualidade necessária à realização de práticas educativas criativas, inovadoras e renovadas alinhadas com os desafios preconizados pela sociedade digital.

2.2. A integração da Tecnologia Educativa no currículo

As tecnologias digitais em educação têm vindo a desafiar-nos à reflexão sobre o currículo e sobre a aprendizagem (Viana & Peralta, 2020, p. 137).

A era digital em que vivemos incita-nos a ter um olhar crítico e reflexivo sobre o currículo e levamos a questionar que características deve ter o currículo, numa perspetiva de quem aprende, incluindo a forma como cada um o concebe, organiza e constrói as aprendizagens desenvolvidas (Viana & Peralta, 2020). Esta tarefa de repensar o currículo à luz desta Sociedade Digital é complexa, controversa e desafiante, tal como o próprio conceito de currículo.

O conceito de currículo é polissémico, ambíguo, o que leva a diferentes posicionamentos teóricos (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 2013; Pacheco, 2001). Pacheco (2001) esclarece que currículo vem do latim, *currere*, e significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Ademais, o mesmo autor enfatiza que “o currículo constrói-se na diversidade e convergência de discursos, ou de argumentos, que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão” (p. 45). Varela de Freitas (2019) atribui-lhe um cariz mais educativo em que refere que é “tudo o que acontece na escola promovendo aprendizagens nos alunos” (p. 32). A sua importância no contexto escolar é reforçada por Roldão (2013), quando refere que “constitui o núcleo definidor da existência da escola” (p. 132). Duarte (2021) aprofunda a sua conceitualização, atribuindo-lhe um sentido “político-educativo, humana e interactivamente (re) construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares” (p. 5). Essa sua complexidade em termos de definição, também está patente nas suas três dimensões, que apesar de distintas em termos de conceitualização, devem estar articuladas e desenvolvidas em termos curriculares, originando três tipos de currículo: currículo formal, currículo informal e o currículo oculto. De forma muito breve, o primeiro, é também denominado currículo oficial ou currículo prescrito, advém de uma decisão político-administrativa que contempla o conjunto de conteúdos a ensinar. Não se pode negar que este tipo de currículo é, hoje, um elemento central na orientação das atividades pedagógicas (Diogo, 2010; Pacheco, 2008; Roldão, 2017). O segundo, designado currículo real/realizado, currículo experiencial (Pacheco, 2001), tem o objetivo de pensar e trabalhar na escola a partir da experiência, como as atividades desportivas, jornadas escolares, clubes, etc, que são denominadas atividades extracurriculares. O último, o currículo oculto, apelidado de implícito, latente, escondido ou paralelo (Giroux, 1997), é caracterizado pelas dimensões dos conhecimentos, valores, atitudes e destrezas que se desenvolvem através da participação nos processos de ensino e

aprendizagem e das interações que se realizam na escola, e por isso não tem conteúdos explícitos a abordar em sala de aula. Para melhor compreender as questões relacionadas com o currículo, criou-se um campo de estudo, a área de DC.

A sua ligação com a TE é apresentada por Morgado (2017) quando refere que as TIC fomentam uma mudança ao nível da gestão flexível do currículo, uma vez que o currículo é o âmago do sistema educativo, que envolve a construção de saberes, capacidades, valores e atitudes e que constituem a base para a preparação dos alunos. Defende, nesse sentido, que as TIC devem estar articuladas e contextualizadas no currículo. Silva (1998) explicita melhor esta relação, mencionando que a TE:

analisa o currículo (prescrito, apresentado e realizado) em termos comunicacionais (códigos, discursos, linguagens, direcções e contextos) e preocupa-se em investigar o desenho das estratégias comunicacionais tendo em vista a intervenção no processo educativo com um sentido de optimização, ou seja, conseguir o melhor em função dos objectivos propostos pela comunidade educativa (p. 48).

Neste sentido, os cenários educativos exigem a integração das TIC no currículo, numa abordagem holística do processo de ensino e aprendizagem, que possibilite uma participação ativa do aluno nesse processo (Viana & Peralta, 2020). Para que tal seja possível, Pacheco (2001) preconiza a “emancipação do currículo como um hipertexto”, estruturado em rede para a construção do conhecimento, para que do currículo se possa ter uma visão interdisciplinar, que rompa com o espartilhamento das disciplinas. Essa conceção sugere assim um novo modelo curricular para este mundo digital que vivemos. Na linha de pensamento de Viana e Peralta (2020), a criação de um currículo com base construtivista deve privilegiar a aprendizagem e o aprendente no processo de “(co)construção do currículo”, o que no seu entender significa que as tecnologias digitais são meios para a construção da aprendizagem, mas é o aluno que, sempre que disso seja capaz, pensa e decide como as usar na sua aprendizagem. E isso implica que o currículo seja reconfigurado à luz destes ideais e se estabeleça uma rede entre as TIC e o currículo, que, principalmente no Brasil, se designou Web currículo (Almeida, 2014; Almeida & Silva, 2016). O currículo conecta-se, por isso, com as tecnologias digitais e constroem-se redes de partilha de conhecimentos, inovações e transformações, em que o currículo classicamente prescrito “é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias (...) e [TIC], em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas” (Almeida & Silva, 2016, p. 767). No entanto, é necessário que haja espaços de diálogo e partilha de

ideias, em que os professores possam discutir as suas pesquisas e práticas educativas numa lógica de webcurrículo, por exemplo através de seminários Web Currículo (Almeida et al., 2022).

Mas será que os documentos curriculares integram a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem? Atualmente, os documentos curriculares vigentes que orientam o processo de ensino e aprendizagem são as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação, e o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017).

O primeiro, as AE, é um documento de base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, que inclui a tríade: conhecimentos, capacidades e atitudes, assentes numa escola autónoma e no trabalho em equipa, no qual as disciplinas se cruzam e se procuram ações estratégicas para uma aprendizagem mais significativa dos alunos (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação). Deixam, portanto, de existir metas de aprendizagem e programas curriculares para dar lugar às AE que se organizam em Domínios, Conhecimentos e Atitudes, Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos que fornecem pistas de ações a desenvolver na disciplina, e por fim, por Descritores do Perfil dos alunos.

O segundo, o PASEO, é um referencial comum para todas as escolas e ofertas educativas da escolaridade obrigatória ao nível curricular, de planeamento, e na realização e avaliação do ensino e aprendizagem (Oliveira-Martins et al., 2017). Por sua vez, privilegia um perfil de educação de base humanista direcionado para a pessoa e para a dignidade humana como valores fundamentais, assumindo uma dimensão abrangente, transversal e recursiva. Este documento está dividido em Princípios, que dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e gestão curricular das várias áreas; em Visão, no qual explica o objetivo para os jovens à saída da escolaridade obrigatória; em Valores, em que são definidos “os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (p. 9); e por fim, as Áreas de Competências que combinam conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, apresentando-se as seguintes áreas do Perfil dos alunos: Linguagens e textos, Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; e Consciência e domínio do corpo.

A complementaridade dos documentos referidos é um aspeto muito importante, dado que as AE são documentos de orientação curricular base que auxiliam na planificação, realização e avaliação do

ensino e aprendizagem, que têm como propósito o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO, de forma integrada no ciclo respetivo, perspetivando a sua continuidade e articulação vertical ao longo da escolaridade obrigatória. De seguida, falar-se-á das orientações curriculares para as TIC no 1.º CEB e das AE de TIC no 2.º CEB, ciclos de escolaridade onde se desenvolveu esta investigação.

Posto isto, a componente de TIC é considerada como uma área de integração curricular transversal ao 1.º CEB, em que se desenvolvem todas as componentes do currículo. Focam a integração das TIC como um leque de possibilidades para o desenvolvimento de competências digitais com vista o exercício da cidadania ativa, crítica e responsável, no qual ao longo dos quatro anos os alunos desenvolvem: 1) atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais; 2) competências de pesquisa e de análise de informação *online*; 3) capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais; 4) criatividade, através da exploração de ideias e do desenvolvimento do pensamento computacional com vista à produção de artefactos digitais (Direção-Geral de Educação, 2018c, p. 2). Ademais, as orientações curriculares organizam-se em quatro domínios de trabalho importantes a serem trabalhados em sala de aula que devem se cruzar e não trabalhados de forma estanque: 1) o domínio da *Cidadania Digital*, no qual as aprendizagens estão relacionadas com a capacidade de compreender o mundo digital que rodeia os alunos, bem como a capacidade de intervir nele de forma crítica, ativa e formativa, salvaguardando princípios, valores e direitos próprios das crianças, sem qualquer tipo de discriminação; 2) o domínio *Investigar e Pesquisar*, em que o aluno se apropria de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação em ambientes digitais, desenvolvendo competências de seleção e análise crítica da informação no contexto de atividades investigativas, tornando-se um cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; 3) o domínio *Comunicar e Colaborar*, no qual os alunos desenvolvem competências das áreas de *Relacionamento interpessoal* e *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, com o objetivo de adquirirem regras de comunicação em ambientes digitais, em situações reais ou simuladas, através de meios e recursos digitais, cabendo ao professor identificar as aplicações e plataformas mais adequadas ao projeto e atividades a desenvolver e à faixa etária dos alunos; e por fim, 4) o domínio *Criar e Inovar*, em que os alunos desenvolvem competências associadas à criação de conteúdos, com recurso a aplicações digitais adequadas a cada situação, como o desenvolvimento do pensamento computacional e a capacidade de produção de artefactos digitais criativos, para exprimir ideias, sentimentos e conhecimentos, em ambientes digitais fechados (Direção-Geral de Educação, 2018c, p. 3).

Assim, de uma forma geral, no primeiro domínio é pretendido que os alunos adotem uma atitude crítica, refletida e responsável no uso de tecnologias e em ambientes digitais, nomeadamente tomar consciência de práticas seguras de utilização das TIC, demonstrando um comportamento adequado. No segundo domínio é pretendido que o aluno planifique uma investigação a realizar *online*, através da formulação de questões simples que orientam a recolha de dados, definindo estratégias de investigação e analisando a qualidade dessa informação, validando-a com ajuda do professor. O seguinte domínio, tem como principal propósito que o aluno aprenda a mobilizar estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração, experimentando diferentes suportes e diferentes tecnologias digitais, assim como a utilização de distintas aplicações e plataformas que permitem a colaboração com os colegas, interagindo, apresentando e partilhando os produtos desenvolvidos e as suas ideias. E por fim, no último domínio é pretendido que os alunos conheçam estratégias e ferramentas digitais que apoiem à criatividade, identificando e resolvendo problemas matemáticos com recurso a ferramentas digitais, assim como desafios através da programação de objetos tangíveis, transformando informação digital em novos artefactos.

Enquanto a integração das TIC no 1.º CEB aparece com uma abordagem transversal ao longo dos 4 anos, no 2.º CEB isso não acontece, visto que as TIC aparecem como disciplina nos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Como o projeto foi aplicado no 6.º ano, procurou-se apenas compreender o que é pretendido ser trabalhado em sala de aula com recurso às TIC nesse ano de escolaridade. Deste modo, podem encontrar-se quatro domínios de trabalho, os três últimos com a mesma designação, ao contrário do primeiro domínio que se denomina *Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais* e remete para as questões éticas e de segurança, desenvolvendo uma conduta crítica, refletida e responsável no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais, focando a preocupação na salvaguarda de publicação e/ou divulgação de dados pessoais ou de outro (Direção-Geral de Educação, 2018d). Segundo o documento, a disciplina de TIC neste ciclo de ensino pretende ampliar os conhecimentos e competências digitais, indo para além do desenvolvimento da literacia digital básica, mas expandido para o desenvolvimento de capacidades analíticas, recorrendo à exploração de ambientes computacionais ajustados à faixa etária, com a missão de preparar os alunos para as exigências do século XXI, também reforçadas no PASEO, mais concretamente nas áreas de competências de *Linguagens e textos, Informação e comunicação* e *Raciocínio e resolução de problemas*. Além disso, a mesma lógica prevalece neste ciclo: desenvolvimento de desafios, problemas ou projetos, alertando para que estes domínios sejam trabalhados em simultâneo com outras áreas disciplinares. Hoje, o aluno torna-se investigador crítico e reflexivo na seleção de informação que é diversa, constante e ilimitada.

Em suma, e de uma forma geral, a integração das TIC encontra-se nos documentos curriculares vigentes, com um nível de progressão de conhecimento e desenvolvimento em termos de ciclos de ensino. O caminho está a ser feito, as contribuições das áreas de TE e DC, enquanto campos de estudo e de intervenção que procuram estudar estas potencialidades, tornam-se fundamentais para a continuação da reconstrução de um currículo deste século, assente nas exigências presentes desta era digital. O olhar deve estar direcionado para quem aprende e como aprende, numa linha de pensamento socioconstrutivista, em que o aluno constrói o seu conhecimento e utiliza as TIC enquanto ferramentas cognitivas de aprendizagem para o desenvolvimento do seu pensamento complexo, tal como se procurará explicar de seguida.

2.3. A utilização de tecnologias digitais na aprendizagem: ferramentas cognitivas para o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos

A tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender (Quadros-Flores et al., 2009, p. 725).

Efetivamente, o uso das tecnologias digitais transforma a aprendizagem e a forma como se pensa sobre ela, uma vez que quando utilizadas como ferramentas cognitivas, podem conduzir ao desenvolvimento do pensamento complexo (Jonassen, 2007). Na linha de pensamento do autor, as ferramentas cognitivas são vistas como “aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de modo a usarem a aplicação para apresentar o que sabem” (p. 15), enfatizando que o seu uso amplia e reestrutura cognitivamente o pensamento do aluno, envolvendo-os ativamente na construção do seu conhecimento. Preconiza, por isso, a ideia de que a utilização das tecnologias, enquanto ferramenta cognitiva inserida no quadro teórico da aprendizagem construtivista, pode efetivamente contribuir para a reforma do processo de ensino e aprendizagem. Destaca também, a aprendizagem significativa como um dos efeitos da sua utilização, que deve ser: 1) ativa, em que os alunos têm oportunidade de interagir e de manipular objetos nesse ambiente de aprendizagem, observar os efeitos e construir as suas próprias interpretações acerca do mesmo; 2) construtiva, no qual os alunos têm oportunidade de integrar novas experiências e conhecimentos acerca do mundo que os rodeia, conduzindo à construção do seu próprio conhecimento; 3) intencional, no qual os alunos procuram relacionar os seus objetivos de aprendizagem, as decisões a tomar, as estratégias que usam

e as respostas que encontram; 4) autêntica, em que os alunos desenvolvem tarefas de aprendizagem que estão integradas numa situação do mundo, da realidade em que vivem ou num ambiente em que essas situações sejam simuladas; e por fim, 5) cooperativa, privilegiando o trabalho em grupos, para que os alunos aprendam a negociar, compreendendo melhor a tarefa a ser executada e os meios para a solucionar (Jonassen, 2007; Jonassen et al., 1999).

Esta ideia vai ao encontro de uma outra razão teórica que Jonassen apresenta para o uso das ferramentas cognitivas: a construção do conhecimento através da teoria construtivista, atentando na questão de o aluno ser o próprio construtor da sua aprendizagem, e de que o seu uso o auxilia para a organização e representação do que sabe. O construtivismo, constitui, assim, um ponto fundamental nesta utilização, pois não se trata de utilizar a tecnologia sem intencionalidade pedagógica e sem significado para o aluno, mas integrá-la de forma que o aluno construa a sua própria realidade através da análise das experiências do mundo. Além disso, e como defendia Vygostky, a dimensão social é um aspeto a considerar, uma vez que como refere Jonassen (2007), este tipo de ferramentas “são meios para negociar significados de forma colaborativa”, pois “socialmente, nós colaboramos para definir o significado de determinadas percepções” (p. 25).

Ainda sobre as razões apontadas por Jonassen (2007) relativamente à sua integração em sala de aula, importa referir a questão do desenvolvimento do pensamento reflexivo, dado que o aluno para além de desenvolver um pensamento experiencial que emerge das experiências que tem com o mundo de forma automática, o pensamento reflexivo implica deliberação, uma vez que “depara-se com uma situação, age sobre ela e depois pensa sobre o que fez, faz inferências a partir da sua experiência, estabelece implicações e retém experiências e as reflexões” (p. 25), ajudando-o a compreender melhor o que experiencia e o que fica a saber. Esse conhecimento que é construído de forma ativa, significativa e através da interação com o outro leva a outra das potencialidades referidas pelo autor baseado em Pea (1985), que são as ferramentas de parceria cognitiva, que na sua visão ultrapassam “as limitações das suas mentes, tais como as limitações de memória, de pensamento ou de resolução de problemas” (p. 26). Pretende-se, neste sentido, que o pensamento seja apoiado – *scaffold thinking*, uma vez que a utilização das tecnologias digitais potencia novas formas de pensamento, reorganizando as formas pelas quais os alunos representam o que sabem, envolvendo-os em processos cognitivos. Hoje cada vez mais as plataformas digitais oferecem uma diversidade de possibilidades de personalização da aprendizagem.

Na presente investigação recorreu-se a várias ferramentas cognitivas para desenvolver o pensamento crítico e histórico do aluno, as suas competências digitais, sociais e pessoais e a construção de novos conhecimentos históricos, conforme a intencionalidade pedagógica subjacente: *Youtube* ; *Ted-*

ed ; *Edpuzzle* ; *Bublu.us* ; *Lucidchart* ; *Mentimeter* ; *X-mind* ; *Google Forms* ; *Nearpod* ; *Socrative* ; *LearningApps*, *Book creator* ; *Picktochart* ; Ferramentas do Office 365 (*PowerPoint* e *Word*); *Padlet* ; e *Zoom*.

Reconhecendo as potencialidades do vídeo enquanto ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Bravo et al., 2011; Cruz, 2020) utilizaram-se três ferramentas cognitivas para a visualização de vídeo acerca dos conteúdos históricos a abordar.

O *Youtube*, mundialmente conhecido e utilizado por mais de um bilião de utilizadores, possibilita a visualização, partilha e comentários de vídeos de forma livre (Guzmán & Del Moral, 2014). É uma ferramenta que foi arrecadando um elevado número de utilizadores, verificando-se um grande número de criadores de conteúdos publicados na plataforma, habitualmente designados de *Youtubers*. De facto, esta plataforma digital revela-se impactante no entretenimento dos utilizadores de todas as faixas etárias, mas também tem um enorme potencial para o âmbito educativo, visto que apresenta conteúdos científicos de forma informativa sobre variadíssimos temas e áreas do saber (García García & Gil Ruiz, 2018). Torna-se, por isso, num espaço *online* apropriado “para a construção de redes sociais e fortalecimento de relações sociais” (Moreira et al., 2019, p. 112). Ainda na linha de pensamento dos mesmos autores, sendo o *Youtube* uma das maiores plataformas de conteúdo audiovisual aberta, ele também se apresenta como um desafio no ensinar e aprender em contextos educativos, uma vez que possui “todo o tipo de conteúdo, saberes e conhecimentos partilhados livremente na internet, fora dos espaços formais de educação, e com mais acesso, engajamento e participação” (p. 110). Deste modo, a criação de ambientes de aprendizagem com a integração desta plataforma digital favorece conexões e uma aprendizagem mais interativa entre os participantes, de forma colaborativa e ativa em rede (Allegretti et al., 2012; Basso et al., 2013; Moreira et al., 2019).

Também no âmbito da visualização de vídeos de acontecimentos históricos encontram-se as plataformas digitais *TED-ed* e *Edpuzzle*.

A primeira, a plataforma *TED-ed*, permite que as aulas sejam disponibilizadas aos alunos através da página individual do professor ou compartilhadas com o público em geral nas redes sociais (Minguela & Higón, 2015). Segundo os autores, esta plataforma possibilita que o professor faça intervenções no vídeo, incluindo questões de escolha múltipla ou dissertativas, adicionar hiperligações para conteúdos extras e atividades relacionadas com os conteúdos das aulas, permitindo que os alunos revejam a aula fora da sala de aula, podendo aprender ao seu próprio ritmo e visualizando o vídeo as vezes necessárias. Proporciona, ainda, ao professor e aos alunos, a possibilidade de fazer intervenções em qualquer vídeo disponível no *YouTube* ou na própria plataforma, adaptando-os ao interesse das suas aulas. Desta forma,

para criar uma lição é necessário fazer o registo na plataforma, que requer nome, um *email* e uma palavra-passe, todavia, não é precisa instalação em nenhum equipamento tecnológico. Após o registo, a criação da lição passa por encontrar o vídeo que se pretende utilizar, seleccioná-lo e obtém-se várias possibilidades: a secção *Think* que possibilita a construção de um questionário sobre o vídeo escolhido, com máximo de 25 perguntas de escolha múltipla fechadas ou abertas, e com a possibilidade de dar uma dica; as secções *Dig Deeper*, *Discuss* e *And Finally* funcionam como ferramentas para encorajar o estudo autónomo. No caso do *Dig Deeper* há a possibilidade de contemplar hiperligações para artigos, fotografias e gráficos com máximo de 5.000 caracteres, já *Discuss* funciona como espaço de debate e discussão e a última permite incluir materiais, mas com máximo de 1.000 caracteres. Assim, para além de se tratar de uma plataforma *online* e gratuita é segundo os mesmos autores potenciadora de uma autoaprendizagem, através de uma dinâmica diferente de aprendizagem, estimulando debate e discussão, assim como a interação entre os intervenientes, monitorizando a sua aprendizagem.

O *Edpuzzle*, na conceção de Monteiro et al. (2020), permite a criação de questionários de avaliação por meio de vídeos, uma vez que “funciona como um editor de vídeo que permite material interativo - áudios, comentários, questionários, entre outros - para fazer adaptações de acordo com as demandas dos alunos” (p. 124), considerando-a como uma ferramenta que pode dar outro significado à sala de aula tradicional. Trata-se de uma plataforma gratuita e *online*, sem ser necessária instalação em nenhum equipamento tecnológico, uma vez que para o seu registo os alunos não precisam de conta de *email*, precisam de introduzir o nome, *login* e *password*, no entanto, já o professor deverá registar-se com conta. Possibilita, por um lado, que o professor faça *download* de um vídeo do *Youtube*, ou por outro, que utilize uma videoaula de outro professor. Todavia, se o docente optar pela primeira opção, após o *upload* do vídeo, ele pode editá-lo, gravar a sua voz, e colocar questões aos alunos acerca do vídeo. Neste sentido, a grande vantagem desta ferramenta em relação às anteriores destaca-se, efetivamente, pela possibilidade de integrar pontos de paragem no vídeo no minuto pretendido, onde se pode adicionar notas áudio e/ou questões de escolha múltipla ou de resposta longa para serem respondidas pelos alunos. Só após a resposta do aluno é que é possível retomar a visualização do restante vídeo e visualizar as vezes necessárias (Cruz, 2020). Na linha de pensamento desta autora, trata-se de uma plataforma intuitiva em que podem ser utilizados vídeos disponíveis, editando-os e criando questões que possam ajudar os alunos na construção do seu conhecimento. A sua utilização no processo de ensino e aprendizagem constitui, assim, uma forma de acompanhamento por parte do professor do desempenho e aprendizagem dos seus alunos, permitindo uma avaliação formativa, oferecendo *feedback* sobre cada resposta dada pelos mesmos para melhor atuar nas suas dúvidas e dificuldades (Bazurto Briones &

García Vera, 2021). Essas potencialidades aumentam, ainda, com a possibilidade de criar vídeos e adaptá-los às necessidades da turma, facilitando também um diagnóstico do progresso do aluno.

No presente estudo foram utilizadas, também, algumas plataformas digitais com a intencionalidade pedagógica de criação de mapas mentais e conceituais, bem como linhas de tempo sobre o conhecimento histórico, nomeadamente o *Bubbl.us*, *Lucidchart*, *X-mind* e *Mentimeter*.

A plataforma digital *Bubbl.us*, segundo o seu site, <https://bubbl.us/>, deriva da palavra “bolhas”, e permite a organização visual das ideias, através da criação de “bolhas de pensamento”. Com o objetivo de fazer um mapeamento mental das ideias, possibilita fazer anotações, debater ideias de forma colaborativa e apresentar de forma eficaz e criativa, recorrendo a um computador ou *smartphone* com acesso à internet. Essa criatividade advém do facto da plataforma dispor de um conjunto de formas e cores que permitem organizar o pensamento acerca do que está a ser estudado, valorizando as suas ideias. A sua versão gratuita permite ao utilizador construir apenas até três mapas mentais, situação que poderá ser resolvida através do registo de vários *emails* para que não seja necessário usar a versão paga. O *site* apresenta, ainda, inúmeros contributos para a utilização da ferramenta, nomeadamente na assimilação de informação e no desenvolvimento do pensamento crítico, envolvendo o aluno na construção do seu mapa de ideias e assumindo um papel ativo e autónomo na sua aprendizagem.

Com o propósito de criar diagramas e mapas mentais, a plataforma digital *Lucidchart* pode ser acedida recorrendo ao computador ou *smartphone* com internet. Possibilita a construção de mapas conceituais e mentais e “combina diagramas visualización de datos, mapas conceptuales y colaboración para acelerar el entendimiento e impulsar la innovación” (Vargas-Murillo, 2020, p. 73). Na linha de pensamento do mesmo autor, a construção de mapas conceituais “permite almacenar información y desarrollar los conceptos de enseñanza y aprendizaje basada en los contenidos curriculares” (p. 73); já a criação de mapas mentais favorece a construção de “conceptos y gestionar la información entre el cerebro y el exterior de temas curriculares, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar pensamientos” (Vargas-Murillo, 2020, p. 73). A ferramenta permite também a construção de linhas do tempo e cronologias, o que foi uma mais-valia no decorrer do presente projeto. A versão gratuita limita o número de diagramas/mapas, situação que pode ser resolvida através da criação de várias contas no *software* para que não tenha que se recorrer à versão paga. Na visão de Rueda e Estupiñan (2017), esta ferramenta potencia a construção de experiências educativas inovadoras, desenvolvendo o trabalho colaborativo através da interação de forma síncrona e assíncrona quando os alunos constroem esses mapas e diagramas mentais. Essa construção pode ser realizada em simultâneo, pois possibilita um trabalho colaborativo com todos os alunos da turma, em que podem

observar em tempo real a criação do mapa ou diagrama e evitar assim uma replicação de informação (Casal, 2013). É uma plataforma digital que permite refletir acerca dos conhecimentos prévios do tema em estudo, funcionando como estratégia de organização de informação e fomentando a metacognição (Lizarro Guzmán, 2022). Na ótica do mesmo autor, por um lado, o docente pode criar materiais didáticos para a realização de atividades pelos alunos, que podem ser executadas em grupo ou individualmente e, por outro, potencia a criatividade dos alunos na construção de diagramas pelas várias opções de formato, cores e organização da própria informação, o que conduz, igualmente, a um papel mais ativo e participativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Por fim, ainda nesta linha, destaca-se a ferramenta digital *X-mind* que tem também como propósito a criação de mapas mentais, gráficos, organogramas, linhas de tempo, diagramas e outros. Necessita de instalação no computador para a sua utilização, aceitando sistemas operacionais *Windows, macOS, Linux, iOS, iPadOS, Android, Web*. Este recurso combina textos e setas para organizar conceitos e ideias de forma simples e partilhá-los para colaboração *online*. Amanca Vilca e Hallasi Huarancca (2020) reforçam o impacto da plataforma digital como recurso didático para o progresso da compreensão leitora de textos narrativos; já Mamani e Barreto (2019) evidenciam como aspeto importante o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Potencia o desenvolvimento de aprendizagens autónomas por parte dos alunos em qualquer área do conhecimento, mantendo-os interessados e motivados para a sua aprendizagem, promovendo processos cognitivos de assimilação e mobilização de conhecimento (González Ramírez, 2021). Os mesmos autores defendem que para além do desenvolvimento de aprendizagens autónomas, esta ferramenta permite também a própria autorregulação das mesmas, que adquire mais significado quando se promove um trabalho colaborativo. Além disso, desenvolve competências e capacidades de seleção, análise, criatividade, reflexão e criticidade, aplicação e construção de conhecimentos, conduzindo a uma aprendizagem autónoma e colaborativa.

O *Mentimeter* pode ser acedido com recurso a um computador ou *smartphone* desde que possua internet. Para participar o aluno tem de aceder ao *link* do *site* da ferramenta e introduzir o código fornecido pelo professor. É uma ferramenta que potencia o ensino e aprendizagem de forma colaborativa e interativa através da partilha de conhecimentos entre os participantes. A sua interatividade é reforçada também por Mayhew (2019), quando refere que esta plataforma oferece oportunidades de um ensino mais ativo e dinâmico porque apresenta potencial na melhoria da concentração e atenção dos alunos. Aliado a estes aspetos, acrescenta-se a criatividade (Vargas, 2020), uma vez que os alunos são instigados a ultrapassar novos desafios pelas várias possibilidades de avaliação das aprendizagens que oferece, permitindo que o aluno se autoavalie, apontando fragilidades e procurando encontrar caminhos para as

dissipar através do *feedback* instantâneo do seu trabalho. Fácil de utilizar, permite criar apresentações dinâmicas, dado que possui uma variedade de ferramentas que podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem: *Multiple Choice, Word Cloud, Open Ended, Select Answer, Scales, Ranking, Q&A, Heading* e outras. A sua diversidade de atividades potencia diferentes formas de aprendizagem, e para o professor é uma mais-valia para monitorizar as aprendizagens dos alunos e poder melhor atuar.

Com a intencionalidade pedagógica de responder a questões, em formato de questionário acerca do tema em estudo, foram utilizadas diferentes plataformas digitais ao longo das atividades propostas: *Google Forms, Nearpod, Socrative e Learning Apps*.

O *Google Forms* é uma plataforma gratuita que faz parte da conta *Google*, cujo acesso depende apenas de o utilizador ter uma conta *Gmail* através de um computador ou *smartphone* com ligação à internet. É utilizada por professores para a aplicação de formulários, testes, avaliação, assim como para fornecer *feedback online* de forma instantânea (Kretschmer et al., 2021; Silva et al., 2018). A criação desses questionários pode ser feita com um ou mais autores, através da possibilidade de colaboração na construção das questões. A personalização do próprio questionário é um ponto a ser referido, uma vez que apresenta um conjunto de opções que permitem criar o seu próprio *layout* com diferentes cores e imagens de fundo (Kretschmer et al., 2021). Oferecem, igualmente, uma diversidade de tipologias de questões: resposta curta, parágrafo, múltipla escolha, caixa de seleção e lista suspensa, *upload* de arquivo, escala linear, grade de múltipla escolha, grade da caixa de seleção, data e horário. Traz consigo inúmeras potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, visto que o aluno ao responder ao questionário, toma consciência do que aprendeu, do que tem ainda dificuldades e do que quer ainda aprender, autorregulando assim, a sua aprendizagem; ao professor porque ajuda-o na avaliação das aprendizagens dos seus alunos de forma motivadora (Silva et al., 2018). Assim, a sua utilização conduz ao autoconhecimento das aprendizagens, em que o aluno e o professor tomam consciência da evolução da aprendizagem desenvolvida, identificando os pontos que precisam ser melhorados.

O *Nearpod* consiste numa *app* ou plataforma digital que pode ser utilizada com *smartphone* ou computador. O *login* é realizado através da criação de uma conta por meio do *email* e de uma senha. Trata-se de uma ferramenta gratuita que possibilita fazer apresentações digitais, *quizzes* e sondagens que podem ser partilhadas (Caetano & Nascimento, 2019), bem como construir atividades que envolvam a exploração de imagens, vídeos e questões de escolha múltipla. Para além de permitir a construção de materiais próprios, ela oferece conteúdos pagos e editáveis e algumas funcionalidades, como transmissão ao vivo, experiência com realidade virtual, teste de memória e outros. A sua intencionalidade

educativa é reconhecida, uma vez que promove uma interação pedagógica entre professor e aluno, nomeadamente com as atividades propostas, através da exploração dos recursos digitais por parte dos alunos (Caetano & Nascimento, 2019). Por sua vez, na linha de pensamento dos autores, para além do *feedback* imediato que a plataforma potencia, o professor pode ainda obter os relatórios dos resultados da realização das tarefas solicitadas, o que pode constituir um momento de avaliação das aprendizagens. É, portanto, considerado como um aliado do educador nos processos avaliativos, visto que possibilita a monitorização das aprendizagens da turma, de forma individualizada, através da construção de exercícios interativos acerca do tema em estudo. O próprio envolvimento e motivação do aluno com a plataforma digital favorece, efetivamente, a construção do seu conhecimento (Caetano & Nascimento, 2019; DelaCruz, 2014; Gárriga, 2022).

Ainda na mesma linha de intencionalidade pedagógica, o *Socrative* é um *software* gratuito que pode ser acessado através de um computador ou *smartphone* com *internet*. O professor necessita de criar conta para depois entrar na opção *Socrative Teacher*, já os alunos precisam de aceder através da opção *Socrative Student* e inserir o código da sala enviado pelo professor (Anastacio & Voelzke, 2020; Grilló Méndez et al., 2022). Dispõe de atividades que incluem testes de escolha múltipla, verdadeiro ou falso, questões para respostas abertas/longas ou fechadas/curtas através da opção *Quick Question*, proporcionando ao aluno experiências pedagógicas diversificadas que podem ser realizadas em qualquer tempo e lugar, dado que possibilita conectar pessoas numa sala virtual para a execução das tarefas que podem ser acompanhadas em tempo real pelo professor. Portanto, podem interagir com o conteúdo em tempo real e obter um *feedback* imediato, o que conduz à promoção da interatividade entre alunos e professores (Trindade, 2014). Ademais, a ferramenta promove a gamificação na sala de aula, através da opção *Space Race* que apresenta um gráfico sobre o progresso à medida que respondem, bem como permite a escolha das suas próprias equipas. A opção *Exit Ticket* permite que os alunos respondam a duas questões predefinidas sobre a avaliação da atividade e a uma questão proposta pelo professor sobre a atividade em específico. Já no separador *Quizzes* o professor encontra a possibilidade de criar o seu *quiz* de forma muito intuitiva. Bento (2016) também reforça as potencialidades da plataforma, realçando o papel ativo que o aluno ocupa na construção do conhecimento, gerando motivação. Por sua vez, o relatório individual gerado pela própria plataforma após a realização das atividades permite ainda que tanto o professor como o aluno monitorizem as aprendizagens construídas, identificando as dificuldades, reelaborando estratégias para uma ação educativa mais reajustada às necessidades dos alunos (Anastacio & Voelzke, 2020; Grilló Méndez et al., 2022; Trindade, 2014).

A plataforma digital *Learning Apps* é uma aplicação *online* que permite criar, consolidar e aprender com exercícios diversos e gamificação (Graça, Quadros-Flores & Ramos, 2021). Possibilita a criação de diferentes tipos de atividades: jogo dos pares, sopa de letras, resposta de escolha múltipla, palavras cruzadas, jogo da forca, corrida de cavalos ou o jogo quem quer ser milionário, entre outras, adequando à intencionalidade pedagógica que o professor tem. Na perspetiva das autoras esta ferramenta potencia “a consolidação de conhecimentos, permitindo que seja a criança a criar as questões para a realização da atividade, promovendo saberes e competências, uma vez que as crianças aprendem com a ferramenta no jogo” (Graça, Quadros-Flores, & Ramos, 2021, pp. 98 e 99). O aluno recebe *feedback* do professor em tempo real da sua aprendizagem, o que enfatiza mais a sua motivação, o seu entusiasmo e participação no seu processo de avaliação (Timmis et al., 2016).

Com o propósito de criar livros digitais *online* e os partilhar com várias pessoas, a ferramenta cognitiva *Book Creator* é gratuita. Possibilita, por isso, a introdução de imagens, formas e vídeos, gravação de voz e anotações, criando livros digitais com graus de complexidade distintos e com ilustrações criadas pelos alunos. Não há necessidade de fazer qualquer instalação ou *upload*, o que permite ao usuário aceder através de uma página de *Google* ao seu texto e trabalhar nele quando e onde quiser. Na visão de Santafé Gutiérrez e Velásquez Ortiz (2022), esta ferramenta fortalece a compreensão e interpretação textuais, visto que pode funcionar como “un cuaderno interactivo con lecturas alusivas a las diferentes tipologías textuales a partir de las cuales se elaborarán cuestionarios y actividades que — se espera— logren fomentar el desarrollo de los niveles: inferencial, crítico y literal” (p. 20). Trindade (2014) reforça essas potencialidades para a aprendizagem histórica, ressaltando que a sua utilização permitiu a criação de trabalhos interativos nas aulas de História. Refere que houve maior interatividade e dinamismo, estimulando os alunos para a aprendizagem e construção do seu conhecimento histórico.

A ferramenta cognitiva *Picktochart* permite a construção de infográficos acerca do tema a estudar, através da sistematização de conceitos, ideias e conteúdos de forma personalizada (Souza & Enéas, 2021). O aluno pode aceder através do *smartphone* ou computador com a criação de uma conta no *site*, funcionando apenas *online*, sendo necessário que se crie uma conta através de um email. Contempla uma diversidade de temas, figuras e imagens, favorecendo o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico na construção do infográfico; são apresentadas algumas opções de edição para essa construção: infográficos, apresentações, cartazes, relatórios, panfletos e outros (Souza & Enéas, 2021). Todas estas opções dispõem de modelos previamente construídos, possibilitando ao utilizador usá-los ou simplesmente construir o seu próprio modelo. Depois da sua construção é possível gravar e fazer *download* das produções. Desta forma, a sua utilização permite uma melhor sistematização das ideias

sobre o conteúdo a estudar, colaborando para a construção de novos conhecimentos que sejam significativos para os estudantes (Nakashima et al., 2021).

Também as ferramentas do Office 365 foram utilizadas na construção da aprendizagem dos alunos, nomeadamente o *Microsoft Word* e *Microsoft PowerPoint*. Fazem parte de um conjunto de aplicativos e serviços da *Microsoft*. Na visão de Monteiro (2013), estes dois programas permitem que o professor construa uma apresentação como página da *web* com atividades *online*. Possibilitam, por isso, a construção de materiais para aprendizagem, através da integração de textos, imagens, animações, vídeos, gráficos, do destaque de informação mais importante a negrito ou itálico com utilização de diversas cores.

O primeiro trata-se de um processador de texto que permite a criação de documentos que podem conter ilustrações, imagens e figuras. Segundo Santos (2019), a construção de narrativas através desta ferramenta possibilita não só desenvolver a linguagem escrita, mas também aprender com o erro devido à facilidade correção e do corretor automático que possui. O aluno “arrisca, escolhe, decide, registra, apaga, rascunha” (Arena, 2017, p. 26). Enquanto autor do seu texto, o utilizador compreende que é fundamental fazer alterações de modo a melhorá-lo. Esse processo implica, por isso, duas funções: a primeira, em que o aluno é o autor da sua produção e a segunda, em que já enquanto leitor do seu texto, o pode corrigir e melhorar, o que contribui para o desenvolvimento do seu processo de escrita.

O segundo é um programa que possibilita a criação/edição e exibição de apresentações sobre um determinado tema ou conteúdo, permitindo ao aluno desenvolver o seu pensamento crítico na seleção e escrita da informação que quer colocar. As suas apresentações podem servir como revisões de conceitos, recorrendo a cenários criados pelo próprio *software*, bem como imagens em formato *gif*. e *jpg*. Ademais, segundo Martins e Bridi (2016), esta ferramenta serve ainda para a criação de jogos digitais que geram momentos de interatividade entre o aluno e o jogo, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos acerca da temática em estudo. Portanto, estas duas ferramentas trazem consigo inúmeras potencialidades educacionais, nomeadamente autonomia do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, instigando-o para o seu envolvimento e motivando-o para aprender novas linguagens de representação de informação (Vieceli & Moraes, 2016).

Com intencionalidade pedagógica de construção de murais virtuais, utilizou-se a plataforma digital *Padlet* nas duas turmas participantes neste projeto. Constitui um recurso *online* e gratuito, que possibilita a construção de murais e repositórios virtuais colaborativos, proporcionando a interação dos sujeitos, através da difusão de ideias, materiais e atividades (Barros, 2019; Silva & Lima, 2018). Na linha de pensamento destes autores, estes murais podem ser construídos pelos alunos ou pelos professores e

podem potencializar os processos formativos no ciberespaço. Propiciam, ainda, a aquisição e desenvolvimento de novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas, fomentando uma participação mais ativa e um maior aumento do sentido de responsabilidade (Matos, 2017). Mota et al. (2017) reforçam esse espaço colaborativo na própria construção dos murais virtuais, uma vez que possibilitam o acompanhamento dos mesmos pelo professor e pelos alunos, permitindo a atualização e edição pelo autor. Pode ser utilizado no *site* de origem desde que haja conexão de *internet*, recorrendo a um computador ou *smartphone*, desde que seja feito *login*. Na ótica de Barros (2019), por ser uma ferramenta intuitiva, e por isso simples de utilizar, pode ser utilizado em qualquer espaço virtual de aprendizagem. Os utilizadores podem, assim, organizar os seus murais como entenderem, decidindo quem pode participar como editor, possibilitando um perfil colaborativo. Os vários estudos mostram que o *Padlet* potencia a construção de um espaço colaborativo para a construção de murais e repositórios digitais interativos, como forma de avaliação de aprendizagens (Silva & Duarte, 2018), ou mesmo como substituto do “fórum tradicional” (Barros, 2019). Além das potencialidades referidas, o *Padlet* favorece uma aprendizagem para além do contexto de sala, podendo ser ampliada para o contexto social e familiar, mas sobretudo possibilitando ao aluno o desenvolvimento da sua criticidade e criatividade na construção dos seus murais e repositórios digitais (Mota et al., 2017).

Como última plataforma digital utilizada, ainda que surgindo perante uma necessidade do momento que estava a ser vivido, a pandemia COVID-19, que obrigou a um confinamento e a um ensino *online*, o *Zoom* foi a ferramenta de comunicação escolhida para esse efeito. Trata-se de uma plataforma de videoconferência que pode ser complementada com outras ferramentas para uso pedagógico (Fainholc, 2021). Permite aceder a apresentações, vídeos, documentos e outros arquivos, através da partilha de tela do computador. As videoconferências podem ser programadas e gravadas, o usuário convida, através de um *link* gerado, outros utilizadores a participar. Essa participação pode ser realizada recorrendo a um computador ou *smartphone*. A versão gratuita possibilita apenas a realização de reuniões virtuais até 40 minutos, ao contrário da versão *Pro* que dispõe de tempo ilimitado (ZOOM, 2020), existindo ainda outras versões para empresas e grupos específicos de trabalho. No entanto, com o agravamento da pandemia, e conseqüentemente, a passagem para um ensino *online*, esta ferramenta passou a dar acesso à versão de tempo ilimitado, de modo gratuito, o que auxiliou muito as escolas ao longo deste período conturbado, nas aulas remotas síncronas. Para além de possuir um *chat* para envio de documentos ou de mensagens entre os participantes da reunião, permite ingressar em salas simultâneas e desenvolver tarefas individuais, em par ou em grupos de trabalho. Contempla várias opções interessantes que podem ser utilizadas ao longo das aulas como a transcrição ao vivo, em que

se pode atribuir ao participante a possibilidade de digitar; enviar reações, no qual os alunos podem enviar *emojis* aos colegas, e ainda, habilitar o participante a aceder ao controlo remoto do computador de outro participante. Permite, também, estabelecer interações por escrito no *chat* e em formato de videoconferência entre professor e alunos, facilitando a participação e motivação dos alunos, através da valorização das suas perguntas e de um rápido *feedback* do professor acerca das suas principais dificuldades (Junior & Monteiro, 2020). Essa interatividade conduz a um espaço de aprendizagem em que ocorre troca de experiências, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a partilha de ideias mesmo fora do espaço físico escolar.

Assim, as plataformas digitais foram utilizadas enquanto ferramentas cognitivas, sendo possível resumir as funcionalidades técnicas e potencialidades pedagógicas de cada uma na seguinte tabela (Tabela 1).

Tabela 1 - Funcionalidades técnicas e potencialidades pedagógicas das plataformas digitais utilizadas.

Plataforma digital	Funcionalidades técnicas	Potencialidades pedagógicas
<i>Youtube</i>	Visualização de vídeos e colocação de questões	- apresenta conteúdos de forma informativa; - potencia uma aprendizagem mais interativa; - favorece a autoaprendizagem.
<i>Ted-ed</i>		- permite intervenções no vídeo, através de questões de vários tipos; - promove um maior acompanhamento do desempenho dos alunos; - incentiva o debate e discussão, promovendo a interação com o vídeo e os restantes participantes.
<i>Edpuzzle</i>		- integra pontos de paragem no vídeo no minuto pretendido para colocação de questões; - favorece um maior acompanhamento do desempenho dos alunos; - permite a criação de vídeos e adaptação às necessidades dos alunos.
<i>Bubbl.us</i>	Criação de mapas mentais e conceituais, linhas de tempo, organogramas, gráficos, nuvem de palavras e outras	- possibilita a organização visual das ideias de forma criativa; - permite a construção de anotações, debate de ideias de forma colaborativa, eficaz e criativa; - favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.
<i>Lucidchart</i>		- favorece a construção de mapas conceituais, mentais, linhas de tempo e cronologias; - possibilita um trabalho colaborativo com todos os alunos da turma, em que podem observar em tempo real a criação do mapa e evitar assim uma replicação de informação;
<i>X-mind</i>		- possibilita a organização visual das ideias de forma criativa; - favorece a autorregulação das aprendizagem dos alunos; - desenvolve competências e capacidades de seleção, análise, criatividade, autonomia, reflexão e criticidade, aplicação e construção de conhecimentos.

<i>Mentimeter</i>		<ul style="list-style-type: none"> - potencia a aprendizagem colaborativa e interativa através da partilha de conhecimentos; - oferece oportunidades de uma aprendizagem mais ativa e dinâmica, refletindo uma maior concentração e atenção dos alunos; - possibilita a autorregulação das aprendizagem dos alunos; - favorece a criação de apresentações dinâmicas.
<i>Google Forms</i>	Criação de questionário	<ul style="list-style-type: none"> - permite a colaboração na construção de vários tipos de questões e a sua personalização; - estimula a autorregulação das aprendizagem dos alunos e de avaliação para o professor;
<i>Nearpod</i>		<ul style="list-style-type: none"> - possibilita fazer apresentações digitais, <i>quizzes</i> e sondagens que podem ser partilhadas; - promove interação pedagógica entre professor e aluno; - permite o feedback imediato, constituindo uma ferramenta de autorregulação da aprendizagem para o aluno e de avaliação para o professor; - envolve o aluno na construção do seu conhecimento.
<i>Socrative</i>		<ul style="list-style-type: none"> - possibilita uma diversidade de tipologias de questões; - fomenta a execução de tarefas acompanhadas em tempo real pelo professor; - potencia interação com o conteúdo a estudar; - permite o <i>feedback</i> imediato, constituindo uma ferramenta de autorregulação da aprendizagem para o aluno e de avaliação para o professor.
<i>Learning Apps</i>		<ul style="list-style-type: none"> - possibilita criar, consolidar e aprender com atividades de diferentes tipos - permite o feedback imediato, constituindo uma ferramenta de autorregulação da aprendizagem para o aluno e de avaliação para o professor; - desenvolve o pensamento criativo e crítico.
<i>Book Creator</i>		Organização e escrita de informação
<i>Picktochart</i>	<ul style="list-style-type: none"> - permite a construção de infográficos acerca do tema a estudar; - potencializa uma melhor sistematização das ideias e informações através da diversidade de opções da plataforma; - desenvolve o pensamento criativo e crítico. 	
<i>Word</i>	<ul style="list-style-type: none"> - possibilita a construção de materiais para a aprendizagem; - estimula a construção da linguagem escrita e a leitura e correção (aprender com o erro). 	

<i>PowerPoint</i>		<ul style="list-style-type: none"> - possibilita a criação/edição e exibição de apresentações sobre o conteúdo; - desenvolve o pensamento crítico na seleção e escrita da informação, bem como a autonomia; - promove a criação de jogos digitais que geram momentos de interatividade; - envolve e motiva para a aprendizagem de novas linguagens de representação de informação.
<i>Padlet</i>	Criação de mural interativo	<ul style="list-style-type: none"> - proporciona a interação dos sujeitos através da difusão de ideias, materiais e atividades; - potencializa os processos formativos no ciberespaço, num espaço colaborativo; - desenvolve novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas; - contribui para a participação mais ativa e um maior aumento do sentido de responsabilidade; - promove a criticidade e criatividade.
<i>Zoom</i>	Comunicação/Interação	<ul style="list-style-type: none"> - permite aceder a apresentações, vídeos, documentos e outros arquivos; - possibilita a digitação de reações; - estabelece interações por escrito no chat e em formato de videoconferência.

Fonte: autoria própria.

As potencialidades pedagógicas de cada uma destas plataformas digitais foi fundamental, uma vez que só quando o professor as utiliza de forma consciente e crítica para potenciar oportunidades de aprendizagem, está efetivamente a utilizá-la como uma ferramenta cognitiva que pode desenvolver, dependendo da sua integração pedagógica, o pensamento complexo do aluno.

Enquadrado neste âmbito, o conetivismo, enquanto teoria de aprendizagem, revela-se importante para o presente projeto. Surgiu em meados de 2005, através dos investigadores Stephen Downes e George Siemens, tendo este último sido o primeiro a usar a designação “Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age”. Na linha de pensamento de Siemens (2004), a teoria do conetivismo apresenta “um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual” (p. 8). De acordo com o autor, a informação é distribuída através de uma rede de informação que pode ser armazenada através de uma variedade de formatos digitais, para se transformar num processo progressivo, por níveis e integrado num ambiente dinâmico, originando conhecimento. Neste sentido, a integração da tecnologia é encarada como parte de disseminação do conhecimento, assim como na interação com a informação.

No mesmo âmbito, Stephen Downes seguiu a linha de pensamento de Siemens, superando a dicotomia entre o conhecimento quantitativo e qualitativo, e sugerindo um novo tipo de conhecimento, o conhecimento distribuído ou conetivo, que pressupõe uma interação dentro da rede, resultante de

conexões que se estabelecem. E por isso, a rapidez com que essa informação circula depende das características das conexões que são estabelecidas entre o indivíduo e a rede, necessitando que se obedeçam a determinadas dimensões, como a diversidade, em que o indivíduo é confrontado com distintas perspectivas e isso permite alargar o seu horizonte de pensamento; abertura, em que se pretende que essa rede estimule a fermentação de ideias e não a estagnação das mesmas; a autonomia, que permite a articulação dos interesses e valores pessoais, dando oportunidade e liberdade para se trabalhar em grupo; e a interatividade, dado que sem ela é impossível funcionar em rede, sendo necessária interação para que se possa definir uma comunidade *online*. Essa rede de conhecimento “não é estática; está viva e move-se” (AIDahdouh et al., 2019, p. 19).

Lima e Souza (2022) defende que o conetivismo surge como uma proposta ajustada à era digital, uma vez que prevê “o alcance onipresente do mundo digital produziu a emergência de novas estruturas cognitivas, sobremaneira a emergência de uma organização em rede do conhecimento” (p. 3). Essa rede de conhecimento, exige, por sua vez, o desenvolvimento de competências digitais essenciais para este século, aquilo a que se chama literacia digital, aspeto que está presente nos documentos curriculares referidos no ponto acima. A literacia digital envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem ao desenvolvimento de capacidades de planejar, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas do quotidiano (Prieto Martín, 2017; Pereira, 2012). Desta forma, desenvolver a literacia digital não implica apenas habilidades técnicas na utilização de equipamentos tecnológicos e recursos digitais, mas implica outras competências e capacidades de “descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidas” (Vieira, 2008, p. 193). Também denominado “digital skills” ou competência digital é pretendido que se desenvolvam competências para operar sistemas digitais e utilizar informação online (Dodel & Mesch, 2018). A este conceito está associado o de Literacia Informacional (Ramos & Faria, 2012), que se relaciona com a utilização reflexiva e crítica na análise e tratamento de informação, que envolve processos de pensamento de ordem superior. Esta competência deve ser trabalhada em tenra idade em diferentes contextos sejam formais ou não formais, como a família e bibliotecas.

Elicker e Barbosa (2021) reforçam a intrínseca relação entre a literacia digital e a cidadania digital. Consideram que o sujeito utiliza “as tecnologias digitais encontrando, avaliando, criando e compartilhando informações de forma segura e ética, desenvolvendo a cidadania digital” (p. 45), apropriando-se de conhecimentos acerca do uso das TIC de forma responsável, autónoma e criativa. Por isso, é importante que o indivíduo aprenda através da convivência na sociedade digital, compreendendo

o papel das tecnologias no dia a dia e para a sua aprendizagem, tornando-se então cidadão ativo, responsável e digital. No entanto, para que esta realidade seja possível, é necessário capacitar digitalmente os professores para que construam estes ambientes de aprendizagem digitais e ativos. A sua formação inicial e contínua acerca da utilização das TIC é por isso crucial para que esse processo ocorra através da realização de práticas renovadas. Como se pode querer integrar as TIC em contexto educativo se o professor não tem conhecimentos e competências digitais para o fazer? De facto, não podemos dar oportunidades aos alunos de isso acontecer se nós próprios, professores, não temos essa competência. Eis que surgem referenciais que fornecem diretrizes nesse sentido.

Destaca-se, num primeiro momento, o referencial DigCompEdu (Redecker, 2017), direcionado para a formação de professores ao nível da proficiência digital, que apoia práticas pedagógicas que potenciam a participação do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem através do recurso das tecnologias digitais. Este modelo de progressão é inspirado na dimensão cognitiva da Taxonomia de *Bloom*, que passa por fases de progressão da aprendizagem. De uma forma breve, as duas primeiras fases (A1) – consciência e (A2) – exploração, exigem que os professores assimilem novas informações a fim de desenvolverem as suas práticas digitais, implicando curiosidade e vontade. As duas fases seguintes (B1) - integração e (B2) - especialização, preveem que o professor aplique, aprofunde e reflita sobre as práticas digitais para alcançar as duas últimas fases (C1) - liderança e (C2) - inovação, que são as mais complexas do processo e que visam transmitir os seus conhecimentos, criticar as suas práticas e desenvolver novas práticas (Redecker, 2017). Pretende, por isso, que haja o reforço dessa capacitação digital que conduza à transformação digital da educação e da aprendizagem.

O projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino - Racionalização, Valorização e Atualização) que vigorou entre 1985 e 1994 e o Plano Tecnológico de Educação (2007), também se tornaram relevantes para o presente estudo, dado que se tratou de um conjunto de medidas de integração das TIC nas escolas portuguesas que teve aprovação do Governo e que tinham o propósito de modernizar as escolas, preparando-as para as exigências da era tecnológica. Além disso, a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas criada pela Direção-Geral de Educação, bem como outras iniciativas ministradas pela mesma entidade como *eTwinning*, *webinars*, e o mais recente Programa de Capacitação Digital das escolas (Direção-Geral de Educação, 2020) pretendem desenvolver competências digitais dos professores para uma melhor eficiência na integração pedagógica das TIC de forma transversal nas diferentes áreas curriculares. Também neste âmbito, importa referir de forma sucinta, um dos modelos de integração da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem - *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Tendo sido criado por Mishra e Koehler (2006) baseado em Shulman (1986), pretende

combinar conhecimentos a nível de conteúdos, a nível pedagógico e a nível tecnológico de uma forma dinâmica e interligada, procurando assim, potenciar a integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Na visão dos autores, ao dominar esses conhecimentos estamos a ressignificar as tecnologias existentes para fins pedagógicos, dado que a interação do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo possibilita o uso eficaz das tecnologias digitais no processo educativo. Portanto, o professor deve procurar dominar estes três tipos de conhecimentos para que possa desenhar práticas educativas que possam ir ao encontro destas finalidades.

Menciona-se, ainda, um documento relativo às dimensões da competência global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para o século XXI (2016), que considera que o aluno deve possuir uma competência global que passa pelo conhecimento e compreensão de questões do mundo, sugerindo o desenvolvimento de capacidades de comunicação e interação com outras culturas, numa postura de abertura e respeito pelo outro. É no desenvolvimento destas competências que estaremos a formar o cidadão de amanhã. Embora seja um documento direcionado para o aluno, ele é também aplicado ao professor, uma vez que se espera desenvolver esta competência ao nível docente, pois como referido acima: como poderemos dar aquilo que não sabemos ou temos? Como podemos integrar as TIC e desenvolver competências digitais nos alunos, se eu, professor, não as desenvolvi ou as tenho? Eis o motivo porque é fundamental que o professor desenvolva competências digitais para integrar as tecnologias digitais nas suas práticas educativas, com vista a renovação da identidade profissional docente na era digital (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017).

Assim, a tecnologia potencia um espaço de renovação da escola, desafiando os atores educativos a uma transformação do próprio paradigma de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a literacia digital e as competências, capacidades e atitudes a ela ligados, essenciais nesta era digital. É através desse desenvolvimento que o professor se torna mais capaz de desenhar ambientes de aprendizagem digitais e ativos para os seus alunos, dando-lhes a oportunidade de serem elementos ativos, construtores do seu conhecimento dado que as ferramentas cognitivas quando integradas num quadro construtivista, transformam os papéis do aluno e do professor, como veremos de seguida.

2.4. Metodologias ativas de aprendizagem

Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2017b, p. 24).

A sociedade atual tem vindo a passar por transformações que conduziram a novas formas de aprender a aprender, ou seja, a formas de aprendizagem mais autónomas e ativas. A aprendizagem ativa decorrente da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, aparentemente inovadoras, tem sido investigada há algum tempo por diversos teóricos que defendiam a necessidade de romper com práticas educativas tradicionais, centradas no professor, adotando novas formas de aprender e de motivar o aluno, tornando-o um elemento ativo no seu processo de aprendizagem. Como refere Moran (2019), um dos maiores desafios da escola é “preparar as pessoas para um mundo extremamente imprevisível e para que elas encontrem um propósito na vida” (p. 9), o que, na sua perspetiva, passa por oferecer às crianças oportunidades de experimentar várias áreas, estimulando a sua criatividade e vontade de arriscar.

John Dewey (1976) preconizava a ideia de que a educação deveria criar condições para o aluno raciocinar e elaborar conceitos, articulando-os com a vida prática. Estes ideais encontravam-se alinhados com a filosofia defendida pela Escola Nova, em que a escola era encarada como um instrumento para a edificação da sociedade, através da valorização das qualidades pessoais do sujeito. O aluno deveria ser livre para produzir as suas ideias e processos de construção de conhecimento e o professor teria de orientar esse processo. Encarava, desta forma, a aprendizagem como uma oportunidade de o aluno procurar soluções para os problemas apresentados e o caminho para os resolver. A importância de trabalhar os interesses e ideias prévias dos alunos e de os colocar no centro da aprendizagem (Decroly, 1929) é um dos pontos fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Essa aprendizagem significativa referida por Ausubel (1982) pretendia, mais uma vez, revolucionar a forma como se ensinava, rompendo com um ensino tradicional, mencionando que para que tal aconteça o aluno necessita de investigar para aprender o conteúdo e que ele seja significativo, quer isto dizer, que esteja ancorado em saberes já adquiridos e articulado com o sentido prático da vida. Todas estas contribuições estiveram na base da criação do conceito de metodologias ativas e da sua

operacionalização, com o propósito de fornecer oportunidades que conduzam à formação de um sujeito crítico, reflexivo e transformador da sua realidade.

Também Paulo Freire (1970) defendia uma postura ativa por parte dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, quando queria romper com uma “educação bancária”, em que a aprendizagem se resumiria ao ato de memorização e transmissão dos conteúdos, em que a professora depositava conteúdo como um depósito bancário e limitava assim o aluno na sua aprendizagem. Freire propunha, desta forma, uma aprendizagem/educação humanista, problematizadora e libertadora através de processos interativos, relacionais e dialógicos (Ecco & Nogaro, 2015). Nesta conceção, o aluno e o professor estabelecem uma relação dialógica, em que o professor atua como mediador do processo de construção de conhecimento do aluno. Encarando a educação como um processo de emancipação, Freire considera que o aluno deve desenvolver as suas potencialidades e transformar-se no contexto em que vive.

Vygotsky atribui uma forte importância ao meio social e às interações estabelecidas em que a aprendizagem ocorre, aquilo que se designa socioconstrutivismo. Na sua perspetiva, a aprendizagem é um processo de interdependência entre os sujeitos envolvidos, em que o aluno tem oportunidade de autorregular as suas ações a partir das interações que o meio lhe proporciona. Por outras palavras, o sujeito constrói socialmente a sua aprendizagem, através do papel ativo que tem nessa construção, que aumenta com as interações que tem com os outros e com o meio social em que se encontra.

As metodologias ativas assumem, por isso, um papel preponderante nos cenários de ensino e aprendizagem ativa, pois representam pontos de partida para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas, em que a experimentação é fundamental para uma compreensão profunda (Moran, 2015a, 2018). São estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada, em que se pressupõe atividade e não passividade dos alunos (Mattar, 2017). Isso implica, na visão de Moran (2015), que a própria organização do currículo se altere e se transforme num currículo flexível, interdisciplinar, que permita efetivamente a construção de atividades significativas em grupo e individuais, com envolvimento, e recorrendo a formas de contar, de narrar – como histórias digitais em tecnologias móveis.

Valente et al. (2017) define-as como:

estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados,

realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (p. 464).

Os papéis desempenhados em sala de aula pelo aluno e pelo professor transformam-se. O aluno torna-se um elemento ativo, participativo, autônomo e construtor da sua aprendizagem:

[...] o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Diesel et al., 2017, p. 274).

O professor torna-se um mediador, facilitador e orientador do processo de construção desse conhecimento, como *design* de caminhos de aprendizagem:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (Moran, 2015a, p. 24).

Dias e Chaga (2017) dão particular enfoque à autonomia do aluno como facilitador de um melhor desenvolvimento na realização das tarefas pedagógicas, uma vez que são desenvolvidas as habilidades de “identificar, descrever e solucionar problemas que ocorrem no dia a dia da prática profissional das diferentes áreas do conhecimento, propondo soluções práticas ...” (p. 38-39). Barbosa e Moura (2013) acrescentam que a aprendizagem ativa acontece quando o aluno interage com o conteúdo que está a estudar, escutando, dialogando, discutindo, praticando e ensinando-o. Moran (2018) complementa esta ideia, referindo que aprendizagem ativa pressupõe uma aprendizagem reflexiva, em que o aluno visualiza os processos, os seus conhecimentos e competências que aprende em cada tarefa que realiza. Só existirá

espaço para essa reflexão se o professor propuser a problematização da realidade ao aluno, uma vez que a escola deve desenvolver uma educação que tenha utilidade na vida do aluno (Diesel et al., 2017), para que ele possa mobilizar esse mesmo conhecimento para a sua vida, tornando-o significativo. Esse processo é ainda mais rico quando o aluno aprende interagindo com o meio em que se encontra, tal como dizia Vygostky.

Na linha de pensamento de Moran (2018), a aprendizagem ativa caminha a par do conceito de aprendizagem híbrida (*blended learning*), que contempla na sua essência a flexibilidade, a mistura e a partilha de espaços, tempos, atividades, materiais e tecnologias, uma vez que considera que a “junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje” (p. 4). Para uma melhor compreensão do próprio conceito de metodologia ativa o pedagogo destaca três movimentos ativos híbridos que são basilares na construção da aprendizagem escolar: construção individual (o aluno escolhe o seu caminho de forma parcial); construção grupo ou em grupo (o aluno alarga a sua aprendizagem através de diferentes formas de interação, de envolvimento e partilha de saberes); e construção tutorial (o aluno aprende em diferentes campos e atividades, sob a orientação de pessoas com mais experiência).

Paralelamente ao conceito de aprendizagem híbrida encontra-se o termo aprendizagem personalizada que deve ser encarada sob duas perspetivas: a perspetiva dos alunos e a perspetiva do educador e da escola (Moran, 2018). Na primeira, o aluno procura respostas para suas inquietações, interesses, curiosidade e tenta relacioná-las com a sua vida e visão do futuro, de forma a fazer sentido para si e que o motive a aprender de forma autónoma e livre. Já a aprendizagem personalizada, segundo o ponto de vista do educador e da escola, procura proporcionar atividades diferentes para que os alunos aprendam de várias formas, tentando ir ao encontro das suas necessidades e interesses, auxiliando-os no desenvolvimento de competências e conhecimentos, motivando-os e instigando-os a atingir o seu potencial. É por isso que a personalização da aprendizagem é complexa para ambos, uma vez que implica da parte do aluno maturidade e autonomia crescente para o desenvolvimento deste tipo de propostas, e da parte do professor tempo para a descoberta das motivações dos seus alunos e de como as mobilizar para a aprendizagem, recorrendo à utilização de tecnologias, estratégias e técnicas adequadas a essa aprendizagem.

Silva (2020a) retrata as características das metodologias ativas num ciclo permanente. Neste sentido, refere o início desse ciclo com o estudo de um tema ou tópico que pode ou não partir do aluno, mas que o desafia, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem. Assim, surge a problematização com origem numa questão de partida, que depois de ser objeto de reflexão, conduz à

pesquisa, normalmente em grupo, como o intuito de responder à questão inicial. Neste processo de procura e de seleção de informação, o aluno terá de dialogar com os colegas e refletir criticamente sobre o conteúdo em estudo, o que potencia um papel mais ativo e autónomo na sua aprendizagem. São várias as metodologias ativas de aprendizagem: a *Gamificação*, a *Aprendizagem Baseada em Projetos*, a *Aprendizagem Baseada em Problemas*, a *Aprendizagem por Pares*, a *Sala de Aula invertida*, *Just-in-Time Teaching*, *Design thinking*, Rotação por estações e outras. É neste âmbito que se enquadra, também, a abordagem pedagógica *Made by them to them: The Students in the Learning Process* (Quadros-Flores et al., 2019), criada com o objetivo de aliar três etapas importantes no processo de aprendizagem: o *Flipped Classroom* no “preparar-fazer” e o *Storytelling* no “fazer-contar”.

As potencialidades da utilização de metodologias ativas na aprendizagem são inúmeras: favorecem o desenvolvimento de competências importantes para a vida profissional e pessoal do aluno; possibilitam uma visão transdisciplinar e empreendedora do conhecimento; potenciam uma nova postura do aluno na sala de aula, mais ativa e autónoma, e do professor que se torna mediador e facilitador; permitem ao aluno aprender ao seu ritmo e com os outros e em qualquer lugar, e outras (Bergmann & Sams, 2016; Camargo, 2018; Moran, 2015a, 2017b, 2018), comprovadas em investigações realizadas neste âmbito na Educação, em diferentes níveis e áreas de ensino, impossíveis de serem todos mencionados neste documento (Antunes et al., 2019; Araújo, 2021; Berbel, 2011; Bergmann & Sams, 2012, 2016; Camargo, 2018; Dias & Chaga, 2017; Dias & Volpato, 2017; Diesel et al., 2017; Evangelista et al., 2022; Graça et al., 2020; Martins, 2021; Matos & Mazzafera, 2022; Mattar, 2017; Mazur, 1997, 2015; Moran, 2015a, 2017b, 2018; Mumbach et al., 2022; Noffs & Santos, 2019; Nunes et al., 2018; Pereira & Pereira, 2022; Pereira & Silva, 2018; Quadros-Flores et al., 2019; Ramos, 2021; Silva, 2020; Silva, 2019; Souza & Gomes, 2022; Valente et al., 2017).

Assim, as metodologias ativas não são um caminho novo para aprendizagem ativa, elas já vêm sendo estudadas por teóricos ao longo de vários anos. Tem como princípio de base que o aluno deixe de ser um elemento passivo no processo da sua aprendizagem, um espetador e reproduzidor de conhecimento, passando a ocupar uma função ativa, participativa e autónoma nesse processo. Para que tal aconteça, o papel do professor também tem de se transformar, rompendo com funções de transmissor de conhecimento e adotando uma postura mais flexível, em que orienta o aluno para essa construção, e em que é paciente com o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

De seguida apresenta-se detalhadamente as duas metodologias ativas utilizadas neste projeto: SAI e AP.

2.4.1. Sala de Aula Invertida

A *Sala de Aula Invertida* (SAI), em inglês designado *Flipped Classroom*, é um conceito apresentado por Baker na 11th *International Conference on College Teaching and Learning*, no ano de 2000. No mesmo ano, Lage, Platt e Treglia publicaram um artigo com os resultados positivos sobre a utilização do método e chamaram-lhe *Inverted Classroom*, uma vez que tinham verificado que o formato de aula tradicional não ajudava os alunos na sua aprendizagem.

Em 2004, Jonathan Bergmann e Aaron Sams depararam-se com o facto de os seus alunos faltarem às suas aulas e perderem a matéria. Nesse sentido, eles gastavam muito tempo a explicar as lições, então pensaram mudar a estratégia de ensino e encontraram um *software* de captura de tela, *screencast*, que gravava apresentações em *PowerPoint*, o que permitia aos alunos recuperar as aulas que perdiam. Por sua vez, os alunos resolviam rapidamente os problemas e as suas classificações melhoraram significativamente. A partir de 2010, o termo *Flipped Classroom* passou a ser um chavão impulsionado por publicações internacionais e surgiram, então, algumas escolas que passaram a adotar essa abordagem (Valente, 2014).

Na linha de pensamento de Bergmann e Sams (2016), a SAI é uma inversão de funções, de tarefas, quer isto dizer, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (p.11). Liberta o professor para utilizar o tempo de sala de aula para a clarificação e sistematização de conceitos, mas exige da parte do professor e do aluno uma maior preparação prévia para a aula (Mok, 2014).

Esta metodologia tem por base o ensino híbrido, também designado por *blended learning* ou *b-learning*, que defende que a aprendizagem não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas em múltiplos espaços, incluindo espaços digitais, tendo como principal intuito uma educação personalizada adequada às necessidades individuais dos alunos (Bergmann & Sams, 2012, 2016; Moran, 2015a, 2018). O ensino híbrido possibilita, na linha de pensamento de Matheos (2012), melhoria no ensino e aprendizagem dos alunos e no seu desempenho escolar, causando maior satisfação, maior flexibilidade e otimização dos recursos.

Na perspetiva Bergmann e Sams (2012, 2016) e Moran (2015, 2018), os alunos, em casa, leem e estudam o material disponibilizado pelo professor e o espaço de sala de aula torna-se um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o professor orienta os estudantes na discussão e na aplicação dos conceitos estudados. Resolvem problemas, individualmente ou em grupo, realizam atividades práticas, discutem o material e, caso seja necessário, são tiradas dúvidas relativas aos

assuntos que os alunos possam não ter compreendido. Portanto, quando os estudantes entram em sala de aula já conhecem o tema e/ou assunto a ser estudado.

Schneider et al. (2013) refere-se implicitamente a esta metodologia encarando-a como uma

(...) possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno (p. 71).

Portanto, esta metodologia ativa transforma os papéis do professor e do aluno no sentido de lhe conferir um papel mais ativo, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas, como por exemplo a compreensão, a aplicação, a análise de conteúdos/conceitos, e competências socioemocionais, como a motivação, a autonomia, a perseverança, o autocontrole, a resiliência, a colaboração e a interação, entre outras (Bergmann & Sams, 2016) (Tabela 2).

Tabela 2 - Pontos-chave da Sala de Aula Invertida

	Antes da aula	Durante a aula	Depois da aula
Papel do Professor	- Prepara o conteúdo com a seleção de materiais/recursos e disponibiliza-os aos alunos.	- Orienta a discussão dos alunos com os colegas.	- Orienta a discussão dos alunos e o desenvolvimento de projetos.
Papel do Aluno	- Estuda em casa os materiais/recursos disponibilizados pelo professor.	- Realiza atividades práticas sobre o conteúdo estudado em casa. - Esclarece dúvidas sobre o conteúdo com os colegas.	- Revê conceitos trabalhados por meio de <i>quizzes</i> , jogos digitais, ... - Desenvolve projetos sobre o conteúdo discutido.
Competências cognitivas do aluno	Visualizar, conhecer, recordar, compreender, apropriar.	Aplicar, analisar, discutir, resolver, esclarecer, avaliar, criar.	Rever, aplicar, desenvolver, criar.
Competências socioemocionais do aluno	Motivação, autonomia, participação, persistência, autoestudo, autoaprendizagem, pensamento crítico e criativo, colaboração, comunicação, criatividade, colaboração e cooperação.		

Fonte: autoria própria.

Desta forma, a SAI permite a personalização da apropriação da informação conforme as necessidades e ritmos do aluno, estimula o seu estudo contínuo e potencializa uma aprendizagem ativa, social e indutiva. Essas competências também são referidas por Ferrarini et al. (2019), quando referem que aprender de forma ativa “envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar,

entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu” (p. 5). Contudo, a SAI é diferente da aprendizagem invertida, uma vez que segundo Mattar (2017), os professores podem inverter as suas aulas, mas para que seja efetivamente uma aprendizagem invertida é necessário um ambiente flexível, no qual os alunos escolhem quando e onde querem aprender, no qual o tempo da aula é destinado a explorar temas com maior profundidade e criar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras. Por sua vez, o professor adota métodos mais ativos, observando os seus alunos e dando-lhes *feedback* para o trabalho que estão a desenvolver. Por isso, também é importante a construção de diversos instrumentos de avaliação, seja antes da aula (testes, questões), seja durante e após aula, para que o professor possa não só melhor atuar para compreender quais as dificuldades dos alunos, que pode ter de retomar na aula seguinte, mas também para ver se os objetivos propostos foram alcançados (Mattar, 2017).

Bergmann e Sams (2016) destacam, igualmente, que para o sucesso desta metodologia, os alunos terão de aprender a visualizar os vídeos de modo eficaz, aprendendo a escutar e a tomar notas, e sendo capazes de resumir o que foi visto. Desta forma, no entender de Prieto Martín (2017), uma das grandes fragilidades desta metodologia é o facto de o material disponibilizado pelo professor poder não ser estudado pela maior parte dos alunos antes da aula, o que dificulta a sua discussão em sala de aula e o aparecimento de possíveis dúvidas.

Neste sentido, os contributos da SAI são vários: 1) estimula os alunos para um estudo contínuo, em que o aluno realiza este método de preparação individual, autorregulando a sua aprendizagem, estipulando o tempo que necessita para compreender determinada informação; 2) dedica o tempo de aula a um conjunto de atividades centradas na participação ativa do aluno, uma vez que, estudado o conteúdo, o aluno consegue dialogar e discutir acerca dele e resolver dúvidas que surjam; 3) realiza atividades de avaliação formativa que potenciem uma reflexão metacognitiva durante a aula; 4) corrige em sala de aula as tarefas realizadas, facilitando a gestão de *feedback* do professor ao trabalho desenvolvido pelos alunos; 5) rentabiliza os materiais produzidos e no ano letivo seguinte podem ser usados os mesmos; e 6) favorece um ambiente colaborativo na sala de aula (Aguilera et al., 2017; Bergmann & Sams, 2012, 2016; Castilla et al., 2015; Prieto Martín, 2017; Rodríguez & Ruiz, 2020; Tourón & Santiago, 2015; Vidal et al., 2016). Alguns estudos nacionais e internacionais têm sido desenvolvidos em que estas potencialidades são reforçadas, por exemplo para o aumento do rendimento escolar dos alunos que advém da construção da sua aprendizagem e motivação para a aprendizagem, evidenciada em várias áreas curriculares e níveis de ensino (Awidi & Paynter, 2018; Dehghanzadeh & Jafaraghafte, 2018; Giménez & Porlán, 2017; Herrera Sierra & Prendes Espinosa, 2019; Mok, 2014;

Nuñez Marín & Gutiérrez Porlán, 2016; Oliveira, 2018; Prieto Martín, 2017; Ribeirinha et al., 2022; Ribeirinha & Silva, 2021; Teixeira & Ramos, 2019). Torna-se, porém, impossível referi-los todos neste trabalho.

2.4.2. Aprendizagem por Pares

A *Aprendizagem por Pares* (AP), designada também de *Peer Instruction*, foi concebida por Eric Mazur, em 1991. Esta nova forma de aprender, caracterizada por se centrar no aluno, possibilita que este se envolva com o conteúdo de ensino, por meio de questionamentos estruturados, promovendo a aprendizagem colaborativa (Mazur, 1997), visto que adaptou os princípios da aprendizagem cooperativa da Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky. A concepção desta metodologia decorreu do facto de Mazur, enquanto professor de Física na Universidade de Harvard, se ter apercebido que os seus alunos não estavam a conseguir resolver problemas do mundo real, não compreendendo o que ele se propunha ensinar. Optou, então, por mudar a forma como dava as suas aulas, procurando conferir-lhes um carácter interativo, em que os alunos participavam de forma ativa na construção da sua aprendizagem e permitindo que discutissem entre si possíveis soluções para os problemas apresentados. O seu estudo com a utilização desta metodologia originou a publicação do livro “Peer Instruction: a User’s Manual”, em 1997, para ajudar professores que queriam transformar as suas aulas convencionais num formato mais interativo, através de materiais de sala de aula prontos a usar.

De acordo com Turpen e Finkelstein (2010), o processo da metodologia AP passa por várias etapas. O estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na própria sala de aula, minutos antes da aula iniciar. Para que todos os alunos realizem as leituras necessárias previamente, o professor pode colocar questões abertas para serem respondidas pela *Web* antes da aula. Numa primeira fase é apresentado aos alunos uma pergunta e é dado um tempo para os alunos pensarem. Ao responder individualmente, o aluno reflete sobre o seu conhecimento sem a influência das respostas dos colegas. Posteriormente, estes registam as suas respostas individuais e depois, em pares, discutem-nas. Exige, por isso, que os alunos apliquem os principais conceitos apresentados, e, em seguida, expliquem esses mesmos conceitos aos seus colegas. O professor funciona, assim, como um orientador dessa discussão, circulando pela sala de aula e analisando o debate de ideias que os alunos têm com os pares. Note-se, também, um aspeto importante que é a própria linguagem, uma vez que a linguagem aquando da explicação do colega é mais simples do que a do professor, o que facilita uma melhor e rápida compreensão por parte do aluno (Mazur, 2015), levando-os a ensinar os conceitos à turma. Após esta fase, os alunos gravam ou relatam as suas respostas e o professor regista as respostas dos alunos e

analisa-as e, caso necessário, explica a resposta correta aos mesmos. Se os alunos acertarem na resposta, o professor utiliza uns minutos para comentar a resposta certa, mas caso a maioria não acerte, o professor ensina novamente o mesmo tópico de forma detalhada e mais devagar, fazendo uma nova avaliação. Essa explicação em grupo turma evidencia várias respostas e justificações, em que o professor procura compreender o que mudaram nas respostas e o porquê dessa mudança (Prieto Martín, 2017). Por isso, também neste tipo de metodologia os papéis do aluno e professor mudam, verificando-se para além da construção de conhecimentos estruturais da disciplina em questão, o desenvolvimento de inúmeras competências socioemocionais (Tabela 3).

Tabela 3 - Pontos-chave da Aprendizagem por Pares

	Antes da aula	Durante a aula	Depois da aula
Papel do Professor	- Prepara o conteúdo com a seleção de materiais/recursos e disponibiliza-os aos alunos.	- Orienta a discussão dos alunos com os pares. - Avalia dificuldades do aluno. - Esclarece conceitos menos compreendidos.	- Prepara materiais/recursos para um novo conteúdo.
Papel do Aluno	- Estuda os materiais/recursos disponibilizados pelo professor.	- Responde a perguntas individualmente com <i>quizz</i> . - Discute as suas respostas com o par, e se necessário, corrige a sua resposta. - Discute as suas respostas com os restantes colegas.	
Competências cognitivas do aluno	Visualizar, conhecer, recordar, compreender, apropriar.	Aplicar, analisar, discutir, argumentar, compreender, aplicar, construir.	
Competências socioemocionais do aluno	Motivação, autonomia, participação, persistência, autoestudo, autoaprendizagem, pensamento crítico e criativo, colaboração, comunicação, criatividade, colaboração e cooperação.		

Fonte: Autoria própria

O professor, tal como na SAI, tem como tarefa fundamental preparar os materiais de aprendizagem e de avaliação: leituras, testes, etc. e o aluno tem de estudar os mesmos e discuti-los em pares e em grande grupo. Veja-se que o aluno passa, inclusive, a desempenhar a função de gestor do seu próprio conhecimento (Mattar, 2017).

Müller et al. (2017), reforçam a transformação da própria dinâmica de sala de aula como um elemento-chave para a aprendizagem acontecer, uma vez que ao promover oportunidades de participação efetiva do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem, a interação com os colegas, com o professor e com o próprio conteúdo aumentam significativamente, o que origina a construção de

conhecimento. Por sua vez, a motivação funciona, de facto, como um gatilho para que toda a interação decorra e potencie essa mesma aprendizagem.

Assim, esta metodologia proporciona: 1) maior interatividade na sala de aula, onde a interação entre os estudantes, bem como dos estudantes com o professor é intensificada, inclusive abrindo espaço para que os alunos expliquem os conteúdos aos seus colegas durante o período de aula; 2) o desenvolvimento da capacidade dos alunos na resolução de problemas reais; 3) uma crescente colaboração com o outro quando aprendem a trabalhar em pares e em grupo; 4) a discussão de conceitos e a sua explicação, assumindo funções de professor; 5) uma maior aceitação e à vontade para errar e para ouvir a correção do erro; 6) uma melhor retenção dos conhecimentos, uma vez que ao aprender ativamente o aluno melhora a assimilação de informação de curto para longo prazo (Mattar, 2017; Mazur, 1997, 2015; Müller et al., 2017; Prieto Martín, 2017).

Vários estudos têm sido desenvolvidos utilizando esta metodologia ativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e áreas de ensino (Alcade & Nagel, 2019; Campagnolo et al., 2014; Dutra et al., 2019; Ferraz, 2017; Ferro & Linhares, 2021; Moura, 2017; Müller et al., 2017; Pavlin & Campa, 2021; Pinto et al., 2012; Prieto Martín, 2017; Rachelli & Bisognin, 2020; Rodrigues & Nascimento, 2018). Haverá, naturalmente, mais estudos acerca da implementação desta metodologia, todavia optou-se por uma seleção ilustrativa.

Com a utilização destas duas metodologias, em que as tecnologias digitais se encontram integradas, pretende-se que o ensino memorístico e repetitivo da História se dissipe, alterando-se para um ensino com práticas desafiadoras em termos cognitivos, que passam pela desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos, por meio da exploração de fontes históricas em diferentes suportes num ambiente de oficina do historiador. A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais potencia novos ambientes de aprendizagem, com novas formas de aprender e interagir, como se explicará seguidamente.

2.5. Novos ambientes de aprendizagem: a integração das TIC em metodologias ativas de aprendizagem

Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções
(Oliveira-Martins et al., 2017, p.13).

É notória a crescente e rápida difusão das tecnologias digitais na sociedade e na educação, que conduz à transformação dos cenários educativos e se traduz em novas formas de aprender a aprender em ambientes inovadores, designados, entre outras terminologias, de *Ambientes Educativos Inovadores* (AEI). Figueiroa e Monteiro (2018) definem-nos como “espaços de trabalho pensados e desenhados para o desenvolvimento de aprendizagens ativas centradas nos alunos e onde a tecnologia pode assumir um papel determinante no enriquecimento desses mesmos espaços” (p. 7). O conceito foi construído pela *European School Net*, o *Future Classroom Lab* (FCL) no ano de 2014, com o intuito de promover a modernização tecnológica e pedagógica em salas de aula puramente tradicionalista, em que o conhecimento era transmitido pelo professor. Ora, a escola foi sofrendo transformações ao longo dos séculos, o que resultou numa progressão de pensamentos e posicionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que a “sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender” (Moran, 2015b). Mas, para transformar as nossas escolas é preciso coragem e perseverança, como refere Moran (2017a), que passa pela construção de novos caminhos, envolvendo as instituições de ensino em projetos de inovação.

Neste sentido, é pretendido que a construção destes espaços favoreça uma mudança educativa e reestruturação/adaptação dos novos espaços ao modo de ensino e aprendizagem do século XXI (Alves et al., 2015), no qual fazem parte uma diversidade de objetos, tecnológicos e analógicos, que auxiliam a aprendizagem, falando-se em *Sala de Aula de Futuro* (SAF). Na linha de pensamento do autor, a SAF é um:

tipo “laboratório”, apetrechado com tecnologia e materiais diferentes. Embora estes espaços possam existir numa escola e, se devidamente constituídos e dinamizados representam uma ajuda na promoção e na visualização das atividades de aprendizagem inovadoras, por si só podem não ser representativos do conceito (Alves et al., 2015, p. 3).

Isso exige que se repense também a própria organização e dinâmica da sala de aula, bem como o mobiliário e artefactos disponíveis (Basye et al., 2015; Delzer, 2016; Visser, 2001). O modelo de organização e dinâmica de sala de aula necessita ser redesenhado, numa perspetiva mais ativa e centrada no aluno (Moran, 2017a). Ainda na linha de pensamento deste autor, as salas de aula podem ser combinadas com atividades e dinâmicas distintas que contemplem diferentes momentos: em grupo, individual, em grupo turma, em pares, e conectados, recorrendo à utilização da tecnologia para espaços mais abertos de aprendizagem, dado que “os seus modelos de organização comunicam muito sobre a abordagem pedagógica que se encontra subjacente às práticas que aí decorrem” (Pedro, 2017, p. 106).

Segundo Leahy (2016), três elementos importantes para a organização de uma sala de aula mais moderna são a tecnologia, o espaço e a pedagogia, que devem funcionar em conjunto. Por sua vez, refere que é importante que se criem parcerias de aprendizagem entre alunos, professores e famílias, assente numa interação que se quer de confiança, em que os alunos assumem a responsabilidade pela construção da sua aprendizagem e onde se promova a dimensão digital nas práticas educativas. Pretende-se, por isso, que a pedagogia rentabilize o espaço e a tecnologia, e isso implica que se repense a organização das salas de aula com diferentes configurações, concebendo a sala de aula “não como um espaço único, mas antes como um espaço plural, logo divisível e reconfigurável” (Pedro & Matos, 2015, p. 19).

Neste sentido, o *design* dos contextos escolares foi estudado por Montazami et al. (2015) que verificaram que o ambiente físico dos edifícios escolares influenciam o desempenho dos alunos e dos professores, nomeadamente ao nível do comportamento e da aprendizagem dos alunos (Guardino & Fullerton, 2010). No entanto, Pedro (2017) reforça a necessidade de se repensar a integração da tecnologia nesses ambientes de aprendizagem e de se desenvolver estudos acerca dessas dinâmicas de sala de aula, em que a tecnologia “is a much part of a digital age learning environment as are the floors and ceilings” (Basye et al., 2015, p. 94). Também os mesmos autores investigaram que o ambiente físico, mais concretamente, as cores, a decoração, o mobiliário e outros elementos influenciam as perceções e sensações de bem-estar dos alunos, dado que ele comunica com o aluno e fornece pistas para o que deve ser feito no mesmo. O estudo de Blackmore et al. (2011) concluiu que o espaço de sala de aula “molda” as práticas e relações sociais desenvolvidas e por sua vez a própria aprendizagem dos alunos. Bento (2018) acrescenta que para a construção destes espaços de aprendizagem deve imperar alguns aspetos, como a simplicidade, momentos de interação e colaboração, flexibilidade, mobilidade, eficácia e eficiência.

É neste contexto que emerge o projeto FCL, designado habitualmente de SAF que propõe uma forma de organização do espaço de sala de aula em seis zonas com diferentes competências e dinâmicas de aprendizagem a desenvolver:

- 1) Zona de *Criar*: o aluno cria determinados produtos/conteúdos que estão relacionados com o seu quotidiano, procurando estimular a sua criatividade, sentido de autoria, em que as tecnologias digitais servem para todo o processo de planificação, criação e difusão desses produtos, e por isso há um forte envolvimento dos alunos.
- 2) Zona de *Interagir*: o aluno tem oportunidade de se expressar utilizando as tecnologias digitais com o professor e os seus colegas de turma, e ainda, promover interações com outros professores, colegas seja do contexto nacional como internacional.
- 3) Zona de *Apresentar*: o aluno é desafiado a desenvolver competências de comunicação, apresentação, no qual apresenta o seu trabalho recorrendo as TIC, possibilitando a partilha de ideias com o público que ouve.
- 4) Zona de *Investigar*: o aluno ocupa o lugar de investigador do seu conhecimento e é desafiado a realizar pesquisas, desenvolvendo as suas capacidades de seleção e análise da informação recolhida, tomando assim decisões, numa perspetiva de descoberta do seu conhecimento, desempenhando uma postura ativa.
- 5) Zona de *Partilhar*: o aluno aprende a trabalhar em equipa, e por isso, a colaborar de forma responsável, desenvolvendo competências de comunicação e partilha de conhecimento em que as tecnologias podem ser integradas nos processos de participação.
- 6) Zona de *Desenvolver*: o aluno é convidado a desenvolver a sua autonomia, reflexão e aprofundamento das aprendizagens construídas, em que há oportunidade de estimular a motivação e autoexpressão individual e coletiva.

Esses espaços de aprendizagem pretendem desenvolver as competências, capacidades, atitudes e valores que estão preconizados no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), com vista a uma educação humanista que aposte na formação do indivíduo crítico, reflexivo e interventivo na sociedade.

Vários professores, escolas e organizações inspiraram-se nestes laboratórios de aprendizagem e procuraram criar estes mesmos ambientes de aprendizagem nas suas salas de aulas. Criou-se, portanto, uma rede – *FCL network* – que reúne vários países, nomeadamente Portugal, que neste momento tem várias escolas com AEI. Dando continuidade a este trabalho desenvolvido, através da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da Direção-Geral de Educação (DGE), a DGE levou a cabo uma iniciativa de integrar os Laboratórios de Aprendizagem (LA) com o objetivo de dar apoio aos professores na

utilização de metodologias mais ativas inseridas nos AEI. Também a “Sala André Cruz de Carvalho” assume-se como um espaço flexível e adaptável de aprendizagem inovadora na Universidade do Minho. Privilegia uma aprendizagem pela descoberta, em que o aluno tem um papel central em todo o processo de ensino e aprendizagem, no qual tem ao seu dispor uma tecnologia usada pela primeira vez em Portugal que permite, em permanência, a partilha de qualquer dispositivo digital nos seis ecrãs disponíveis. Neste sentido, permite que os alunos aprendam interagindo uns com os outros, através da tecnologia, fomentando o trabalho em grupo, nomeadamente a discussão de ideias, bem como uma maior participação e motivação no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se neste âmbito, o estudo de Neuza Pedro (2017), que procurou analisar 19 SAF presentes em contexto português, direcionado para a questão do fator espaço. Concluiu, que essas salas apresentavam várias zonas de trabalho que pretendiam o desenvolvimento de variadas competências, no qual as tecnologias integravam o espaço, assim como o mobiliário disponível era variado, reconfigurável e multifuncional, verificando-se uma maior preocupação no bem-estar e conforto desses ambientes.

Ainda nesta linha de investigação, menciona-se a investigação de doutoramento de Baeta (2020) que procurou indagar acerca de atividades pedagógicas desenvolvidas em três AEI de escolas públicas do Ensino Básico e Secundário de Portugal, com o intuito de construir conhecimento sobre as características e dinâmicas educativas inerentes a estes ambientes estabelecendo uma comparação com as Salas de Aula Regulares (SAR). Averiguou que as escolas reconhecem que os AEI promovem o desenvolvimento de diversas atividades de aprendizagem, bem como de competências de nível superior de utilização da tecnologia, verificando que a integração de metodologias ativas nestes ambientes conduz a um papel do aluno ativo na construção da sua aprendizagem, contrariamente às SAR, em que predominavam métodos de ensino tradicional, em que o aluno era um elemento passivo.

Neste âmbito, Moreira e Horta (2020) advogam que os processos de inovação pedagógica que atentam no hibridismo podem possibilitar o melhor dos dois mundos: o físico e o digital, funcionando como uma estratégia com dinamismo que “envolve diferentes recursos tecnológicos, distintas abordagens pedagógicas e diferentes tempo e, por outro como um processo de comunicação altamente complexo” (s/p). Na sua perspetiva, o ensino pode ser um caminho de mudança para se alcançar uma escola mais digital, mais flexível na criação de desenhos didáticos que propõem diferentes soluções de ensino e aprendizagem com recurso às TIC. Estes modelos híbridos possibilitam a articulação de diferentes ambientes de aprendizagem, conduzindo à criação de ecossistemas digitais de aprendizagem. Um ecossistema digital “representa um complexo dinâmico e sinérgico de comunidades digitais com

suas conexões, relações e dependências situadas em ambientes digitais, que interagem como unidades funcionais e são interligadas através de ações, de fluxos de informação e de transação” (Moreira, 2018, p. 7). Por sua vez, Moreira e Schlemmer (2020) propõem uma educação *online* em que a aprendizagem colaborativa assume um papel fundamental, em que o foco se encontra na interação, autoria e co-construção do conhecimento, e por isso, na relação dialógica que perspassa, também, pela construção de redes de aprendizagem digital. Hoje não habitamos apenas num mundo físico e digital, mas numa lógica de *info-mundo*, que pressupõe uma rede de redes em que a nova realidade hiperconectada transforma a educação, numa educação digital *onlife* (Moreira & Schlemmer). Não podemos, por isso, ignorar estas conceções teóricas que mostram uma nova realidade de aprendizagem, que perspassa pela (re)invenção de novos ambientes de aprendizagem. Essa personalização da aprendizagem é referida, igualmente, por José Moran (2019) quando afirma:

A tecnologia é ótima, nos permite acompanhar onde cada aluno está, o que cada um já conhece, onde ele deve focar mais a aprendizagem, ou ela nos ajuda a personalizar os caminhos para que você tenha algo mais adaptado. E é fundamental para criar o conceito de comunidade de aprendizagem, que consiste na transformação da escola em um grupo amplo de pessoas em que todos contribuam para o processo de aprender: os pais, os apoiadores, os docentes e os gestores (p. 8).

Personalizar a aprendizagem implica, segundo o autor, a criação de comunidades de aprendizagem que possam não só desenvolver um trabalho colaborativo em comunidade educativas, mas também constituir uma força propulsora de mudança na própria escola e nos sistemas educativos.

Desta forma, pensar em ambientes, *habitats* e ecossistemas de aprendizagem exige que o professor repense a sua prática educativa e crie diferentes tipos de situações de aprendizagem. Estes ambientes de aprendizagem passam pela combinação de metodologias ativas de cariz construtivista (Moran, 2018) e de tecnologias digitais, nomeadamente de ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007). Os *habitats* digitais incluem espaços e ligações assentes nas tecnologias digitais e na aprendizagem da comunidade, criando-se espaços digitais de aprendizagem colaborativa que ajudem os alunos a adquirir, organizar, distribuir e comunicar informação. Estes espaços exigem intencionalidade pedagógica, criação de percursos flexíveis, reflexividade, dinamização e orientação e espírito de colaboração.

Neste sentido, propomos a criação de *habitats*, ambientes digitais e ativos que promovam a aprendizagem histórica dos alunos com vista o desenvolvimento do seu pensamento e consciência

históricos, tendo em consideração os pressupostos teóricos apresentados, mas criando os nossos ambientes de aprendizagem que consideramos serem ativos e digitais. Falar-se-á destes *habitats* de aprendizagem no subponto 4.1.4.

2.6. TIC, metodologias ativas e ensino e aprendizagem de História

2.6.1. A integração pedagógica das TIC no ensino e aprendizagem de História

(...) o uso da tecnologia na aula de História pode contribuir para tornar o passado mais próximo dos alunos e, conseqüentemente, fazer com que estes se consigam motivar para a sua aprendizagem e até mesmo desenvolver a curiosidade de procurar mais informação fora da sala de aula (Trindade, 2014, p. 198).

Efetivamente, vivemos numa era digital em que as formas de aprender e ensinar História se transformaram. Requerem a construção de novos ambientes de aprendizagem histórica, sustentados na combinação de metodologias ativas, colaborativas e coletivas e tecnologias digitais para que o aluno possa tornar-se mais ativo, participativo e crítico no seu processo de construção de conhecimento histórico e melhore o desenvolvimento da sua literacia histórica (Lee, 2016) e digital (Pereira, 2012).

Na visão de Matta (2001):

a educação na sociedade informatizada tem caminhado para a aprendizagem coletiva, colaborativa, crítica e construtiva, que possibilita o desenvolvimento da autonomia nos alunos e que tem conteúdo dinâmico, baseado no ambiente experimentado e questionamentos autênticos. Esta constatação, conduz à suposição de que o uso das novas tecnologias da comunicação e informática, para organizar ambientes mediadores da aprendizagem em História, pode produzir o desenvolvimento do pensar histórico nos alunos (pp. 31–32).

Atualmente, a informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa, e é importante desenvolver no aluno competências que lhe permitam pesquisar, selecionar e organizar a informação mais adequada para a construção do seu conhecimento histórico, que conduza, por sua vez, ao desenvolvimento do pensamento histórico (Revilla, 2019).

Neste sentido, e considerando a complexidade no ensino de História, que envolve a análise de fontes e documentação variadas, considera-se que o uso das TIC permite organizar ambientes

mediadores da aprendizagem em História, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos (Matta, 2001; Revilla, 2019). Ademais, potencia competências que possibilitam a resolução de problemas do dia-a-dia (Zhao, 2004), bem como uma melhor comunicação com os alunos sobre o conhecimento do passado (Staley, 2003). Ao trazer o passado de forma interativa e real, os alunos sentem-se mais motivados e interessados na sua aprendizagem (DenBeste, 2003). No entanto, importa referir que as atividades realizadas em sala de aula com recurso às TIC têm que ser construídas com uma intencionalidade pedagógica, com objetivos a alcançar, uma vez que segundo Haydn (2000), para desenvolver o pensamento histórico dos alunos através da utilização das TIC é necessário ter em consideração duas condições:

a primeira é que se deve pedir aos alunos que façam algo com a informação que lhes é apresentada, em vez de lhes ser simplesmente fornecido acesso a um maior volume de informação histórica. A segunda é que deve haver algum propósito histórico válido para as atividades em que os alunos estão envolvidos, em vez de exercícios de compreensão, correspondência e representação meretrícios¹ (p. 105).

Desta forma, o recurso a uma determinada plataforma digital deve ter sempre em conta estas duas condições, o que exige do professor uma formação contínua que conduza ao desenvolvimento de capacidades e competências digitais e históricas que lhe permita delinear atividades que assentem na combinação da utilização das TIC com o ensino e aprendizagem de História e das Ciências Sociais. Cabe, também, à escola, disponibilizar equipamentos tecnológicos para que possam ser desenvolvidas estas competências e capacidades de forma eficaz para transformarem a informação em conhecimento (Trindade, 2014). A proliferação de notícias falsas que são veiculadas nos meios digitais que apesar de serem do presente são também do passado, e que muitas vezes manipulam acontecimentos e personagens históricas, e por sua vez, levam a interpretações menos corretas acerca dos mesmos (Carretero et al., 2022). Porém, como refere Rubio e Serrano (2019), no seu estudo em que procurou compreender os problemas e desafios acerca da utilização das TIC no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais pela voz dos professores, no qual aplicou um inquérito, foi possível averiguar dois problemas: o primeiro relacionado com as infraestruturas e meios deficientes que os estabelecimentos de ensino possuem, e o segundo, a falta de formação docente e os problemas metodológicos inerentes.

¹ Tradução própria.

Sugerem por isso, a necessidade de se apostar numa formação docente polivalente que integre a utilização pedagógica das TIC de forma contextualizada e com intencionalidade pedagógica.

Também Trindade (2022) foca a permanente transformação que o professor de História tem de ter para mudar as suas práticas educativas, pois:

Se procurarmos um pouco, vamos encontrar sempre algo que vai ajudar a potencializar a forma como nós ensinamos, isso que é o importante, é perceber que, no que diz respeito à história, nós somos uma das áreas disciplinares que mais consegue ganhar com esses recursos, porque de fato faz com que a história quase ganhe vida (p. 305).

Na sua perspetiva, devemos aproveitar o facto de estarmos num tempo de mudança, em que a História adquire novas formas de aprender e de ensinar, e portanto, o professor deve aproveitar essa diversidade de recursos aliada aos conteúdos a serem trabalhados, e construir a sua prática em função desses novos contornos. O olhar do aluno deve ser crítico e analítico, uma vez que além da promoção de um espírito crítico, a sua capacidade de analisar e interpretar é cada vez mais convocada na compreensão da sua realidade societal.

Nos documentos curriculares vigentes, nomeadamente as AE (Direção-Geral da Educação, 2018) de Estudo do Meio (área das CSH) e de HGP, em articulação com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), reforçam esta integração das tecnologias digitais na aprendizagem histórica.

No que concerne às AE do 4.º ano de escolaridade de Estudo do Meio, verifica-se um conjunto de ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos no sentido de aquisição de conhecimento, informação e outros saberes remetentes às competências tecnológicas: “pesquisa e seleção de informação pertinente; análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; utilização de software simples” (Direção-Geral de Educação, 2018a, p. 6). No mesmo documento focam-se, também, as áreas de competências do PASEO, atribuindo a área I ao saber científico, técnico e tecnológico. Igualmente nas AE de HGP, concretamente no 6.º ano de escolaridade, constata-se a área I concedida ao saber científico, técnico e tecnológico, mas acrescentam outras ações estratégicas orientadas para o PASEO relativamente às competências digitais a serem desenvolvidas: “pesquisar de forma progressivamente autónoma; mobilizar as TIC e as TIG (*Google Earth e BIGData*, como por exemplo, a *Pordata*) para representar informação histórica e geográfica; - valorizar o património histórico e geográfico” (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 5) Apesar de se verificar essa

integração, é necessária a construção de percursos de aprendizagem que reforcem essa integração efetiva das TIC na aprendizagem histórica, procurando compreender os seus efeitos e potencialidades.

São vários os estudos internacionais e nacionais que evidenciam potencialidades na integração pedagógica das TIC no ensino e aprendizagem da História e das CSH. Naturalmente, não será possível referi-los todos neste trabalho.

No contexto brasileiro, o investigador Marcelo Fronza (2021) desenvolveu um estudo com a finalidade de compreender as formas como os jovens estudantes faziam escolhas que mobilizassem a geração de sentido histórico por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de História do *YouTube*. Para tal, utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas com o propósito de compreender como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com três versões de vídeos do *YouTube* sobre a história da colonização europeia acerca dos povos da América. Após a categorização das respostas dos estudantes encontrou várias categorias emergentes em torno da evidência histórica audiovisual, entre as quais: 1) Evidência enquanto conhecimento histórico substantivo; 2) Evidência enquanto síntese histórica; 3) Evidência enquanto espelho do passado; 4) Evidência enquanto fiabilidade; 5) Evidência enquanto explicação abrangente do passado; 6) Evidência enquanto explicação correta do passado; 7) Evidência enquanto verdade histórica; 8) Ceticismo em relação às evidências audiovisuais; 9) Relativismo histórico; 10) Evidência enquanto perspectiva histórica; 11) Evidência enquanto multiperspectividade; 12) Evidência enquanto interculturalidade; 13) Evidência enquanto antagonismo social; 14) Evidência enquanto ética da responsabilidade; 15) Evidência enquanto julgamento moral; 16) Evidência enquanto aprendizagem histórica; 17) Evidência enquanto estética da narrativa audiovisual; e 18) Evidência enquanto sensibilidade estética. Verificou, portanto, que as evidências audiovisuais possibilitaram aos jovens revelarem critérios vinculados à cognição histórica situada que avaliavam as maneiras pelas quais esses jovens se carregavam de experiências do passado e que forneciam valores e significados históricos que davam sentido à sua vida prática e orientavam a formação histórica como um processo criativo de autoconhecimento, concluindo que:

é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do YouTube que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão sofrimento humano (p. 88).

A investigação de Diego Revilla (2019) também trouxe contributos importantes para o presente projeto, uma vez que aplicou uma proposta didática mediada por um ambiente de aprendizagem digital para potenciar níveis mais elaborados de progressão do pensamento histórico e da consciência histórica, bem como para aumentar a motivação dos alunos para o estudo da disciplina. Nas suas diferentes sessões procurou estabelecer relações entre passado e presente, através do desenvolvimento de conceitos metahistóricos, como a significância histórica, evidência histórica, mudança e continuidade, causas e consequências, perspetiva histórica e dimensão ética da História. Os seus resultados permitiram concluir que houve uma evolução positiva nas dimensões ou conceitos-chaves do pensamento histórico, visto que através de níveis de progressão foi possível observar que os alunos já tinham capacidades latentes e foram capazes de as mobilizar para a Educação Histórica. Além disso, a proposta pedagógica que assentou, também, no estabelecimento de relações passado-presente, foi eficaz na realização da análise de componentes ligados à consciência histórica dos participantes, aspeto que se relaciona com a dimensão pública ou social da História. Verificou, ainda, que a utilização de ferramentas e recursos digitais implementados num ambiente de aprendizagem digital potenciou transformação na metodologia de ensino, alterando o papel dos professores e alunos, e permitindo aos professores abordar a História de uma nova forma e aos alunos uma maior motivação, interesse e envolvimento em aprender História.

Na universidade em Londres, Arthur Chapman desenvolveu alguns estudos em que procurou indagar sobre as potencialidades das ferramentas digitais para o raciocínio, argumentação e aprendizagem históricos. Alguns desses capítulos originalmente em língua inglesa, foram traduzidos em português do Brasil por Lucas Nechi e Marília Gago, e integrados na coletânea de textos de Chapman, através da obra “Desenvolvendo o Pensamento Histórico Abordagens conceituais e estratégias didáticas” (2018). Nesse livro estão integrados vários capítulos, três dos quais se referem à utilização das TIC para o ensino e aprendizagem de História. Porém, destaca-se neste trabalho, a proposta direcionada para o desenvolvimento da argumentação histórica recorrendo ao uso das TIC para a criação de fóruns de discussão. O historiador desenvolveu atividades de discussão e de argumentação histórica com alunos acima dos 16 anos, através da utilização de fóruns de discussão, em que os participantes tinham a possibilidade de publicar mensagens escritas e de trocar ideias com os restantes colegas da turma. Neste fórum, os estudantes eram desafiados a visitar uma questão, ligeiramente transformada na segunda fase da discussão à luz de comentários e sugestões do especialista e dos seus colegas ao longo de um período de 4 semanas, em que eram dados e recebidos *feedbacks* e comentários, no sentido de melhorar a construção e reformulação dos argumentos. Chapman, concluiu que a utilização de fóruns

de discussão potencia o desenvolvimento da aprendizagem histórica, da compreensão e da argumentação históricas, bem como de competências interpessoais. Ademais, permite, ainda “ajudar os estudantes a entender como o conhecimento é construído e testado coletivamente e, assim, [tem] o potencial para desenvolver o entendimento chave da disciplina” (p.326).

Um outro estudo que merece ser referido é o de Matta (2001), que procurou investigar como a aplicação de procedimentos de autoria hipermédia poderiam contribuir para a aprendizagem histórica dos alunos. Além disso, tentou investigar índices de correlação entre a aprendizagem obtida e a ocorrência registada dos atributos cognitivos, com o intuito de verificar se esta correlação serviria para associar a aprendizagem de História com a aplicação das TIC. Aplicou testes estatísticos, incluindo correlacionais, para analisar a eficiência da aprendizagem do pensamento histórico e estudar as correlações entre ocorrência de atributo cognitivo e aprendizagem de história. Através da sua pesquisa verificou que trabalhar num ambiente pedagógico mediado por computadores originou uma elevada participação, criatividade, interatividade, colaboração e construção de conhecimento histórico por parte dos alunos.

Refere-se, ainda, o estudo de Caetano e Nascimento (2019), que teve como objetivo conhecer o potencial da *app Nearpod* no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos da disciplina de História, concluindo que a utilização desta *app* no ensino de História conduziu a aulas com outras dinâmicas que despertaram o interesse, a motivação e a concentração dos alunos. Por sua vez, afirmam que tornou o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e inovador. Direcionado para outras *apps* ou plataformas digitais para a aprendizagem histórica, encontra-se, ainda, o artigo “Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino de História” de Pestana et al., (2020), em que procuraram compreender de que forma o uso de diferentes aplicativos, mais concretamente o *Kahoot*, o *Mentimeter*, o *Plickers* e o *EdPuzzle*, podiam facilitar a consolidação dos conhecimentos na disciplina de História, e, por outro, como o uso dessas tecnologias em espaço de sala de aula podiam influenciar o seu autoconceito académico. De uma forma geral, concluíram que os alunos gostaram de utilizar as aplicações para consolidar conhecimentos históricos, verificando-se índices de motivação, atenção e concentração mais elevados aquando da utilização destas *apps* para a aprendizagem histórica. Das várias aplicações utilizadas, o *Mentimeter* e o *Kahoot*, foram as preferidas dos alunos.

Também o estudo de Sara Trindade (2014), no âmbito do seu doutoramento e direcionado para as tecnologias móveis no ensino e aprendizagem de História, se revela importante para a temática em estudo. A investigadora recorreu a tecnologias móveis (*mobile learning*), através da utilização do *iPad* e

do *iTunes U*, e procurou compreender como estas potenciavam o desenvolvimento e construção do conhecimento histórico em alunos do 3.º CEB e Secundário. Com recurso ao *iTunes U* criou um manual digital que contemplava vários recursos e disponibilizava aos alunos o acesso a mais informação de forma a atingirem os objetivos que lhes foram apresentados ao longo dos subtemas; pretendia, ainda que mobilizassem esses conhecimentos através de um conjunto de atividades diversificadas. Verificou que a plataforma *iTunes U* possibilitou uma maior organização do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos e o *iPad* permitiu anotar os documentos e criar trabalhos interativos com a aplicação *Book Creator*, o que criou nas aulas de História uma maior interatividade e dinamismo, estimulando os alunos para a aprendizagem e construção do seu conhecimento histórico. Além disso, a motivação na realização das tarefas foi notória. Com efeito, uma vez que a utilização do *iPad* facilitou o seu processo de aprendizagem e a construção da história baseada nos acontecimentos históricos estudados, foi considerada uma boa forma de aprender e de mobilizar os conhecimentos dos alunos. Salienta-se para o presente estudo a importância atribuída pela investigadora à plataforma digital *Book Creator*, uma vez que esta também foi utilizada nesta investigação.

Nesta linha de investigação, o estudo de Sónia Cruz (2009) promoveu situações de aprendizagem de História com recurso às ferramentas da *Web 2.0*, por meio do Modelo “Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação” (ITIC) e desenvolveu nos alunos competências de pesquisa, análise, avaliação, resumo e interpretação de informação e consequentemente um maior pensamento crítico na construção do seu conhecimento histórico. Concluiu que, numa fase inicial, os alunos mostravam resistência ao modelo desenvolvido, mas ao longo do projeto mostraram-se envolvidos, ressalvando que aprenderam os conteúdos de uma forma mais trabalhosa, mas também mais motivadora. Este modelo permitiu, também, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos enquanto consumidores de informação, visto que aprenderam a pesquisar, analisar, avaliar, resumir e interpretar informação reconhecendo que nem tudo o que está na *Web* é válido e compreendendo quais os critérios que deveriam atender para a pesquisa e seleção da informação. Ao proporcionar este tipo de ambientes de aprendizagem ativos e significativos, os alunos tiveram oportunidade de construir os seus conhecimentos de forma autónoma. Ademais, o trabalho em pares foi o mais interessante para os alunos, reconhecendo que o trabalho colaborativo que implicou o diálogo e discussão de pontos de vista, foi uma mais-valia para a realização das tarefas propostas.

A utilização das TIC também tem sido mobilizada na Educação Patrimonial. Destacam-se dois estudos neste sentido. O primeiro, de Carla Oliveira e Isabel Barca (2014), que procuraram explorar as ideias dos alunos sobre significância histórica através da exploração de uma visita de estudo virtual à

Citânia de Briteiros. Concluíram que as visitas de estudo virtuais na aula de HGP permitiram aos alunos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre vários locais, porém, ressaltaram que o facto de ser virtual não possibilita ao visitante sentir as sensações de estar no local. No que concerne aos resultados específicos das competências históricas, verificou-se que os alunos estabeleceram relações entre a sua organização social e administrativa de acordo com as fontes disponibilizadas. Revelaram, ainda, algumas respostas confusas e outras centradas em presentismos ou ideias de passado deficitário, outras direcionadas para a explicação das decisões sobre a reconstrução dos vestígios em termos do que os arqueólogos pensavam e pensam. O segundo, de Carvalho (2015) “M- Circuito Em Guimarães: Uma Experiência em *Mobile Learning* Para Educar Para O Património”, apresentado no evento científico “Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial”, reflete o modo como as tecnologias digitais, mais concretamente os dispositivos móveis, podem ser usados em visitas de estudo para despertar o gosto e consciência dos alunos pelo conhecimento e valorização do seu património. Através da utilização de ferramentas móveis como *Google Maps e Google Earth, Códigos QR; GPS Mobile; LucidPress; Powtoon e TagGeo*, os alunos construíram em cinco sessões a visita de estudo em formato de *peddy paper*. De forma breve, averiguou que os trabalhos produzidos e os debates desenvolvidos em sala de aula com a utilização das TIC para a visita de estudo foram uma mais-valia para a construção da aprendizagem sobre o património histórico. Além disso, constataram um maior envolvimento e motivação aquando da utilização das ferramentas da *Web 2.0* para a preparação da visita de estudo, promovendo um papel ativo e participação na mesma, incluindo os alunos que tinham maiores dificuldades de aprendizagem.

Assim, é possível verificar que a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem de História, por um lado, é um desafio docente que implica formação profissional para a sua utilização pedagógica e criação de ambientes de aprendizagem digitais de construção de conhecimento histórico e, por outro, oferece inúmeras potencialidades na construção do próprio conhecimento histórico dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento do seu pensamento histórico e da sua consciência histórica, desenvolvendo assim competências históricas e digitais na forma como constrói a sua aprendizagem.

2.6.2. A utilização de metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História

a aprendizagem da História não se deve limitar à aprendizagem de factos e acontecimentos, mas também à aquisição das ferramentas procedimentais inerentes à construção do saber (o que) permitirá que os alunos no futuro sejam mais autónomos não apenas em situações de aprendizagem formal da História, mas também em situações de ler e actuar sobre a realidade

(Melo, 2009, p. 73).

Tal como refere Melo (2009), o ensino e aprendizagem de História deve ir além da simples memorização e repetição de factos históricos, dando oportunidade aos alunos de desenvolver competências históricas para a construção do seu conhecimento que lhes permitam ler a realidade e agir sobre ela.

Neste sentido, o ensino transmissivo e passivo já não se encaixa nas exigências deste tempo e na forma como hoje se concebe a Educação Histórica, indo contra o que se preconiza no modelo de aula-oficina (Barca, 2004, 2021), que defende um ensino e aprendizagem assente no socioconstrutivismo, em que o aluno experiencia o ofício de historiador, analisando as fontes históricas com questões orientadoras e construindo assim, o seu conhecimento histórico, mobilizando-o para entender a sua realidade. Ora, isso implica que haja novas formas de aprender e ensinar História, mais ativas, que coloquem o aluno no ofício de historiador, assumindo, desta forma, uma postura ativa, participativa e autónoma na construção do seu conhecimento.

Desta forma, na visão Santos e Tezani (2018) para além de potenciar oportunidades de aprendizagem histórica importantes para os alunos, o seu uso contribui para o

desenvolvimento da colaboração, autonomia e protagonismo, habilidades imprescindíveis diante dos desafios e exigências da sociedade do século XXI, na qual se espera que as instituições escolares promovam uma educação integral, que rompa com a fragmentação disciplinar e prepare o aluno para a resolução de problemas e o gerenciamento da própria aprendizagem (p. 110).

Criam-se, portanto, cenários educativos em que os alunos recolhem e analisam a informação de forma crítica para a construção do seu conhecimento histórico e para aprender a pensar historicamente. Neste âmbito, no entender de Martínez-Hita e Miralles-Martínez (2020), pensar historicamente à luz deste tempo implica que se pensem novas formas de melhorar as metodologias e estratégias de ensino de

História, sugerindo um programa educativo baseado na gamificação para alunos do ensino primário em Espanha, com o propósito de trabalhar as competências históricas utilizando metodologias de aprendizagem ativas. É um programa que se encontra em construção, mas que procura um ensino e aprendizagem de História mais ativo e participativo. Também Peralta Lara e Guamán Gómez (2020) recomendam uma aprendizagem cooperativa e ativa das Ciências Sociais, assente na teoria construtivista e numa reflexão crítica na resolução de problemas reais, através da utilização de atividades interativas e ativas que coloquem o aluno a pensar sobre os factos históricos que se encontra a aprender. Sugere, por isso, o uso de metodologias ativas como a SAI e a Aprendizagem Baseada em Problemas, bem como exemplos de estratégias cooperativas, como dramatização dos acontecimentos históricos, montagem de *puzzles* que incentiva ao aprofundamento dos conteúdos e a partilha com os pares, visitas de estudo a sítios históricos, que se baseiam na ligação de conteúdos da disciplina à vida do aluno e posterior partilha com os colegas. Assim, cabe ao professor oferecer oportunidades de aprendizagem que favoreçam o uso de metodologias ativas no ensino de História com o intuito de torná-lo mais atrativo e prazeroso, conduzindo a uma aprendizagem significativa e ativa (Costa & Pereira, 2021).

Neste sentido, e como já referido anteriormente, as metodologias ativas assumem um papel preponderante nestes novos cenários de aprendizagem pelos vários contributos que apresentam no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente para construção do conhecimento histórico, decorrentes de vários estudos internacionais e nacionais. Focar-se-á, de seguida, em alguns dos estudos internacionais e nacionais acerca da utilização da SAI e AP no ensino e aprendizagem histórica, as duas metodologias utilizadas neste projeto de investigação.

Destaca-se a investigação de Medeiros e Spinosa (2023) que procuraram compreender os contributos da SAI para o ensino de História, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com alunos do 2.º ano do Ensino Médio. Verificou que os alunos se tornaram investigadores ativos na construção dos seus conhecimentos históricos, demonstraram ter desenvolvido competências narrativas importantes, em que foram estimulados a dar maior complexidade às ideias históricas, refletindo e argumentando acerca das mesmas.

A investigação de Passos (2021) também apresenta contributos pertinentes. O autor levou a cabo um estudo no qual a partir das dificuldades da educação brasileira apontados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, bem como nas dificuldades organizacionais, procurou compreender qual o contributo da metodologia AP para o ensino da disciplina de História. Concluiu que a sua utilização aliada às novas tecnologias pode contribuir significativamente para o ensino de História e de outras áreas curriculares, uma vez que permite que o aluno experimente, discuta e interprete dados que o ajuda na

resolução de problemas, incentivando-os para a construção da sua própria aprendizagem. Essa construção é possível pelo facto de o aluno ter um papel ativo, e não de “mero replicador”, que potencia o desenvolvimento do pensamento crítico e colaborativo.

O estudo de Veiga et al. (2020) tinha como propósito analisar as perceções de alunos do Ensino Médio acerca da utilização das metodologias ativas da SAI e AP no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Construíram 5 sessões com atividades orientadas para a utilização dessas duas metodologias e de dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones* para a sua realização. As sessões eram acerca da temática do processo de emancipação política da Colónia Portuguesa na América, com o objetivo de identificar os grupos sociais envolvidos nesse período histórico. Constataram que a utilização destas metodologias ativas originou um impacto significativo na aprendizagem histórica dos alunos, nomeadamente transformou os seus níveis de concentração, motivação, interatividade e comportamental, caracterizados por um grande crescimento, o que possibilitou um maior acompanhamento das aprendizagens, dado que os próprios papéis dos alunos se transformaram, dando lugar a alunos mais ativos, participativos e autónomos na construção do seu conhecimento histórico.

A utilização destas duas metodologias ativas no ensino e aprendizagem de História foi investigado também por Kaviza (2019), que desenvolveu um estudo em que utilizou as duas metodologias para a aprender História no Ensino Secundário. Constatou que os alunos gostaram dessa integração, dado que criou um ambiente de aprendizagem histórica mais motivador e interessante. Além disso, reforçou a ideia de que os professores de História devem implementar métodos de aprendizagem ativos na sala de aula que estejam ajustadas com as estratégias de aprendizagem do século XXI, que passam, também, pela utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem. E por isso, quando o aluno se torna um elemento ativo na sua aprendizagem histórica, ela acontece verdadeiramente.

Esta transformação dos papéis do aluno e professor, bem como o aumento do envolvimento dos alunos na construção da sua aprendizagem também são evidenciados no estudo de Rodrigues (2019), que investigou os impactos que a metodologia da SAI integrada na metodologia de AP teve no ensino de História com alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Brasil. Desenvolveu uma intervenção pedagógica: uma com a integração das duas metodologias e outra seguindo uma metodologia tradicional. Verificou que o modelo da SAI associada à AP, comparativamente ao modelo de sala tradicional, potenciou condições mais propícias para o desenvolvimento de autonomia, protagonismo e da sua própria aprendizagem, uma vez que tem um impacto significativo na motivação do aluno para a aprendizagem histórica. Ademais, os alunos referem que ao utilizar a SAI dispõem de mais tempo para colocar questões ao professor, e que a autonomia é maior, dado que com estas

metodologias o aluno deixa de ser um elemento passivo para ser o protagonista na construção do seu conhecimento, originando, por isso uma mudança na postura do aluno na aprendizagem de História. Porém, o seu sucesso depende do desenvolvimento adequado dos materiais fornecidos aos alunos para o seu estudo prévio. É, também, necessário que o professor tenha formação para que possa proporcionar essas experiências de aprendizagem, facto este apontado no estudo de Erdogan e Akbaba (2018). Estes autores procuraram analisar o impacto da SAI na formação de professores de Ciências Sociais. Houve um reconhecimento por parte dos docentes em formação da metodologia como uma mais-valia para o seu processo de ensino e aprendizagem na área, visto que mostraram uma avaliação positiva na sua utilização, referindo que o seu uso resolvia problemas de gestão de tempo. Além disso, mencionam que o seu uso potencia a estruturação do seu conhecimento, proporcionando mais tempo para participação mais ativa na aprendizagem dos alunos. Porém, reforça a necessidade de formação para essa correta utilização em sala de aula. Também Rolo e Pereira (2017) utilizaram a SAI no ensino e aprendizagem de HGP com alunos do 5.º ano de escolaridade. Desenvolveram intervenções pedagógicas e averiguaram que a utilização das videoaulas se tornaram ainda mais importantes para os alunos que são mais distraídos e menos motivados porque lhes possibilita a revisão dos conteúdos ao seu próprio ritmo de aprendizagem, além de facilitar o registo dos apontamentos, bem como promove o trabalho colaborativo e esclarecimento de dúvidas em pares ou grupo. Por sua vez, os alunos evidenciaram que gostariam de voltar a repetir a experiência da SAI, o que mostra que esta metodologia pode possibilitar uma nova forma de abordagem da HGP, mais inovadora e otimizadora do tempo na aprendizagem dos alunos.

Em suma, as potencialidades da integração destas duas metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de História permite a transformação da própria dinâmica de sala de aula, potenciando novas formas de aprender e de interagir que conduzem ao desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes, interventivos e críticos sobre a realidade que os rodeia, através momentos de aprendizagem que os estimule a ler e pensar criticamente e historicamente de forma autónoma e participativa, num questionamento constante acerca dos acontecimentos e factos históricos.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO HISTÓRICA, PENSAMENTO HISTÓRICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

3.1. Educação Histórica e Cognição Histórica

3.1.1. Concetualização e perspectivas teóricas da Educação Histórica e Cognição Histórica

O Ensino da História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípio decorrentes da cognição histórica (Barca, 2001b, p. 13).

Na década de 70 do século XX verificou-se uma preocupação em compreender o modo como as crianças e jovens pensavam sobre e em História, procurando pistas para uma aprendizagem histórica em sala de aula que rompesse com a mera repetição e memorização de acontecimentos históricos, assente num ensino puramente tradicionalista (Barca, 2011b), tendo surgido a Educação Histórica, campo de investigação que integra os princípios da Cognição Histórica. Partindo do pressuposto de que o aluno não é uma “tábua rasa de conhecimento” e um “mero recetor de informação”, o campo da Educação Histórica passou a adotar uma linha de investigação orientada para uma perspetiva cognitivista, construtivista, em que o aluno é um elemento ativo e participativo na construção do seu conhecimento histórico e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica.

A área da Cognição Histórica surge desta forma para melhor compreender como os alunos, e também professores, constroem cognitivamente as suas ideias em História, através da mobilização de conceitos substantivos e metahistóricos (Lee & Ashby, 2000). Essa linha de investigação que bebe das teorias de aprendizagem cognitivistas da Psicologia Cognitiva rompe igualmente com as teorias piagetianas, que defendem que determinadas aprendizagens só são alcançadas num determinado estágio de desenvolvimento, e por isso, pensar historicamente só seria possível no “estádio das operações concretas” (Lagarto, 2016; Piaget, 1977). Recorde-se que Piaget defendia que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo influenciava a capacidade de aprendizagem dos novos conhecimentos, existindo, por isso, a teoria de que as capacidades dos alunos consistiam numa intrínseca relação lógica de umas com as outras. Na sua perspetiva existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio do operatório concreto e o estágio operatório formal (Gomes & Bellini, 2009). Além disso, na sua linha

de pensamento a aprendizagem dá-se através da desordem e ordem daquilo que já existe no sujeito, ou seja, o sujeito tem que contactar com o incómodo para destruturar o que já existe para de seguida voltar a reestruturar, ocorrendo aquilo a que designou de processos de transformação: a assimilação, que passa pela construção de esquemas de assimilação mentais por parte do indivíduo para abordar a realidade, e a acomodação, em que o ser humano não consegue assimilar determinada situação, e então tenta fazer uma acomodação. Bittencourt (2004) acrescenta que:

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo (formulada por Piaget) [...], passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionamentos biológicos (p. 15).

Assim, na linha de pensamento da teoria piagetiana, o indivíduo necessita de se desenvolver para ter a capacidade de adquirir as aprendizagens próprias de cada estágio de desenvolvimento cognitivo que se encontra, que veio a ser refutado pelos estudos de cognição histórica em crianças de tenra idade que aprendiam história.

É nesse sentido que Hallam (1967) desenvolveu um estudo em que procurou investigar a partir de que idade as crianças poderiam aprender a pensar historicamente, concluindo que só a partir dos 16 anos e meio os alunos conseguiam trabalhar com conceitos históricos e raciocinar sobre eles, averiguando que o ensino de História deveria respeitar o estágio de desenvolvimento das crianças (Barca, 2000). Peel (1967), baseado nas teorias piagetianas, também tentou compreender as explicações históricas dadas pelos alunos, constatando três categorias emergentes: 1) bizarras, tautológicas e históricas; 2) explicação através de uma causa plausível; 3) explicação multicausal relacionada com os seus efeitos e estruturada numa narrativa. Também Booth (1978), rompendo com a teoria piagetiana e baseado na teoria de aprendizagem de Bruner, em que a criança aprende em qualquer idade, desenvolveu um estudo com 53 alunos entre 14 e 16 anos sobre as capacidades, conceitos e atitudes usadas para resolver problemas em História, através de uma proposta em que teriam de associar 12 fontes históricas escritas e iconográficas e justificá-las. Constatou que as crianças utilizavam diferentes estratégias para resolver a tarefa, sob dois níveis de análise, o concreto e abstrato, procurando demonstrar que o ensino quando realizado através do debate de ideias era mais proveitoso para a progressão cognitiva dos alunos do que a visão preconizada nos estudos de Piaget. A teoria de Bruner (1986), que preconizava a aprendizagem pela descoberta, atribui ao professor o papel de apresentar os

materiais à criança para que esta descubra e aprenda por si própria, movida pela sua curiosidade, o seu conhecimento. O teórico defendia, ainda, um currículo em espiral, em que qualquer conteúdo pode ser ensinado de forma adequada a qualquer criança, no entanto é importante respeitar os modos de pensar da criança que se encontra em crescimento (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Esta aprendizagem pela descoberta vai ao encontro do pensamento de Ausubel, quando advoga que a aprendizagem deve ser significativa, a informação é compreendida e interiorizada, em que a criança é capaz de relacionar uma ideia ou informação nova com conceitos já assimilados e não apenas uma memorização/aprendizagem mecânica, seguindo um paradigma tradicional (Moreira, 1999). Porém, Ausubel ressalva que para ocorrer aprendizagem é necessário que a criança tenha predisposição, sendo a sua intencionalidade e vontade de aprender fatores preponderantes (Moreira & Massoni, 2016).

A par da teoria piagetiana, Levy Vygotsky procurou focar os seus estudos na lógica entre o indivíduo e a sociedade, investigando o processo de interação social, na linguagem e na cultura da aprendizagem (Fosnot, 1999). Desta forma, o desenvolvimento cognitivo do aluno é realizado através da interação social, quer isto dizer, interagindo com o outro e com o meio, construindo socialmente a sua aprendizagem - socioconstrutivismo. A teoria construtivista parte do pressuposto que “o pensamento não tem fronteiras; que ele se constrói, se desconstrói, se reconstrói” (Grossi & Bordin, 1993, p. 27). Por sua vez, a criança assume um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem, que acresce com as interações que tem com os outros e com o meio social que se encontra. Esta ideia era também preconizada por Paulo Freire, na década de 70, quando repugnava o modelo educativo de “conceção bancária da educação”, em que a “educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] [A] única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (1970, p. 58).

Desta forma, Barca (2001b) define Cognição Histórica como sendo

[...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista - que busca responder à questão central: “como é que os sujeitos constroem as suas ideias?” - tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de “velhas” teorias de desenvolvimento à educação advogam [...] o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre ideias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvessem variâncias (p. 15).

Os estudos de Hallam (1967), Peel (1967) e Booth (1978) abriram novas possibilidades e pistas para melhor se atuar em relação à construção da aprendizagem histórica dos alunos em sala de aula e ao modo como os alunos pensavam historicamente. Outros estudos foram sendo apresentados no âmbito da Cognição Histórica que mostraram que efetivamente a progressão conceitual em História não se processa em estádios invariantes, mas decorrem de oscilações de pensamento mais ou menos sofisticados ao longo dos contextos, indivíduos e das várias tarefas propostas (Barca, 2000; Dickinson & Lee, 1984; Lee et al., 1996; Lee, 2001; Shemilt, 1980, 1987a).

As reflexões acerca da Cognição Histórica integram-se num campo de investigação mais abrangente denominado de Educação Histórica. A pesquisa nesta área tem perpassado pela análise dos significados e sentidos que os sujeitos atribuem à História, mas também de questões-chave relativas à produção do conhecimento e do ensino de História, como por exemplo a construção da narrativa histórica (Barca, 2021). Por sua vez, o campo da Didática Histórica, segundo Cláudia Urban (2010) procura “investigar quais são as ideias históricas que as pessoas têm ante situações (ou conteúdos) específicas de ensino e aprendizagem, bem como realizar intervenções didáticas para torná-las mais complexas, constituíram-se em elementos da natureza da Didática da História” (p. 90). A autora acrescenta, ainda, que o objetivo da Didática da História é promover uma reflexão sobre o modo de pensar a História com vista o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e procurar formar professores que pensem criticamente a forma como se ensinam a História (Bergmann, 1990; Cainelli, 2018; Urban, 2010).

É neste sentido, que as obras do pesquisador alemão Jörn Rüsen são uma referência ao nível internacional de Educação Histórica, uma vez que o historiador estudou temáticas pertinentes acerca do ensino e aprendizagem em História, como Teoria da História, Didática da História, Cultura Histórica, Historiografia e Consciência histórica. Não tardou que as suas obras fossem internacionalizadas e traduzidas para oferecer uma maior divulgação e disseminação do pensamento e aprofundamento da operação historiográfica. Segundo a perspectiva do historiador Rüsen (2012), a Didática envolve três fatores decisivos para a aprendizagem histórica: a consciência histórica dos indivíduos inerente à vida prática, a historiografia, uma vez que “é o resultado de uma prática científica própria, que lida com fontes, métodos de pesquisa, concepções teóricas, metas e objectivos explicativos, argumentos demonstrativos” (p. 9); e o último fator, o ensino de História, regido pelo sistema escolar que foi criado para providenciar a educação e formação, e que na sua visão não deve se esgotar no sistema escolar. No entender do mesmo, pode ser feita uma subdivisão coerente da Didática da História: empírica, normativa e pragmática. Empírica, dado que a Didática da História coloca em discussão a definição de aprendizagem histórica, analisando os processos e as condições da mesma, bem como a sua relevância

“no processo de individualização e socialização humana” (p. 72). Normativamente, uma vez que a Didática da História traz para reflexão o que deve ser a aprendizagem histórica, procurando indagar “os pontos de vista de que ela, deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar” (p. 72), direcionado para os objetivos de ensino de História. Por último, a pragmática, em que a Didática da História coloca em questão a própria organização da aprendizagem histórica, mostrando como esta pode ser estruturada baseada nas metas pré-estabelecidas e analisando as estratégias de aprendizagem histórica.

O autor atribui, ainda, à Didática da História um caráter dinâmico, dado que o processo de aprendizagem é constante, verificando mudanças e correções ao longo do tempo, e porque os seus conteúdos e práticas de ensino são confrontados com a evolução, requerendo assim “dinamismo da crítica e da renovação de métodos e atitudes” (p. 11). Ainda na opinião do historiador, um conceito fundamental quando falamos de Didática da História é o de cultura histórica, definindo-o como sendo a “consciência histórica no nexo prático da vida” (p. 130), que tem como intuito analisar o processo de formação da consciência histórica da sociedade e a forma como a sociedade se relaciona com o seu passado.

É neste enquadramento, que em 2016, Rüsen, na sua obra traduzida por investigadores do Brasil, veio aprofundar a Didática da História, relacionando-a com a metahistória. Considera, por isso, que a Didática da História é a ciência da aprendizagem histórica formada pela História e pela Aprendizagem, referindo que para compreendermos efetivamente o que é a Didática da História é necessário perceber o que é a História, fazendo uso da metahistória. Neste sentido, na sua obra explicita a matriz disciplinar da Didática da História composta por 5 campos de comunicação fundamentais para compreender como acontece o ensino e aprendizagem histórica: discurso da Educação Histórica e da “formação” humana (*bildung*); estratégia da produção do conhecimento didático; estratégia da didática e da metodologia do ensino de História; estratégias do ensino pragmático de história; discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica (p. 25).

A aprendizagem histórica é, por isso, um processo mental de desenvolvimento de habilidades e competências mentais que deve ser acessível e significativa para o indivíduo e que se encontra ligada intimamente à vida humana. Borne (1998), na mesma de linha de pensamento de Rüsen visiona a aprendizagem histórica com um caráter construtivista, indo ao encontro da necessidade do desenvolvimento de habilidades e competência históricas dos alunos:

Ensinar a história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica. Neste sentido, os conteúdos do ensino são inseparáveis das modalidades de sua transmissão. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso. Como o historiador, mas no nível que lhe é próprio o aluno deve descobrir, analisar, classificar. Em suma, operar um ordenamento no tempo (p. 139).

Estas competências e habilidades históricas necessárias para a aprendizagem histórica estão relacionadas com o processo de dar sentido ao passado. Neste sentido, pretende-se o desenvolvimento de competências ao nível da realização da experiência histórica, da sua interpretação, bem como utilizá-lo enquanto conhecimento histórico para se orientar no tempo e motivar os indivíduos a fazerem-no de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança do tempo (Rüsen, 2016a).

Segundo Barca (2003), as competências específicas em História devem ser orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico, que exige por sua vez, a utilização de conceitos substantivos e de 2.^a ordem em História, também designados de conceitos metodológicos, epistemológicos ou metahistóricos. Os primeiros são relativos ao conteúdo histórico, a conceitos como “monarquia absoluta”, “guerra fria”, “dinastia” e outros, já os segundos referem-se à forma como se constrói o próprio conhecimento histórico, significância, empatia, narrativa, mudança e continuidade, causa e consequência. A investigação em Educação História tem vindo a desenvolver estudos que têm focado o desenvolvimento dos conceitos metahistóricos, ressaltando permanentemente que estes conceitos possibilitam um maior envolvimento dos alunos quando articulados com o conhecimento substantivo (Lagarto, 2016; Lee & Shemilt, 2003). No capítulo relativo ao pensamento histórico serão abordados esses mesmos estudos.

O estudo de Barca (2021) acerca dos desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem de História foca dois eixos importantes: o pensamento histórico, relacionado com o conhecimento substantivo e estrutural, que envolvem os conceitos metahistóricos e o pensamento educacional ligado ao conhecimento do saber fazer e saber estrutural. Por isso, a Educação e a História se entrelaçam para que juntas formassem o campo da Educação Histórica, com o grande propósito de desenvolver o pensamento histórico dos alunos.

Também Domínguez (2015), enuncia competências históricas a serem desenvolvidas no ensino de História e da Ciências Sociais: a) explicar historicamente factos históricos do passado e presente, em

que se pretende que o aluno construa o conhecimento histórica e seja capaz de o mobilizar e aplicar em situações práticas do dia-a-dia; b) utilizar provas/fontes históricas, uma vez que o trabalho do historiador está diretamente ligado à leitura e interpretação das fontes históricas, através de questões norteadoras; e c) compreender a lógica do conhecimento histórico, que se caracteriza por investigar, explicar e interpretar, que englobam conceitos metahistóricos.

Neste sentido, o desenvolvimento destas competências históricas deve conduzir à promoção da literacia histórica dos alunos (Barca, 2006; Lee, 2016). Na visão de Peter Lee (2016), a literacia histórica engloba um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado por meio de fontes históricas para que o indivíduo seja capaz de orientar-se temporalmente na sociedade. Barca (2006) define-a como a:

orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (p. 95).

Na linha de pensamento da historiadora, ela está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da consciência histórica e os conceitos metahistóricos. Lee (2016) acrescenta que para o desenvolvimento da literacia histórica é fundamental a “compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas ou desafiadas” (p. 140), numa perspetiva de serem capazes de usar o passado para compreender o presente e o futuro.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) descortina ainda mais o conceito, baseando-se em Rüsen (2001), referindo que a literacia histórica vem da necessidade de dar sentido ao tempo quando o indivíduo narra a História, uma vez que ao desenvolver operações mentais da consciência histórica que passem pela construção da narrativa, “o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto” (p. 15). É neste âmbito, que a competência narrativa é considerada por Rüsen (2016b) como a síntese de todos os objetivos da aprendizagem histórica, uma vez que revela como o aluno dá sentido ao passado, compreendendo a sua noção de orientação temporal. Sobre ela falar-se-á no subponto 5.1.3 deste capítulo.

Rüsen (2015a) acredita que à Educação Histórica e à Didática da História devem estar associadas a ideia de humanidade, que segundo o mesmo é importante para a construção da identidade cultural ao longo do processo histórico, a que designou de Novo Humanismo, propondo desta forma, uma Didática

da História Humanista, que possibilite “aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica” (Rüsen, 2015, p. 6). O termo “Novo”, procurava uma reinvenção do humanismo moderno (Martins & Cainelli, 2021) uma vez que “o humanismo como proposta universal não pode se encerrar em defesa de uma determinada tradição cultural ou religiosa” (Nechi, 2017, p. 43), encarando a aprendizagem histórica numa perspectiva de novo humanismo para a formação da identidade histórica dos alunos, que aprofundou na sua tese de doutoramento. Considera que “a discussão do Novo Humanismo no campo da Educação Histórica apresenta similaridade com a inserção de preocupações sobre cidadania e direitos humanos que indicam haver uma expectativa em relação a problemáticas do presente e suas soluções pela educação” (p. 105), evidenciando o Novo Humanismo como princípio de sentido da aprendizagem histórica. Na sua linha de pensamento, a Educação Histórica Humanista é multiperspetivada, assente em diversas interpretações e perspetivas históricas através de fontes históricas, tomando sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno, valorizando os seus pontos de vista, decorrentes das suas carências de orientação, desenvolvendo a consciência histórica baseada na empatia histórica, “provocando os sujeitos à ação” (p. 112). Esta ideia de participação dos sujeitos vai ao encontro da função social da História (Alves, 2009), contribuindo para a formação do aluno crítico e participativo no mundo que o rodeia, uma vez que os alunos ao conhecer o passado podem compreender melhor o presente e conseqüentemente perspetivar melhor o futuro (Miranda & Schier, 2016). Esta ideia é corroborada por Barton e Levstik (2004), quando referem que um dos objetivos do ensino e aprendizagem de História é preparar os jovens para essa participação efetiva na sociedade, mas para tal, é necessário que sejam promovidos debates sobre os factos históricos, confrontando com diferentes perspetivas e controversas, para que os alunos sejam capazes de olhar para as questões históricas sensíveis enquanto contributo para o desenvolvimento da sua consciência histórica e de valores inerentes, como a reflexão, a criticidade, e a tolerância (Goldberg et al., 2019; van Boxtel et al., 2016).

Assim, pretende-se que o aluno assuma uma postura ativa, participativa e autónoma na sua aprendizagem histórica, reconhecendo a sua função social e humanista e mobilizando esses conhecimentos para compreender e atuar na realidade social em que vive.

3.1.2. O paradigma socioconstrutivista no ensino e aprendizagem de História: o modelo de aula-oficina

A aprendizagem, numa perspetiva construtivista, é um processo de construção própria do indivíduo, em que o meio onde se desenvolve é determinante (Carretero, 1997; Fosnot, 1999).

Neste sentido, tal como apresentado no ponto anterior, as contribuições das teorias cognitivistas de aprendizagem de Piaget (a criança necessita de se desenvolver para ter a capacidade de adquirir as aprendizagens próprias de cada estágio de desenvolvimento cognitivo que se encontra), de Vygotsky (a criança aprende através da interação social, construindo socialmente a sua aprendizagem), de Bruner (a criança aprende quando descobre e aprende por si própria) e de Ausubel (a criança aprende de forma significativa quando tem a capacidade de relacionar uma ideia ou informação nova com conceitos já assimilados), ajudaram a repensar e transformar a forma como se ensinava História, oferecendo novas possibilidades de aprender a pensar historicamente.

É neste contexto que o modelo de aula-oficina bebe das teorias cognitivistas apresentadas, procurando uma mudança de paradigma na forma de ensinar e aprender História. Dentro desta ótica, Barca (2004) discutiu modelos de aulas baseando-se nas categorias de Lesne (1984): o modelo aula-conferência, o modelo aula-colóquio.

O modelo de aula-conferência, inserido num paradigma tradicional e com um carácter expositivo assume que o aluno é uma tábua rasa, sem nenhum conhecimento e pensamento, em que o professor é o detentor da informação/conhecimento e o aluno um recetor e regurgitador desse conhecimento, não atendendo às suas ideias prévias. Os testes escritos são as mais habituais formas de avaliação da aprendizagem histórica dos alunos e o saber é centrado no professor, detentor de todo o conhecimento. Este tipo de modelo não era o indicado para uma aprendizagem histórica de qualidade, contextualizada e participativa. Com o propósito de conceber um modelo que tentasse colmatar esse papel centralizador do professor, surgiu o modelo aula-conferência (Barca, 2004).

Este modelo concebia o saber como algo a ser questionado e partilhado, e por isso a construção da própria aula possibilitava a multiplicidade de recursos e estratégias educativas, mas o professor continuava a ser o centro do processo de aprendizagem. As ideias prévias dos alunos, mais uma vez, eram anuladas, e frequentemente era valorizada uma *Pedagogia por objetivos*, em que a prática educativa deveria ser planeada, organizada e executada com sequência lógica por objetivos, desenvolvendo-se na prática a aula participativa por parte dos alunos e orientada pelo professor. Os testes escritos e os diálogos informais eram tidos como formas de avaliar essa aprendizagem histórica dos alunos. Por conseguinte, Barca (2004) refere que a aula de História deve promover um espaço no qual o professor assume um papel de orientador das aprendizagens dos alunos, que na sua perspetiva

implica a adoção de estratégias de participação ativa dos alunos, assentes no construtivismo social, que procura respostas para problemas por meio da interação e de tarefas e projetos colaborativos, transformando a aula de História numa aula-oficina, também denominado por Schmidt de *aula história*.

Este modelo construtivista propõe um modo de trabalho mais significativo e motivador que se preocupa não com o que ensinar, mas com o “como ensinar”, procurando criar espaços ou momentos que visam a construção de conhecimento em História e o pensamento histórico. O aluno tem, por isso, uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos, uma vez que tem como principal propósito experienciar o ofício do historiador através da exploração e análise de um conjunto diversificado de fontes históricas que podem ser em diferentes formatos (fotografias, filmes, documentários de televisão, textos historiográficos, etc.) e com mensagens divergentes ou convergentes, para serem analisadas em pares ou em grupo, de forma ativa e participativa.

O professor, por sua vez, orienta, problematiza e desafia para esse processo e assume-se, ainda como investigador social, pois considera as ideias prévias dos alunos, as suas experiências para que possa a partir delas levar a transformações conceituais dos alunos:

aprendendo a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos (...) (Barca, 2004, p. 133).

Numa primeira fase, o professor seleciona o conteúdo programático a ser estudado e pergunta aos alunos o que sabem a respeito do mesmo. Estes têm então a possibilidade de trazer as suas ideias e experiências prévias acerca do que sabem sobre o tema, que podem ser mais vagas ou exatas, mais alternativas à ciência histórica ou mais coerentes com esta (Barca, 2004). Essa partilha pode acontecer de forma oral ou escrita, utilizando ou não as tecnologias digitais. Posteriormente, o professor planeia as tarefas didáticas a desenvolver com os alunos, selecionando um conjunto diversificado de fontes históricas e de questões orientadoras para a sua análise que são respondidas pelos alunos. A criação de propostas didáticas mais adequadas e desafiantes, que leve o aluno a experienciar o papel do historiador é fundamental para que estes construam o seu conhecimento histórico. Este trabalho com as fontes históricas por parte dos alunos permite-lhes ter uma noção mais aproximada do que é a História e de como esta é construída.

No final, procede-se a uma avaliação formativa para que os alunos possam refletir sobre as aprendizagens realizadas com o propósito de monitorizar uma aprendizagem efetiva (metacognição),

assim como são avaliados os trabalhos produzidos pelos alunos ao longo das tarefas propostas, como as narrativas históricas que fornecem informações acerca do pensamento histórico, consciência histórica e aprendizagem histórica dos alunos. Mas também para que o aluno tome consciência do que aprendeu, do que falta aprender e do que gostaria de aprender (Barca, 2004).

A utilização do modelo de aula-oficina permite desenvolver um conjunto de competências históricas importantes (Barca, 2004): 1) Interpretação de fontes históricas – leitura de fontes históricas diversas com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade de critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou reputação de hipóteses descritivas e explicativas; 2) Compreensão contextualizada - relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento; e por fim, 3) Comunicação - exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (p. 1). Vários estudos ressaltam precisamente estas potencialidades deste modelo de aula construtivista para a aprendizagem histórica e pensamento histórico dos alunos (Bresciani, 2012; Lee, 2016) bem como para a própria formação de professores de História (Cainelli, 2021; Cainelli & Tomazini, 2017; Gago, 2020; Gevaerd, 2022).

Apraz referir neste contexto, o desafio proposto por Silva et al., (2021) quando sugere uma reflexão acerca do modelo de aula-oficina à luz da História Digital, referindo que estamos numa era de nativos digitais e que um dos grandes pilares da aula-oficina é a leitura e interpretação de fontes históricas em diferentes suportes, e a utilização das tecnologias digitais está alinhada com esta ideia, mencionando o recurso a *webquests* para o desenvolvimento do pensamento histórico, ajudando-os “a adquirir habilidades ligadas à pesquisa, ao processamento de informação e à formulação de hipóteses” (p. 109), e propondo investigações empíricas acerca do modo como a competência narrativa pode ser desenvolvida com recurso a *webquests*. Foi por isso importante, aquando da utilização do modelo de aula-oficina neste projeto de investigação integrar pedagogicamente uma diversidade de plataformas digitais para desenvolver o pensamento histórico e consciência histórica dos alunos.

Assim, a utilização deste modelo para além de desenvolver as competências históricas já apontadas por Barca, possibilita que o aluno realize uma aprendizagem significativa, construtivista, contextualizada e pela descoberta, em que assume um papel ativo e autónomo através da análise das

fontes históricas, e em que desenvolve o seu raciocínio histórico, pensamento histórico e, conseqüentemente a sua consciência histórica.

3.1.3. O desenvolvimento das competências históricas nos documentos curriculares

Compreender os documentos curriculares vigentes do 4.º ano de escolaridade na área de Estudo do Meio, nomeadamente as Ciências Sociais, do 1.º CEB e do 6.º ano de escolaridade relativo à HGP, do 2.º CEB, permite verificar se estes se encontram alinhados às finalidades da Educação Histórica que visa o desenvolvimento do pensamento histórico, consciência histórica e literacia histórica, percebendo se estes contemplam o desenvolvimento das competências históricas referidas. Focou-se apenas estes dois anos de escolaridade, uma vez que é onde se enquadram os participantes deste estudo.

Atendendo às AE do 4.º ano de escolaridade de Estudo do Meio, é possível verificar dois domínios que contemplam a área da História, nomeadamente as CSH - o domínio *Sociedade* e o domínio *Sociedade/Natureza/Tecnologia*.

O primeiro domínio contempla conhecimentos, capacidades e atitudes mais direccionados para a História local e nacional: 1) Construir um friso cronológico com os factos e datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período Filipino e a Restauração, a implementação da República e o 25 de abril; 2) Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; 3) Relacionar a Revolução do 25 de abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos; 4) Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na manutenção de uma sociedade mais justa; 5) Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa; e 6) Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e conseqüências para os territórios envolvidos (Direção-Geral de Educação, 2018a, p. 6).

No que concerne ao segundo domínio, verifica-se a existência de um ponto mais direccionado para a Educação Patrimonial: Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, europeu ou mundial - identificando na paisagem elementos naturais (sítios geológicos, espaços da Rede Natura,...) e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas,...), costumes, tradições, símbolos e efemérides (Direção-Geral de Educação, 2018a, p. 9). Pretende-se assim:

dar continuidade a algumas das temáticas trabalhadas no 3.º ano, prioriza-se a abordagem de fenómenos naturais, factos e datas relevantes da História de Portugal e elementos relativos à

sua Geografia, o património natural e cultural, diferentes tipos de uso do solo, as migrações, contributos da ciência e da tecnologia que concorrem para a qualidade de vida das populações, bem como para a sustentabilidade (Direção-Geral de Educação, 2018a, p.3).

Contrariamente ao 1.º CEB, o 2.º CEB, mais concretamente o 6.º ano de escolaridade, reforça um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, em que o aluno deve ser capaz:

de reconhecer a identidade espaço-temporal de Portugal nos seus aspetos mais relevantes. O reconhecimento desta identidade resulta de um processo de ensino-aprendizagem adequado ao seu nível cognitivo, tendo o aluno desenvolvido competências históricas e geográficas que o capacitam para os ciclos de estudo subsequentes (Direção-Geral de Educação, 2018b, p. 3)

As AE de HGP do 6.º ano de escolaridade focam três domínios do conhecimento: 1) Portugal do século XVII ao século XIX; 2) Portugal do século XX; e 3) Portugal Hoje. Pretende-se que os alunos desenvolvam um conjunto de competências específicas da disciplina, que envolvem a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes referentes aos conteúdos das AE, como por exemplo: 1) analisar factos e situações, selecionando alguns elementos ou dados, nomeadamente a localização e as características históricas e geográficas; 2) recolher e selecionar dados de fontes históricas fidedignas para análise de temáticas em estudo e reconhecer que os processos históricos são compostos por etapas; 3) desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado, privilegiando a informação estatística e cartográfica; 4) valorizar o património histórico e geográfico; 5) mobilizar conhecimento adquirido, aprendendo a aplicá-lo em situações históricas e geográficas específicas, sensibilizando desta forma os alunos para as noções de permanência e de mudança; 6) formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico e/ou geográfico; 7) analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os; 8) promover a multiperspetiva em História, num quadro de desenvolvimento pessoal e autónomo; 9) expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumento, e outras (Direção-Geral de Educação, 2018b, pp. 5-7). À medida que avançam nos conteúdos históricos as competências, capacidades e atitudes vão sendo complexificadas, desenvolvendo conceitos metahistóricos e estimulando a criatividade dos alunos, numa perspetiva construtivista do conhecimento.

Verifica-se, por isso, neste ano de escolaridade, a preocupação em desenvolver na sala de aula de História conceitos metahistóricos, como evidência histórica, de multiperspetiva em História, e de permanência e continuidade em História.

Assim, os documentos curriculares devem estar alinhados com as finalidades históricas preconizadas pela Educação Histórica, procurando desenvolver competências históricas que sejam relevantes para a formação do pensamento e consciência históricos do aluno, e conseqüentemente, que promova uma postura reflexiva, crítica e interventiva acerca do mundo que o rodeia.

3.2. Pensamento histórico

3.2.1. Concetualização e perspectivas teóricas sobre o pensamento histórico

*Pensar históricamente es por tanto comprender cómo se ha construido el conocimiento y qué significado tiene [...]. Pero este tipo de comprensión de la disciplina sólo es posible y efectivo si se toma en consideración otro elemento en la construcción de conocimiento: la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos*². (Lévesque, 2008, p. 27).

O sentido prático da vida e a outros contextos atribuídos por Lévesque ao pensamento histórico comprova a sua intrínseca relação com a consciência histórica. Contrariamente à consciência histórica, o pensamento histórico não é algo inerente ao ser humano, pois necessita de um desenvolvimento psicológico (Wineburg, 2001). Trata-se, por isso, de um processo criativo, desenvolvido por historiadores para interpretar os acontecimentos do passado e os relatos gerais da História (Seixas & Morton, 2013). Domínguez (2015) caracteriza-o como sendo:

a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo) (p. 44).

É necessária, portanto, a aquisição de habilidades e destrezas cognitivas próprias da disciplina, a que se chama de conceitos substantivos e conceitos metahistóricos ou conceitos de segunda ordem,

² As letras a negrito são do autor.

para que possa haver uma compreensão histórica sobre o passado. Duquette (2015) também o define como um conjunto de operações cognitivas necessárias para a interpretação e compreensão do passado. Essa compreensão histórica implica o desenvolvimento de processos de pensamento histórico essenciais à interpretação de fontes históricas que aproximem o aluno do ofício do historiador (Gómez et al., 2014). Lévesque (2008) confere-lhe, ainda, uma outra dimensão: a capacidade de os mobilizar criticamente para os problemas históricos da sociedade. Esses problemas da sociedade foram muito antes defendidos por Vilar (1987), quando lhe atribui um papel grandioso, o de pensar sobre a sociedade humana, e que no seu pensamento exige a capacidade de pensar historicamente sobre o passado, situando-o e contextualizando-o. E por isso, defende que não devemos aceitar as informações sem atender ao seu contexto em que essa informação foi produzida, tendo para si a premissa de que o produto de uma ação é construído por mais do que um sujeito histórico (Cerri, 2011b). E portanto, é necessário desenvolver um pensamento histórico contextualizado (Wineburg, 2001).

O conceito de pensamento histórico contextualizado surgiu pelo historiador Sam Wineburg como um elemento crucial do pensamento histórico, uma vez que acredita que é importante contextualizar as fontes históricas como meio para a compreensão histórica. Na sua perspectiva, trata-se da capacidade de superar a perspectiva do presente e interpretar o significado das fontes históricas para a compreensão do passado histórico. Neste sentido, é importante que os alunos não concebam as fontes históricas como informação e conhecimento direto sobre o passado, inquestionável e imutável, pois caso isso aconteça o aluno terá várias dificuldades em lidar com diferentes versões e/ou de descontextualizadas do mesmo acontecimento histórico. Outros investigadores, como Vansledright (2001) têm também focado a contextualização como uma característica essencial do pensamento histórico. Não se pretende um pensamento conservador, mas um pensamento histórico autocrítico, em que se propõem tarefas que possam favorecer a formação de um novo senso comum baseado em alternativas críticas (Facal, 2004).

Essa capacidade crítica é fortalecida, ainda, como sustenta Arthur Chapman (2021), através do desenvolvimento da argumentação histórica. Na sua visão, para que o desenvolvimento do pensamento histórico aconteça, é necessário potenciar capacidades como a argumentação e raciocínios históricos, por meio de inferências históricas, mas para tal, é imperativo:

ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas (p. 23).

O pensamento histórico comporta, assim, muitas dimensões e capacidades históricas, e por isso, como refere Stéphane Lévesque e Penney Clark (2018), no seu capítulo de livro “Historical Thinking: Definitions and Educational Applications”, existem dificuldades na concetualização do pensamento histórico, pois não há uma definição única e acordada entre os investigadores. Nesse sentido, a sua obra pretende trazer alguma coerência e clareza concetual para o conceito nas investigações acerca do pensamento histórico em Inglaterra, Alemanha, Canadá e EUA.

Ao longo de anos foram vários os estudos que pretendiam compreender o modo como os alunos “pensam historicamente”, com o intuito de fornecer contribuições significativas para o trabalho em sala de aula sobre o pensamento histórico e, conseqüentemente, para a Didática da História (Barca, 2000; Barca & Solé, 2012; Chapman, 2009, 2011a, 2011c, 2011b, 2018, 2021; Cooper, 2012, 1995, 2006; Domínguez, 1993, 2015; Duquette, 2015; Duquette et al., 2019, 2020; Gómez et al., 2014; Lee, 2005a; Lévesque, 2008; Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2011; Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004). Essa evolução da caracterização do pensamento histórico teve início com os estudos empíricos ingleses decorrentes na década de 70, tentando sistematizar as habilidades, ideias e conceitos inerentes ao pensamento histórico. No Reino Unido, o projeto “The Schools Council History 13-16” teve o intuito de propor um currículo de História não cronológico, desafiando os estudantes a realizarem tarefas históricas, no qual emergiram quatro categorias: ideias, competências, experiência e interesse. Considerou as mais interessantes e desafiantes para o desenvolvimento do pensamento histórico as duas primeiras.

Estava dado o “pontapé de saída” para que outras investigações sobre a temática se desenvolvessem, como as de Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alarik Dickinson que procuraram aprofundar os conceitos metahistóricos e investigar a progressão das ideias dos alunos sobre a explicação e investigação histórica, através do projeto “Concepts of History History and Teaching Approaches 7-14” (CHATA), em 1980. Neste âmbito, Peter Lee (2005) publicou o livro “How Students Learn: History in the Classroom”, em que propôs como conceitos metahistóricos: significância ou relevância (distinguir o que é significativo da história); epistemologia e evidência (compreender e obter informação sobre os factos históricos através da interpretação de fontes históricas); continuidade e mudança (estabelecer relações entre noções de transformação e continuidade); progresso e recusa (analisar a mudança e as suas conseqüências); empatia (compreender outras perspectivas, nomeadamente de diferenças entre valores das sociedades passadas e atuais; e por fim, agência histórica (compreender as causas dos agentes históricos e os impactos nas ações do passado). A estes, Peter Lee introduziu um novo conceito, o de “Testemunho”, direcionado para a veracidade das fontes históricas e da(s) intencionalidade(s) intrínsecas do sujeito histórico.

Hilary Cooper (2006, 2012) nos seus estudos sobre o pensamento histórico sugere que os conceitos metahistóricos devem ser desenvolvidos na Educação Infantil através do trabalho com fontes históricas: inferência; criação de significado para o passado; sequências temporais; imaginação histórica; compreensão de diferentes atitudes e valores do passado; ampliação do vocabulário histórico; validade e verdade histórica (Cooper, 2012, p. 24). Na sua perspectiva, as crianças gostam de fazer adivinhações, inferências sobre uma fonte histórica, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, e sem saberem, estão a fazer parte do processo de pesquisa histórica.

A importância da argumentação e raciocínio históricos é aprofundado nos estudos de Arthur Chapman (2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2018, 2021), como por exemplo no seu artigo “Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument” (2011), em que o historiador enfatiza o papel importante do argumento na aprendizagem histórica, descrevendo algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas para a compreensão do argumento histórico pelos alunos. No seu entender, compreender a História passa necessariamente pela compreensão do argumento histórico, uma vez que a História é feita de interpretações que implicam a significação do argumento histórico, isto é, são os argumentos que afirmam ou estabelecem as nossas afirmações sobre o passado com base nas evidências históricas, remetendo, também, para a perspectiva histórica, que é sempre uma questão cognitiva e conceitual. Também o seu artigo “What does it mean to ‘Think Historically’ and what do we know about how to develop children’s historical thinking?” (2011a), em formato de *workshop*, apresentado numa conferência de Educação Histórica, pretendeu explorar uma série de estratégias práticas de ensino para ajudar os alunos a “pensar historicamente”, procurando indagar sobre algumas barreiras à compreensão histórica. Apresentou, nesse sentido, exercícios que foram construídos para desenvolver uma compreensão da argumentação, orientados para a compreensão da inferência histórica e aplicados com estudantes de 14-16 anos. Nesses exercícios analisou a compreensão dos alunos relativamente à compreensão do argumento, tentando perceber se estes eram capazes de distinguir entre uma conclusão ou o que a pessoa que faz um argumento quer que acredite, sinta ou faça e as razões que lhe são apresentadas com o intuito de a persuadir a aceitar.

No mesmo ano, com o propósito de fornecer um guião orientador sobre esta temática, Chapman, juntamente com Lucas Perikleous, Christalla Yakinthou e Rana Zincer Cedal lançaram a obra “Thinking Historically about Missing Persons: A Guide for Teachers”, em que focam as questões dos passados dolorosos históricos, mas também apresentam uma discussão teórica da História e da Educação Histórica, nomeadamente para o pensamento histórico, que se quer crítico e reflexivo. Esta criticidade e sensibilidade em História é crucial para uma melhor compreensão histórica dos alunos e para o

desenvolvimento de competências essenciais nesta sociedade. Neste sentido, elaboraram, cuidadosamente, planos de aulas e atividades interativas que aprofundassem o conhecimento sobre questões históricas complexas, promovendo o desenvolvimento do pensamento e raciocínio históricos. O seu trabalho tornou-se assim, uma referência relativamente ao desenvolvimento da argumentação histórica no pensamento histórico dos estudantes ingleses que levou à publicação do livro “Desenvolvendo o Pensamento: abordagens conceituais e estratégias didáticas” (2018), que reúne produções científicas de Chapman, com o objetivo de lançar propostas e desafios para o trabalho histórico em sala de aula, assente nas convergências entre os modelos psicológicos cognitivistas da aprendizagem e as investigações sobre os conceitos metahistóricos, apresentando aspetos e questões relevantes para o desenvolvimento do pensamento histórico.

No Canadá, Peter Seixas e Carla Peck, em 2004, procuraram compreender o papel do pensamento histórico e o seu desenvolvimento no ensino e aprendizagem histórica, apontando como elementos do pensamento histórico: mudança (relacionado com o conceito de continuidade e com as transformações/mudanças históricas; empatia (centrado na compreensão das ideias, valores e crenças do passado); causa (conceção das causas históricas que promovem a distinção entre os possíveis tempos de causalidade); evidência (inclui aspetos como a temporalidade e o uso das fontes); e testemunho (relacionado com a veracidade das fontes históricas ou a intencionalidade dos seus autores).

Peter Seixas, vai mais além com a obra “Assessment of Historical Thinking” (2011), no qual discute o tema da avaliação do pensamento histórico: a sumativa (direcionada para responsabilização) e a formativa (orientada para a aprendizagem do aluno), tendo em consideração o Projeto “Benchmarks of Historical Thinking” para todo o Canadá, no qual existem seis objetivos de avaliação: estabelecer o significado histórico; usar evidência de fonte primária; identificar continuidade e mudança; analisar causa e consequência; assumir uma perspetiva histórica e compreender a dimensão ética da interpretação histórica. Apresenta, por isso, um modelo de cognição e aprendizagem do pensamento histórico que se encontrava ainda em desenvolvimento, sugerindo tarefas que os professores pudessem realizar para estimular o pensamento histórico e a cognição nos seus alunos.

Após a difusão dos seis conceitos por parte de Seixas e Peck desenvolveram o projeto “Historical Thinking Project” (2011)³, com a colaboração do Centro para o Estudo da Consciência Histórica (CSHC) e da Fundação Histórica (organização canadense dedicada à Educação Histórica). A estes juntaram-se Penny Clark, Jill Colyer, Allan Hux e Lindsay S. Gibson com o objetivo de estudar os conceitos metahistóricos e os integrar nas diretrizes curriculares do Canadá. É neste âmbito, que em 2013, através

³ Mais informações sobre o projeto em: <https://historicalthinking.ca/>

da sua obra “The Big Six Historical Thinking Concepts”, juntamente com Tom Morton, procuraram refinar estes conceitos, atribuindo-lhes uma maior praticidade na sala de aula, por meio de situações históricas concretas para que possam ser “alfabetizados historicamente”, ficando assim dividido em seis dimensões: significância histórica (identificação de processos ou acontecimentos históricos de relevância); uso da evidência (contextualização de fontes e recursos históricos; perguntas de investigação para fontes; identificação de contradições e a realização de inferências); mudança e continuidade (identificação de transformações e permanências da história e multiplicidade de visões); causas e consequências (relações causais entre acontecimentos ou processos históricos; relevância de causas e consequências; perspectiva histórica (perspetiva dos protagonistas; contextualização e identificação de autores e as suas visões no trabalho com os restos do passado); dimensão ética (identificação de sacrifícios e contribuições positivas e negativas e utilidade do conhecimento histórico em relação com o presente).

Ainda no contexto canadiano, no Québec, Catherine Duquette no seu artigo “La progression des dimensions cognitives de la pensée historique: pour parvenir à une évaluation des compétences en classe d’histoire” (2019), juntamente com Nicole Monney, Sylvie Fontaine e Laurie Pageau, identificaram a ausência de um modelo de progressão das dimensões cognitivas e de avaliação do ensino e aprendizagem, nomeadamente nas competências históricas na aula de História. Para tal, propõem um projeto para estudantes do 3.º ano do ensino primário e do 4.º ano do ensino secundário, em que pretendem: 1) desenvolver um modelo teórico de progressão das dimensões cognitivas do pensamento; 2) validar este modelo com os estudantes; e 3) definir expectativas no final de cada ciclo relativamente aos critérios de avaliação e indicadores de sucesso para permitir a avaliação histórica do pensamento histórico. Desenvolveu assim, uma ferramenta de recolha de dados que lhes permitiu observar o desenvolvimento das dimensões cognitivas do pensamento histórico tanto nos alunos do ensino primário como secundário para que se estabeleça um modelo que funcione como alavanca para a revisão de práticas de avaliação na sala de aula de História e do pensamento histórico.

Também no seu artigo “Des petites cartes pour une grande histoire: utilisation d’un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique” (2020), com Lindsay Gibson, Laurie Pageau e Médéric Potvin, apresentam alguns dos resultados obtidos durante o projeto de investigação “*Big Picture, Small Cards*” realizado nas províncias do Québec e Alberta, com o objetivo de observar se era possível influenciar a qualidade das narrativas escritas por estudantes por meio da utilização de um conjunto de atividades baseadas no modelo de pensamento histórico de Seixas. Para construir as atividades, a equipa de investigação utilizou um conjunto de cartões desenvolvidos pelos investigadores “*Snapshots of Time/Clichés d’histoire*”. Nos resultados da 1.ª fase do projeto verificou-se que as explicações dadas

pelos estudantes sugeriam uma compreensão mais sofisticada da História, dado que utilizavam conceitos metahistóricos, tais como continuidade, mudança e relevância histórica para justificar a sua escolha. Porém, os textos encontrados, mais tarde, são de natureza descritiva e fazem pouco uso de conceitos metahistóricos. Constataram, ainda, que o exercício era desafiante e novo para os alunos e que havia a necessidade de modificar os seus instrumentos e proceder a uma segunda recolha de dados com o propósito do estabelecimento de uma melhor correspondência entre a escolha do diagrama e a escrita da História, o que parece ser necessário para uma melhor compreensão da forma como os estudantes pensam sobre a História.

Os estudos de tradição alemã, também se revelaram-se pertinentes para a investigação do pensamento histórico. Nesse sentido, Rüsen desenvolveu durante anos uma matriz do pensamento histórico. Na sua primeira versão, a que designou de matriz disciplinar, decorrente da sua obra em alemão “Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft”, em 1983, o historiador sistematizou os três elementos essenciais da História como disciplina científica, apresentando-se como uma reflexão sobre as condições da constituição da História como ciência em fase de consolidação como disciplina académica, desde meados do século XIX até à atualidade, e por isso, oferece uma versão mais científica do pensamento histórico (Martins, 2016):

O primeiro elemento é a origem sociocultural de todo e qualquer tema que se torne objeto do interesse e da investigação histórica. O segundo elemento é a metodização da pesquisa (...) (com três componentes: as categorias de enquadramento teórico, as regras do método e as formas de apresentar o resultado). O terceiro elemento refere-se à reinserção sociocultural do tema, uma vez sintetizado na narrativa historiográfica (p. 100).

A segunda versão apresentada pelo filósofo alemão vai além da produção historiográfica e estende-se a “qualquer forma de reflexão historicizante à experiência do tempo” (Martins, 2016, p. 101), sendo que as duas etapas constituem uma dimensão universal. Nesse sentido, o pensamento histórico representa uma prática essencial da vida prática de qualquer agente humano, pois nele a consciência histórica é expressa.

A sua última matriz é relativa à constituição histórica de sentido, associada à tipologia da historiografia, pois atribui “uma função originária do pensamento histórico, cuja especialização desemboca, pelo caminho da investigação metódica, na narrativa historiográfica” (Martins, 2016, p. 103). Esta terceira matriz é considerada a interdependência dos diversos tipos de sentido, com a

prevalência do sentido tradicional composta por três perspectivas de abordagem adotadas por Rüsen: o pensamento histórico, a constituição de sentido histórico e a produção técnica da narrativa historiográfica.

A proposta apresentada decorre de uma evolução do pensamento histórico do historicismo à História como ciência social. Nesse sentido, o historiador alemão considera que o ponto analítico desta matriz se situa numa carência de orientação, que motiva e impulsiona o ser humano a questionar-se historicamente. Segundo o autor, esses critérios orientam a formulação das questões do passado através da experiência do presente. O objetivo do pensamento histórico é fornecer respostas às perguntas históricas, e para isso a narrativa, enquanto criadora de sentido, não o inventa, elabora-o de forma crítica.

Em síntese, para que a matriz de pensamento histórica construída por Rüsen tivesse efeitos multiplicadores na forma como se ensina o aluno a aprender historicamente, é necessário que o professor promova uma aprendizagem significativa, ancorada no trabalho com conceitos metahistóricos e avaliada segundo níveis de progressão em termos de pensamento histórico.

3.2.2 Os conceitos substantivos e metahistóricos para a compreensão histórica

Como refere Lévesque (2008), o desenvolvimento do pensamento histórico implica que o ser humano se aproprie de conceitos e conhecimentos históricos e os mobilize criticamente para os problemas históricos da sociedade e para a construção do seu conhecimento histórico. Trata-se de conceitos substantivos ou de primeira ordem e de conceitos metodológicos, metahistóricos ou de segunda ordem em História. A sua denominação varia, não havendo uma nomenclatura universal para estes conceitos.

Os conceitos substantivos estão relacionados com a substância do conteúdo histórico e com conceitos ontológicos da realidade humana e social, como por exemplo: “agricultor”, “impostos”, “nobre”, “camponês”, “revolução”, “sociedade feudal”, “monarquia absoluta” e outros (Freitas et al., 2010; Domínguez, 2015). Cainelli e Barca (2018) referem que quando trabalhamos os conceitos substantivos estamos a trabalhar simultaneamente conceitos metahistóricos, visto que os conceitos de primeira ordem “são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos” (p.4).

Já os conceitos metahistóricos, que implicam um determinado grau de reflexão, estão associados à construção da própria História e à sua compreensão. Possibilitam perceber como os alunos compreendem a História: evidência histórica, empatia histórica, explicação histórica, multiperspetiva em História, mudança e continuidade/permanência, significância históricas, relato, interpretação e outras

(Freitas et al., 2010; Domínguez, 2015). Na perspectiva de Domínguez (2015), estes conceitos devem ser desenvolvidos através de exercícios e tarefas práticas de investigação e interpretação sobre as fontes históricas em articulação com os conhecimentos substantivos. Peter Lee (2001) também ressalva a importância dos conceitos metahistóricos para a compreensão histórica dos jovens, porém, para que tal aconteça é necessário capacitar os alunos para habilidades como “selecionar, analisar, interpretar fontes e explicar historicamente” (Barca & Solé, 2012, p. 92). Também nos seus estudos, Hillary Cooper (2000) reforça a importância destes conceitos serem trabalhado desde cedo, com crianças de tenra idade com vista o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

São vários os projetos internacionais que procuraram investigá-los, ressalva-se, por isso, o projeto “HICON (Consciência Histórica - Teorias e Práticas - I e II)”, em Portugal coordenado por Isabel Barca, que teve como intuito compreender as concepções de jovens e de professores sobre conceitos metahistóricos como explicação, narrativa, empatia e interculturalidade, evidência, significância, bem como a problematização de ideias de identidade, mudança e compreensão contextualizada. O projeto “The Historical Thinking” no Canadá coordenado por Peter Seixas apresentou uma matriz de seis conceitos metahistórico distintos, mas interrelacionados, a desenvolver como competências de literacia histórica, procurando desenvolver uma teoria de consciência histórica. Por fim, o projeto “Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica” (LAPEDUH) no Brasil, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, desenvolvido essencialmente para a formação de professores em cognição situada em História e consciência histórica com o objetivo de transformar práticas em sala de aula e de adequar currículos (Schmidt, 2012).

Para o presente estudo alguns conceitos substantivos foram desenvolvidos ao longo das atividades propostas nos dois ciclos de ensino: ditadura, democracia, guerra colonial, peste negra, crise dinástica, dinastia, batalha, nação, identidade nacional, constituição, censura, oposição, revolução, liberdade de expressão e descolonização, assim como os conceitos metahistóricos: empatia histórica, evidência histórica, explicação histórica, mudança/permanência, multiperspetiva, significância histórica e temporalidade, que serão explicitados de seguida de forma breve.

3.2.2.1 Empatia histórica

O conceito de empatia história tem sido alvo de inúmeras investigações, porém a sua definição não é consensual, e por isso problemática e controversa, difícil de definir (Perikleous, 2011, 2022; Shemilt, 1984). Shemilt (1984) tenta defini-la como:

uma atitude ou disposição comparável com ‘tolerância’ e ‘simpatia em relação aos outros’; uma faculdade mental semelhante à imaginação e criatividade; um skill interpessoal que os investigadores sociais e embusteiros seguros possuem; um procedimento mental ou técnico, ex. ‘método científico’; um conjunto de proposições acerca das pessoas no passado (p. 39).

No seu artigo “Beauty and the philosopher: empathy in history and the classroom”, em que reforça a polissemia do conceito, assume uma posição relativamente ao mesmo, encarando-o como “a capacidade de calçar os sapatos de outra pessoa ou mais formalmente, para alternar posições” (p. 40). Davison (2012) acrescenta, ainda, que a empatia histórica envolve a dimensão cognitiva (pensamentos), dado que é necessário pensar como as evidências do passado se enquadravam; e afetiva (sentimentos), pois realizamos uma tentativa de imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação/acontecimento histórico.

São vários os estudos sobre este conceito (Ashby & Lee, 1987a; Barca, 2021; Bartelds et al., 2020; Carril et al., 2018; Carril-Merino et al., 2020; Cercadillo, 2000; Doñate & Ferrete, 2019; Foster, 2001; Lee, 2003; Lee et al., 1996; Levstik, 2001; Marolla et al., 2022; Molina & Salmerón, 2020; Perikleous, 2010, 2011, 2019, 2022; Shemilt, 1980, 1984; Vansledright, 2001), porém apenas se aprofundará nesta tese alguns destes.

Denis Shemilt (1980) analisou as ideias de estudantes com 15 anos sobre a empatia histórica, sugerindo um modelo de categorização de cinco estádios, baseados na designação “estádios” de Piaget: Estádio 1 - ‘Ossos secos’ e sentimentos de superioridade; Estádio 2 - Assunção de uma humanidade partilhada; Estádio 3 - Empatia do quotidiano aplicada à História; Estádio 4 - Empatia Histórica; Estádio 5 - metodologia empática. Concluiu que as crianças conseguiam pensar historicamente, e que o fazem através de padrões menos elaborados para mais elaborados, em forma de níveis de progressão, porém nada tem a ver com as características propostas por Piaget sobre a sua conceção de estágio.

O caminho foi sendo percorrido em torno de uma melhor compreensão do conceito, e os estudos de Peter Lee (1984) vieram a associar ao conceito de empatia histórica o de imaginação histórica como uma habilidade cognitiva importante, relacionando-os com a compreensão histórica. O conceito de imaginação histórica viria a ser também ele problemático pela sua polissemia de significado. Segundo Lee (1984), “A imaginação está associada com a mera ficção enquanto a empatia está associada com os sentimentos dos outros, partilha de emoções e até a possibilidade de se identificar com outra pessoa” (p. 89). Afasta a ideia de que se trata de um sentimento ou poder, encarando-o como um processo que visa “compreender uma acção relacionada com os seus objectivos e intenções dos seus agentes e a sua

visão da situação” (p. 90), não implicando necessariamente que tenha os sentimentos do sujeito histórico, mas sim que os compreenda à luz da época vivida.

Neste sentido, no seu estudo com Ashby (1987a) continuaram a aprofundar o conceito com alunos de 11 e 18 anos e nas investigações já realizadas por Dickinson e Lee (1978) e Shemilt (1984). Concebem, então, um modelo de progressão de ideias sobre a empatia histórica com 5 níveis: Nível 1 - O passado opaco; Nível 2 - Estereótipos generalizados; Nível 3 - Empatia quotidiana; Nível 4 - Empatia histórica restrita; e nível 5 - Empatia histórica contextualizada. Sugerem que os professores desenvolvam atividades que promovam a empatia histórica nos alunos, como discussão e trabalhos em grupos, valorização das duas ideias tácitas e pontos de vista, mesmo que, por vezes, sejam menos corretas.

As investigações de Lee continuaram, e em 2003, nas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade do Minho, apresentou uma comunicação intitulada “‘We’re making cars, and they just had to walk’: understanding people in the past” (“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”), em que apresentou um modelo de progressão de ideias dos alunos em empatia histórica, sob forma de 7 níveis: Nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada; Nível 2 - Confusão; Nível 3 - Explicação através de assimilação e deficit; Nível 4 - Explicação através de papéis e de estereótipos; Nível 5 - Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente; Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam; e o Nível 7 - Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo (pp. 25–27). Constatou que este modelo é apenas válido para as ideias das crianças daquele contexto, com aqueles fatores e não constitui um padrão de aprendizagem para uma pessoa, ressalvando que as crianças progredem nível a nível. O modelo proposto não pretendia estabelecer “patamares” com níveis, onde as crianças progredem nível a nível. É apenas um modelo baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças no contexto escolar e cultural.

Também Lucas Perikleous (2011, 2022) investigou acerca deste conceito metahistórico, procurando compreender as ideias de empatia histórica de alunos entre os 8 e 12 anos, e professores, nomeadamente como explicavam o comportamento de indivíduos no passado e no presente. Emergiu a seguinte proposta de modelo de progressão de ideias: Nível 1 - Pseudo explicações; Nível 2 - O passado como uma versão do presente, muitas vezes habitada por pessoas inferiores; Nível 3 - O passado como um mundo diferente habitado por pessoas modernas; Nível 4 - O passado como um mundo diferente habitado por pessoas diferentes; e Nível 5 - O passado como um mundo diferente que moldou diferentes pessoas. Concluiu que este modelo aponta para um progresso por idade em termos de sofisticação das ideias utilizadas pelos alunos e que os professores geralmente, mas nem sempre, expressam ideias mais

sofisticadas do que os seus alunos, o que corrobora com estudos desenvolvidos neste âmbito, assim como evidencia que a distância temporal afeta as explicações dos alunos, enquanto que com a distância cultural não se aplica.

Em suma, a empatia histórica, através da interpretação das evidências e do contexto do passado, ajuda o aluno a compreender os motivos e pensamentos de determinada ação do sujeito histórico, apelando à sua imaginação e criatividade para compreender as pessoas do passado, nomeadamente os seus valores, atitudes e decisões. Porém, é necessário tempo e paciência da parte do professor para envolver os alunos em exercícios historicamente empáticos que desenvolvam o seu pensamento histórico e a sua criticidade.

3.2.2.2. Multiperspetiva em Histórica

O conhecimento sobre o passado é construído através da interpretação da evidência histórica que representa os vestígios do passado. Essa interpretação necessita de um constante questionamento a múltiplas fontes históricas, compreendendo que a História é feita de vários olhares e perspetivas diversas sobre o mesmo acontecimento histórico, que por vezes são convergentes e/ou divergentes (Gago, 2012). A autora explica:

(...) surge uma perspetiva da História como uma reconstrução do pensamento. Assim, o historiador reconstitui o pensamento da ação humana por insight, interpretando a evidência. (...) Segundo o seu ponto de vista, simultaneamente perspetivado e distanciado, dá um relato organizado, coerente e explicativo, a partir de uma dada seleção e visão do passado. A existência de diferentes narrativas históricas dá lugar à necessidade de historicidade da História, mas também, encerra a explicação do porquê da sua existência (pp. 47–48).

Revilla (2019) acrescenta que esta é o “trabajo en torno a la pluralidad de visiones en las fuentes puede servir como una potente herramienta para comprender a multiperspetiva” (p. 280), possibilitando a compreensão da relação entre fontes históricas e uma maior exatidão do que aconteceu. No entanto, as várias narrativas do passado dependem da sua fiabilidade, dado que o historiador analisa um conjunto de fontes históricas para chegar a uma explicação mais plausível e válida. Apesar de cada um ver de forma diferente o acontecimento histórico e interpretá-lo à sua maneira, é preciso ter atenção às fontes seleccionadas. Stradling (2003, p. 18) apresenta 3 dimensões⁴ importantes para a multiperspetiva:

⁴ Tradução própria.

podemos ver os acontecimentos históricos a partir de uma multiplicidade de pontos de vantagem (testemunha que presenciou o acontecimento histórico); podemos ver acontecimentos históricos a partir de uma multiplicidade de pontos de vista (motivações dos relatos sobre o acontecimento histórico); e podemos também ver acontecimentos históricos através de uma multiplicidade de relatos e interpretações históricas (compreensão dos acontecimentos a partir de distintas interpretações de diversos autores de épocas diferentes).

São vários os estudos que investigaram o modo como os alunos interpretam a existência de distintas perspectivas históricas sobre o mesmo acontecimento (Barca & Gago, 2001; Carril-Merino et al., 2020; Gago, 2006, 2012; Grudinski et al., 2009; Stradling, 2003; Verissimo, 2012), contudo, é impossível apresentá-los a todos neste documento.

Barca e Gago (2001) levaram a cabo um estudo com alunos de idades entre os 11 e 12 anos de idade na disciplina de HGP, em que quiseram investigar como é que os alunos interpretavam fontes primárias contraditórias com pontos de vista diferentes relativamente à política colonial portuguesa, no tempo do Estado Novo. Apresentaram quatro fontes primárias com posturas contraditórias, subordinado à temática da Guerra Colonial e solicitaram que indicassem as semelhanças e diferenças entre as várias mensagens, e numa fase final, que seleccionassem a fonte que melhor se aproximava da realidade vivida do acontecimento histórico. Da análise das respostas dos alunos construíram perfis de ocorrência: Perfil 1 – Fragmentos; Perfil 2 – Compreensão Global; Perfil 3 – Opinião emergente; e Perfil 4 – Descentração emergente. Verificou, que a distribuição dos perfis em função do sexo dos alunos, os rapazes distribuíram-se em maior número no perfil 2 e subsequente perfil 1, enquanto as raparigas se distribuíram entre o perfil 1, 2 e 4 – Descentração emergente. Concluíram, então, que apesar das dificuldades na compreensão das fontes por parte de alguns alunos, a maioria demonstrou ser capaz compreender as fontes históricas com mensagens divergentes e “até uma opinião emergente, por vezes distanciada, face às várias posições sobre a manutenção das colónias” (Barca & Gago, 2001, p. 17).

Marília Gago (2006), também desenvolveu um estudo com alunos de 5.º e 7.º anos acerca de como pensam a narrativa histórica e as suas conceções relativamente à existência de múltiplas perspectivas históricas. Para tal, utilizou três instrumentos: uma entrevista, dois questionários e duas bandas desenhadas sobre Romanos na Península Ibérica e a história do Vinho do Porto, e categorizou as respostas dos alunos por níveis, baseados nos níveis propostos por Lee (1996): Contar – A Estória; Conhecimento – Narrativa Correcta; Diferença – Narrativa correcta/Mais completa; Autor – Opinião ou narrativa consensual; e Natureza – Perspectiva. Constatou diferenças nos níveis de progressão entre os dois anos de escolaridade: os alunos do 5.º ano apresentavam, na sua maioria, o nível de progressão

“Conhecimento – Narrativa Correta” e os alunos de 7.º ano o nível “Autor-Opinião/Narrativa consensual”. Estas diferenças são justificadas pela autora com o facto de os alunos de 7.º ano terem “um maior conjunto de experiências de aprendizagem” (Gago, 2006, p. 65) em relação aos alunos do 5.º ano.

Um outro estudo relevante é o de Grudinski et al. (2009) que indagou o modo como os alunos de 5.º ano pensavam e distinguiam a narrativa histórica com distintas perspetivas históricas sobre o mesmo acontecimento histórico. Aplicou uma ficha de trabalho aos alunos, executada em grupo, com o objetivo de analisar duas fontes sobre a Batalha de Covadonga. Solicitou-se que se colocassem no lugar de um cristão e de um muçulmano e construíssem um texto poético ou dramático. Verificaram que os alunos conseguiram identificar elementos que expressavam diferentes perspetivas, expondo os seus motivos tendo em conta as opiniões dos autores.

Assim, como refere Alves et al. (2012), trabalhar a multiperspetividade em História possibilita uma abertura para a formação da consciência histórica, nomeadamente para a compreensão do presente à luz do passado e com um olhar no futuro. Sendo um dos objetivos da História formar indivíduos que assumam uma postura crítica, interventiva e consciente na sociedade, que conduza a uma maior abertura multicultural e de respeito pelo outro, encara-se a multiperspetiva como a aceitação de diversas visões dos acontecimentos tendo como princípio a validade e fiabilidade dessas versões, e por isso a sua complexidade, pois implica o entendimento do ponto de vista do outro num mundo cada vez mais complexo e multicultural e a mobilização de outros conceitos metahistóricos, como a explicação histórica e evidência histórica.

3.2.2.3. Explicação histórica

A multiplicidade de perspetivas em História leva a que esta tenha um carácter de explicação provisória, pois segundo Barca (2000) não há uma explicação final em História, mas várias alternativas acerca dos mesmos acontecimentos históricos. A autora considera-a como “uma resposta temporária à pergunta sobre *por que* é que ocorreu um dado acontecimento ou situação passada” (p. 43). Essa resposta temporária que Barca fala é a provisoriedade conferida à História. Nesse sentido, não poderemos compreender a História e pensar historicamente sem uma explicação do passado (Domínguez, 2015), dado que é muito importante ensinar o aluno a pensar e a raciocinar causalmente em História (Chapman & Woodcock, 2006). Também Revilla (2019) explicita o conceito como sendo:

la capacidad de entender por qué las cosas ocurrieron tal y como sucedieron realmente, y no de otra forma, pero también con la habilidad de comprender aspectos como los actores y factores

involucrados, las condiciones que facilitaron o determinaron los acontecimientos, así como sus secuelas y potenciales derivaciones (p. 310).

O conceito aparece então associado a outros conceitos metahistóricos, como a causalidade e consequência. Por isso, em História tentamos compreender o que leva o sujeito histórico a agir de determinada forma, tentando entender quais os motivos e finalidades das suas ações. Constitui-se, na visão de Megill (2007), uma resposta às questões “porquê” e “como”, juntamente com a descrição, justificação e interpretação.

Arthur Chapman, no seu artigo científico *“The ‘Good old cause’? Developing children’s understandings of historical explanation”* (2014), reforça a importância do desenvolvimento deste conceito para a Educação Histórica, nomeadamente para o pensamento histórico. Esta necessidade em aprofundar o conceito deu origem a várias investigações (Barca, 2000, 2001a; Domínguez, 1993; Lee & Shemilt, 2009; Pozo & Carretero, 1989; Prats, 2006; Shemilt, 1980). Porém, aprofundam-se algumas dessas investigações, com a certeza de que outras para além das referidas se tornaram relevantes para a discussão do conceito.

Em Espanha, Jesús Domínguez (1993), aprofundou o conceito de explicação histórica causal baseado em obras de Fontana (1978) e Torras (1976), recorrendo aos níveis de explicação causal enquanto estrutura da argumentação de Pozo e Carretero (1989, p. 151): Nível 1 - causas indiferenciadas, por vezes, com inversão das relações entre estes; Nível 2 - soma dos efeitos de causas isoladas, como compartimentos estanques que não estão ligados uns com os outros; Nível 3 - relações de interdependência parcial (cadeias e somas ocasionais de causas); Nível 4 - relações de interdependência plena entre fatores, com relações bidirecionais nas suas interações, e apenas os estudantes universitários o conseguiram. O autor classificou, desta forma, as respostas dos alunos em níveis de explicação causal, relacionando com as respostas dadas na pergunta 2: Nível 1 - Não há causas, só factos (contradições); Nível 2 - Sequência de fatores indiferenciados; Nível 3 - Interdependência parcial entre as causas; Nível 4 - Interdependência plena entre as causas; e Nível 5 - Explicação ligada a um marco interpretativo e ao seu contexto histórico. Concluiu, que perante os resultados, há uma clara progressão desde os níveis mais baixos com ligações simples para níveis com múltiplas ligações, bidirecionais entre fatores, e por vezes, com interdependência entre eles. Ainda destaca melhorias bastante significativas na capacidade de explicação de acontecimentos históricos dos alunos.

Em Portugal, a investigadora Isabel Barca, no seu estudo de doutoramento “O pensamento histórico dos jovens” (2000) e no seu artigo “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações

em História” (2001), investigou o modo como os adolescentes operavam com o conceito de explicação provisória em História, a partir da análise de diversas versões de fontes históricas. Procedeu à construção de um modelo empírico sobre a explicação provisória em História, com cinco níveis (p. 36): Nível 1 - A estória; Nível 2 - A explicação correta; Nível 3 - Quanto mais fatores melhor; Nível 4 - Uma explicação consensual; e o Nível 5 - Perspetiva. O Nível 3 foi o mais frequente nas respostas dos alunos, seguido do Nível 2 nos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade. Já o Nível 5 apenas foi verificado nas respostas dos alunos de 11.º ano.

Destaca-se, ainda, na Inglaterra, o trabalho de Peter Lee e Denis Shemilt (2009), que tentaram apresentar um modelo de progressão de explicação causal dos alunos, baseados em outros dados obtidos em investigações anteriores no âmbito dos projetos CHATA e History 13-16 Evaluation (p. 46-47): Nível 1 - Explicação em termos de descrição; Nível 2 - Explicação em termos de agentes e ações; Nível 3 - Explicações em termos de cadeias causais ou redes; Nível 4 - Explicação em termos de condições para os acontecimentos reais e possíveis; Nível 5 - Explicação em termos de contextos e condições; Nível 6 - Os conceitos de causa são construções teóricas.

Deste modo, a construção da causalidade e explicação histórica, é por isso, um processo gradual cognitivo que se desenvolve através de um pensamento causal desde os primeiros anos da criança. O professor tem o papel de delinear atividades que permita aos alunos estabelecer respostas explicativas coerentes para determinados acontecimentos históricos. Na perspetiva piagetiana, o indivíduo compreende vários níveis de relações causais, construindo explicações e relações coerentes e consistentes sobre os factos do quotidiano, mas também históricos.

3.2.2.4. Evidência histórica

Relativamente ao conceito de evidência histórica, segundo Ashby (2003), este é um conceito muito importante para a compreensão histórica, que exige a interpretação de fontes históricas, e que envolve a realização de inferências sobre as fontes e não uma leitura superficial das mesmas. Neste sentido, para a autora “[a] evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42).

Dos inúmeros estudos sobre o conceito (Ashby, 2003; Ashby & Lee, 1987b; Barton, 1996; Cooper, 1991, 2005, 2017; Cooper & Chapman, 2009; Gómez & Miralles, 2016; Pinto, 2007, 2011; Shemilt, 1987; Simão, 2007), seguidamente apresentar-se-á apenas alguns deles.

O estudo de Cooper (1991) sobre a aprendizagem da evidência no ensino primário, no âmbito do seu doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Londres: “Young Children’s Thinking in

History”, com crianças de 8 e 9 anos de idade que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, procurando compreender se estas conseguiam resolver problemas históricos com vista o desenvolvimento do seu pensamento histórico, recorrendo a determinadas estratégias de ensino. Utilizou dois grupos experimentais de crianças e um grupo de crianças de controlo. Analisou e comparou os resultados dos exercícios escritos entre os dois grupos experimentais e o grupo de controlo, e da análise dos dados recolhidos, desenhou uma categorização, usando uma escala de 10 pontos, construída a partir de padrões de desenvolvimento do pensamento dedutivo definido pela psicologia piagetiana e pelos níveis apontados na investigação histórica de Lee: Nível 1 - ilógico; Nível 2 - lógica incipiente, expressa de forma pouco clara; Nível 3 - argumentação utilizando a informação dada; Nível 4 e 5 - um ou dois argumentos para além da informação dada; Nível 6- tentativa de argumentação sequencial inadequadamente expressa; Nível 7 e 8 - um ou dois argumentos lógicos sequenciais em que o segundo se baseia no primeiro, ligados por “portanto” ou “porque”; Nível 9 e 10 - uma sinopse dos pontos prévios utilizando um conceito abstrato. Verificou, que os alunos apresentavam diferentes níveis dentro da escala estabelecida. No entanto, havia diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo: no primeiro, as respostas apresentavam-se mais variadas e mais aproximadas do conceito de evidência; já o segundo, prevaleciam respostas repetitivas, anacrónicas e estereotipadas que não eram baseadas na evidência. Constatou assim, que o trabalho de fontes históricas com as crianças conduz a que estas entendam melhor o passado, através da realização de inferências sobre as fontes, com base na evidência, mostrando o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Por fim, destaca-se em Portugal, as investigações de Helena Pinto (2007, 2011), com o propósito de compreender de que forma os alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio patrimonial, relacionando Educação Histórica e Patrimonial. Nesse sentido, no seu estudo de doutoramento, a investigadora estudou a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores de História a fontes patrimoniais. O estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. Focando apenas no estudo principal, participaram 87 alunos (40 de 7.º ano e 47 de 10.º ano a frequentar a disciplina de História A ou História da Cultura e das Artes) de 5 escolas do norte de Portugal. Utilizou um guião-questionário para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso, recorrendo à observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores (um prévio à atividade e outro posterior). A autora verificou que os alunos refinaram

gradualmente o seu uso de evidência ao longo do percurso efetuado, assim como os professores demonstraram uma maior reflexão após o acompanhamento deste percurso.

Também o estudo de Simão (2007) se torna relevante, dado que no âmbito da sua tese de doutoramento “A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário”, procurou indagar como os alunos de 8.º e 11.º anos de escolaridade se relacionavam com fontes históricas diversificadas e a forma como entendiam a evidência e como lhes permitia a construção de sínteses históricas fundamentadas e multiperspetivadas. Construiu um modelo concetual com base nas respostas dos alunos, emergindo os seguintes níveis de progressão: Nível 1 - Evidência como cópia do passado; Nível 2 - Evidência como informação; Nível 3 - Evidência como testemunho ou conhecimento; Nível 4 - Evidência como prova; Nível 5 - Evidência restrita; e Nível 6 - Evidência em contexto. Perante a análise dos resultados, a investigadora verificou um défice na utilização de fontes com mensagens divergentes e na interpretação de fontes não escritas, o que remete para a necessidade de ser complementado com outras fontes históricas, que permitam aprofundar a compreensão sobre as concepções de evidência. Reforça, ainda, a diversidade e oscilação de ideias sobre evidência em alunos de 3.º ciclo e ensino secundário e desafia para a utilização de fontes diversas em sala de aula de uma forma problematizadora.

A evidência histórica, é neste sentido, a capacidade de interpretação das fontes históricas e da realização de inferências, que implica necessariamente criticidade e uma atitude reflexiva sobre a forma como os historiadores utilizam-na para explicar os acontecimentos históricos. Outros estudos se seguiram sobre o conceito, surgindo diferentes categorizações e níveis de progressão de ideias, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e para uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem de História.

3.2.2.5. Significância histórica

O conceito de significância histórica que teve a sua génese nas décadas de 70 e 80, na Inglaterra, no âmbito do movimento “New History” tinha como propósito novas abordagens no ensino de História. Trata-se de um conceito que se encontra associado a questões da interpretação e da importância histórica, em que se pretende compreender o significado que se atribui a um acontecimento, personagem e processo históricos (Cercadillo, 2000; Egea & Arias, 2018).

Cercadillo (2000) acrescenta que o conceito pode ser abordado sob duas perspetivas: numa perspetiva multicultural, em que a significância histórica é atribuída em função das motivações e interesses do indivíduo, a partir das suas idades de grupos, como por exemplo o *apartheid*; e numa

perspetiva centrada no nível de significância dos contextos históricos, dos relatos e narrativas históricas, que num primeiro nível se relaciona com os factos históricos e a importância dos factos históricos no passado e presente, e num segundo nível com um significado abrangente que se interliga com a interpretação histórica mais elaborada.

São várias as investigações que procuraram compreender o conceito de significância histórica (Barton & Levstik, 1998; Cercadillo, 2000; Egea & Arias, 2018; Martín & Martínez, 2021; Seixas, 1994, 1997; Wassermann, 2017; Yeager et al., 2002), apenas pretende-se dialogar sobre algumas.

Ressalva-se o estudo de Peter Seixas, no Canadá, no âmbito do seu trabalho “Students’ Understanding of Historical Significance” (1994), em que realizou um trabalho investigativo com 41 alunos voluntários, de 2 turmas, de uma escola canadiana do 10.º ano, para analisar o modo como os alunos desenvolviam o seu pensamento sobre significância histórica, nomeadamente as escolhas que os jovens faziam em torno dos factos históricos que consideravam historicamente significativos e como fundamentavam as suas escolhas. Os resultados evidenciaram que os acontecimentos históricos mais referidos foram: Guerras Mundiais, Ascensão e queda do Comunismo, Descoberta do Novo Mundo, Confederação Canadiana e/ou Independência, Revolução Francesa, Guerra do Vietname, Revolução Americana, Revolução Industrial, que revelam factos históricos com grande impacto mundial. As justificações das escolhas dos alunos foram agrupadas em três grupos: 1) respostas que estabelecem uma relação passado/presente de causa/efeito, em que os factos históricos implicaram progresso, e em que o passado é importante para a compreensão do presente e a História tendo como fim o progresso; 2) respostas que estabeleciam em função da contextualização do presente através do uso de analogias entre passado e presente, atribuindo aos factos históricos lições para o presente, para que a humanidade evite os erros do passado; e por último, 3) respostas baseadas nos interesses pessoais dos sujeitos ou no lugar que o facto histórico ocupa na História.

Também nesta linha, no seu estudo “Mapping the Terrain of Historical Significance”, Seixas (1997) aprofundou o conceito, tentando compreender as ideias dos alunos em torno do mesmo e as diferenças na forma como os alunos do ensino secundário abordavam o conceito, compreendendo o porquê de algumas abordagens serem melhores que outras e quais os critérios utilizados e, ainda, que implicações essas diferenças têm no currículo e no ensino. Desenvolveu várias tarefas escritas subordinadas a acontecimentos históricos mundiais abordados no currículo canadiano da disciplina de Estudos Sociais. Seixas situou as respostas dos alunos em cinco posições de significância histórica: 1) Posição objetivista básica; 2) Posição subjetivista básica; 3) Posição objetivista sofisticada; 4) Posição subjetivista sofisticada; e 5) Narrativista. Verificou a existência de diferenças relevantes na forma como os alunos

atribuem significância histórica: alguns fazem-no em função do que as “autoridades externas” disseram acerca dos acontecimentos históricos; outros partindo dos seus sentimentos e interesses pessoais; e um baixo número de alunos, revelam, ainda, respostas em que associam e mobilizam pontos de vista, interesses pessoais e com grandes movimentos de progresso ou declínio histórico.

Nesta linha de investigação encontra-se o estudo de Barton & Levstik (1998) nos Estados Unidos da América, que tinha como propósito compreender como os alunos construíam a História “oficial” dos E.U.A. e de que forma essa construção era influenciada pelos líderes famosos. Com uma amostra de 48 alunos, do 5.º ao 8.º ano, apresentaram aos alunos vinte imagens legendadas, representativas de factos e personalidades dos últimos 500 anos da História dos E.U.A., no qual estes teriam de seleccionar os mais significativos para serem inseridos numa barra cronológica, e em grupo, discutir as suas escolhas. Os resultados mostraram que a maior parte dos alunos focaram factos históricos significativos, como Revolução Americana, Carta dos Direitos dos Cidadãos, Direitos Civis e Sufrágio das Mulheres, considerando que a História do seu país está guiada para a correção de injustiças, como o racismo. Reforçaram, também, o papel positivo da tecnologia na História do seu país e da História nas suas vidas, evidenciando a sua utilidade e relevância para a aprendizagem do passado e compreensão do presente.

O estudo de Cercadillo (2000) também se constituiu importante no estudo do conceito, visto que investigou as ideias dos alunos acerca da ciência histórica e a forma como consideravam a escrita da História. Realizou uma análise comparativa entre alunos espanhóis e ingleses e definiu cinco tipos de significância histórica: 1) Contemporâneo; 2) Causal; 3) Padrão; 4) Simbólico; 5) Presente/futuro. Partindo deste tipologia construiu um modelo de progressão de ideias sobre significância histórica em cinco níveis: Nível 1 – Não apresenta qualquer tipo de significância; Nível 2 – Significância intrínseca, única e invariável; Nível 3 – Significância contextual, fixa e invariável; Nível 4 – Significância contextual e fixa; e Nível 5 – Significância contextual e variável. Averiguou que em ambos os países os tipos mais predominantes foram o contemporâneo e o causal. No entanto, os alunos ingleses evidenciaram ideias com níveis mais elevados de progressão.

Assim, a significância histórica é encarada como o processo de atribuição de significado(s) aos acontecimentos, processos e personagens históricos, influenciado por fatores como a família, a escola, os media, os museus, a televisão e outros, e pelas suas vivências pessoais. O aluno ao desenvolver tarefas acerca do conceito está a construir o seu conhecimento histórico, e por isso, o professor deve proporcionar atividades neste sentido, ensinando-o a pensar historicamente.

3.2.2.6. Temporalidade histórica: os conceitos de mudança e permanência

Compreender o conceito de temporalidade histórica implica pensarmos à luz das ideias de mudança e permanência em História.

Trata-se de conceito considerado polissêmico, pois pode ser categorizado das seguintes formas: tempo pessoal, tempo físico, tempo social, tempo psicológico e tempo histórico (Solé, 2009). Interessante para o presente estudo, aprofundar o conceito de tempo histórico. Na perspectiva de Díaz- Barriga, García e Toral (2008), o tempo histórico:

no es unidimensional, ni absoluto ni lineal; para poder comprender los periodos históricos y su evolución, hay que entender los procesos de permanencia y cambio de las estructuras (sociales, políticas, económicas, ...) y la dinámica de las relaciones entre los actores sociales en un momento y espacio determinado. El tiempo histórico no tiene un valor universal, no ocurre simultáneamente ni cobra el mismo sentido en todas las sociedades y épocas (p.144).

Freitas et al. (2010) relacionam o conceito com outros conceitos: cronologia, duração e horizonte temporal, o conhecimento de datas, a representação do tempo, as noções temporais associadas à mudança social e à causalidade (p. 118). Importa compreender, de forma breve, o conceito de cronologia histórica. Trata-se, segundo Solé (2009), de uma sequência de acontecimentos, muitas vezes relacionadas com o sistema de datação e vocabulário de tempo, que são essenciais para a aprendizagem do tempo histórico. Funciona, por isso, como um guia que orienta o tempo e nos auxilia no estabelecimento de várias noções temporais, como sucessão e simultaneidade (Sacristán, 2012). Neste sentido, a capacidade de sequencializar é fundamental para a compreensão histórica e causal dos factos históricos, contribuindo para que as crianças sejam capazes de identificar as consequências de um acontecimento, e por sua vez, fazer julgamentos relativamente ao progresso na História (Wood, 1995). Para potencializar essa descrição sobre essa progressão, o professor deve promover atividades que permitam a colocação dos acontecimentos históricos por ordem e a construção de linhas de tempo. Associado à temporalidade histórica, estão os conceitos de mudança e permanência históricas.

A ideia de mudança, segundo Barca e Solé (2012), pode ser entendida sob vários aspetos como sendo:

o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, na medida em que a articulação dos vários tempos contribui para dar sentido ao mundo e desenvolver a consciência histórica (pp. 95-96).

Deste modo, é essencial compreender como permanecem ou evoluem os acontecimentos históricos, situando-nos no tempo e espaço, e explicando as razões dessas mudanças. Importa, por isso, que o professor promova atividades de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do conceito: construção de linhas do tempo a nível individual ou coletivo, assinalando acontecimentos e fazendo comparações entre passado e presente a nível pessoal, familiar ou da história nacional; atividades com exploração de várias tipologias de fontes, desde gravuras, objetos, documentários, fontes escritas de vários períodos da história, pessoal ou social (Moreira, 2018). Compreender o conceito de tempo histórico, é portanto, relevante para a aprendizagem histórica, pois não só possibilita a colocação de eventos, pessoas e mudanças históricas no tempo por parte dos alunos, mas também concede-lhes a capacidade de se orientarem no tempo (Groot-Reuvekamp et al., 2014). Hilary Cooper (2012), também sustentada nas ideias dos estudos acerca da compreensão temporal, defende que “o pensamento infantil sobre tempo não depende da maturação mas de, por exemplo, estratégias de ensino, familiaridade com o material, experiência relevante e interação com outras crianças” (p. 50). Neste sentido, utilizar a história pessoal como recurso para a construção do tempo histórico das crianças possibilita que estas coloquem questões sobre o próprio tempo (Pagés & Santisteban, 2010).

Vários são os estudos que procuraram investigar a aprendizagem e compreensão do tempo histórico pelas crianças, associado às ideias de mudança e permanências históricas (Barton, 2001; Costa & Solé, 2020; Freitas & Solé, 2006; Groot-Reuvekamp et al., 2014; Hoge & Foster, 2002; Hoodless, 1998; Levstik & Barton, 1996; Moreira, 2018; Pagés, 2019; Pagés & Santisteban, 2010; Sacristán, 2012; Seefeldt, 1993; Solé, 2009b, 2015; Stow & Haydn, 2004).

Destaca-se, nos Estados Unidos, o estudo de Keith Barton (2001), denominado “Children’s ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland”, acerca do conceito de mudança histórica em crianças. Aplicou entrevistas com pares de alunos de 6 a 12 anos, em que apresentou um conjunto de fontes históricas icônicas de locais familiares dos alunos em diferentes épocas históricas para que desenvolvessem relações temporais dessas imagens. Constatou que os alunos assumiam três tipos de ideias associadas ao conceito de mudança: 1) mudança acerca da cultura material; 2) mudança nas relações sociais; e 3) diversidade nas mudanças, que edificam algumas perspectivas da consciência histórica, relativamente às maneiras como as crianças e jovens

criam conexões de temporalidade no passado e quanto à própria orientação temporal. Verificou que as crianças dos dois locais diferiam acerca das suas explicações de como e por que a vida social e material mudou ao longo do tempo. Essas distinções correspondem a diferentes representações históricas, uma vez que as crianças na Irlanda do Norte são menos propensas, por razões políticas e pedagógicas, a encontrar os tipos de narrativas nacionais comuns nos Estados Unidos.

Em Portugal, Glória Solé (2009), na sua investigação de doutoramento “A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento”, realizado com crianças do 4.º ano de escolaridade, procurou compreender as suas concepções acerca da mudança ao longo dos anos, bem como os conceitos de tempo e de compreensão histórica mediante a implementação de atividades que incluam estratégias diversificadas, baseadas na utilização de um conjunto de imagens ilustrativas de várias famílias ao longo dos tempos. Recorreu, ainda, a entrevistas que se basearam na sequencialização temporal a partir da ordenação de imagens e sobre a concepção de passado, baseado nos estudos de Levstik e Barton (1996) e nas intervenções em sala de aula com diversas estratégias de ensino de Estudos Sociais/História: exploração de fontes icónicas, genealogias, linhas de tempo e calendário, objetos e museus e diversos tipos de narrativas. Concluiu, que os alunos mais novos tendem a pensar a mudança como um processo linear e que a aquisição dos conceitos de tempo e compreensão temporal se desenvolve gradualmente, através de atividades e estratégias específicos da disciplina.

O conceito de mudança histórica, segundo a autora, foi sofrendo alterações com base no progresso e na linearidade associadas à mudança como diversidade, e ainda, segundo Barca (2011), associado ao conceito de multiperspetiva, como sendo complexo e problemático, sem um sentido fixo e determinado. A concepção de mudança associada à ideia de evolução, continuidade ou permanência pode ser trabalhada com crianças desde tenra idade, através da exploração de fotografias de épocas diferentes e da construção de linhas do tempo, no qual a utilização de fontes visuais permite a construção de aprendizagem histórica dos alunos, visto que começam a contactar com uma grande variedade de imagens: nos livros, na televisão, nas revistas, em fotografias, nos telemóveis (Barca & Solé, 2012; Solé, 2009).

Neste contexto, ressalva-se o estudo de Costa e Solé (2020), com uma turma de 6.º ano de escolaridade em que procuraram averiguar as ideias e noções de temporalidade dos alunos a partir da ordenação de acontecimentos e da construção de uma narrativa, ambos subordinados ao conteúdo programático do 25 de abril de 1974. Os resultados permitiram concluir que os alunos deste nível de ensino compreenderam e utilizaram conceitos de tempo complexos na aprendizagem de História,

nomeadamente relacionados com a cronologia e a mudança. Ademais, conseguiram organizar os conteúdos históricos agrupada por temas e que esta se sobrepõe à ordenação cronológica, contudo, há a necessidade do desenvolvimento de um trabalho sistemático em torno da aprendizagem temporal. Igualmente se destaca, a investigação de Moreira e Solé (2018), com alunos do 1.º ano e 6.º ano de escolaridade. Com a turma do 1.º ano desenvolveu um conjunto de atividades diversificadas acerca da mudança histórica orientada para o estudo do passado pessoal e familiar dos alunos, e com a turma do 6.º ano pretendeu explorar as mudanças que foram ocorrendo ao longo de marcos históricos da História nacional, subordinadas à temática do Estado Novo, 25 de abril de 1974, regime democrático e Portugal na União Europeia. Recorreu a entrevistas e a tarefas de ordenação de imagens sobre a temática da família, tarefas de papel e lápis (fichas de trabalho), linhas do tempo, exploração de fontes visuais e objetuais e fichas metacognitivas. Verificou que os alunos do 1.º CEB revelavam ideias de mudança histórica como progresso linear e os alunos do 2.º CEB ideias de mudança histórica com base na evolução e na diversidade. Concluiu, igualmente, que o ensino explícito sobre o conceito de mudança potencia uma maior compreensão e orientação temporal dos alunos, alertando para a necessidade de um trabalho em sala de aula sistemático e adequado ao ano de escolaridade acerca do conceito.

Em suma, os estudos revelam que os conceitos relativos ao tempo histórico são alcançados em crianças com idades baixas, o que rompe com as ideias de Piaget quando defendia que essa compreensão apenas era alcançada em crianças com um nível de maturação superior. Neste sentido, ao compreender o tempo histórico, as crianças desenvolvem a consciência histórica, que implica a articulação entre a compreensão do passado, do presente e a perspetiva do futuro, tornando-se, desta forma, um elemento importante na análise da realidade histórica e vida prática que potencia no ser humano o desenvolvimento do seu pensamento cognitivo e histórico.

3.3. Consciência Histórica

3.3.1. Concetualização e perspectivas teóricas sobre consciência histórica

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto da intencionalidade da vida prática dos homens (Rüsen, 2001, p. 78).

O conceito de consciência histórica emergiu na primeira metade do século XX no campo da teoria e epistemologia da História e das Ciências Sociais através de estudos de Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen, orientados essencialmente pela tradição alemã. Na sua génese, encontram-se os estudos de Jörn Rüsen (1993, 2001, 2009, 2010, 2016a, 2019), que há décadas leva a cabo reflexões sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica, baseado numa perspetiva de humanismo intercultural.

Na linha de pensamento de Rüsen (2001), a consciência histórica é:

a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo (p. 57).

Para Rüsen (2016), a consciência histórica é a capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro. Considera-a universalmente humana porque está intimamente relacionada com a vida prática do ser humano, pois o ser humano age com intencionalidade no mundo se tiver a capacidade de o interpretar, visto que agir é um processo em que o passado é constantemente interpretado à luz do presente e projetado no futuro. Neste sentido, a consciência histórica tem duas funções essenciais: a orientação temporal e a criação de identidade histórica. A formação da consciência histórica parte da necessidade de orientação temporal que os sujeitos têm, pois, a base para a compreensão do passado e do saber histórico é a experiência na vida prática que é interpretada e mobilizada para melhor agir no presente e no futuro. É considerada pelo historiador alemão como uma contingência do ser humano que se encontra dentro de uma sociedade, que resulta do passado, da nossa intenção e da nossa noção de tempo.

A identidade histórica é um elemento constituinte da consciência histórica, visto que através dela “a pessoa torna-se parte de um todo temporal que a sua própria vida. Desta forma, introduz-se nas

seqüências temporais uma autocompreensão e sentido do «eu» em processo” (Gago, 2019, p. 68). Esse processo mental da consciência histórica pode ser organizado em quatro procedimentos mentais básicos: motivação, percepção, orientação e interpretação (Rüsen, 2009).

Importa que o ser humano percece um outro tempo como diferente e que o interprete como um movimento temporal próprio no mundo. Por sua vez, o ser humano apenas consegue orientar-se no seu tempo através da interpretação histórica, seja de forma externa, prática, numa perspectiva sobre a ação, seja de forma interna, com a concepção de identidade. A orientação potencia, então, a motivação para a ação, que por sua vez conduz ao futuro. A consciência histórica forma-se, assim, através da interpretação da experiência humana no tempo, que advém da interrogação e questionamento dos vestígios, atribuindo-lhe sentidos/orientações para o futuro (Rüsen, 2019). Desta forma, o autor Rüsen (2015) refere quatro operações da consciência histórica à constituição histórica de sentido: experimentar, interpretar, orientar e motivar.

Segundo o autor, é possível distinguir três tipos de crises que constituem diferentes modos de produção de sentido: 1) “Crise normal” – a consciência histórica como um meio para superá-la, através da aplicação de um potencial cultural previamente estabelecido; 2) “Crise crítica” – os novos elementos têm de ser estruturados para que possa transformar substancialmente o potencial que já existe da cultura histórica; e 3) “Crise catastrófica – o potencial da consciência histórica é destruído e impossível dar a essa crise um lugar na memória, transformando-se traumática.

O trabalho de interpretação necessário para que se possa desenvolver a consciência histórica é manifestado na cultura histórica de uma sociedade. A cultura histórica é vista como “a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade” (Rüsen, 2016c, p. 57). O historiador alemão acrescenta, ainda, que ela é “a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direccionalidade para a ação e uma auto-compreensão de si mesmo” (Rüsen, 2016b, p. 64) e aponta três dimensões básicas da cultura histórica. Essas três dimensões estão relacionadas com a meta-história, no qual há a reflexão da História e dos vários modos de lidar com o passado (Rüsen, 2000; Gago, 2019):

- 1) Dimensão cognitiva: a capacidade de orientar e interpretar são o princípio regulador das operações cognitivas do sujeito. Está associada à produção de conhecimento histórico, pois sem esse conhecimento a memória histórica não pode ser mobilizada nos discursos de interpretação das experiências temporais.

- 2) Dimensão estética: a cultura histórica é representada como uma criação artística, através de novelas e/ou dramas históricos. A sua construção de sentido, geralmente, afasta-se de uma memória histórica e por isso, da experiência histórica. Aparece, ainda, associada à atividade da imaginação em que as experiências de memória carregam-se de significados históricos, e para tal terá de transparecer a factualidade histórica para interpretá-lo com sentido para a construção histórica com sentido.
- 3) Dimensão política: relacionada com a memória coletiva, considera que a execução da lei necessita de estar baseada historicamente. A memória histórica orienta a perspetiva temporal e o passado aparece como história de sentido e significado para o presente, sempre seguindo um sistema de coordenadas políticas, nos quais os sujeitos se orientam na vida prática em sociedade.

Neste sentido, a consciência histórica não é apenas ter conhecimento do passado, mas é “uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (Rüsen, 2011, pp. 36–37).

Na perspetiva de Aron (1984), a sociedade é portadora de uma consciência histórica, predominantemente política, dado que historiadores e investigadores sociais e humanas daquela época preocupavam-se sobretudo no sentido lógico da evolução histórica. Essa “portabilidade” referida por Aron vai ao encontro das ideias de Agnes Heller (1993) e Jörn Rüsen (1993), quando afirmam que a consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento e não uma meta, visto que pensar historicamente é inerente à condição humana e ao facto de se estar no mundo. A autora vai mais além e refere a necessidade de uma consciência histórica quotidiana como princípio da historiografia e da filosofia histórica, corroborando com a ideia defendida por Jörn Rüsen da praticidade e universalidade da consciência histórica e do próprio ensino de História. Gadamer (1998), inspirado na tradição germânica, considera a consciência histórica como um “privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião” (p. 17), concordando com a visão filosófica de Wilhelm Dilthey de que a consciência histórica é um “modo de autoconsciência”, em que o Homem aprende a situar-se numa relação reflexiva consigo mesmo e na tradição, compreendendo-se através da sua própria História (Gadamer, 1975). A ideia de consciência histórica de Ricoeur (1999) vai, de certa forma, ao encontro da ideia apresentada por Gadamer, quando menciona a existência de uma polaridade entre a consciência individual e coletiva.

Efetivamente, o passado é relembrado de formas distintas por cada ser humano, através de um campo de referência aproximado interpretativo do passado, presente e futuro. Rüsen, na sua obra em

1993, intitulada “*Studies in Metahistory*”, desenvolveu a sua tipologia funcional de consciência histórica, apresentando quatro tipos de consciência histórica: consciência histórica tradicional, consciência histórica exemplar, consciência histórica crítica e consciência histórica ontogenética (Rüsen, 1993; Gago, 2007b).

Na consciência histórica tradicional (Rüsen, 1993; Gago, 2007, 2019), a orientação temporal é assente nas tradições e moralidades, dado que a vida é guiada pelos pontos de vista culturais e o tempo considerado como algo que deve ser repetido. A vida prática é então diminuta e restrita, pois já existem orientações pré-estabelecidas que são inquestionáveis e imutáveis, e que são de certa forma uma obrigação quando se perspetiva o futuro, e por isso a identidade histórica é formada pela imitação dessas orientações. A narrativa deste tipo de consciência aparece associada a mitos e lendas e a identidade é formada pela imitação dos padrões pré-instaurados na sociedade. Neste tipo de consciência histórica, a moralidade é vista como tradição, assumindo uma postura inquestionável.

A consciência histórica exemplar retrata o passado como uma lição importante a ser tida em consideração para o presente e futuro, em que o passado é carregado de uma multiplicidade de exemplos que conferem validade e utilidade de regras de conduta. A História é por isso entendida “como o passado recontado com a mesma mensagem ou lição para o presente – passado pedagógico” (Gago, 2019, p. 77). A identidade histórica é um saber em ação que reflete decisões deduzidas de acontecimentos já passadas, que se manifesta em narrativas baseadas na descrição das causas.

O modo crítico de consciência histórica considera a História como contra-história que rompe com a continuidade e que desfaz com linhas orientadoras normativas o presente. É por isso, um tipo de consciência histórica que pretende romper com a tradição e cuja identidade é criada pela capacidade de negar padrões pré-estabelecidos. A moralidade é colocada em dúvida e o pensamento moral é entendido como ideologia crítica da moralidade (Rüsen, 1993; Gago, 2019).

Por fim, a consciência histórica ontogenética, encara a mudança como decisora na forma como se representa e gera sentido ao passado, considerando as três dimensões temporais – passado, presente e futuro como um processo dinâmico no tempo. Reconhecem-se e integram-se os vários pontos de vista numa perspetiva mais compreensiva, atribuindo um sentido de orientação baseado numa perspetiva de mudança e circunstâncias. A identidade histórica é desenvolvida com o reconhecimento do ser-se diferente e atenta na duração do “eu” por meio da mudança, emergindo narrativas denominadas de “metanarrativa”, reflexivas em si mesma.

Segundo o autor, a consciência histórica mais fácil de aprender e ensinar é a tradicional e exemplar, sendo a consciência histórica crítica e ontogenética as que requerem maior esforço por parte

do aluno e do professor, através de uma prática contínua que promove estes níveis mais avançados de consciência. Mais recentemente, Rösen (2015) conclui que a sua teoria não é inteiramente correta, e que era necessário um mecanismo para permitir a passagem de um nível para outro na evolução da consciência, e por isso considerou que a consciência crítica deveria estar presente no "salto" que deveria ser dado de um nível para outro. Assim, em vez de quatro tipologias ele propõe apenas três, a consciência tradicional, exemplar e ontogenética.

Seixas e Clark (2004) trabalharam a análise de narrativas formadas pelos adolescentes para conhecer as suas visões e construções de significado histórico, e basearam-se nas conceções avançadas por Nietzsche (2003): Visão *monumental* (o passado é baseado nas origens e tradições); Visão *antiquária* (procura de exemplos e/ou orientações que podem ser perspectivas no futuro); Visão *crítica* (contestação das estruturas tradicionais baseadas na continuidade); Visão *moderna* (naturalização dos processos de transformação como algo dinâmico e inerente ao processo) e as estabelecidas no modelo de Rösen (2005) já referidas anteriormente, de forma a ter uma ideia mais concreta sobre o que é a consciência histórica. Existem outras contribuições de tipologia como as Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries e Karl-Ernst Jeismann que oferecem tipologias ou dimensões alternativas da consciência histórica (Revilla, 2019). No entanto, no presente estudo segue-se a tipologia apresentada por Jörn Rösen (2015), com a triologia de consciência histórica: consciência histórica tradicional, consciência histórica exemplar e consciência histórica ontogenética.

Autores como Angvik e Borries (1997) também investigaram o conceito e consideram-na como “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (p. 403). Baseados nas pesquisas já desenvolvidos por Jörn Rösen, que toma como ponto de partida que a aprendizagem é uma função da consciência histórica, procuraram compreender o modo como as operações da consciência histórica são mobilizados pelos jovens. Desta forma, desenvolveram um estudo com jovens de 15 anos de 27 países europeus e do Oriente Próximo, à volta de 32000 estudantes, com o objetivo de investigar as suas ideias do passado, presente e futuro como espelho da mentalidade dos respetivos povos. Verificaram que os jovens de países mais industrializados demonstravam maior criticidade face ao passado, os de países mais tradicionais tiveram uma postura de maior aceitação e entusiasmo do estudo de História. Assumem que as finalidades da pesquisa perpassaram pela ideia de que a teoria da consciência histórica necessita de investigações interculturais para estruturar possibilidades de orientação no tempo relacionadas com os valores (aceitação das diferenças, compreensão mútua, tolerância). Constataram, ainda, quatro níveis de acesso à consciência histórica presente nas respostas dos alunos: 1) a experiência histórico-biográfica, marcada pela relação entre o indivíduo e o conflito entre as gerações; 2) a memória

social, institucionalizada pela família, amigos, profissão, e lugar onde habita; 3) a tradição cultural, que impõe as formas de crença e poder aos sujeitos numa sociedade e justificam as interpretações oficiais da História; e 4) os estudos históricos sistematizados, que possibilitam a ampliação das perspectivas e normatizam cientificamente o acesso ao passado, a partir de significados e valores do presente (p.159-163).

Ainda na corrente germânica, Kölbl e Straub (2001), no seu estudo “Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses” problematizam dois conceitos de consciência histórica: um de cariz cultural, que entende a consciência histórica como “a specific ability to historicize the world and thus appears as a modern cultural achievement” (s/p), e o outro, de nível antropológico, considerando a consciência histórica “as the ability to make sense out of time seems to be a basic feature in all human societies” (s/p). O seu estudo torna-se ainda mais importante para a conceitualização da consciência histórica quando apresentam a consciência histórica a partir de uma perspectiva empírica, reunindo os principais estudos desenvolvidos e os seus investigadores, apontando limitações e instigando os investigadores-leitores para novas linhas de investigação para estudos futuros. Outras questões voltariam a ser discutidas, através do estudo “Historical consciousness in Germany” (Kölbl & Konrad, 2015), problematizando, mais uma vez, o conceito e focalizando a questão da integração da consciência histórica nos currículos escolares na Alemanha, e em que medida a consciência histórica estava a ser transformada numa competência avaliável na Alemanha. Neste caso, Andreas Körber (2011) fala especificamente de capacidades de investigação, capacidades metódicas e capacidades de orientação, com o objetivo de relacionar a aprendizagem da disciplina com as suas funções na sociedade.

As pegadas iniciais deixadas pelas investigações de tradição alemã/germânica relativamente ao conceito da consciência histórica, rapidamente, conduziram a que outros países investigassem a sua conceitualização e desenvolvessem estudos nesse sentido.

Destaca-se, a corrente anglo-saxónica, no Canadá, através de Peter Seixas (2004), que realizou um estudo sobre a consciência histórica, no âmbito do projeto CSHC, ampliando o conceito e referindo que se trata “individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future” (p. 10). Procurou, por isso, relacionar as especificidades do modelo de pensamento histórico com os tipos de consciência histórica propostos por Rüsen. Paul Zanzanian (2019) introduz um novo conceito associado à consciência histórica “history-as-interpretive-filter”, como objeto de investigação com o intuito de analisar o impacto da consciência histórica sobre a posição epistémica dos indivíduos: “history-as-interpretive-filter and present it as a useful concept for better grasping historical

consciousness' impact on individuals' epistemic positioning" (p. 865). Pode ser utilizada como meio ou metodologia para estudar como o funcionamento mental se relaciona, mas também, por possuir um cariz normativo, pode ajudar a superar divisões históricas que interferem e desafiam o indivíduo na sua vida. Operacionaliza-a, cruzando os seus modelos incógnitos emergentes com as suas categorias conceituais associadas.

Na Universidade de Londres, no Reino Unido, as pesquisas de Peter Lee (2004) têm sido igualmente importantes para a sua conceitualização, reforçando nos seus estudos a necessidade de desenvolver a literacia histórica como ponto-chave para que seja possível desenvolver a consciência histórica, pelo seu enfoque na exploração das narrativas construídas pelos jovens sobre a História humana global, no âmbito do Projeto *Usable Historical Pasts*, dirigido por Rosalyn Ashby, Stuart Foster e Peter Lee. Anna Clark e Carla Peck (2018), acrescentam, ainda, que a consciência histórica se refere às formas como o ser humano se orienta no tempo e como estão ligadas pelos contextos históricos e culturais que modelam o seu sentido de temporalidade e de memória coletiva, nomeadamente como esta interpretação da consciência histórica se revela fundamental para o modo como pensamos sobre o "eu". Seixas e Clark (2004), refere, ainda, que para além da escola, a família, filmes, televisão constituem locais potenciadores do desenvolvimento da consciência histórica do ser humano.

Em Portugal, Isabel Barca coordenou o Projeto Hicon, "Consciência Histórica – Teoria e Práticas I" (2003-2007) e "Consciência Histórica – Teoria e Práticas II" (2007-2011), na Universidade do Minho financiado pela FCT, mencionado num subponto anterior desta tese. Teve como objetivo aprofundar a pesquisa sobre a consciência histórica de alunos e professores de História em Portugal, numa perspetiva de diálogo intercultural com diversos países de expressão portuguesa. Problematiza o conceito e alarga-o, surgindo o conceito de consciência histórica social, pois na sua linha de pensamento, a consciência histórica conduz ao desenvolvimento humano, e sendo inerente à condição humana, relaciona-se com a vida prática (Barca, 2012). No entanto, adverte que o conceito tem vindo a ganhar contornos de cunho exclusivista, muitas vezes relacionados com a identidade nacional e local e até de pertença do indivíduo a um grupo. Marília Gago (2007b) prossegue, demonstrando a ligação da consciência histórica com o sentido da História, referindo que esta se realiza através da compreensão do presente por meio do passado e da perspetiva do futuro, evidenciando nos seus estudos (2007a, 2007b, 2016, 2019) a importância de compreender como os sujeitos perspetivam a relação entre o passado, o presente e o futuro na sua orientação para a tomada de decisões no seu dia a dia, que na sua perspetiva "alimenta a consciência social" (Gago, 2007a). O conceito de consciência histórica, aparece ainda, interligado ao conceito de interculturalidade nas investigações de Júlia Castro (2009), quando estabelece uma relação

entre estes dois termos, situando-nos num plano de problematização/questionamento sobre os acontecimentos/fenómenos sociais e culturais, perspetivando a temporalidade como aspeto fundamental. Esta conexão ganha força quando dialogados com estes dois conceitos: a consciência histórica, uma forma de orientação temporal e a interculturalidade, a relação entre os seres humanos (pacífica ou de conflito). Estas múltiplas conexões estabelecidas do conceito de consciência histórica são importantes para a Educação Histórica, nomeadamente para o ensino e aprendizagem da disciplina. Destaca-se, por isso, a inter-relação entre a consciência histórica, memória, identidade e significância histórica para a compreensão do mundo e da sociedade em que se vive, apontada no estudo de Solé (2013), que apresenta caminhos para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem inovadoras e diversificadas para o desenvolvimento da sua consciência histórica.

Também no Brasil esta linha de investigação tem sido fortemente aprofundada, ressaltando os estudos de Luís Cerri (2001, 2011a, 2011b), em que coloca o conceito em discussão, questionando se se trata de um fenómeno inerente ao ser humano ou se é uma característica específica de determinada parte da humanidade, ou mesmo uma meta ou estado a ser alcançado. Questiona o leitor, porém, ao longo do seu artigo, toma uma posição relativamente ao próprio conceito, concebendo-o como “uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente” (p. 99), e não como uma opção. No seu artigo “Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica” (2011a) reflete acerca do conceito de consciência histórica, associando-a ao conceito de identidade, e, representando através de um mapa conceitual a articulação dos vários elementos que fazem parte e se relacionam com consciência histórica. Na linha longitudinal encontram-se os fatores que se relacionam com a consciência histórica: a cultura política e o ensino de História. A articulação entre a consciência histórica e a cultura histórica passa pelo olhar sobre as decisões políticas nos projetos de futuro presentes em projetos políticos. Já na linha horizontal, é representado o fluxo temporal que se interliga pela consciência histórica do passado ao futuro. A consciência histórica é manifestada pela memória, cuja estrutura é a narrativa, o relato. Quando pretendemos um relato no qual a consciência histórica se expressa, devemos ter em atenção que esta deve ter significado e sentido, de modo a estruturar as representações do passado e explicar os padrões de desenvolvimento no tempo, dando sentido ao presente e perspetivando o futuro.

Com o propósito de discutir as concepções de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios sobre os sujeitos na História, com base na aprendizagem histórica escolar e não escolar, Cerri desenvolveu em 2006, juntamente com uma equipa de pesquisadores brasileiros, argentinos e uruguaios, investigações

no âmbito do projeto, intitulado “Jovens brasileiros e argentinos diante da história”, sustentados nos conceitos de consciência histórica e cultura histórica de Jörn Rüsen, e ainda, na cultura política, atribuindo assim uma conexão com a consciência histórica e problematizando os acontecimentos/fenômenos sociais e culturas inerentes numa lógica de compreensão do mundo na sua temporalidade. Neste sentido, o artigo “Jovens e sujeitos da História”, realizado com Aguirre (2011), discute o conceito de consciência histórica social defendido por Barca (2012), sustentado na consciência histórica moral defendida por Rüsen (1992), em que evidencia a relação entre a consciência histórica, os valores morais e o raciocínio, com base humanista, reconhecendo a relação social desses valores para a tomada de decisão na vida em sociedade. Neste âmbito, ressalva-se o estudo de Fronza (2020) sobre a consciência histórica moral e a Didática Humanista de Rüsen, pautado pelo conceito de interculturalidade e intersubjetividade, expressadas nas problemáticas identitárias contemporâneas relativas à consciência histórica dos sujeitos e à cultura histórica das comunidades.

Esta linha de investigação foi ganhando ainda mais ênfase nos Países Baixos, destacando-se as pesquisas de Maria Grever e Robbert-Jan Jan Adriaansen (2019) e Kenneth Nordgren (2019, 2021), na Suécia, que colocam o conceito em discussão.

Grever e Adriaansen (2019) consideram o conceito enigmático, pois envolve dois paradigmas interrelacionados: o primeiro, concebe a consciência histórica como um fenômeno coletivo próprio da sociedade ocidental moderna; e a segunda, que interpreta a consciência histórica como uma categoria cognitivo-epistemológica, de carácter mais individual. Segundo as historiadoras, o segundo paradigma é o mais adotado no campo da Educação Histórica, que traduz a consciência histórica como um conjunto de competências que possibilita o ser humano compreender o passado por si próprio. Porém, reconhecem que não existe um percurso fixo e universal para a consciência histórica, e que devem ser tidos em consideração as exigências contemporâneas específicas que nos levam a uma maior reflexão sobre o próprio conceito. Hans Ruin (2019) afirma que a consciência histórica é sempre um espaço contestado e crítico. Como principais conclusões, o autor destaca que os humanos estão situados num domínio temporal que é finito e num espaço ético na comunicação com aqueles que viveram anteriormente a eles, considerando por isso, que “It is only from within this broader context that something like a historical thinking in the modern 19th century methodological sense can arise and be cultivated” (p. 799). Refere, ainda, que neste espaço “nós” somos vulneráveis herdeiros, cuidadores de um passado e criadores de um futuro, porque somos instigados “to cultivate our judgement and to seek a justice and perhaps a democracy to come” (p. 811), pois o indivíduo torna-se consciente não só do futuro, mas também de “ter” um passado, no sentido de uma pertença a pessoas que viveram como

passado do qual fará parte um dia. Também Nordgren (2019) problematiza dois conceitos de consciência histórica no sentido de os analisar como construções teóricas com implicações para a investigação educacional e elaboração de currículos. O primeiro concebe a consciência histórica como uma capacidade específica de “historializar” o mundo como uma realização cultural moderna, e a outra, voltado para uma conceitualização universal antropológica, caracterizada pela capacidade de dar sentido “fora do tempo”. Para a desconstrução dos dois termos segue as ideias de Goertz (2006) de multiníveis: 1.º nível – definição básica da consciência histórica, em que a consciência histórica é vista como a capacidade de interpretar a relação entre o passado, presente e futuro; 2.º nível – dimensões constitutivas da consciência histórica, em que é considerada uma realização cultural e um universo antropológico, no qual a interpretação é encarada como um ato cognitivo e reflexivo com capacidade de temporalizar a experiência temporal; 3.º nível – operacionalização da consciência histórica, em que a concebe como algo que vai além de um ato refletido a uma conceção da realidade específica, podendo estar relacionadas simultaneamente com várias necessidades opostas. Assim, a consciência histórica é vista como um *continuum* e não como uma construção racional da realidade, que se prolonga desde o pré-consciente, a consciência performativa e autoconsciência, até ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Afirma, igualmente, que “The contribution from the anthropological understanding of historical consciousness is precisely the anthropological interest in the inconsistency and change of any historical culture” (p. 794). Chama a atenção no seu artigo “The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history” (2021), para a necessidade em alinhar a consciência histórica num fluxo do programa de estudos às atividades de sala de aula e às ferramentas de avaliação, pois corremos o risco de perder o âmago do próprio conceito. Acrescenta, por fim, que a consciência histórica, cultura histórica e uso da história são conceitos complementares que contribuem para a tradição do pensamento histórico.

Com o intuito de estudar a consciência histórica do tempo e os seus usos sociais, Arie Wilschut, da Universidade de Ciências Aplicadas de Amesterdão (Holanda), no seu artigo (2019) explorou dois tipos de consciência temporal: as experiências temporais intuitivas, espontâneas em oposição à experiência temporal menos intuitiva, não natural com a consciência histórica, representadas por formas históricas de pensar no tempo. Refere, desta forma, que a consciência histórica temporal intuitiva, cíclica envolve seis conceitos: cronologia, anacronismo, distância histórica, contingência, evidência e narração, no entanto, há uma consciência do tempo que não surge espontaneamente, e que sendo uma dimensão importante do pensamento e do raciocínio histórico do indivíduo, deve ser desenvolvida e potenciada nas aulas de História. Apresenta por isso, resultados hipotéticos dos seis conceitos com o objetivo de auxiliar

e manter as sociedades democráticas livres, considerando os conceitos “anacronismo”, “distância histórica” e “evidência” muito importantes para a sociedade. Também na Finlândia, a pesquisadora Sirkka Ahonen (2005) no seu artigo científico “Historical consciousness: a viable paradigm for history education?” problematiza, mais uma vez, o conceito, concebendo-o como uma orientação mental transgeracional ao tempo, baseada na aptidão humana para pensar “para trás e para a frente no tempo”. Significa, nas suas palavras “an interaction between making sense of the past and constructing expectations for the future” (p. 669), em que o tempo é carregado de significados humanos e morais. Considera-a como uma construção social, uma experiência partilhada com a sociedade. O diálogo entre a consciência histórica e a própria sociedade, que se idealiza democrática, é focada no artigo de Fredrik Alvén (2017), professor na Universidade de Malmö (Suécia), que reflete sobre a tarefa complexa de formar democratas através do desenvolvimento da consciência histórica, neste caso a formação de democratas na Suécia. Na sua perspectiva, o ensino de História deve passar pelo desenvolvimento de certas capacidades cognitivas que possibilitam aos alunos interpretar a História autonomamente e criticamente, no entanto, a estas capacidades de interpretação do passado devem estar articulados valores a serem desenvolvidos, abraçando certos valores, e as expectativas de, ao mesmo tempo, desenvolver nos estudantes uma consciência histórica que possam conduzir a cidadãos democratas, participativos e críticos na sociedade em que vivem.

Assim, algumas perspectivas e diretrizes teóricas nacionais e internacionais foram apresentadas sobre a concetualização da consciência histórica, considerando que, outros autores e estudos surgirão no futuro para enriquecer ainda mais esta discussão epistemológica concetual. Na perspectiva da investigadora, a consciência histórica é a capacidade do ser humano se orientar temporalmente segundo as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, sendo algo inerente à existência humana, dado que o ser humano age com intencionalidade no mundo se tiver a capacidade de o interpretar, compreender e perspetivar. O professor, deve por isso, propor uma aprendizagem histórica virada para os vários tipos de consciência histórica a fim de atingir níveis mais sofisticados de consciência histórica no quadro da aprendizagem histórica e da aquisição de competência histórica, para que sejam formados futuros cidadãos ativos, críticos e participativos, capazes de refletir e intervir na(s) realidades(s) que os rodeia(m).

3.3.2. A consciência histórica e a sua dimensão educativa

A consciência histórica está ligada à mudança de paradigma da Didática da História, propondo uma mudança no modo de ver e no fazer histórico da disciplina de História (Cerri, 2011b), com vista a vida prática. A aprendizagem histórica consiste em dar sentido à consciência histórica, partindo da capacidade de vivenciar a experiência histórica para se atribuir significados (Lagarto, 2016). Na ótica de Bonete (2015), a consciência histórica sugere como objetivo para o ensino de História o desenvolvimento de três dimensões da aprendizagem – experiência, forma e função, potencializando reflexões sobre o passado como orientação no tempo, trazendo passado, presente e futuro para o seu quotidiano de forma ativa e reflexiva, conduzindo ao desenvolvimento da literacia histórica (Lee, 2006). Por isso, o professor deve ter a capacidade de identificar os quadros de consciência histórica inerentes aos sujeitos do processo educativo para melhor compreender como pensam historicamente e, por sua vez, delinear estratégias de aprendizagem na sala de aula que conduzam a uma História como processo de ação, através de duas dimensões fundamentais para a afirmação do indivíduo: a memória histórica, como depósito consciência histórica e cultura histórica; e a identidade histórica como marca da individualidade atuante do sujeito. Na linha de pensamento de Bonete (2015):

Memória e identidade estabelecem uma encruzilhada em que as diversas perspectivas do senso comum, sede da experiência elementar do quotidiano, se encontram com a apropriação do conhecimento científico. História, psicologia, literatura, economia, sociologia, filosofia, antropologia e tantas mais contribuem articuladamente para que se constitua uma rede de fatores em cujo núcleo ser e conhece o sujeito e sua ação (p. 51).

Partindo do pressuposto de que a consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado (Cerri, 2011b), cabe ao professor, numa abordagem construtivista (Fosnot, 1999), propor e desenvolver uma aprendizagem que promova nos alunos uma consciência crítica da História, a fim de atingir níveis mais evoluídos de consciência histórica no quadro da aprendizagem histórica e da aquisição de competência histórica.

Na perspetiva de Martins (2011), o ensino de História situa-se numa dupla perspetiva: a tradicional (mais restrita) e a potencializadora (mais abrangente). A primeira, relacionada com a institucionalização do sistema de ensino, e a segunda, associada ao papel estético da História na comunicação social e os seus efeitos ao nível da consciência histórica. As duas perspetivas são interdependentes e pode-se dizer que a mais abrangente tem efeitos notórios sobre a disciplina formal dos sistemas de ensino.

Neste sentido, o ser humano necessita de orientar-se nas suas ações através de um pensamento intencional e racional, sendo imprescindível a transformação em História do tempo vivido na experiência do quotidiano, operacionalizada pela reflexão.

A reflexão sobre o ensino de História implica duas dimensões (Martins, 2011, p. 57):

- 1) Dimensão *interna* – questões referentes à formação profissional do historiador, da sua habilitação ao ensino, da organização das práticas de ensino e dos conteúdos nela adotados;
- 2) Dimensão *externa* – abrange o ambiente social e cultural em que a História é pensada, produzida e ensinada, e ainda, a repercussão da História na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica.

Na perspetiva de uma Educação Histórica que privilegie o desenvolvimento da consciência histórica, a investigação neste domínio tem procurado conhecer e compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias e raciocínio históricos, e como se orientam no tempo. Vários estudos trouxeram importantes contributos para a pesquisa e praxis educacional que vão ao encontro do desenvolvimento da literacia histórica (Barca, 2006, 2014; Lee, 2016), com alunos e com professores no terreno e/ou em formação inicial. Aprofunda-se, de seguida, esses mesmos estudos.

3.3.3. A narrativa histórica: modelos de narrativa e construção de narrativa para o desenvolvimento da consciência histórica

O ser humano quando reflete sobre o passado forma um esquema narrativo mental, e por isso o modo como abordamos o passado terá reflexo na construção da narrativa histórica, que é considerada a face material da consciência histórica (Rüsen, 2010b; Gago, 2019). Trata-se de um procedimento mental básico que pretende dar sentido ao passado, funcionando como uma rota de orientação da vida prática do ser humano. Na conceção de Rüsen (2011b), a narrativa histórica é o encontro entre a consciência histórica e o aluno, que tem como referência três dimensões – a experiência, a interpretação e a orientação históricas.

No Reino Unido, Hilary Cooper (1995, 1998) desenvolveu os primeiros estudos sobre a estreita relação entre a aprendizagem histórica e a utilização de narrativas históricas, nomeadamente sobre a relevância da narrativa na construção de conhecimento histórico pelas crianças. Na linha de pensamento da autora, o ato de recontar histórias desenvolve: 1) capacidade de sequencializar os acontecimentos históricos; 2) identificar semelhanças e diferenças entre os períodos históricos e relacionar com o passado e presente; 3) capacidades de linguagem e comunicação histórica; e 4) competências históricas de construção de imagens mentais de outro tempo para melhor compreender as pessoas, as coisas, os

lugares daquela época histórica, relacionar com o presente e perspetivar no futuro. Neste sentido, a autora afirma que nas histórias as crianças têm a capacidade de analisar e comentar a conduta e as ações das personagens, relacionando causa e efeito:

Ainda que os contos de fadas não se refiram em absoluto a personagens históricas, contribuem para o desenvolvimento da capacidade das crianças para ter em conta os motivos, as causas e os efeitos, que mais tarde podem transferir aos mitos e lendas, aos heróis e heroínas e às histórias de personagens que viveram na realidade e a acontecimentos ocorridos (Cooper, 1995, p. 11).

Desta forma, as histórias ou literatura ficcional que retratam outras épocas com diferentes costumes, vivências e formas de agir possibilitam desenvolver nas crianças conceitos metahistóricos como mudança e permanência, semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. A autora considera, por isso, que as crianças são capazes de assumir mais do que uma perspetiva histórica ao mesmo tempo, o que vai contra os estudos piagetianos, dado que afirma que as crianças reconhecem diferentes versões da mesma história, ilustrações e relatos contados sob perspetivas diferentes. Ora, a criança ao recontar a mesma história, que se apresenta com versões distintas, consciencializa-se que na História existem diferentes perspetivas e relatos sobre um acontecimento histórico. Desenvolver atividades em que as crianças possam experimentar o *role-playing*, denominado também de jogo de papéis ou de faz de conta, em que possam colocar-se no lugar das personagens históricas, agindo como elas, pensando como elas, vestindo como elas, desenvolve a empatia histórica e a compreensão de diferentes pontos de vista. No entanto, a historiadora alerta que este tipo de atividades ajuda na compreensão do passado, mas que foge dos procedimentos utilizados pelos historiadores na reconstrução do passado, dado que pode se cingir apenas a imaginação histórica. Reconhece, por isso, que experienciar *role-playing* potencia o desenvolvimento de competências e capacidades que conduzam à interpretação dos acontecimentos históricos e a aprender a pensar historicamente, visto que realizam inferências sobre o passado, do que se conhece, do que se supõe e do que se desconhece.

Neste sentido, a literatura ficcional potencia não só a interpretação e compreensão histórica, mas também a construção do conhecimento histórico. Esta ideia é igualmente defendida por Freitas e Solé (2003), quando afirmam que o uso das narrativas ficcionais funciona como um recurso para a aprendizagem histórica e até para a compreensão do tempo histórico. Barton (1996) corrobora com estas visões, quando refere que as crianças compreendem melhor os conteúdos de História sob a forma

de narrativa. A sua construção envolve a mobilização de conceitos metahistóricos, como o desenvolvimento de orientação temporal e espacial; multiperspetiva em História; significância histórica; evidência histórica; comunicação em História; descrição e explicação histórica (Barca, 2004). Revela, por isso, uma materialização da consciência histórica de quem as constrói, sendo utilizada neste projeto com o 1.º CEB.

Nos Estados Unidos, Levisik e Papas (1987) levaram a cabo um estudo relativo ao uso da narrativa como meio para explorar o desenvolvimento da compreensão histórica em alunos do 2.º, 4.º e 6.º anos. Procederam à leitura de uma história ficcional com conteúdos históricos e tiveram de recontar e responder a um conjunto de questões de interpretação, tendo em consideração as dificuldades nos procedimentos e reconhecendo as categorias evidenciadas pelos alunos para dar sentido ao discurso narrativo. Relativamente à sequencialização da narrativa, foram encontradas diferenças entre os alunos: os alunos do 2.º ano não entenderam a linguagem sarcástica utilizada no texto, já os alunos do 4.º ano apreciaram este tipo de humor e os do 6.º ano não lhe deram grande importância como detalhe de informação. Nesta linha de investigação, também Barton (1996) levou a cabo uma investigação com duas turmas do 4.º e 5.º anos sobre a compreensão histórica através da narrativa histórica, no conceito de mudança ao longo do tempo. Identificou três distorções relacionadas com a forma narrativa da História: 1) explicação de forma racional de todas as mudanças ao longo do tempo; 2) pensamento no progresso de forma linear; 3) simplificação da História numa narrativa de limitadas proporções (pp. 72-73), alertando para o facto das mudanças ocorrerem por razões racionais e fatores da sociedade.

Na linha de pensamento de Husbands (2003), o aluno, em contexto escolar, não produz narrativas para gerar um novo conhecimento, mas sim para construir novas compreensões históricas sobre o passado, seja individualmente ou em grupo. Neste sentido, as narrativas construídas pelos alunos revelam a forma como estes pensam e compreendem o passado, porém, esta “será aceitável se for consistente, plausível, de acordo com a evidência existente” (Barca & Gago, 2004, p. 32). A multiplicidade e divergência de narrativas da sociedade leva a que não se aceite apenas uma versão do passado, com vista a uma História multiperspetivada. Neste seguimento, destaca-se o estudo de Moreira et al., (2021), com crianças portuguesas do 6.º ano de escolaridade, em contexto de sala de aula, em que recorreu à obra literária infanto-juvenil – “História de uma Flor”, de Matilde Rosa Araújo para exploração do conteúdo programático da Revolução democrática do 25 de abril de 1974, compreendendo as implicações formativas que podem resultar de uma articulação curricular entre a História e a Literatura, numa visão multiperspetivada da História. Com base na análise realizada, é possível verificar potencialidades formativas da dinâmica de articulação curricular concretizada, visto que

as crianças “foram capazes de fazer uma leitura individual, com significado, do texto literário selecionado e, através dela, apropriar-se de outros conhecimentos históricos além dos substantivos” (p. 2).

Uma outra forma de narrativa histórica é a banda desenhada (BD) que foi utilizada neste projeto de investigação no 1.º CEB. Combina a imagem e o texto e, que segundo Solé (2011) remonta para os primórdios do período do Paleolítico, quando o homem gravava nas rochas as suas representações. A BD representa, por isso, uma narrativa em que apresenta ao leitor uma história com personagens que vivenciam um conjunto de acontecimentos desencadeados, através de desenhos que podem ou não estar incorporados com texto verbal, e por isso contêm quatro elementos morfosintáticos basilares: balão, vinheta, figura e onomatopeia. Este tipo de narrativa pode e deve ser aplicado ao ensino e aprendizagem de História, mediante uma metodologia própria que favoreça a compreensão dos significados históricos pelos alunos e sustentada com outras fontes históricas, para que possam confrontar as informações e inferir conclusões que enriqueçam o seu conhecimento histórico. Para além de proporcionar momentos lúdicos, estimulantes e criativos (Bonifácio, 2005), a utilização pedagógica da BD contribui, ainda, para “o contato desses sujeitos com formas de viver passadas distintas, mas significativas, que forneçam sentido para a sua vida prática contemporânea” (Fronza, 2012, p. 433).

Neste sentido, no contexto brasileiro, Marcelo Fronza (2012) tem vindo a desenvolver um conjunto de estudos direcionados para as histórias aos quadrinhos no ensino brasileiro, com jovens do Ensino Médio, uma vez que neste país este tipo de histórias estão bastante presentes nos manuais escolares. No seu estudo de doutoramento pretendeu aprofundar as questões de verdade histórica e de intersubjetividade, através de alguns excertos de BD que abordavam a temática da Independência do Brasil. Concluiu que a identidade histórica pode expressar-se de várias formas, podendo ser uma identidade nacional, que exprima “consciência histórica tradicional”; uma identidade nacional onde exista uma mobilização de outras tradições, apresentando assim uma “consciência histórica crítica” e/ ou uma identificação coletiva, direcionada para a “história da humanidade” onde expresse o desejo da “liberdade e da igualdade entre os homens através do reconhecimento mútuo dos seus modos de ser e de viver” (p. 428).

Assim, com os estudos apresentados é possível apontar a utilização da BD como um recurso/ferramenta potencializador para a construção e aprendizagem históricas, desenvolvendo competências históricas como a temporalidade, raciocínio e compreensão históricos, porém deve ser combinada com outras fontes históricas que conduzam a uma História multiperspetivada.

Também a literatura de tradição oral: lendas e mitos, têm mostrado inúmeras potencialidades enquanto narrativa histórica para o ensino de História, nomeadamente na abordagem dos conteúdos

curriculares, no desenvolvimento de competências específicas históricas e competências transversais, conduzindo à construção do conhecimento histórico. Dado que não foi utilizado este tipo de narrativa histórica ao longo do projeto, não será um aspeto abordado nesta tese, referindo apenas que é importante que o professor leve para a sala de aula este tipo de narrativa, uma vez que é necessário “abrir” o olhar dos alunos para o conhecimento histórico nas suas múltiplas perspetivas sobre o acontecimento histórico.

No âmbito da construção de narrativa histórica importa referir, no contexto português, o estudo de Barca e Gago (2004). Desenvolveram uma pesquisa com alunos do 2.º e 3.º CEB, em que analisaram a compreensão histórica de distintas mensagens através do trabalho de dois relatos históricos relativos aos temas “O povo romano e a sua presença na Península Ibérica” e a “História do Vinho do Porto”. Após essa exploração, individualmente e por escrito, os alunos responderam a algumas questões, que foram alvo de uma análise, no qual emergiram as seguintes categorias relativas ao modo como os alunos compreenderam a mensagem: Compreensão Fragmentada; Compreensão Restrita; e Compreensão Global. Concluíram que os alunos constroem sentidos mais ou menos elaborados sobre a narrativa histórica, nomeadamente quando confrontados com perspetivas distintas sobre o mesmo acontecimento histórico.

Um outro estudo relevante nesta temática, é o de Barca et al., (2010), que teve como objetivo analisar as conceções de explicação e empatia históricas, associadas ao conhecimento substantivo acerca das movimentações humanas ao longo do tempo que jovens do 7.º ano de escolaridade apresentavam. Os alunos teriam de construir duas narrativas sobre os cenários prováveis do passado e, eventualmente, do presente. As investigadoras analisaram as ideias dos alunos, originando categorias que estavam articuladas com conceitos substantivos e metahistóricos: Nível 1 – Presentismo; Nível 2 – Um fragmento do passado; Nível 3 – Tempo binário; Nível 4 – Tempo Dinâmico. Concluíram, que nas duas narrativas históricas, quer na tarefa nacional como global, havia predominância dos dois níveis menos elaborados (níveis 1 e 2). Na tarefa de nível nacional, a maioria das narrativas enquadravam-se no nível 3 – “Tempo binário” e a tarefa de nível global no nível 4 – “Tempo dinâmico”. Alguns alunos basearam-se na evidência histórica, associando a diversidade das motivações dos atores históricos, porém, constataram-se narrativas breves, fragmentadas e listas cronológicas sobre aspetos relacionados com as migrações dos povos no passado e no presente.

No Brasil foram desenvolvidos alguns estudos sobre a narrativa histórica que contribuíram para reforçar o papel relevante que esta tem na construção do conhecimento histórico. Ressalva-se, o estudo de Rosi Gevaerd (2009), que procurou compreender o tipo de narrativas sobre a história do Paraná

presentes no manual didático, nas diretrizes curriculares e nas aulas da professora. Selecionou uma turma de 5.º ano e desenvolveu dois estudos exploratórios e um principal. Focando no estudo principal, esta encontrou narrativas históricas que tratavam conceitos substantivos da história do Brasil, bem como evidenciou uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, e isto sugere uma forte presença da perspectiva da história tradicional do Paraná. Observou permanências, mudanças e descontinuidades que indicaram como foram constituindo-se os conteúdos de história do Paraná enquanto saber escolar, e como os elementos do código disciplinar da história do Paraná tomaram uma perspectiva de formação de uma identidade paranaense. Relativamente ao modelo historiográfico dos manuais didáticos, de modo geral, as narrativas desses manuais podem ser consideradas modelos de narrativa descritivo explicativos, limitada à descrição dos acontecimentos históricos e a uma história factual, acrítica e cronológica, vinculadas à perspectiva da historiografia tradicional paranaense. Além disso, constatou que as narrativas da professora seguem, de um modo geral, a lógica da narrativa dos manuais. A sua observação de narrativas históricas no contexto de escolar permitiu concluir que estas, de uma forma geral, são reveladoras de uma consciência histórica tradicional, e de forma ligeira, de uma consciência histórica exemplar e crítica, não se verificando traços de uma consciência histórica ontogenética.

Stéphane Lévesque (2017) realizou, também, um estudo em que analisou narrativas históricas dos estudantes franceses canadenses que frequentavam o ensino secundário e ensino superior em Ottawa, e tentou compreender como o seu sentido de autoidentificação com a nação, afetava a sua própria estrutura da narrativa e orientação. Descobriu que havia um forte sentido de identificação que levava os jovens a construir histórias mais envolventes e militantes do passado coletivo, recorrendo à palavra “nós”, bem como um sentido de continuidade com o presente. No entanto, as narrativas sobre a nação que as escolas públicas transmitem aos estudantes, nomeadamente aos franceses canadenses, não têm de todo o propósito de os orientar num país altamente diversificado composto por diferentes memórias e histórias. Alerta, por isso, para que a escola, enquanto palco da formação da consciência histórica dos alunos, encontre novas formas de orientar os alunos nestes tempos de Globalização. Também Barton e McCully (2005) analisaram narrativas de jovens da Irlanda do Norte, através de uma tarefa de classificação de 28 imagens, algumas acompanhadas de breves legendas sobre a história da Irlanda e Grã-Bretanha. Verificaram, que os jovens católicos viam a sua história apreensivamente dado que nas suas perspectivas conduzia a divisões e lutas. Reforçam que os estudantes se identificam com o passado de formas distintas e complexas, o que na perspectiva dos autores, pode querer dizer que a

escola pode desempenhar uma função importante, ajudando-os a desenvolver perspectivas sobre o passado com questões, provas e múltiplos pontos de vista.

A construção da narrativa pelos alunos permite, assim, o desenvolvimento de conhecimentos dos factos históricos, de interpretação e de orientação temporal. Por sua vez, a produção narrativa possibilita, ainda, que o aluno se aproprie de uma forma diferente de ver o mundo, para que aprenda e apreenda (Schmidt & Urban, 2018). Rüsen (2001) explicita a relação entre o pensamento histórico e a produção de narrativas históricas:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o Homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado, cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “História”, pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “História”, como passado tornado presente, assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa (p. 149).

É interesse da Educação Histórica formar professores de História que promovam práticas educativas que possam ir ao encontro do desenvolvimento de competências históricas, do pensamento histórico e da consciência histórica dos seus alunos, mas também que os forme para serem professores críticos, reflexivos, conscientes dos seus valores, atitudes, crenças e responsabilidades enquanto formadores de cidadãos do futuro. Por isso, interessa compreender como concebem os próprios conceitos e como os trabalham em sala de aula com os seus alunos, nomeadamente nas suas narrativas históricas, apresentando de forma muito breve dois estudos neste âmbito.

O primeiro, de Marília Gago (2007b, 2019), que desenvolveu um estudo aprofundado, numa primeira etapa exploratório e piloto e mais tarde, final, com professores, com o intuito de compreender os seus perfis conceituais acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica. Integrou, porém, quatro professores ingleses no estudo piloto com o objetivo de afinar o quadro conceitual dos professores de História a estudar e realizou dois estudos preliminares e um final. Da análise dos dados do estudo exploratório, a autora delineou três perfis conceituais da consciência histórica: Perfil 1 - História pré-determinada; Perfil 2 - História – opinião contextualizada; Perfil 3 - História – experiência. Articulando os construtos agregadores da consciência histórica e narrativa histórica, no estudo final foi possível

apontar os seguintes perfis de consciência histórica final: 1) Passado Substantivo - Consciência histórica e Narrativa histórica; 2) Lições do passado - Consciência histórica e Narrativa histórica; 3) Lições de um passado em evolução - Consciência histórica e Narrativa histórica; 4) Continuidade e diferenças entre tempos - Consciência histórica e Narrativa histórica. A análise efetuada sugeriu a predominância dos perfis de consciência histórica exemplar – “Lições do passado”. Já o perfil de pensamento com menor evidência é “Continuidades e diferenças entre tempos”, podendo afirmar-se que existe uma preponderância de consciência histórica exemplar proposta por Jörn Rüsen e que coincide com os dados do projeto “Youth and History”. Os professores perspetivam, ainda, a(s) utilidade(s) da História como lições a levar em conta no presente e futuro e uma acentuada valorização do papel da História em termos de orientação temporal social do que a orientação temporal pessoal, que se evidencia menor.

O segundo, relacionado com a construção de narrativas dos professores, de Carrasco et al. (2017), na Espanha, em que investigaram como os estudantes em formação inicial de professores narravam a história de Espanha, numa perspetiva de compreender a papel dos futuros professores como agentes do conhecimento histórico. Os resultados apontaram que os futuros professores espanhóis não desenvolveram conceitos centrais para o pensamento histórico, prevalecendo marcas da História estudada/memorizada assentes em narrativas nacionais e eurocêntricas. Concluem, por isso, que é imperativo reforçar os seus níveis de educação histórica, promovendo um ensino de História que desenvolva conteúdos substantivos, mas também competências históricas.

Assim, a construção da narrativa histórica implica o desenvolvimento de conhecimentos e competências históricas; capacidades de leitura, escrita e comunicação; raciocínio interpretativo; análise e reflexão sobre diferentes fontes históricas; construção de explicações históricas. Assume, por isso, um papel relevante no desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que é uma representação do passado que implica o desenvolvimento de competências narrativas para uma reconstrução do passado. Essa reconstrução historicamente desenvolvida exige compreensão por parte do aluno, dos desejos, intenções, pensamentos, ações, motivações que levaram a determinado(s) agente(s) a agir de determinada maneira. A sua importância é espelhada nos objetivos da Educação Histórica, que pretendem articular a compreensão da vida humana com a dimensão da consciência histórica que é essencial nessa compreensão (Lee, 2002). Neste sentido, a narrativa histórica é a forma de dar sentido à consciência histórica, visto que representa uma forma de pensamento que evidencia a relação das três dimensões temporais (Gago, 2019).

Na linha de pensamento da autora, a narração deve ser vista como um procedimento mental importante da consciência histórica, porém, nem toda a narração é histórica. Ela deve combinar algumas

qualidades que trazem a orientação da vida prática (Rüsen, 2001; Gago, 2019): a narrativa histórica deve ser mediada pela memória, pois ela mobiliza a experiência do passado, permitindo a experiência do presente e possibilitando expectativas do futuro; a narrativa histórica estrutura internamente os três tempos pelo conceito de continuidade, tornando importante o passado para o presente e perspectivando o futuro; e por fim, a narrativa histórica tem a função de decidir se o conceito de continuidade é plausível, estabelecendo a identidade dos autores e dos seus ouvintes. Estas qualidades de narração histórica tem o propósito de orientar a vida prática no tempo, associando a memória de experiência temporal, mobilizando o conceito de continuidade e estabelecendo a identidade.

Rüsen (2001) apresenta uma tipologia de quatro tipos de narração histórica, com caráter histórico de fazer sentido da experiência de tempo na narração. A narrativa histórica tradicional organiza a vida humana em tradições que não podem ser revogadas e esquecidas dado que o ser humano pode sentir-se desenraizado. Por isso, as tradições são necessárias para o ser humano seguir o seu caminho e o tempo ganha sentido pela eternidade (Gago, 2019; Rüsen, 2001). Já a narrativa histórica de tipo exemplar, realiza a tentativa de tornar as regras e princípios abstratos mais concretos, por meio de casos singulares, demonstrando a validação das mesmas, convocando os casos que evidenciam essa aplicação das regras e princípios. Relativamente à narrativa histórica crítica, esta apresenta-se como uma negação de tradições, regras e princípios, abrindo possibilidades para novos padrões, pois “fazem pensar nos desvios que tornam a vida presente problemática” (Gago, 2019, p. 73) e destroem ideias efetivas de continuidade. Por fim, a narrativa histórica ontogenética tem como propósito orientar a mudança no tempo do ser humano e do mundo, em que a continuidade é vista como desenvolvimento e as transformações da vida necessárias para a sua permanência. Este tipo de narrativas são “forças de mudança como fatores de estabilização”, no qual a autocompreensão humana é “organizada como um processo temporalmente dinâmico, ganhando o tempo o significado de temporalidade” (Gago, 2019, p. 74).

Sendo a narrativa histórica a face material da consciência histórica que permite o ser humano se orientar no tempo, considera-se que a competência essencial à consciência histórica é a competência narrativa. Segundo Rüsen (2016a), a competência narrativa histórica é a síntese de todos os objetivos preconizados pela Educação Histórica, uma vez que é uma habilidade do ser humano em dar sentido ao passado, através da orientação temporal na vida prática presente, recordando os acontecimentos passados. Cerri (2011, p. 49) acrescenta que a narrativa histórica “oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido”. Esta competência de dar sentido ao passado pode ser definida em três

elementos que fazem parte da narração histórica (Rüsen, 1992): conteúdo, forma e função. O conteúdo, centra-se na competência para a experiência histórica, pressupõe a “sensibilidade histórica” que é desenvolvida pela habilidade de ter experiências no tempo, com um olhar de quem lê o passado e o resgata temporalmente, distinguindo-o do presente. A forma está relacionada com a competência para a interpretação histórica, definida como habilidade para diminuir as diferenças entre os três tempos (passado, presente e futuro), visto que a temporalidade do ser humano funciona como um instrumento essencial a essa interpretação. Por fim, a função, refere-se à competência para a orientação histórica, no qual se pretende que o ser humano seja capaz de utilizar o todo temporal e o seu conteúdo de experiência para se orientar na vida presente, orientando as suas ações através da mudança temporal e interligando a identidade humana com o conhecimento histórico. Desta forma, o ser humano torna-se parte de um todo temporal maior do que a sua própria vida através da identidade histórica.

Rüsen (1993) apresenta, ainda, seis elementos e fatores da consciência histórica, tendo por base uma teoria de desenvolvimento em relação à competência narrativa da consciência histórica: 1) o conteúdo – a experiência de tempo que predomina é construída partindo do passado; 2) os padrões de significância histórica – formas que adquirem os “todos temporais”; 3) o modo de orientação externa – formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna – a identidade histórica como ocorre na historicidade da autocapacidade e autocompreensão do ser humano; 5) a relação da orientação temporal com os valores morais; e 6) a relação da consciência histórica com o pensamento moral.

Assim, assumindo o pressuposto de que a aprendizagem é um processo de experiência que desenvolve competências, também a aprendizagem histórica é um processo que tem como objetivo “digerir” a experiência temporal em competências narrativas históricas.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Desenho de investigação

4.1.1. Contextualização epistemológica e metodológica

A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades
(Alves & Azevedo, 2010, p. 1).

Os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador
(Crotty, 1998, p. 3).

A elaboração de um problema de investigação implica construção teórica e bagagem concetual válidas, dado que o modo de formalizar o fenómeno que se pretende estudar e a formulação dos principais referenciais teóricos do processo investigativo envolvem a adoção de determinados pontos de vista sob o objeto em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2013). O mesmo acontece com as decisões relativas aos métodos, técnicas e procedimentos que são adotados no decorrer da investigação e que assentam em diferentes paradigmas, e por isso, é essencial ter sensibilidade e consciência epistemológica, visto que essa tomada de consciência poderá guiar da melhor forma as escolhas metodológicas posteriores (Koro-Ljungberg et al., 2009).

Um paradigma de investigação é um sistema de princípios, crenças e valores que norteia a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia (Coutinho, 2011). Por sua vez, ainda na ótica da autora, o paradigma cumpre duas funções principais: “a unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação” (p. 9). As crenças básicas que definem os paradigmas de investigação podem resumir-se em três questões fundamentais que são relativas à ontologia, à epistemologia e à metodologia (Guba, 1990). Relativamente à questão ontológica, esta refere-se à forma e à natureza da realidade e o que podemos conhecer dela. Efetivamente, quando se faz um estudo, criam-se suposições sobre o que se estuda e o seu lugar no mundo. Epistemologicamente pretende-se encontrar a natureza da relação entre quem conhece ou procura conhecer e o que pode ser conhecido, sendo que esta questão é limitada

pela resposta da pergunta ontológica (Guba, 1990). Incide, por isso, na questão de como conhecemos o mundo à nossa volta e inclui o que precisamos fazer para produzir conhecimento. Por fim, quanto à questão metodológica, ela tem como propósito responder ao como o investigador procura conhecer essa realidade, porém esta questão metodológica não pode reduzir-se a uma questão sobre os métodos (Guba, 1990). Neste sentido, estas três questões funcionam como um eixo essencial que permite analisar cada um dos paradigmas de investigação. Na atualidade, é defendida a existência de três paradigmas na investigação em CSH: o paradigma positivista/quantitativo, o paradigma interpretativo/qualitativo e o paradigma sócio-crítico (Coutinho, 2011).

O paradigma positivista/quantitativo, também denominado empírico analítico, racionalista, empirista é inspirado numa ontologia realista, em que se pretende “...descobrir como as coisas são, e como trabalham mesmo” e portanto, tem como finalidade prever e controlar os fenómenos, pelo que o papel do investigador deverá ser a colocação de questões à natureza e ver como ela lhe responde (Guba, 1990, p. 19). Ademais, assenta numa epistemologia dualista e objetivista, em que o investigador e o objeto que é investigado são entidades independentes e, por isso, o investigador é capaz de estudar o objeto sem influenciar ou ser influenciado por ele. Também ainda na linha de pensamento do autor, ao nível metodológico é caracterizado por ser experimental e manipulador, dado que as perguntas e hipóteses são apresentadas sob forma de proposições que se sujeitam a uma prova empírica para a sua verificação. Enfatiza, portanto, o determinismo, a racionalidade, impessoalidade, a previsão e a reflexividade e defende que a construção da realidade passa pela neutralidade e abstração (Coutinho, 2011; Guba, 1990). Assim, uma investigação que segue este paradigma tem uma orientação nomotética, dado que o conhecimento é questionado através de hipóteses causais e estatisticamente comprovadas. Por detrás deste tipo de investigação há sempre uma teoria que a orienta e, muitas vezes, o objetivo central da investigação científica é a verificação dessa mesma teoria (Mertens, 1998; Oldroyd, 1986; Shaw, 1999).

No que concerne ao paradigma interpretativo/qualitativo, também denominado hermenêutico, naturalista e construtivista, “pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas noções de compreensão, significado e acção” (Coutinho, 2011). Do ponto de vista ontológico, este paradigma adota uma posição relativista, defendendo que a realidade em si mesma não existe, mas ela é o resultado de um conjunto de significados construídos socialmente, isto é, constructos, significados atribuídos pelos atores sociais tendo em conta os contextos em que se encontram (Guba & Lincoln, 1994). A nível epistemológico, este paradigma assenta no intersubjetivismo, em que o sujeito e o objeto do conhecimento interagem e influenciam-se mutuamente. O conhecimento sobre o objeto de investigação é construído ao mesmo tempo que o conhecimento do próprio sujeito, à

medida que o investigador vai interpretando a realidade que se encontra a analisar. De facto, investigar requer a interpretação de ações. As interpretações são circulares, aquilo a que se designa de círculo hermenêutico da interpretação, no qual a produção do conhecimento é concebida como um processo circular, interativo e em espiral, em que o investigador está constantemente a recolher e interpretar dados sobre os seus casos (Coutinho, 2011). Por isso, o interesse do investigador é a possibilidade de particularizar e não de generalizar. Por último, a nível metodológico, este paradigma assenta no construtivismo/compreensivismo, dado que tem como foco interpretar a realidade, colocando em confronto distintas construções dessa realidade que conduzirão a construções mais informadas, complexas e consensuais (Guba & Lincoln, 1994).

Referir, ainda o paradigma sócio-crítico, designado também “emancipatório”, com tendências “neo-marxistas”, “feministas”, “freirianas” (Lather, 1992), que surgiu devido às duras críticas ao paradigma interpretativo, por parte de um conjunto de autores e que, segundo Mertens (1998), “mudou as regras mas não a natureza do jogo” (p. 15). Possui semelhanças com o paradigma interpretativo, mas acrescenta-lhe um cariz ideológico, muito mais interventivo e ligado a metodologias de investigação que se agrupam à volta da nomenclatura “Investigação-Ação” (Gómez et al., 1996). Trata-se de uma abordagem “crítica” porque desafia “o reducionismo do paradigma positivista com o conservadorismo do qualitativo/interpretativo na investigação em ciências sociais e educação” (Coutinho, 2011, p. 18).

Tendo em consideração os pressupostos referidos anteriormente acerca dos paradigmas de investigação, a presente investigação enquadrou-se no paradigma interpretativo, visto que tem como foco principal transpor o mundo pessoal dos sujeitos, de forma a saber “como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p. 42), compreendendo o mundo desde o ponto de vista de quem o vive. Os apologistas deste paradigma têm uma visão das pessoas como agentes ativos na criação da sua própria realidade social, resultante da interação dos indivíduos que realizam a sua ação dentro de um determinado contexto social. Assim, os paradigmas de investigação constituem um referencial que informa a metodologia do investigador. Por sua vez, a metodologia “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (Coutinho, 2011, p. 23), visto que a metodologia questiona o que está por detrás dos fundamentos dos métodos, as filosofias que lhes estão subjacentes e que influenciam as escolhas do investigador, tendo por isso, um sentido mais abrangente do que os métodos.

Para o presente projeto utilizou-se a metodologia qualitativa/ideográfica, que contrariamente à metodologia quantitativa, que parte da certeza de que os problemas sociais têm soluções objetivas

através da utilização de métodos científicos, direcionando-se para a análise de factos e fenómenos observáveis (Coutinho, 2011), tem como objeto de estudo na investigação “as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir nas acções individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (p. 26). Pretende, por isso, realçar o individual e particular sem pretender chegar a leis gerais nem ampliar o conhecimento teórico (Bisquerra, 1989; Latorre et al., 1996), como é o caso da abordagem quantitativa ou nomotética, em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas (Guba, 1990). Neste âmbito, Gonçalves (2010), aprofunda o conceito de metodologia qualitativa, referindo que:

não se trata, por isso, de ser “neutro” ou “objectivo”, mas de ser activo, implicado e comprometido com a realidade que se estuda, assumindo-se a multiplicidade de possibilidades de formas, de linguagens, de métodos de investigação, produção e divulgação científica, assim como a parcialidade das opções tomadas, não obstante a responsabilidade de coerência e interpretação (p. 60).

As pesquisas qualitativas interessam-se mais, portanto, pelos processos do que pelos produtos e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos. Este tipo de investigação tem como ponto de partida o método indutivo, em que se adota “uma postura de quem tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1998, p. 160). Nesta lógica de pensamento, Nascimento (2010) refere que a pesquisa qualitativa possibilita localizar o observador no mundo, dado que “envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem” (p. 17).

Esta abordagem qualitativa é, na ótica de Rosas (2010), a metodologia que melhor compreende os fenómenos educacionais, uma vez que se foca na sua complexidade e dinâmica, em que é possível explicar os fenómenos, investigando ideias e descobrindo significados nas ações e interações sociais, partindo da perspectiva dos actores que intervêm no processo. Além disso, este tipo de abordagem aumenta o carácter reflexivo das práticas e das propostas educativas do campo em estudo, envolvendo assim um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação, conduzindo à construção de itinerários flexíveis de investigação. Requerem, ainda, por parte do investigador, uma capacidade integrativa e analítica que depende, em

larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva, conduzindo a uma abertura constante ao questionamento por parte do mesmo e uma atitude problematizadora de conceitos, teorias e pressupostos (Gonçalves, 2010). Assim, o investigador tem interesse em ter acesso a experiências, interações e documentos no seu contexto natural, por forma a dar espaço às particularidades e aos materiais nos quais são estudados. Embora tratando-se de um estudo predominantemente qualitativo, recorreu-se a dados quantitativos e estratégias de análise adequadas para os analisar. São em menor número que os dados qualitativos, mas igualmente relevantes para o estudo. É, portanto, fundamental que o investigador defina o paradigma e a metodologia de investigação para que seja possível traçar um caminho de investigação adequado e coerente para o estudo do contexto que pretende compreender. Atendendo ao propósito de se querer analisar e interpretar um determinado contexto, foi utilizado o método de Estudo de Caso múltiplo.

4.1.2. Estudo de caso múltiplo

O estudo de caso tem vindo progressivamente a assumir um maior protagonismo no domínio da investigação em educação, revelando-se uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda.

(Morgado, 2012, p. 8)

O estudo de caso tem sido uma das orientações metodológicas mais utilizadas nas investigações na área da Educação, nomeadamente como estratégia de investigação (Meirinhos & Osório, 2010; Morgado, 2012). É caracterizado por ser uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural e requer por parte do investigador um trabalho interpretativo, no qual este se mantém atento a qualquer acontecimento para compreender o problema que se encontra a estudar, tendo como ponto de partida a interação entre o próprio investigador e o sujeito. Envolve assim, o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (Coutinho, 2011). Ora, estudar o “caso” de forma profunda no seu contexto natural é considerado por Yin (2015) e Stake (1999) algo complexo e exige a aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Para tal, será necessário “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2012, p. 8). De acordo com o mesmo autor, “O conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e

mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência (p. 57).

Ainda acerca do conceito de estudo de caso, Creswell (2010) define-o como “a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (p. 38). As suas potencialidades educativas atentam, segundo Tormes et al. (2018), no facto de ser a melhor escolha para uma pesquisa naturalista em educação, dado que possibilita estudar como pensam os sujeitos da escola, bem como a dinâmica das suas atividades.

As nomenclaturas dos tipos de estudo de caso variam conforme os autores. Na visão de Stake (1999) existem três tipos distintos de estudo de caso: 1) o estudo de caso intrínseco, caracterizado por ter um interesse particular por uma situação ou um caso específico; 2) o estudo de caso instrumental, em que se pretende uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constatando que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular; e, por fim, 3) o estudo de caso coletivo, em que o investigador centra o seu estudo em vários casos simultaneamente. Já para Yin (2015), podemos categorizar o estudo de caso em: a) descritivo, em que se apresenta uma descrição do fenómeno a estudado; b) explanatório, no qual é pretendido explicar a relação causa-efeito e que causas provocam essa relação, através de definição de perguntas e hipóteses; c) exploratório, em que procura a causa que melhor pode explicar o fenómeno estudado, procurando definir hipóteses ou proposições para futuras investigações. Yin considera que sejam únicos ou múltiplos, eles podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios (Meirinhos & Osório, 2010). Bogdan e Bilken (1994) classificam-nos de dois modos: o estudo de caso único, em que se estuda um único caso e o estudo de caso múltiplo, que envolve o estudo de mais do que um caso. Esta investigação centrou-se em dois casos, uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, com 24 alunos e outra de 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, também com 24 alunos, e por isso tratou-se de um estudo de caso coletivo, também designado estudo de caso múltiplo, em que o investigador centra o seu estudo em mais que um caso. Pretendeu-se promover atividades que desenvolvam a consciência histórica em alunos dos 1.º e 2.º CEB, nas áreas de Estudo do Meio e de HGP, respetivamente, através de metodologias ativas e de tecnologias digitais. Foram tidas em atenção as etapas que podem ser seguidas nos estudos de caso definidas por Yin (2015) e Stake (1999): formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; recolha de dados; avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Procurou-se, assim, examinar o caso em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo para isso a todos os métodos e técnicas que se revelem apropriados.

4.1.3. Seleção dos participantes

Por outro lado, saber estar em investigação, do nosso ponto de vista, mobiliza igualmente a consideração acerca da realidade – educacional – que a investigação pretende compreender, importando realçar o carácter complexo dessa realidade
(Rosa, 2010, p. 14).

Optou-se por compreender duas realidades educativas, selecionando duas turmas de duas escolas públicas de dois agrupamentos de escolas distintos do concelho de Braga. A justificação para esta escolha deveu-se ao facto de a investigadora residir no concelho, o que permitiria maior facilidade de deslocação, e também, devido ao facto de num dos agrupamentos não ser possível a realização do estudo na turma de 6.º ano, o que conduziu ao contacto com outro agrupamento de escolas, que aceitou a implementação do projeto. O processo de recolha de dados ocorreu em anos letivos distintos: no 1.º CEB em 2020-2021 e no 2.º CEB em 2021-2022, devido às transformações emergentes decorrentes da pandemia COVID-19 que impossibilitaram que se realizassem em simultâneo. Apenas no 1.º CEB houve o desenvolvimento de duas atividades do projeto via *online*, recorrendo à plataforma *zoom*, o que se revelou um desafio, no sentido de reajustamento das propostas às circunstâncias de um ensino *online*.

4.1.3.1. As escolas

O agrupamento em que decorreu a implementação do projeto na turma do 4.º ano - 1.º CEB situava-se na parte urbana da cidade de Braga, no qual se encontravam estruturas importantes para o desenvolvimento da cidade. Por sua vez, tratava-se de um território densamente habitado, o qual foi sofrendo transformações organizacionais com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e das atitudes cidadãs e solidárias dos alunos. Tinha como oferta educativa os seguintes níveis: Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e, ainda, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Programa Integrado de Educação e Formação. Neste sentido, para além da sede do agrupamento contava, ainda, com cinco escolas de 1.º CEB e cinco Jardins de Infância. Em 2009 foi definido como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com o intuito de responder com sucesso aos desafios colocados pela realidade socioeducativa em

que se insere. Desde 2012 possuía contrato de Autonomia com o Ministério de Educação e em 2017 integrou a Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI), procurando implementar uma abordagem intercultural da aprendizagem, incluindo assim crianças de diferentes nacionalidades.

A escola onde foi realizado o projeto possuía rede *wifi*, no entanto, era bastante limitada, uma vez que quando era utilizada por todos os alunos verificavam-se falhas, o que se repercutiu na implementação das atividades. A sala de aula tinha o computador do professor, um quadro branco e um quadro interativo com projetor; porém, não havia computadores portáteis para utilização individual dos alunos. Essa realidade veio a ser alterada devido à pandemia COVID-19, em que o agrupamento entregou à escola computadores portáteis para uso de toda a escola, através de uma requisição dos mesmos. A escola apresentava, ainda, uma sala pequena com computadores fixos, que por vezes, era utilizada em horário letivo para apoio a crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), bem como uma pequena sala dos professores, uma cantina e diversas zonas de recreio.

Relativamente ao agrupamento no qual foi realizado o projeto do 6.º ano – 2.º CEB encontrava-se localizado entre o centro urbano e o limite a Este do concelho de Braga. Pela sua dimensão geográfica, é possível verificar que território que estava integrado numa área ocupada por mais de 23% da população residente do concelho de Braga e congregava uma escola 2.º e 3.º CEB, seis escolas de 1.º CEB e seis Jardins de Infância, estando categorizado pelo Ministério da Educação no contexto mais favorecido. Possuía contrato de Autonomia com o Ministério de Educação.

A escola no qual se desenvolveu o projeto contemplava o 2.º e 3.º CEB possuía várias salas, equipadas com um computador fixo na mesa do professor, um quadro branco e um projetor. A rede *wifi* da escola tinha algumas falhas devido à utilização simultânea da mesma pelas restantes salas, bem como falhas no próprio funcionamento do computador da sala, o que influenciava de forma negativa o decorrer das sessões de intervenção. Disponha, também, de alguns computadores portáteis que teriam de ser requisitados na biblioteca escolar, assim como de computadores fixos para pesquisa. Tinha ainda uma sala do aluno, duas salas de apoio ao estudo, uma sala dos professores, um gabinete de apoio ao estudante, uma cantina, um bar, um pavilhão, um campo de jogos e diversas zonas de recreio.

4.1.3.2. Os professores

Participaram neste projeto duas professoras: uma professora do 4.º ano do 1.º CEB e outra professora do 6.º ano do 2.º CEB. Privilegiou-se a iniciativa voluntária por parte dos professores para colaborarem neste projeto, solicitando inclusive os seus pareceres nas atividades que foram propostas aos alunos, uma vez que para além de conhecerem de forma profunda os alunos, deram contributos

importantes sobre como os alunos poderiam reagir a determinada atividade, dando possibilidade à professora investigadora de melhorar as mesmas.

Relativamente à professora do 1.º CEB, esta encontrava-se há alguns anos nesta escola e contava com 31 anos de docência. A professora acompanhou a turma desde o seu 1.º ano de escolaridade, conhecendo por isso o seu processo de evolução nas aprendizagens e desenvolvimento de competências e capacidades, nomeadamente as suas características, dificuldades e potencialidades. Ao longo do projeto mostrou-se sempre disposta a colaborar, possibilitando, inclusive, que as atividades fossem prolongadas, dando autonomia para que houvesse uma maior flexibilidade na gestão de tempo das sessões de intervenção. De referir, ainda, que no decorrer das atividades *online*, via *zoom*, a professora apoiou os alunos no desenvolvimento do trabalho, circulando pelas salas virtuais simultâneas, o que se revelou uma mais-valia na implementação do projeto pelo apoio dado.

No que concerne à professora da turma do 6.º ano, também se verificou uma enorme predisposição para colaboração no projeto, demonstrando sempre flexibilidade na gestão das várias sessões. Já se encontrava nesta escola há muitos anos e possuía 35 anos de docência. Para além de lecionar HGP, era professora de Português dos mesmos ciclos de ensino. Também ajudou na implementação das atividades, não só dando sugestões de reajustamento das propostas, mas na própria dinâmica das atividades que se traduziu, por exemplo, no apoio dado aos diferentes grupos de trabalho nas suas dúvidas e dificuldades.

Assim, estas professoras foram excelentes participantes no estudo e formaram uma parceria com a professora investigadora no decorrer do presente projeto, constituindo uma mais-valia para o sucesso da implementação.

4.1.3.3. As turmas

A turma do 4.º ano de escolaridade era composta por 24 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e 10 anos. Não havia retenções de ano e verificaram-se alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente quatro alunos de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade ucraniana. Não havia alunos com NAS, verificando-se apenas um aluno que apresentava sinais, mas que após testes cognitivos, não foi considerado com NAS, e portanto, não era necessária qualquer diferenciação pedagógica na turma, contudo foi necessário, atender aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes, que por vezes, repercutiram-se no tempo de desenvolvimento das atividades propostas. De uma forma geral, eram alunos que tinham interesse em aprender, comprometidos com a melhoria da sua aprendizagem e bastante participativos, porém, eram

muito faladores e distraíam-se facilmente. Revelavam um bom ritmo de trabalho e um nível de aprendizagem bastante satisfatório em todas as áreas curriculares.

A turma do 6.º ano de escolaridade tinha 24 alunos, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos de idade. Havia dois alunos de nacionalidade brasileira e, de forma geral, a turma apresentava um bom aproveitamento, apesar de se revelarem muito faladores e por vezes distraídos. Não havia alunos com NAS, e portanto, não existiu necessidade de realização de diferenciação pedagógica, embora a turma revelasse níveis de aprendizagem muito distintos, o que conduziu a um maior tempo despendido na realização das tarefas propostas que era ajustado conforme a necessidade.

4.1.4. Intervenções na sala de aula

Pensar em *habitats* de aprendizagem implica que o professor repense a sua prática educativa e crie diferentes tipos de situações de aprendizagem. Estes *habitats* de aprendizagem passam pela combinação de metodologias ativas de cariz construtivista (Moran, 2018) e de tecnologias digitais, nomeadamente de ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007). Os *habitats* digitais incluem espaços e ligações assentes nas tecnologias digitais e na aprendizagem em comunidade, criando-se espaços digitais de aprendizagem colaborativa que ajudem os alunos a adquirir, organizar, distribuir e comunicar informação. Estes espaços exigem intencionalidade pedagógica, criação de percursos flexíveis, reflexividade, dinamização e orientação e espírito de colaboração. Neste sentido, procedeu-se à criação de *habitats* digitais e ativos que promovessem a aprendizagem histórica dos alunos com vista ao desenvolvimento do seu pensamento e consciência históricos, e que culminaram nas sessões de intervenção desenvolvidas com as duas turmas participantes da investigação (Tabela 4).

Tabela 4 - Temáticas das sessões de intervenção do projeto de investigação.

1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano	2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano
1.ª atividade – “Peste Negra <i>versus</i> Covid-19 em Portugal”	1.ª atividade – “O Estado Novo”
2.ª atividade – “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”	2.ª atividade – “A Guerra Colonial”
3.ª atividade - “Os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização”	3.ª atividade – “O 25 de Abril de 1974”
4.ª atividade - “Do Estado Novo ao 25 de Abril de 1974”	4.ª atividade – “O Pós 25 de Abril de 1974”

Fonte: Autoria própria.

Verificam-se temáticas em comum, nomeadamente “O Estado Novo”, “O 25 de Abril de 1974” e “O Pós 25 de Abril de 1974”, no entanto com um grau de aprofundamento distinto tendo em consideração o que é preconizado nos documentos curriculares vigentes nos dois ciclos de ensino: um maior aprofundamento dos temas no 6.º ano de escolaridade em relação ao 4.º ano de escolaridade. Ademais, era pretendido que a sua implementação decorresse em simultâneo nos dois ciclos de ensino, no ano letivo 2020/2021, porém, devido às transformações das dinâmicas das escolas face à pandemia COVID-19, apenas foi possível nesse ano letivo realizar as sessões de intervenção na turma do 4.º ano de escolaridade. No ano letivo subsequente, 2021/2022, decorreram as atividades didáticas com os alunos do 6.º ano, concluindo assim o trabalho de campo. Os formatos das sessões foram distintos, como já referido, nos dois ciclos de ensino: na turma do 4.º ano houve sessões *online* e presenciais e na turma do 6.º ano as sessões realizaram-se todas presencialmente.

Na construção do desenho das sessões, considerou-se, ainda, a própria linguagem nos enunciados e questões colocadas nas tarefas, uma vez que houve uma adequação da linguagem e da atividade ao ano de escolaridade em questão e das características dos alunos das turmas. Desta forma, para as turmas construíram-se quatro atividades com várias tarefas que envolviam a utilização de plataformas digitais como recurso para a aprendizagem e a exploração de documentos históricos, em que se combinava, de forma pontual e contextualizada, as duas metodologias ativas referidas, a SAI e a AP, ressaltando que não foram utilizadas em todas as sessões. Esta combinação foi, ainda, operacionalizada no modelo de aula-oficina com o intuito de desenvolver o pensamento histórico, através do trabalho desenvolvido em torno dos conceitos metahistóricos (evidência histórica, explicação histórica, empatia histórica, multiperspetiva em História, temporalidade histórica, causalidade histórica e outras), que conduzissem ao desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, e assim à sua aprendizagem histórica. Este modelo foi a base de construção de todas as atividades, seguindo-se sempre o conjunto de fases do mesmo: levantamento das ideias prévias; exploração e análise de documentos históricos, acompanhado de questões orientadoras, que conduziam à realização do exercício de consciência histórica e a um produto final, como a narrativa histórica; e por fim, a implementação de um questionário de metacognição para avaliar os conhecimentos dos alunos em termos históricos, mas também para averiguar os efeitos desta combinação entre tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina na aprendizagem histórica e no desenvolvimento da sua consciência histórica, como se pode ver no desenho das sessões de intervenção delineadas (Tabela 5) e (Tabela 6).

Tabela 5 - Desenho das sessões de intervenção na turma do 4.º ano

Sessões	Tarefas	Plataformas digitais	Conceitos metahistóricos
<p>1.ª - “Peste Negra versus Covid-19 em Portugal” (presencial)</p> <p>(Apêndice 1)</p> <p>27/11/2020 (2 h)</p> <p>4/12/2020 (2 h)</p> <p>10/12/2020 (3 h)</p> <p>11/12/2020 (3 h)</p> <p>15/12/2020 (3 h)</p>	<p>- Levantamento das ideias prévias, em grupo, na plataforma digital <i>Xmind</i>;</p> <p>- Análise de duas caricaturas na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo;</p> <p>- Leitura e análise de uma banda desenhada, em casa, na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i> em grupo;</p> <p>- Análise de dois mapas na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo;</p> <p>- Visualização de um vídeo e questões na plataforma digital <i>TED-ed</i>, em grupo;</p> <p>- Exercício de consciência histórica, individual, na plataforma digital <i>Google Forms</i>;</p> <p>- Construção de banda desenhada individualmente;</p> <p>- Trabalho de pesquisa em grupo;</p> <p>- Preenchimento de um questionário de metacognição, individualmente, na plataforma digital <i>Google Forms</i> sobre o tema (Apêndice 2).</p>	<p>- <i>Xmind</i>;</p> <p>- <i>Google Forms</i>;</p> <p>- <i>Padlet</i>;</p> <p>- <i>TED-ed</i>.</p>	<p>- Evidência histórica;</p> <p>- Explicação histórica;</p> <p>- Mudança/permanência histórica.</p>
<p>2.ª - “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota” (online, via zoom)</p> <p>(Apêndice 3)</p> <p>16/12/2020 (1 h)</p> <p>26/01/2021 (2 h)</p> <p>27/01/2021 (2 h)</p>	<p>- Levantamento das ideias prévias, individualmente, através da gravação áudio na plataforma digital <i>Padlet</i>;</p> <p>- Visualização de um vídeo na plataforma digital <i>Youtube</i>, análise de uma genealogia na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo.</p> <p>- Análise de uma linha do tempo na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo;</p> <p>- Análise de dois documentos históricos com diferentes perspetivas sobre o mesmo facto histórico na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo;</p> <p>- Análise de documentos históricos na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo;</p> <p>- Exercício de significância histórica em grupo na plataforma digital <i>Google Forms</i>;</p> <p>- Exercício de consciência histórica, individualmente, na plataforma digital <i>Google Forms</i>;</p> <p>- Construção de uma narrativa histórica, individualmente, no <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- Preenchimento de um questionário de metacognição, individualmente, na plataforma digital <i>Google Forms</i> sobre o tema (Apêndice 4).</p>	<p>- <i>Padlet</i>;</p> <p>- <i>Youtube</i>;</p> <p>- <i>Google Forms</i>;</p> <p>- <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- <i>Zoom</i>.</p>	<p>- Evidência histórica;</p> <p>- Temporalidade histórica;</p> <p>- Causalidade histórica;</p> <p>- Multiperspetiva em História;</p> <p>- Significância histórica.</p>

<p>3.^a - “Os Descobridores portugueses e a Era da Globalização” (online, via zoom)</p> <p>(Apêndice 5)</p> <p>3/02/2021 (2 h)</p> <p>4/02/2021 (2 h)</p> <p>9/02/2021 (1 h)</p> <p>16/02/2021 (1 h)</p> <p>23/02/2021 (1 h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, em grupo turma, na plataforma digital <i>Bubbl.us</i>; - Análise de documentos históricos, em grupo, na plataforma digital <i>Padlet</i> e questões na plataforma digital <i>Google Forms</i>, em grupo; - Audição e análise de uma canção e questões na plataforma digital <i>TED-ed</i>, em grupo; - Construção de uma linha do tempo na plataforma digital <i>Lucidchart</i> em grupo turma; - Análise de um vídeo e questões na plataforma digital <i>Edpuzzle</i> e de documento histórico, em grupo; - Análise e estudo de documentos históricos em casa e, posterior discussão com questões, em pares, em sala de aula recorrendo ao <i>Word</i> (metodologia AP). - Exercício de consciência histórica, individualmente, na plataforma digital <i>Nearpod</i>; - Construção de um diário, individualmente, na plataforma digital <i>Book Creator</i>; - Preenchimento de um questionário de metacognição individualmente sobre o tema (Apêndice 6). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bubbl.us</i>; - <i>Padlet</i>; - <i>Google Forms</i>; - <i>TED-ed</i>; - <i>Lucidchart</i>; - <i>Edpuzzle</i>; - <i>Word</i>; - <i>Nearpod</i>; - <i>Book Creator</i>; - <i>Zoom</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Temporalidade histórica; - Significância histórica; - Empatia histórica; - Explicação histórica.
<p>4.^a - “Do Estado Novo ao 25 de Abril de 1974” (presencial)</p> <p>(Apêndice 7)</p> <p>16/03/2021 (2 h)</p> <p>23/03/2021 (2 h)</p> <p>18/05/2021 (2 h)</p> <p>25/05/2021 (2 h)</p> <p>1/06/2021 (2 h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, individualmente, na plataforma digital <i>Mentimeter</i>; - Leitura e estudo de uma obra literária em casa, e, posterior discussão com questões, em pares, em sala de aula (metodologia SAI); - Construção de uma comparação sobre a liberdade no <i>PowerPoint</i>; - Visualização de um vídeo e questões na plataforma digital <i>TED-ed</i>, em grupo; - Exercício de consciência histórica individual; - Análise de documentos históricos e questões na plataforma digital <i>Socrative</i> em grupo; - Exercício de consciência histórica, individual, na plataforma digital <i>Socrative</i>; - Análise de um documento histórico e questões na plataforma digital <i>Socrative</i> em grupo; - Ida de um ex-combatente da Guerra Colonial, via online, e colocação de questões; - Construção de uma carta, em grupo, na plataforma digital <i>Book Creator</i>; - Construção de um desenho individualmente. - Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema (Apêndice 8). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mentimeter</i>; - <i>PowerPoint</i>; - <i>TED-ed</i>; - <i>Socrative</i>; - <i>Book Creator</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Significância histórica; - Mudança/permanência histórica; - Empatia histórica.

Fonte: Autoria própria.

Tabela 6 - Desenho das sessões de intervenção na turma do 6.º ano

Sessões	Tarefas	Plataformas digitais	Conceitos metahistóricos
<p>1.ª - “O Estado Novo” (presencial)</p> <p>(Apêndice 9)</p> <p>25/02/2022 (90 min)</p> <p>2/03/2022 (45 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, em grupo, na plataforma digital <i>Mentimeter</i>; - Análise e estudo de documentos históricos na plataforma digital <i>Padlet</i> em casa, e posterior discussão com questões, em grupo turma, em sala de aula na plataforma digital <i>Google Forms</i> (metodologia SAI). - Análise de documentos históricos e questões na plataforma digital <i>LearningApps</i>; - Exercício de consciência histórica individualmente na plataforma digital <i>Socrative</i>; - Análise de documentos históricos na plataforma digital <i>Padlet</i> e visualização de vídeo na plataforma digital <i>TED-ed</i> e questões; - Construção de um diário (narrativa histórica) na plataforma digital <i>Book Creator</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mentimeter</i>; - <i>Google Forms</i>; - <i>Padlet</i>; - <i>LearningApps</i>; - <i>Socrative</i>; - <i>TED-ed</i>; - <i>Book Creator</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Significância histórica; - Explicação histórica; - Mudança/permanência histórica; - Empatia histórica.
<p>2.ª - “A Guerra Colonial” (presencial)</p> <p>(Apêndice 10)</p> <p>11/03/2022 (90 min)</p> <p>23/03/2022 (45 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, em grupo turma plataforma digital <i>Bubbl.us</i>; - Análise e estudo de documentos históricos em casa e, posterior discussão com questões, em grupo turma, em sala de aula, recorrendo à plataforma digital <i>Socrative</i> (metodologia SAI). - Análise de documento histórico e questões na plataforma digital <i>Socrative</i>; - Ida de um ex-combatente da Guerra Colonial, via online, e colocação de questões; - Construção de uma carta (narrativa histórica) na plataforma digital <i>Book Creator</i>; - Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema (Apêndice 11). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Padlet</i>; - <i>Socrative</i>; - <i>Book Creator</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Causalidade histórica; - Consequência; - Empatia histórica; - Multiperspetiva em História.
<p>3.ª - “O 25 de abril de 1974” (presencial)</p> <p>(Apêndice 12)</p> <p>25/03/2022 (90 min)</p> <p>30/03/2022 (45 min)</p> <p>22/04/2022 (90 min)</p> <p>27/04/2022 (45 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, individualmente, através da gravação áudio na plataforma digital <i>Padlet</i>; - Visualização de um vídeo na plataforma digital <i>Youtube</i> em casa e, posterior discussão com questões, em pares, em sala de aula (metodologia AP). - Realização de trabalho de pesquisa e construção de infográfico na plataforma digital <i>Picktochart</i>; - Exercício de consciência histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Padlet</i>; - <i>Youtube</i>; - <i>Picktochart</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Causalidade histórica; - Significância histórica.
<p>4.ª - “O Pós 25 de abril de 1974” (presencial)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias, individualmente, na plataforma digital <i>Google Forms</i>; - Análise de documentos históricos e questões na plataforma digital <i>Socrative</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Forms</i>; - <i>Socrative</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência histórica; - Argumentação histórica.

(Apêndice 13)	- Exercício de consciência histórica através da continuação de uma caricatura.		
29 abr. 2022 (90 min)	- Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema (Apêndice 14).		

Fonte: Autoria própria.

Aquando da implementação das sessões da turma do 4.º ano verificou-se que as tarefas propostas em cada uma das atividades eram bastantes, o que fez com que se refletisse se a quantidade influenciava a qualidade do trabalho. Era suposto que estas conclusões fossem apuradas aquando da realização do estudo piloto para testar não só os instrumentos e técnicas de recolha de dados, mas também as sessões de intervenção, o que não acabou por acontecer devido às transformações das escolas devido à pandemia COVID-19 que originou a diminuição de participação das escolas em projetos de investigação, não sendo possível a realização do estudo piloto. De referir, também, que esta redução se deve ao facto de enquanto no 1.º CEB ter havido mais tempo letivo disponível para as sessões de intervenção, no 2.º CEB apenas havia uma carga letiva própria e rígida, em que não era possível extrapolar o tempo destinado à disciplina de HGP. Como referido, na construção das atividades para a turma do 6.º ano procurou-se simplificar e reduzir a quantidade de tarefas no projeto. Além disso, a aplicação dos QM no 2.º CEB foram apenas duas, uma vez que se justificou pelos temas que estavam a ser trabalhados e pelo objetivo pedagógico subjacente, agrupando-se em duas temáticas cada, ao contrário do 1.º CEB que se realizou um QM em cada atividade.

Também devido à pandemia COVID-19, e como espelhado nas tabelas 5 e 6, houve duas sessões de intervenção no 1.º CEB que foram realizadas *online*, via *zoom*, o que implicou um reajustamento do tempo das atividades e da própria dinâmica da aula, nomeadamente na criação de salas simultâneas na plataforma digital *zoom* para o desenvolvimento das tarefas em grupo e em pares. Essa dinâmica originou a construção de um espaço em casa da investigadora no qual fosse possível a recolha que dados, nomeadamente de observação participante, recorrendo para tal a seis computadores, a maior parte emprestados por outras pessoas, e montando assim, um “mini estúdio” que permitiu à investigadora acompanhar todos os grupos nas diferentes salas em simultâneo, e posteriormente, retirar notas de observação (NO), uma vez que as salas eram gravadas (Figura 1).

Figura 1 - Equipamentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento das atividades em formato *online* do projeto no 1.º CEB

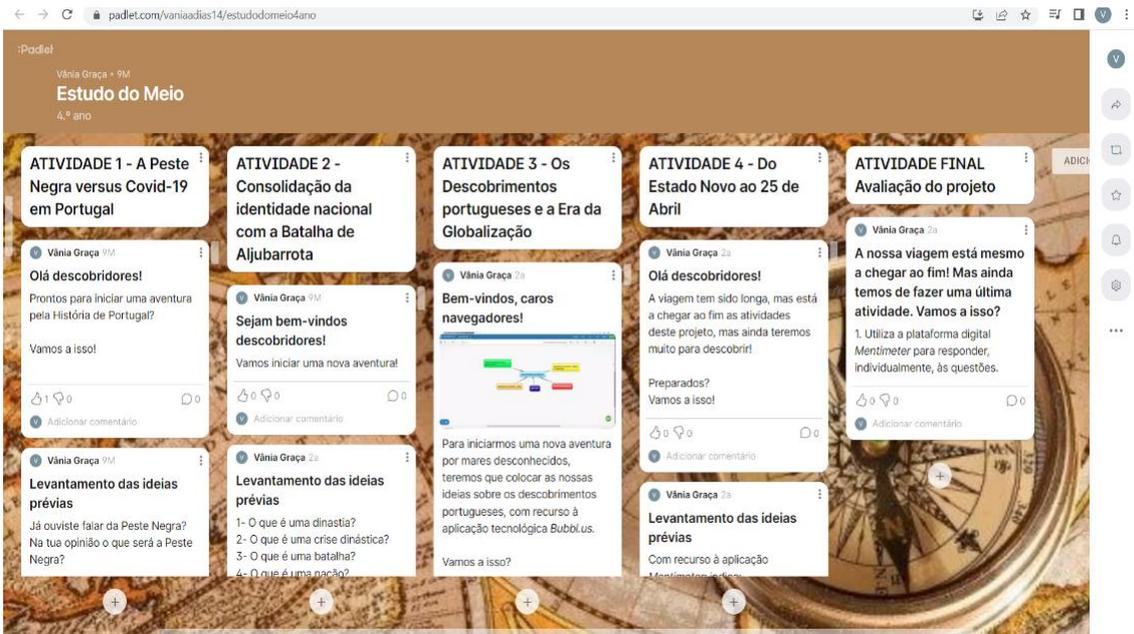


Fonte: Autoria própria.

Em todas as sessões *online* os seis computadores eram ligados e criadas as salas simultâneas para que os alunos durante a aula pudessem ir trabalhar em grupo nas mesmas. Teria sido necessário, mais um computador que, não sendo conseguido, foi substituído pelo telemóvel. No início, a adaptação à dinâmica das salas simultâneas foi difícil: apesar de a professora investigadora e a professora da turma circularem pelas salas, os alunos revelavam algumas dificuldades no compartilhamento da tela e no acesso a algumas plataformas digitais que, com o passar do tempo, acabaram por se dissipar, passando a fazer parte da dinâmica da aula. A necessidade de uma maior adequação da linguagem foi mais visível na turma do 4.º ano, devido à faixa etária e ao vocabulário que os alunos possuíam, não compreendendo muitas palavras, o que levou a que se colocasse o significado de algumas palavras nos próprios documentos históricos para facilitar a sua compreensão.

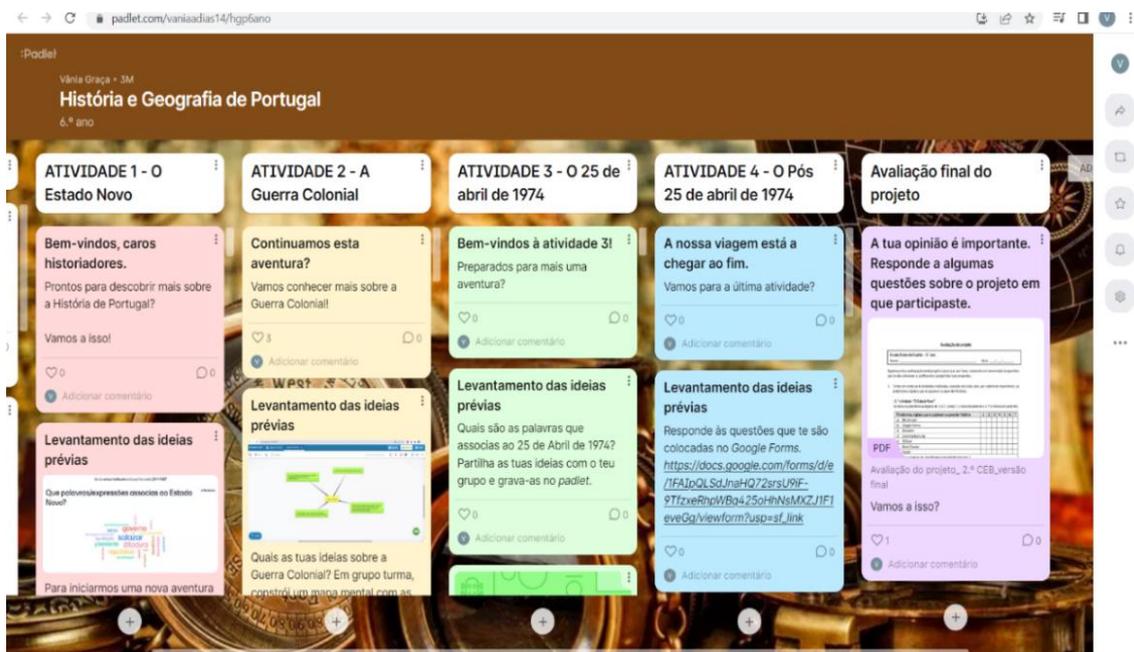
Cada turma tinha o seu *Padlet* no qual eram colocadas as atividades a serem desenvolvidas e no qual os alunos poderiam comentar ou esclarecer dúvidas acerca das mesmas (Figura 2) e (Figura 3).

Figura 2 - Padlet da turma do 4.º ano de escolaridade



Fonte: Autoria própria.

Figura 3 - Padlet da turma do 6.º ano de escolaridade



Fonte: Autoria própria.

Houve a necessidade de criar contas de *email* para os alunos do 4.º ano, uma vez que não tinham e a comunicação entre professora titular da turma e pais era realizada através do *email* dos pais. Cada grupo de trabalho tinha um *email* e uma *password* para utilizar ao longo das atividades do projeto. Já com a turma do 6.º ano de escolaridade, o agrupamento criou automaticamente os seus *emails*

institucionais, embora muitos tivessem preferido usar o seu *email* pessoal, o que se verificou ao longo da implementação do projeto. Após a implementação das sessões de intervenção aplicou-se uma Ficha de Avaliação do Projeto (FAP) em ambas as turmas, sendo que no 1.º CEB a ficha era mais simples e foi realizada através da plataforma digital *Mentimeter* (Apêndice 14); no 2.º CEB a ficha era mais extensa e em formato papel (Apêndice 15), uma vez que se sentiu necessidade de aprofundar alguns aspetos que poderiam fornecer mais informações para a investigação.

Assim, pretendeu-se desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvessem a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e tendo em consideração todos os procedimentos éticos inerentes à recolha dos dados da investigação.

4.2. Procedimentos éticos

Os indivíduos estudados, em especial os que se estudam como sujeitos centrais da investigação, devem estar a) o melhor informados que seja possível dos propósitos e actividades da investigação que será realizada, assim como de qualquer exigência (trabalho adicional) ou problemas que lhes possam surgir pelo facto de serem estudados; b) proteger de eventuais problemas de carácter psicológico ou social, como sejam situações embaraçosas ou a possibilidade de serem objecto de sanções administrativas!
(Erickson, 1986, p. 141).

Efetivamente, as questões éticas que surgem na recolha de dados na investigação devem ser tidas em consideração, procurando informar os participantes acerca do seu papel na investigação e evitando colocá-los em situações embaraçosas ou que desrespeitem os seus direitos. Neste âmbito, Coutinho (2011) menciona que as questões éticas que emergem na recolha de dados implicam o respeito de dois princípios éticos: o consentimento informado, no qual os participantes são informados da natureza e do propósito do estudo, e de consentirem a participação, e a confidencialidade, já que os participantes têm o direito à privacidade e anonimato. Assim, o investigador deve assegurar que os dados recolhidos sejam confidenciais, protegendo sempre a privacidade dos sujeitos (Lima, 2006). Por sua vez, se tivermos em conta documentos como a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), que é um referencial de boas práticas para identificar e examinar situações de conduta profissional imprópria, promovendo o desenvolvimento de aptidões de reflexividade ética de cada investigador com os seus

participantes que se pautam por padrões de exigência ética, é possível verificar que além destes dois princípios referidos por Coutinho, ainda mencionam que os participantes têm direito a ser informados acerca dos resultados da investigação. Também é referida nesta carta a possibilidade de os participantes desistirem a qualquer momento da participação do projeto, a par do princípio de respeito pela integridade, procurando evitar qualquer situação que possa apresentar-se como ameaçadora da integridade dos sujeitos participantes.

Neste sentido, os instrumentos de recolha de dados foram validados por dois peritos das duas áreas (TE e Educação Histórica). Os seus comentários pertinentes e reflexivos, que desde já agradecemos, permitiram um aperfeiçoamento dos respetivos documentos. As sugestões apresentadas serão referidas aquando da apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados neste capítulo. Após essa revisão submeteram-se os mesmos, juntamente com todos a outra documentação necessária, à Comissão de Ética para a Investigação em CSH, que emitiu o seu parecer favorável referindo que cumpria os requisitos exigidos para as boas práticas de investigação em CSH (Anexo 1).

Submeteu-se ainda, um pedido de autorização à DGE, no âmbito da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, para a aplicação do inquérito por questionário, no qual rejeita o pedido e informa que a autorização ou não autorização do mesmo compete aos órgãos de gestão pedagógica e educativa (a Direção, o Conselho Pedagógico), e portanto, a decisão não passaria pela DGE, mas pelo agrupamento de escolas onde decorreu a implementação do projeto (Anexo 2).

Para o trabalho de campo houve necessidade de se estabelecer um contacto prévio com os diretores dos agrupamentos de escolas para averiguar a disponibilidade dos professores para a participação no projeto. Neste sentido, essa disponibilidade foi confirmada e emitiu-se um parecer formal da parte do Instituto de Educação para formalização do pedido. Foram entregues as Declarações de Consentimento informado, livre e esclarecido às professoras (Apêndice 17) e aos alunos (Apêndice 18), no qual se descreveu o projeto, os objetivos, a metodologia, nomeadamente a forma como seria realizada a recolha de dados. Todas as declarações foram devolvidas com a opção “autorizo” sinalizada, possibilitando assim o início do trabalho de campo de doutoramento.

Assim, foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, atribuindo números aos participantes e ocultando rostos das fotografias.

4.3. Recolha dos dados

[...] investigar é assim uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologia, métodos e técnicas [...] que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação
(Coutinho, 2011, p. 5).

No presente estudo foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de investigação que a par das sessões de intervenção possibilitaram escutar as contribuições e possíveis reajustes ao longo do projeto. Neste sentido, utilizou-se um IQ inicial aos alunos, ES aos professores, FG aos alunos, a observação participante, através de NO, os trabalhos produzidos pelos alunos, ECH e QM. De notar que o IQ, o FG e as ES passaram pela apreciação e validação de peritos das áreas em estudo, como já referido anteriormente. Depois de uma reflexão crítica procurou-se integrar essas mesmas sugestões que seguidamente são apresentadas.

4.3.1. Inquérito por questionário inicial aos alunos

Recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário (IQ) inicial para caracterização dos casos (Apêndice 19), dado que este instrumento permite a recolha de pensamentos/opiniões sobre uma determinada temática, ainda que não em profundidade, e os dados por eles recolhidos facilitam a partilha de ideias com os participantes na investigação (Gómez et al., 1996).

Na linha de pensamento de Ghiglione e Matalon (1993), o IQ pretende “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (p. 2). Gil (2002) define-o como uma técnica de investigação que contempla um número elevado de questões escritas com o intuito de conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p. 128). Também Chaer et al. (2012) consideram que, quando corretamente construído, poderá ser fonte de muita informação, visto que permite o anonimato e a uniformidade.

O IQ aplicado nas duas turmas contemplava perguntas fechadas e abertas, recorrendo à plataforma digital *Google Forms*, através da partilha de um *link* com os alunos. Foi alvo de apreciação e validação por parte de dois peritos das duas áreas de estudo. Os seus comentários e sugestões resumem-se desta forma:

- Colocação das duas plataformas de recursos dos dois grupos de editoras (Porto Editora e LeYa Educação) e não apenas a da Porto Editora;

- Aspectos de pontuação;
- A escala quantitativa não deveria ter um ponto intermédio, para não conduzir tendenciosamente, a uma resposta central, por isso, sugere-se: Nunca, Raramente, Às Vezes, Sempre;
- Na questão: “Habitualmente como costumamos estudar História?”, no campo das opções sugerem a colocação das seguintes opções: Resolvo tarefas propostas e orientadas pelo professor; Realizo trabalhos de pesquisa; e Desenvolvemos projetos.

Todos os aspetos referidos foram integrados na versão final do IQ. A sua aplicação nos dois ciclos de ensino decorreu num tempo letivo combinado com as professoras das turmas. No 1.º CEB foi preenchido em dois dias, 20 e 23 de novembro de 2020, em que foram levados oito computadores portáteis para a sala de aula pela professora investigadora, visto que na altura a escola ainda não possuía computadores portáteis. Já no 2.º CEB decorreu no dia 16 de fevereiro de 2022 e os alunos deslocaram-se até à biblioteca escolar para responderem ao IQ. Apesar de este tipo de instrumento dispensar a presença do investigador, em qualquer uma das turmas, os alunos puderam contar com a ajuda da professora investigadora e da professora titular para o esclarecimento de dúvidas e dificuldades para que não deixassem de responder por falta de compreensão da questão. O IQ contemplava três eixos: A – Dados pessoais; B – Utilização de recursos digitais no seu processo; e C – Utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de História. As informações obtidas, por meio dessa técnica, ajudaram, portanto, a compreender o perfil dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

4.3.2. Entrevistas semiestruturadas aos professores

A entrevista é considerada por Minayo (2013) uma conversa com finalidade. Tem como propósito explorar as opiniões e representações sobre o assunto em discussão (Bauer & Gaskell, 2002). O objetivo da entrevista é explicar o ponto de vista dos participantes, compreendendo a forma como pensam, interpretam e explicam (Coutinho, 2011) através da interação existente entre o investigador e entrevistado. Existem vários tipos de estrutura de entrevista, segundo Amado (2017): entrevista estruturada ou diretiva, entrevista semiestruturada ou semidiretiva, entrevista não estruturada ou não diretiva e entrevista informal-conversação.

Optou-se neste estudo por recorrer a entrevistas semiestruturadas (ES) às professoras das duas turmas dado que “não há uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e

corrente das informações desejadas.” (Amado, 2017, p. 211). Desta forma, a ES combina perguntas abertas e fechadas, dando alguma liberdade ao entrevistado para se expressar acerca do tema sem estar preso a um questionamento rígido e fechado (Coutinho, 2011).

Neste sentido, utilizaram-se duas ES, uma antes da implementação das sessões de intervenção do projeto (Apêndice 20), com o objetivo de recolher dados sobre as metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de ensino de História e identificar estratégias adotadas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos, e outra após as sessões para recolher dados sobre o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem histórica dos alunos, uma para a professora do 4.º ano (Apêndice 21) e outra para a docente do 6.º ano (Apêndice 22). Enquanto a 1.ª ES foi igual para as duas professoras, a 2.ª ES teve questões comuns, mas outras específicas acerca das plataformas digitais utilizadas, pois não foram todas usadas em ambos os ciclos. A primeira ES foi realizada a 23 de novembro de 2020 à professora do 1.º CEB e a 23 de fevereiro de 2022 à professora do 2.º CEB. A segunda ES à professora do 1.º CEB decorreu no dia 23 de junho de 2021 e à professora do 2.º CEB no dia 23 de junho de 2022, as quais foram gravadas, e posteriormente, transcritas para análise.

A versão final da matriz das ES teve, igualmente, apreciação e validação de peritos das duas áreas do estudo, em que sugeriram transformações acerca dos seguintes pontos:

- Divisão da pergunta, em várias questões “Como faz a seleção e a exploração de fontes históricas e historiográficas com os alunos?” em “Usa fontes históricas na sala de aula?”; “Que tipo de fontes? Porquê?”; “Como é que usa essas fontes?”;
- Clarificação de termos históricos: o modelo de aula-oficina não pode estar no mesmo patamar das metodologias ativas selecionadas, dado que a aula-oficina é modelo de aula associado a um paradigma educativo; a consciência histórica não pode ser vista como uma competência, mas como “argamassa de competência(s)”;
- Agilizar o tempo de resposta: para responder à questão “Qual destas metodologias e tecnologias considera ter causado mais impacto no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e porquê?”, o professor teria que voltar a trás para poder ver quais são, o que no entender do perito poderia enviar a resposta.

Integraram-se estes aspetos na versão final das ES, de forma reflexiva e crítica no sentido de melhorar a recolha dos dados. Ambas as ES foram divididas em três eixos: A - Consciência história e pensamento histórico em sala de aula; B - Tecnologias digitais usadas em sala de aula; e C - Metodologias

ativas usadas em sala de aula, acompanhados, igualmente, com as questões de investigação subjacentes.

4.3.3. *Focus Group* aos alunos

Na presente investigação, aplicou-se o grupo focal aos alunos, que “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’” (Amado, 2017, p. 228). Tem o formato de uma “discussão guiada” pelo investigador a um grupo de 7-10 pessoas em torno de questões que são debatidas, apostando-se sobretudo nas interpretações que se geram no grupo durante a entrevista (Coutinho, 2011). Tendo por base a literatura consultada, em especial Bloor et al., (2001), Krueger, Casey (2009) e Morgan (1998), destacam-se as várias decisões e tarefas subjacentes à implementação de um processo de *Focus group* (FG) em cinco fases: 1) planeamento, que se alicerça nos objetivos da investigação; 2) preparação, em que devem ser consideradas o recrutamento dos participantes e as condições logísticas de realização dos grupos como a escolha do local; 3) moderação, fase que pode durar até duas horas e meia em que a função do moderar é um aspeto chave nesta fase; 4) análise dos dados, em que são gravados e posteriormente alvo de transcrição, tentando sempre que seja a reprodução mais fiel possível de modo a que a sua leitura possibilita “visualizar” o que ocorreu no grupo; e, por fim, 5) divulgação dos resultados, que habitualmente contempla um relatório de investigação para a apresentação dos dados. O objetivo do grupo focal é, portanto, estimular os participantes a falar acerca do tópico em estudo, tendo em conta a dinâmica do grupo e a liderança de opinião, no qual progressivamente se vai aprofundando o ponto em discussão.

Utilizaram-se dois FG, um antes da implementação das sessões de intervenção do projeto, com o propósito de recolher dados sobre as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História, e outro após as sessões para recolher dados sobre o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem da História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

O primeiro guião FG (Apêndice 23), encontrava-se dividido em dois eixos: A – As tecnologias digitais utilizadas no ensino e aprendizagem de História; e B - As metodologias utilizadas no ensino e aprendizagem de História, aplicado às duas turmas. O segundo já foi diferente para os dois ciclos, um guião para o 4.º ano (Apêndice 24) e outro para o 6.º ano (Apêndice 25), uma vez que as plataformas digitais utilizadas nas duas turmas foram distintas, embora se verifiquem algumas questões comuns e

os mesmos eixos no guião: A - As tecnologias digitais e o desenvolvimento da compreensão histórica; B - As metodologias ativas e o desenvolvimento da consciência histórica; e C - Mudança metodológica e tecnológica e o desenvolvimento da compreensão histórica.

Como aspetos de melhoria nos guiões de FG referidos pelos peritos das duas áreas de estudo, foram acrescentadas algumas palavras em duas questões para que ficassem mais completas na componente da Educação Histórica. Foram selecionados oito alunos de cada uma das turmas participantes para a realização do FG. A seleção dos alunos foi realizada de forma heterogénea juntamente com a professora da turma, que a conhecia. No 1.º CEB, o primeiro decorreu a 24 de novembro de 2020 e o segundo no dia 17 de junho de 2021. No 2.º CEB, a aplicação do primeiro aconteceu no dia 16 de fevereiro de 2022 e do segundo a 13 de maio de 2022. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

4.3.4. Observação participante

A observação participante ou observação direta, segundo Angrosino (2009), é a base fundamental de todos os métodos de investigação nas CHS, dado que proporciona o contacto direto do investigador com os sujeitos/alunos no contexto natural do seu dia-a-dia, sem qualquer manipulação ou controlo dos sujeitos envolvidos. O investigador torna-se membro do grupo e participa nas atividades para ganhar a profundidade da experiência vivida; a observação consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (Gil, 2008, p. 103).

Desta forma, nas intervenções pedagógicas desenvolvidas nos dois ciclos, trabalhou-se com as professoras das turmas de forma colaborativa, através de exemplos relativos ao conteúdo da disciplina, esclarecendo dúvidas, apoiando e oferecendo *feedback* aos alunos.

Na linha de pensamento de Coutinho (2011) existem duas dimensões que devem ser tidas em consideração nas técnicas de observação: a dimensão estruturada, em que o investigador parte para campo com um guião de observação previamente definido e estruturado, que se denomina, geralmente, grelhas de observação; e a dimensão não estruturada, no qual o investigador vai para o terreno com uma folha de papel e regista tudo o que observa, a que chamamos notas de campo e que originam diários de campo. Além disso, na observação que não é estruturada, o investigador observa o que acontece de forma natural no contexto, designando-se, também, observação naturalista.

Na presente investigação, optou-se pela realização de uma observação participante ou direta, seguindo a dimensão não estruturada da observação, em que as NO eram gravadas através do telemóvel

no final de cada sessão e, posteriormente, transcritas de forma seletiva para uma folha de papel, uma vez que era muito difícil durante as atividades fazer o registro, pois a professora investigadora ao longo do desenvolvimento das sessões de intervenção assumiu, simultaneamente, o papel de professora titular da turma e de investigadora.

4.3.5. Trabalhos produzidos pelos alunos, exercícios de consciência histórica e questionários de metacognição

Ao longo da implementação das sessões de intervenção, os alunos produziram diversos trabalhos sobre o seu conhecimento histórico, nomeadamente a NH, desenhos, bandas desenhadas, alguns com recurso a plataformas digitais como o *Book Creator*, uns individualmente, outros em pares ou em grupo. Estes trabalhos constituíram uma fonte de evidência importante para analisar a forma como os alunos pensam historicamente, constroem o seu conhecimento histórico e desenvolvem a sua consciência histórica.

Recorreu-se, também, à construção de ECH para analisar a consciência histórica dos alunos, mais concretamente a forma como os alunos se orientavam temporalmente baseados na tríade tempo passado – presente – futuro e na forma como se orientavam. Normalmente, estes exercícios eram aplicados no final das tarefas das atividades desenvolvidas nas duas turmas, alguns com recurso a plataformas digitais como *Socrative*, *Nearpod* e *Google Forms*, e outros em formato papel. Procurou-se, também, adequar a linguagem das questões aos participantes, no sentido de compreenderem o que estava a ser solicitado.

Também se utilizaram QM, considerado um instrumento formativo de avaliação para os alunos refletirem sobre as aprendizagens realizadas com o propósito de monitorizar uma aprendizagem efetiva (a metacognição), compreendendo quais as tarefas e plataformas digitais que ajudaram mais os alunos a aprender História e a desenvolver o seu pensamento histórico e a consciência histórica. Além disso, segundo Barca (2004), este tipo de instrumento possibilita que o aluno tome consciência do que aprendeu, do que falta aprender e do que gostaria de aprender. Os QM foram diferentes tanto ao nível das questões subjacentes a cada atividade como na quantidade e organização das mesmas: no 1.º CEB realizou-se um QM em cada atividade (Apêndices 2, 4, 6 e 8), já no 2.º CEB foram apenas aplicadas dois (Apêndices 11 e 14), o que se justificou pelos temas que estavam a ser trabalhados e pelo objetivo pedagógico subjacente, agrupando-se em duas temáticas cada. Alguns deles foram aplicados em formato papel e outros recorrendo à plataforma digital *Google Forms*.

4.4. Análise e interpretação dos dados

A teoria nasce a partir dos dados, é geradora, indutiva. (...) as teorias desenvolvem-se desde baixo, a partir da interconexão de evidências e dados observados, é construtiva - a análise de dados não é pré definida, começa na observação e descrição dos dados observados
(Bravo, 1992, p. 252).

Tendo em conta estes referentes conceituais e a natureza do problema em estudo, pretende-se analisar os dados, as evidências, de forma indutiva, com vista a criação de categorias de análise, que, relacionadas entre si, conduzirão à construção de teoria fundamentada. Desta forma, para a análise de dados, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, mas com integração pontual de técnicas quantitativas para análise dos dados quantitativos.

Para a análise dos dados qualitativos, a investigadora inspirou-se nas técnicas de análise da *Grounded Theory* (GT) que pretende relacionar a teoria e a realidade estudada, no qual o investigador assume um papel ativo e interpretativo das perspetivas das vozes dos sujeitos investigados. É caracterizada por ter como pressupostos teóricos o interacionismo simbólico, no qual “a realidade social é entendida como o produto de constantes trocas simbólicas, símbolos e intencionalidades entre as pessoas” (Tarozzi, 2011, p. 95). A GT constrói-se através da análise dos dados que se vão organizando em categorias (temas ou conceitos) através de um método de comparação sistemática, que concretiza na codificação. A codificação é o “processo de análise que se coloca no cruzamento entre os dados coletados e a teoria produzida que dá conta daqueles dados. (...) é o conjunto dos procedimentos e das técnicas para conceituar os dados” (Tarozzi, 2011, p. 122). Para o autor, codificar é um processo analítico que envolve interpretação dos dados.

O processo de codificação da GT desenrola-se em três fases (Corbin & Strauss, 2008): codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

Na codificação aberta, as questões colocadas aos dados dirigem-se à sua natureza e significado, os dados são decompostos em unidades de significado, às quais se atribuiu um nome ou código, fazendo assim emergir os conceitos. Os conceitos sofrem uma constante comparação e questionamento e, em função das semelhanças e diferenças, são integrados em categorias cada vez mais abstratas. Os nomes atribuídos às categorias podem resultar da criatividade ou do conhecimento teórico do investigador, advindo da literatura e da comparação constante entre os conceitos.

Após a codificação aberta, os conceitos são reorganizados em torno de eixos que revelam as relações entre as categorias, indo para além das suas características e dimensões, por isso se denomina

codificação axial. Para auxiliar nesta codificação, Corbin e Strauss (2008) sugerem a criação de diagramas para visualizar as relações existentes entre as categorias, porém, advertem para o facto de o diagrama ter de ser claro, evitando palavras extensas, e outras figuras que possam torná-lo mais confuso.

A construção do diagrama pode auxiliar também na fase de codificação seletiva, em que se promove a integração dos dados em torno de um conceito central explicativo e evidencia a categoria com maior potencial para se relacionar com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central. É por isso, segundo Tarozzi (2011), o momento da construção da teoria, uma vez que “Quando as categorias estão maduras, evidenciam-se os nexos que as interligam e, sobretudo, são integradas dentro de uma teoria coerente e unitária” (p. 121). Assim, quando se define o esquema teórico, começa-se a refinar a teoria, retirando a informação que se encontra em excesso em algumas categorias, aprofundando outras, com o intuito de definir os padrões, características e dimensões das categorias.

O investigador pode voltar a campo para recolher mais dados sempre que se revele necessário aprofundar certos aspetos do fenómeno em estudo, mantendo-se um processo de constante interação com os dados até ao final da investigação (Corbin & Strauss, 2008), procurando determinar qual o significado simbólico dos factos para os intervenientes no fenómeno em estudo (Gómez et al., 1996). A GT não pretende produzir resultados fechados nem leis gerais, mas permite, segundo Corbin e Strauss (2008), a possibilidade de previsão de resultados sempre que situações semelhantes às condições particulares de um fenómeno estudado se apurem, podendo fornecer algumas respostas para populações semelhantes às estudadas. Os mesmos autores referem, ainda, que para facilitar a compreensão do fenómeno em estudo é importante a análise do próprio contexto para enquadrar as ações e interações dos indivíduos.

Para apoiar a análise qualitativa recorreu-se ao *software NVivo*. A versão utilizada foi *The New NVivo* Edição 2020, da QSR International, comprando a licença de estudante que tem a duração de 12 meses, e que possibilitou fazer a análise de dados de forma tranquila e com os equipamentos de uso próprio da investigadora. É, efetivamente, uma ferramenta que facilita ao investigador selecionar e ordenar os dados (segmentos de unidades, palavras, frases, parágrafos), possibilitando realizar uma análise mais detalhada dos dados em estudos de natureza qualitativa, facilitando a criação e sucessivas alterações do sistema de categorização. Apesar de o respetivo *software* possuir inúmeras funcionalidades e potencialidades, apenas foram utilizadas as que melhor auxiliaram na análise dos dados recolhidos.

Assim, através da utilização deste *software* foi possível importar, explorar, codificar, investigar, refletir, visualizar e memorizar (Manual *NVivo*, 2019). Possibilita, ainda, o uso de texto áudio, imagens, vídeos e até dados geográficos.

No que concerne à análise de dados quantitativos, como as questões fechadas dos IQ e dos QM, utilizou-se a estatística descritiva, em que se aplicaram várias técnicas para descrever e analisar o conjunto de dados quantitativos. De entre os objetivos da análise estatística destacam-se a discriminação, a classificação e agrupamento de dados, e a identificação e inferência de relações entre conjuntos de dados (Silvestre, 2007). Para apoiar essa análise utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), que é um programa informático de apoio à estatística, com o propósito de auxiliar a análise e interpretação dos dados quantitativos.

Por fim, importa mencionar que os dados recolhidos são imensos e variados, e por isso, optou-se por analisar nesta tese apenas alguns dos dados, aqueles que melhor respondem à questão de partida e aos objetivos de investigação traçados neste estudo, como se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade
(Freire, 1996, p. 32).

Um professor investigador é por natureza um questionador da sua própria prática educativa que procura, coloca questões a si próprio e que investiga para lhes dar resposta. Esta permanente postura de inquietação leva-o a conhecer novas realidades e a melhorar a forma como ensina, como preconiza Paulo Freire (1996). Neste sentido, este capítulo pretende dar a conhecer os resultados desta investigação, procedendo-se a uma análise qualitativa e indutiva, inspirada nas técnicas de análise da GT, dos dados das respostas de alunos e professores participantes no estudo empírico recolhidos através das várias técnicas e instrumentos de dados já referidos neste trabalho. Procurou-se, portanto, dar resposta às quatro questões de investigação delineadas para o estudo, convocando os dados dos vários instrumentos e técnicas de recolha de dados que permitiam responder a cada uma das questões de investigação, havendo necessidade de seleccionar os dados mais pertinentes para o efeito. A análise encontra-se dividida em quatro subcapítulos (5.1., 5.2., 5.3. e 5.4), cada um referente a cada ciclo de ensino.

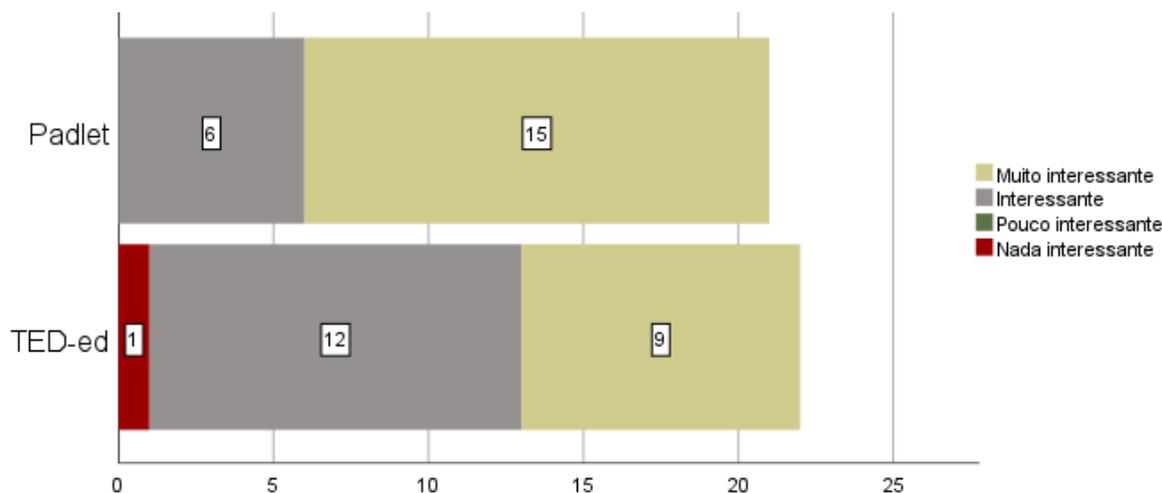
5.1. Contributos das plataformas digitais *TED-ed, Youtube, Padlet* e outras para o desenvolvimento da consciência histórica

Para a análise dos contributos das plataformas digitais utilizadas para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento da consciência história dos alunos, recorreu-se aos dados do 2.º FG aos alunos (Apêndices 24 e 25), da 2.ª ES aos professores (Apêndices 21 e 22), dos QM aplicados aos alunos ao longo da implementação das atividades (Apêndices 2, 4, 6, 8, 11 e 14), das FAP (Apêndices 15 e 16) e de algumas NO. Optou-se por dividir esta análise por ciclos de ensino para melhor compreender cada uma das realidades estudadas e as suas opções e justificações. No entanto, no final deste subponto são cruzados os dados dos dois ciclos, construindo um sistema de categorização sobre os efeitos das plataformas digitais utilizadas no estudo para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento da consciência histórica.

5.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

Para compreender quais os contributos das plataformas digitais utilizadas no estudo para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, foi solicitado aos alunos, num primeiro momento, que avaliassem as várias plataformas com a seguinte escala: “Muito interessantes”, “Interessantes”, “Pouco interessantes” e “Nada interessantes” nas quatro atividades desenvolvidas, mais concretamente nos QM (Gráfico 1, 2, 3 e 4).

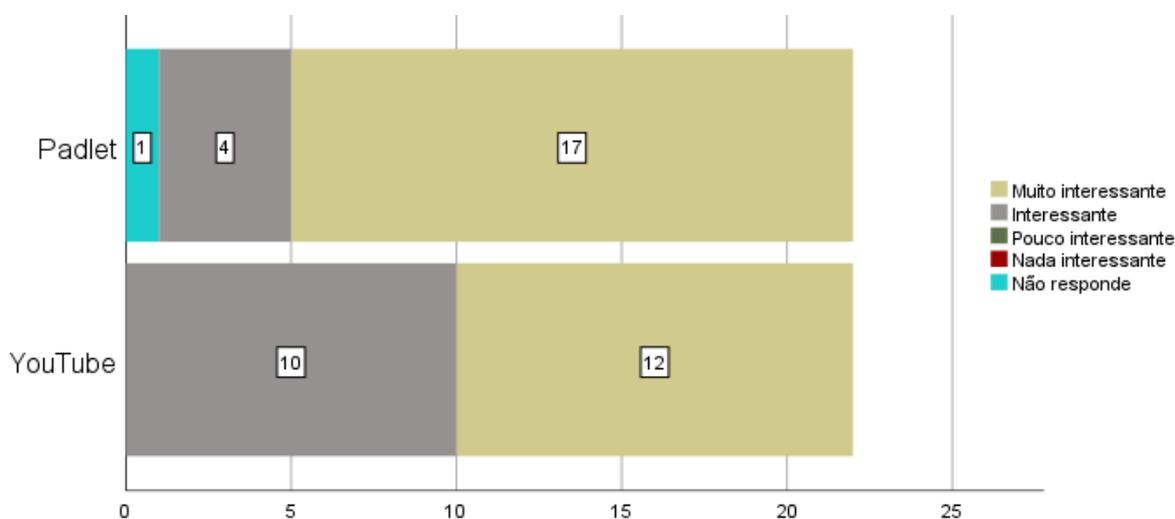
Gráfico 1 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 1.º atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Como se observa no gráfico, 15 alunos consideraram o *Padlet* muito interessante e seis avaliaram-no como uma plataforma interessante. A plataforma *TED-ed* foi também considerada por 12 alunos como interessante, seguido de nove alunos que a classificaram como muito interessante. No entanto, um aluno revela não achar a plataforma interessante.

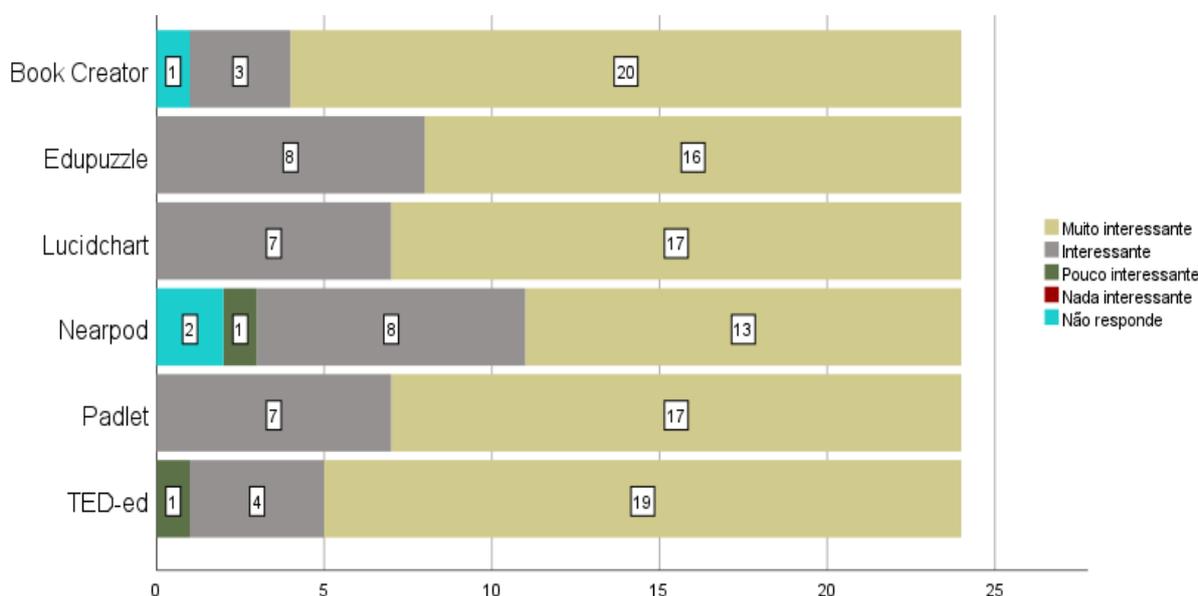
Gráfico 2 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 2.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Conforme é possível observar no gráfico 2, os alunos consideraram o *Padlet* muito interessante (n.º=17) e interessante (n.º=4) para a sua aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do seu pensamento histórico, talvez por contemplar todos os documentos históricos e questões orientadoras de fácil acesso. Isso também se traduz no facto de não assinalarem as classificações “Pouco interessante” e “Nada interessante” para essa plataforma, porém um aluno não quis responder, desconhecendo-se a razão para tal. O *YouTube* também foi avaliado como muito interessante (n.º=12) e como interessante (n.º=10). Por fim, um aluno não quis avaliar a plataforma *Padlet*.

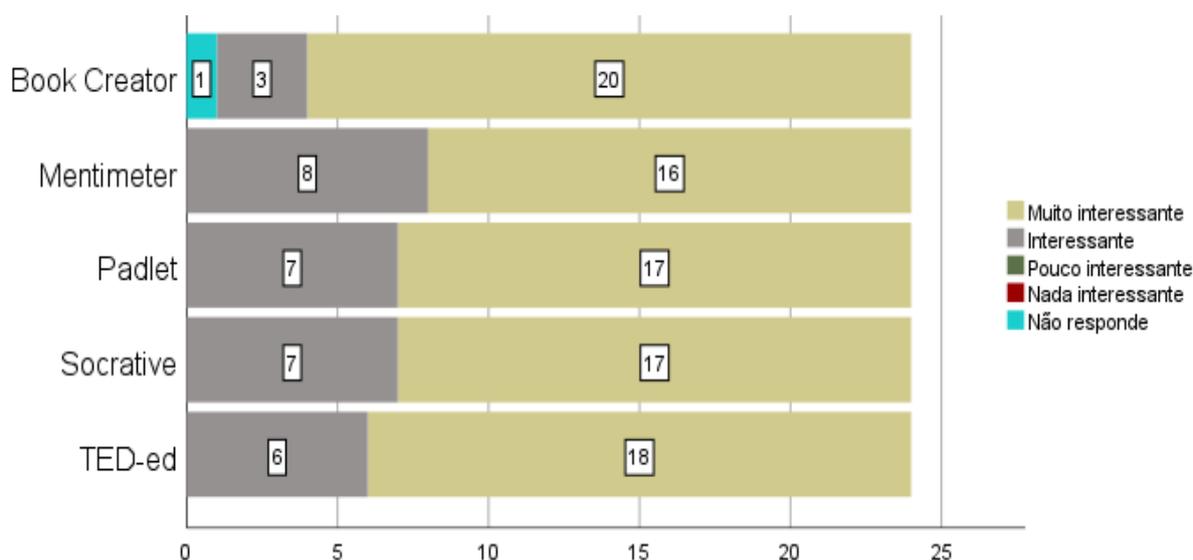
Gráfico 3 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 3.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Verifica-se, com valores muito próximos um dos outros, que as plataformas *Book Creator* (n.º=20), *TED-ed* (n.º=19), *Padlet* (n.º=17) e *Lucidchart* (n.º=17) foram consideradas como as mais interessantes para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Como interessantes, destacam-se o *Edupuzzle* (n.º=8), o *Nearpod* (n.º=8), o *Lucidchart* (n.º=7) e o *Padlet* (n.º=7).

Além disso, um aluno considerou a plataforma *Nearpod* pouco interessante e um atribuiu a mesma avaliação à plataforma *TED-ed*. Também se averiguou a existência de alunos que optaram por não avaliar as plataformas *Nearpod* (n.º=2) e *Book Creator* (n.º=1), desconhecendo o motivo para tal.

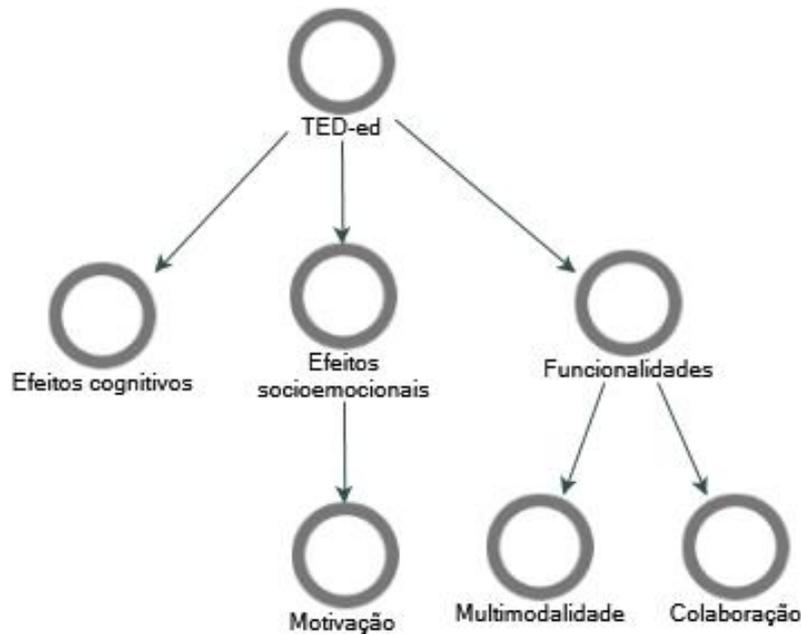
Gráfico 4 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 4.º atividade (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

As atividades realizadas com recurso à plataforma *Book Creator* ($n.^{\circ}=20$) foram avaliadas como muito interessantes, embora um aluno não tenha classificado a mesma. Destaca-se, igualmente, com elevada frequência a plataforma digital *TED-ed* ($n.^{\circ}=18$), que tem como intencionalidade pedagógica a visualização de vídeos e possibilidade de pergunta-resposta, no qual o aluno pode rever o vídeo quantas vezes forem necessárias para responder às questões, permitindo uma autorregulação da sua aprendizagem, seguido das plataformas *Padlet* ($n.^{\circ}=17$) e *Socrative* ($n.^{\circ}=17$). Avaliadas como interessantes encontram-se o *Mentimeter* ($n.^{\circ}=8$), *Padlet* ($n.^{\circ}=7$) e *Socrative* ($n.^{\circ}=7$). Por último, não se verificam avaliações menos positivas relativamente a estas plataformas digitais para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos.

Compreender as razões da avaliação dos alunos de cada uma das plataformas foi importante para identificar os contributos que cada uma teve na aprendizagem histórica e, conseqüentemente para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos. Nesse sentido, para cada uma das plataformas utilizadas ao longo das quatro atividades foram convocados os dados dos vários instrumentos e técnicas de recolha de dados que permitiam averiguar esses contributos. Porém, na impossibilidade de analisar os contributos de todas as plataformas digitais utilizadas no projeto, apenas foram selecionadas algumas, procurando apresentar as categorias que emergiram das ideias dos alunos, apontadas por cada ciclo de ensino e exemplos de respostas.

Relativamente à plataforma *TED-ed*, as categorias e subcategorias que emergiram encontram-se na figura 4.

Figura 4 - Contributos da plataforma digital *TED-ed* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se nesta categoria ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de aprendizagem histórica, e que advêm da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica:

Passamos a saber mais. [QM, a9, 4.ª ativ.]

Porque ajudou-me a perceber melhor a matéria de história. [QM, a7, 1.ª ativ.]

Ajuda muito a compreender melhor a matéria. [QM, a11, 1.ª ativ.]

O recurso à plataforma dá-nos muitas informações e imagens do que estamos a estudar. [QM, a18, 1.ª ativ.]

... e também aprendi muito mais com ele. [2.º FG, a21]

Porque eu entendi mais sobre a peste negra. [QM, a24, 1.ª ativ.]

Veja-se que dentro desta categoria alguns alunos destacaram que para essa aprendizagem, através da análise das fontes históricas utilizadas, implicou estarem mais atentos e concentrados para a realização das tarefas:

Porque tínhamos de ouvir com muita atenção. [QM, a8, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Pronto, tinha que ter atenção. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Encontra-se subdividida na subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Contempla ideias dos alunos que focam o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma digital para a construção da aprendizagem histórica. Estes fatores emocionais da utilização da plataforma parecem estar associados ao efeito de novidade, uma vez que os alunos não a conheciam e isso trouxe motivação e vontade em utilizá-la:

Gostei muito do rap dos descobrimentos. [QM, a1, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque foi ferramenta nova que nunca usamos. [QM, a3, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Vimos vídeos ou um RAP dos descobrimentos. [QM, a9, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque não conhecia essa plataforma e gostei muito de trabalhar com ela. [QM, a17, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Gostei do rap. [QM, a19, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

E o TED-ed também ajudou a aprender de outra forma, mais divertida! [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Destaca-se o caso específico do *rap* acerca da temática dos descobrimentos portugueses que motivou os alunos para aprender História, uma vez que a informação histórica presente na letra da música os levou a construir conhecimento e a memorizar as datas de cada uma das conquistas/descobrimientos portugueses, como também comprova a NO recolhida pela investigadora:

Estávamos em tempo de pandemia COVID-19 e as atividades estavam a ser desenvolvidas de forma online, através da plataforma zoom. Iniciámos as atividades e os alunos foram para as salas virtuais simultâneas com o seu grupo de trabalho. Quando os alunos ouviram o rap dos descobrimentos, levantaram-se da cadeira e começaram a cantar e a dançar. Era visível nos seus rostos felicidade em fazê-lo e deixei que terminassem para então ouvir novamente a música e estarem atentos à letra. Os alunos gostaram do rap e conseguiram recolher as informações que estavam nele para construir o seu conhecimento histórico. [NO, 3-02-2021, 1.º CEB]

Também a professora da turma reforçou que a plataforma contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, tornando-a mais “lúdica e interessante” e ressaltou, inclusive, que esta plataforma foi utilizada de forma criativa pois fez articulação com outras disciplinas como a Música, como reflete a sua resposta:

O TED-ed vai ao encontro do Edpuzzle só que num registo diferente. Até faz articulação com outras disciplinas, com a Música e isso também é muito interessante. Para eles era também mais lúdico, é quase aprender a brincar. [2.ª ES, Prof. 1.º CEB]

Destacamos, por fim, nesta subcategoria, um aluno que refere que a plataforma é entediante, mas não apresenta qualquer justificação, ficando sem se compreender o motivo para tal:

A plataforma ted-ed é entediante. [QM, a20, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Funcionalidades

Inclui ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica. Dentro desta categoria, enquadram-se as subcategorias *Multimodalidade* e *Colaboração*.

- Multimodalidade

Enquadram-se nesta categoria ideias dos alunos que evidenciam o trabalho em simultâneo de várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever. Eis exemplos que ilustram:

Conseguimos ouvir a música e também escrever a resposta. [QM, a2, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque o vídeo parava e nós respondíamos. [QM, a6, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Podemos ver o vídeo e responder às perguntas. [QM, a15, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque nós vimos o vídeo e depois respondíamos às perguntas e ajudou-me a compreender melhor tudo. [QM, a11, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque se não nos lembrarmos o que tinha passado no vídeo poderíamos ver o vídeo enquanto escrevíamos. [QM, a16, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

O TED-ed fez-me assim, mais ou menos, ter mais atenção. Sim, porque no TED-ed tínhamos que responder a perguntas e tínhamos que estar atentos. [2.º FG, a21, 1.º CEB]

A possibilidade de visualização do vídeo e de responder em simultâneo, permitindo ao aluno pausar o vídeo para responder à questão ou simplesmente deixar o vídeo correr enquanto respondia, foi realçada como uma potencialidade da plataforma, uma vez que o aluno, ao fazê-lo, teve de estar com uma enorme atenção ao vídeo para responder às questões, conduzindo assim a uma melhor compreensão histórica do que estava a aprender e construindo conhecimento histórico a partir desta fonte audiovisual, aprendendo a pensar historicamente.

- Colaboração

Integra ideias que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Atente-se no exemplo destas duas respostas que comprovam essa realidade:

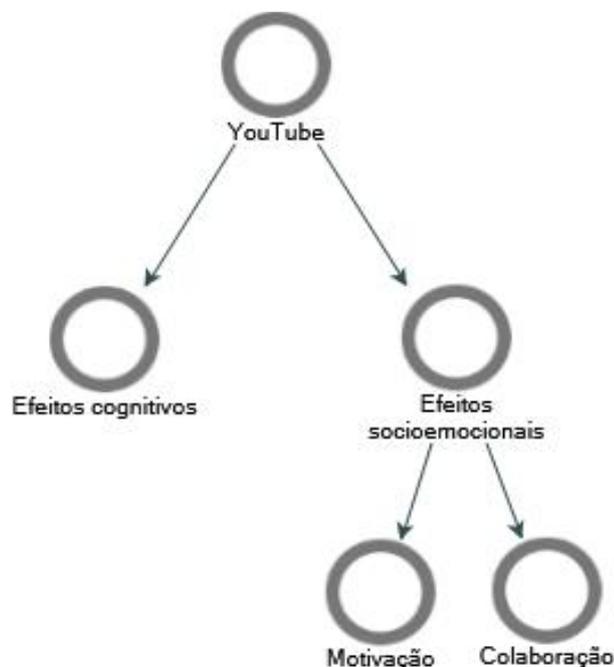
Porque é uma plataforma onde trabalhamos em equipa. [QM, a8, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Porque é divertido e as dúvidas são explicadas em grupo. [QM, a9, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

De uma forma geral, como contributo da utilização desta plataforma digital, sobressai a categoria *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação*, seguida da categoria *Efeitos cognitivos*. Desta forma, é possível concluir que a plataforma *TED-ed* potenciou a construção da aprendizagem histórica por promover a compreensão histórica do conteúdo histórico estudado, através da possibilidade de responder enquanto visualizavam o vídeo, assim como favoreceu a motivação no uso da plataforma e na forma como o conteúdo histórico foi apresentado. Isso levou a que os alunos se sentissem mais empenhados, participativos e elementos ativos na construção do seu conhecimento histórico (Moran, 2018; Trindade, 2014), que foi ainda mais vantajoso quando existiu colaboração entre todos.

Apresentam-se, de seguida, as categorias que emergiram das respostas sobre a plataforma *YouTube* (Figura 5).

Figura 5 - Contributos da plataforma digital *YouTube* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Contempla ideias que remetem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica:

Ajudou-me a perceber melhor. [QM, a7, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque através da plataforma desenvolvi as ideias. [QM, a8, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque nos ajuda a compreender melhor a História De Portugal. [QM, a17, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O Youtube é muito bom por causa que podemos ver vários vídeos sobre História, e por exemplo temos uma tarefa, por exemplo escrevermos alguma coisa para o próximo dia, e tu vês o vídeo e é para escrever alguma coisa sobre esse vídeo, se tu não percebeste bem, tu podes pesquisar em casa e já podes perceber melhor. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

... mas também para fazer em casa, e pesquisar, e estamos também a recordar e a mostrar aos pais o que aprendemos nas aulas de História, e também porque, não é que o Youtube tenha tudo o que nós precisamos, mas tem algumas coisas de História que são bem importantes, interessantes. [2.º FG, a18, 1.º CEB]

Pra mim, o Youtube, essa plataforma do Youtube, contribuiu muito porque tinha lá vídeos de História, de tudo o que aconteceu e ajudou-me a compreender muitas coisas, sim. [2.º FG, a21, 1.º CEB]

Os alunos destacaram, por isso, que a sua utilização levou a uma maior aprendizagem dos conteúdos históricos, ressaltando que a recolha de informação acerca do vídeo ajudou a aprender mais, pois quando o aluno aprende a retirar informação de um vídeo histórico e a responder a questões orientadoras, ele assume-se como elemento ativo e construtor da sua aprendizagem histórica, aprendendo a pensar historicamente (Moran, 2018). Todavia, verificou-se uma dificuldade relativamente ao uso da plataforma, nomeadamente o facto de o vídeo parar várias vezes, que poderia ter a ver com a *internet* da própria escola que estava a ser utilizada em simultâneo por muitos alunos:

Aprendíamos vendo um clipe, mas não se conseguia ver bem porque travava. [QM, a9, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Também a NO da professora investigadora é reveladora dessa mesma categoria:

Os alunos revelavam já conhecer e manusear a plataforma digital, fazendo já parte do seu quotidiano. Utilizaram-na para compreender a temática que estava a ser trabalhada, e sempre que não entendiam algum aspeto voltavam a visualizar o vídeo. [NO, 16-12-2020, 1.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Inclui ideias dos alunos que focam o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma digital para a construção da aprendizagem histórica. Estes fatores emocionais da sua utilização parecem estar associados ao efeito de novidade, uma vez que os alunos não a conheciam e isso trouxe motivação e vontade em utilizá-la:

Gostei de usar melhor o YouTube. [QM, a6, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Eu adoro a plataforma Youtube. [QM, a11, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Também nesta subcategoria os alunos demonstraram interesse no próprio vídeo, focando a seleção do vídeo como sendo muito relevante pela sua linguagem e forma de construção, que motivou o aluno a retirar informação do mesmo, conduzindo à sua compreensão histórica e ao desenvolvimento do seu pensamento histórico, como referem os alunos a21 e a22 quando afirmam que o vídeo sobre a temática foi muito interessante para a sua aprendizagem histórica:

Porque o filme foi interessante. [QM, a3, 1.º CEB, 2.ªativ.]

Porque a gente viu vídeos interessantes sobre a batalha de Aljubarrota. [QM, a4, 1.º CEB, 2.ªativ.]

Vi vídeos muito interessantes. [QM, a21, 1.º CEB, 2.ªativ.]

Porque podíamos ver vídeos da nossa História. [QM, a22, 1.º CEB, 2.ªativ.]

Apesar de serem duas subcategorias distintas, considera-se que elas podem estar interligadas, pois como referem Moreira et al. (2019), o *YouTube* é uma das plataformas de conteúdo audiovisual aberta que motiva os alunos para descobrirem mais e aprenderem mais acerca do que estão a estudar.

- Colaboração

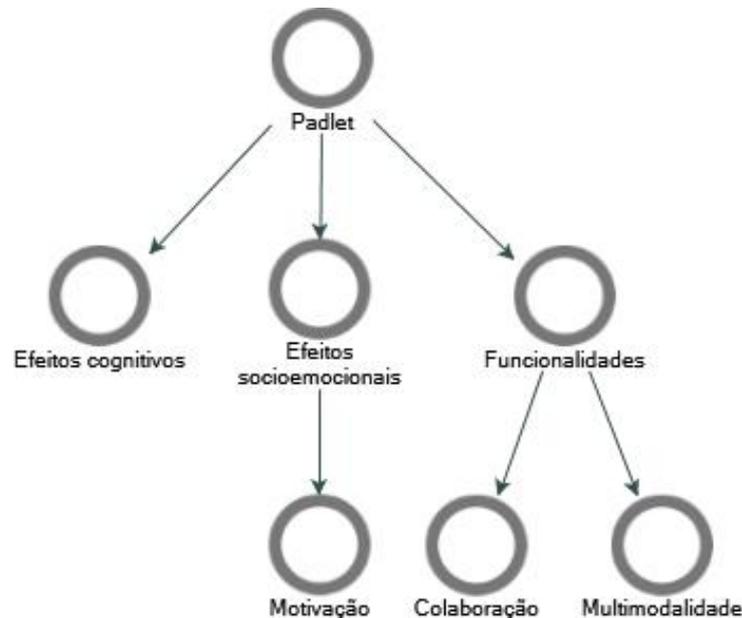
Integram ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilita, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica:

Se tivermos dúvidas o meu grupo pode ajudar. [QM, a15, 1.º CEB, 2.ªativ.]

Os efeitos cognitivos sobressaem no total de ocorrências relativamente à restante categoria e subcategorias, o que mostra que a utilização do *YouTube* ajudou a uma melhor compreensão dos conteúdos históricos, conduzindo a uma maior aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico. A subcategoria *Motivação* também foi referida pelos alunos, uma vez que, segundo os mesmos, esta possuía vídeos interessantes, que quando trabalhados em colaboração potenciam a aprendizagem histórica.

De igual forma, os alunos apresentaram as suas ideias acerca dos contributos da plataforma *Padlet* para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico. Emergiram as seguintes categorias e subcategorias (Figura 6).

Figura 6 - Contributos da plataforma digital *Padlet* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se nesta categoria ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advêm da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. A título de exemplo, destacam-se as seguintes respostas dos alunos:

Porque aprende-se melhor e coisas novas. [QM, a3, 1.º CEB, 1.ªativ.]

O padlet também é mais uma plataforma que poderíamos ir aos links para ir para outros sítios para aprender e é quase parecido com o [a15] e [a21] e ver onde é, e pronto, e ver atividades. [2.º FG, a4, 1.º CEB]

Gostei porque aprendi mais. [QM, a12, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque é mais fácil aprender. [QM, a14, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque aprendíamos coisas novas e eramos descobridores. [QM, a17, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

É como o [a21], nós conseguimos fazer várias atividades muito importantes para a nossa aprendizagem e uma que eu mais gostei foi de gravar a nossa voz de como achamos que foi a batalha de Aljubarrota. [2.º FG, a22, 1.º CEB]

O padlet ajudou bastante porque como a [a18], foi mais prático e mais fácil de entrar nos links, e por causa do padlet aprendemos mais sobre as guerras e essas coisas. [2.º FG, a24, 1.º CEB]

Repare-se na resposta do aluno a17 que se sentiu um descobridor do conhecimento histórico, o que reforça a teoria da aprendizagem pela descoberta de Bruner (1986), quando refere que o professor apresenta os materiais à criança para que esta descubra e aprenda por si própria, movida pela sua curiosidade. Além disso, a plataforma possibilitou uma aprendizagem em casa, dado que os alunos puderam aceder à plataforma a qualquer momento, revendo aspetos que não ficaram tão bem desenvolvidos:

Eu tive dificuldades só que depois ao longo do tempo eu fui perguntando e fui aprendendo e em casa também às vezes ia lá fazendo coisas para tentar aprender mais e depois houve uma vez que tivemos a fazer aquela atividade de gravar a voz e eu sem querer estava a fazer um texto e eu estava a falar para o texto, basicamente (risos), então depois o meu pai é que me disse que estava no texto e que não estava na voz. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Porque podemos aprender em casa o que foi dado nas aulas. [QM, a21, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Efeitos socioemocionais

Este ponto integra ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Nesta categoria encontra-se a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Inclui ideias dos alunos que remetem para o caráter lúdico e motivador da utilização da plataforma digital para a construção da aprendizagem histórica. Estes fatores emocionais da utilização da plataforma parecem estar associados ao efeito de novidade, visto que os alunos não a conheciam e isso trouxe motivação e vontade em utilizá-la. Veja-se os seguintes exemplos:

Tinha coisas interessantes. [QM, a1, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque não tínhamos conhecido e no Padlet já tinha algumas coisas já prontas. [QM, a10, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque é muito top e já tínhamos usado no inglês. [QM, a14, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque não conhecia essa plataforma e gostei muito de trabalhar com ela. [QM, a17, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

É um aspeto muito importante porque, ao sentirem-se motivados para a utilização da plataforma, empenham-se mais na construção da sua aprendizagem histórica, conduzindo ao desenvolvimento do seu pensamento histórico. A questão de novidade da plataforma digital foi evidenciada nas respostas de alguns alunos, o que os motivou ainda mais para o seu uso, apesar de já a terem utilizado na disciplina de Inglês. No entanto, este facto causa um pouco de surpresa, uma vez que os alunos referiram já ter utilizado o *Padlet* nas aulas de Inglês, e portanto, já se sentiram familiarizados com a plataforma. Acredita-se, porém, que estes alunos o referem pelo facto de nunca o terem utilizado para a aprender História, o que para eles foi diferente ao nível da sua utilização ou até mesmo pela própria dinâmica neste projeto ter sido distinta da disciplina de Inglês, dado que durante a investigação os alunos tiveram a possibilidade de experimentar várias funcionalidades da plataforma, como gravação áudio, publicação de trabalhos, realização de comentários e outras.

Funcionalidades

Nesta categoria enquadram-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuíram para a aprendizagem histórica. Os alunos reforçaram, por isso, a mais-valia de poderem aceder às atividades desenvolvidas. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Multimodalidade* e *Colaboração*.

- Multimodalidade

Inclui ideias dos alunos que evidenciam o trabalho em simultâneo de várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever e outras para a aprendizagem histórica. Veja-se os seguintes exemplos:

Nós vimos todas as atividades que a professora colocava. [QM, a2, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque as atividades estavam todas bem organizadas no padlet e eram fáceis de entender. [QM, a7, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Estava lá tudo o que precisámos por fazer os trabalhos. [a9, QM, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Podia saber o que tinha de fazer. [QM, a15, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Eu gostei, foi muito divertido e interessante e era muito bom por causa de que uma das atividades e tal como o [a21] disse, se esquecermos podemos ver e podíamos nos prepararmos o que vem, por exemplo, dizer o que dá pra ver na imagem 1, na imagem 2 e tudo ali já podíamos ver. [2º FG, a15, 1.º CEB]

O padlet nas atividades de História que fizemos ajudou-nos tipo por exemplo coisas que tu já punhas o link a azul e nós tínhamos que clicar em vez de logo ir para a aplicação do que pesquisar no google, e escrever, é mais rápido e também dizemos o que íamos precisar, o que é que íamos, o documento 1, o documento 2 e essas coisas. Podias por lá as atividades todas e perceber mais antes de tu dares aquelas aulas e podermos ver o que iríamos trabalhar hoje e é isso. [2.º FG, a18]

E também outra coisa, eu gostei do padlet porque lá dizia as atividades que nos íamos ter e depois imagina, nós no dia anterior queríamos nos preparar para a aula seguinte e nós não sabíamos o que íamos dar, podíamos sempre ser cuscos como algumas professoras dizem e irmos lá e vermos o que íamos fazer. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Atentemos também no seguinte excerto da ES à professora da turma que foca esta subcategoria:

Eu também desconhecia, sou franca. Eles também desconheciam. E fiquei surpreendida porque até parecia para mim à priori assim à primeira vista assim até uma ferramenta difícil, complicada de utilizar e eles foram com facilidade e o facto de estar ali armazenados os trabalhos deles e o facto de eles consultar e ir lá buscar informação e tudo com uma autonomia... fiquei admiradíssima, admiradíssima. [2.ª ES, Prof. 1.º CEB]

Efetivamente, esta organização de todas as atividades, nomeadamente os documentos históricos, questões orientadoras e *links* das plataformas, permitiu a construção do conhecimento histórico dos alunos, potenciando assim uma maior autonomia do aluno ao saber o que teria que realizar ao longo das atividades, aprendendo a pensar historicamente e experienciando o ofício de historiador ao construir o seu conhecimento histórico (Barca, 2004).

- Colaboração

Inclui ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Tomemos como exemplo as seguintes respostas:

Porque podemos partilhar as ideias em grupo grande. [QM, a7, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Assim também podíamos partilhar as coisas mais em grupo e prontos como a [a18] disse é mais fácil irmos lá e prontos ver as coisas e também pronto. [2.º FG, a7, 1.º CEB]

Nós no padlet podíamos estar com a turma toda e contigo como também podíamos falar contigo e com o nosso grupo só. Imagina, nós tínhamos um trabalho para fazer e estamos a discutir e

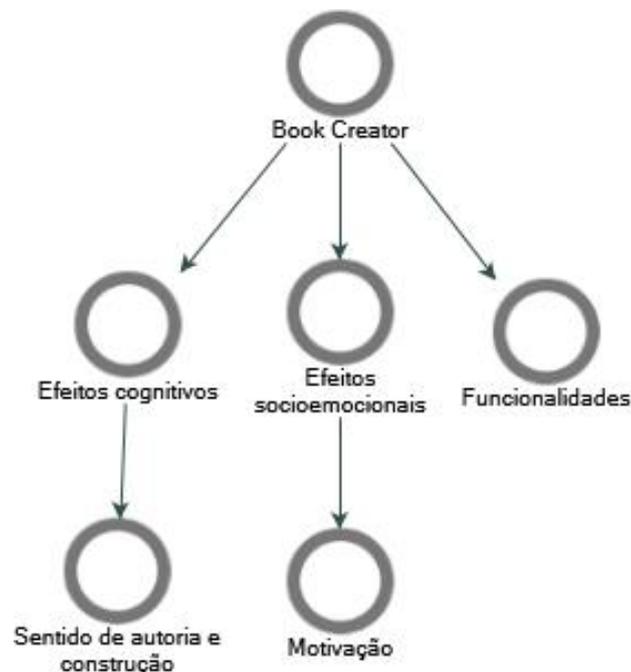
podíamos só discutir no padlet só para o nosso grupo, não é? Não é preciso estar a discutir para toda a turma e depois ficava uma confusão. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Desta forma, o professor ao oferecer situações de aprendizagem em que o aluno aprende em interação com o outro, está a promover uma aprendizagem histórica assente na pedagogia socioconstrutivista que pretende desenvolver a cognição histórica dos alunos (Barca, 2011b; Fosnot, 1999) com vista ao desenvolvimento do pensamento histórico. Neste sentido, o trabalho em equipa, que foi potenciado através do modelo de aula-oficina, revelou-se fundamental na realização das atividades no qual tinham oportunidade de partilhar as suas ideias e opiniões enquanto construíam colaborativamente o seu conhecimento histórico.

A categoria com maior número de ocorrências é *Funcionalidades*, nomeadamente a subcategoria *Multimodalidade*, o que mostra que a plataforma contribuiu para a sua aprendizagem histórica, uma vez que ajudou a compreender melhor os conteúdos históricos, devido à dimensão organizadora do repositório e mural digital criado pela professora investigadora, que possibilitava o acesso a todas as atividades que, segundo os alunos, eram divertidas e interessantes, possuindo uma diversidade de recursos, que aliada ao trabalho em equipa e à própria motivação no uso da plataforma, permitiu desenvolver o pensamento e a consciência histórica.

Em relação à plataforma *Book Creator* também se procurou compreender quais os contributos apontados pelos participantes do estudo na construção da aprendizagem histórica (Figura 7).

Figura 7 - Contributos da plataforma digital *Book Creator* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Esta categoria integra ideias dos alunos que remetem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Essa aprendizagem é visível nas seguintes respostas:

Porque ajudou-nos a compreender melhor. [QM, a11, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Aprendi mais. [QM, a12, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Ajuda-nos a aprender. [QM, a16, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Além disso, os alunos também referem terem desenvolvido competências da área de Português, nomeadamente ao nível da ortografia e da escrita aquando da escrita da NH:

Aprendi sem muitos erros. [QM, a19, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque treinamos a escrita. [QM, a16, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Esta categoria subdivide-se na subcategoria *Sentido de autoria e construção*.

- Sentido de autoria e construção

Contempla ideias dos alunos que remetem para a construção ativa da narrativa histórica (NH) pelo aluno, evidenciando marcas textuais de autoria (“nós”, “construímos”, “fizemos”, “criamos”, “escrevemos”). De facto, o aluno assumiu um papel ativo e construtor do seu conhecimento histórico, como ilustram as seguintes evidências:

Escrevemos textos e posemos lá e ficou um livro. [QM, a3, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Fizemos um livro com as coisas que fizemos. [QM, a6, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Fizemos um livro com os nossos textos. [QM, a7, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Nós construímos um livro com as nossas histórias. [QM, a22, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Ressalva-se dentro desta subcategoria, ideias expressas nas respostas dos alunos que evidenciam o uso da plataforma no desenvolvimento do conceito metahistórico de empatia histórica, em que os alunos se colocaram no lugar do agente histórico, compreendendo o que este sentiu em determinada situação/acontecimento histórico (Ashby & Lee, 1987a; Davison, 2012; Perikleous, 2022; Shemilt, 1980, 1984) Neste caso, esse exercício de empatia histórica foi potenciado em duas atividades do projeto, uma sobre a guerra colonial e outra acerca dos descobrimentos portugueses, referidas pelos alunos nas suas respostas:

Aquilo ajudou-me na história, tinha tipo como no último livro que fizemos em grupo, eram como, senti-mos como se fossemos uns soldados e também neste aqui senti-me uma navegadora. [2.º FG, a18, 1.º CEB]

Porque lá nós sentíamos como se estivéssemos a anos atrás pessoas importantes alguém especial e é por causa deles que agora nos temos países descobertos várias histórias para contar sobre lutas descobrimentos. [QM, a20, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Efeitos socioemocionais

Nesta categoria enquadram-se ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Subdivide-se na subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Abarca ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. A novidade da plataforma digital foi evidenciada nas respostas de alguns alunos, o que motivou ainda mais para o seu uso e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do pensamento histórico. Veja-se os seguintes exemplos:

Eu disse que fui um navegador e foi muito fixe e é muito divertido. [QM, a4, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim, porque nunca usei esta plataforma. [QM, a10, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Eu gostei muito da aplicação. [QM, a14, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Nunca tinha visto um livro virtual. [QM, a21, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A motivação na utilização da plataforma digital revela-se importante no empenho e entusiasmo para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Além disso, ao construírem as suas narrativas com esta plataforma estão, efetivamente, a assumir uma postura ativa na construção da sua aprendizagem histórica (Moran, 2018), bem como a desenvolver a compreensão histórica e a sua consciência histórica, pois a narrativa é a face material da consciência histórica (Gago, 2019; Rösen, 2010).

Funcionalidades

Enquadram-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos, que focam o interesse atribuído pelos alunos

à construção das narrativas históricas (NH) da turma na plataforma, organizadas em formato de livro, no qual os pais e os colegas poderiam aceder. As evidências seguintes remontam esse aspeto:

Nós podemos ver os nossos textos. [QM, a2, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Vejo os textos de todos. [QM, a13, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

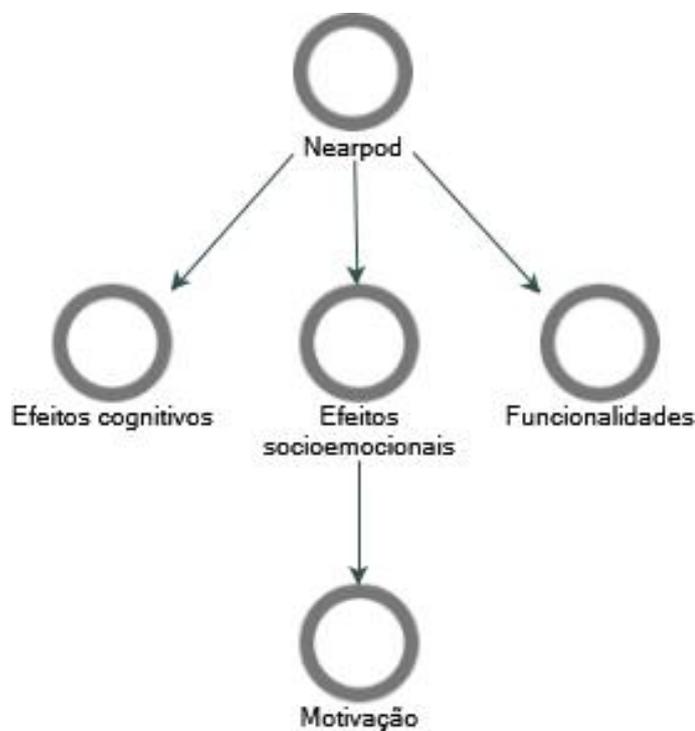
Podemos ver no fim com os pais. [QM, a15, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Colocamos os nossos textos lá. [QM, a24, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Sobressai a categoria *Efeitos cognitivos*, com a subcategoria *Sentido de autoria e construção* e a categoria *Funcionalidades*, o que nos demonstra que a ferramenta possibilitou, assim, o acesso a todos os livros digitais produzidos pelos alunos, valorizando as suas narrativas históricas, que espelham o seu pensamento e consciência histórica (Cooper, 1995, 1998; Gago, 2019; Rüsen, 2010). Por sua vez, permitiu a construção do conhecimento histórico dos alunos, indo ao encontro dos resultados do estudo de Trindade (2014), em que a utilização da plataforma nas aulas de História potenciou a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico.

Relativamente à plataforma digital *Nearpod*, a figura 8 espelha as categorias e subcategorias que emergiram.

Figura 8 - Contributos da plataforma digital *Nearpod* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Abarca ideias dos alunos expressas nas respostas que remetem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica, através das tarefas com questões orientadoras. Veja-se as seguintes respostas:

Ajudou-me a aprender melhor. [QM, a3, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Havia perguntas que me ajudaram a entender tudo melhor. [QM, a5, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Assim podemos aprender melhor. [QM, a7, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Aprendi mais. [QM, a18, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O questionário sempre vinha e ajudava-me a perceber. [QM, a20, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Note-se que a plataforma contribuiu para o desenvolvimento da compreensão histórica, pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, porque quando o professor oferece situações de aprendizagem em que o aluno tem oportunidade de analisar documentos históricos orientados por questões na plataforma, numa lógica de aula-oficina, os alunos conseguem uma melhor compreensão do conteúdo histórico abordado (Barca, 2004, 2007; Gago, 2020; Gómez et al., 2014; Lee, 2001, 2003).

Efeitos socioemocionais

Contempla ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Esta categoria abarca a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Integra ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. A título de exemplo desta categoria, seleccionou-se as seguintes respostas:

Foi divertido. [QM, a15, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Nunca tinha usado, fiquei com curiosidade e gostei. [QM, a21, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Foi interessante. [QM, a23, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Por fim, também se verificaram respostas que referem o interesse e motivação ao responder às questões na plataforma, sobressaindo aqui o teor das questões colocadas, como se verifica nos seguintes exemplos:

Gostei de responder às questões. [QM, a1, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Fazia muitas perguntas interessantes. [QM, a17, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Funcionalidades

Enquadram-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica. Atente-se nos seguintes exemplos:

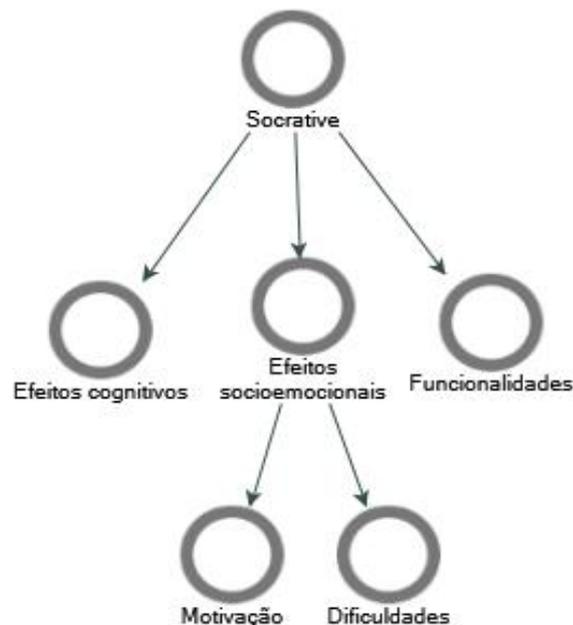
Nós vimos as nossas respostas no compartilhamento da tela. [QM, a2, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Respondemos a perguntas virtualmente sem ser um questionário normal. [QM, a9, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Assim, a categoria *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação* é a mais referida pelos alunos, o que vai ao encontro da ideia preconizada por Quadros-Flores et al., (2009), quando mencionam que a tecnologia altera a forma como se aprende e se pensa, e a utilização desta plataforma potenciou motivação nos alunos no momento em que aprendiam a pensar historicamente.

Procurou-se, ainda, compreender que contributos a plataforma digital *Socrative* teve na construção da aprendizagem histórica dos alunos. A figura 9 destaca as categorias que emergiram.

Figura 9 - Contributos da plataforma digital *Socrative* para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Esta categoria integra ideias dos alunos que remetem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Veja-se as seguintes respostas:

Consegui aprender. [QM, a3, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque aprendemos e tiramos dúvidas sobre a guerra colonial. [QM, a5, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque ajuda a perceber melhor. [QM, a11, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Sim, gostei porque eram várias perguntas e nós tínhamos que pensar. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

Eu gostei das duas porque eram muito divertidas porque elas também me ensinavam muito porque enquanto tu fazias perguntas e eu tinha de lembrar o que é que demos e assim pronto memorizava melhor e aprendia melhor. [2.º FG, a21, 1.º CEB]

Foram interessantes porque eu aprendi mais do que aconteceu na guerra Colonial. [QM, a24, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

A professora da turma aponta como principal contributo da plataforma a avaliação das aprendizagens desenvolvidas:

O Socrative, não é? O Socrative já era mais uma ferramenta se calhar mais para avaliar as aprendizagens deles. [2.ª ES, Prof. 1.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Nesta categoria encontram-se as subcategorias *Motivação* e *Dificuldades*.

- Motivação

Inclui ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. A título de exemplo desta categoria, selecionou-se as seguintes respostas:

Porque gostei do socrative. [QM, a1, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque gostei e achei interessante. [QM, a12, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque era uma plataforma nova e interessante. [QM, a16, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Nós respondíamos perguntas de uma forma fixe não de uma forma normal uma forma incomum. [QM, a20, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Também evidenciam nas suas respostas o interesse nas questões colocadas na plataforma e que terá contribuído para a sua aprendizagem histórica. Ora veja-se os seguintes exemplos:

Porque as perguntas eram interessantes. [QM, a15, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

As questões foram interessantes. [QM, a19, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque fez-me responder a perguntas muito interessante. [QM, a7, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

- Dificuldades

Evidenciam-se ideias dos alunos que remetem para dificuldades no uso da plataforma digital, como é possível constatar nestas duas respostas dos alunos:

Porque não entendia como que funcionava o site. [QM, a9, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

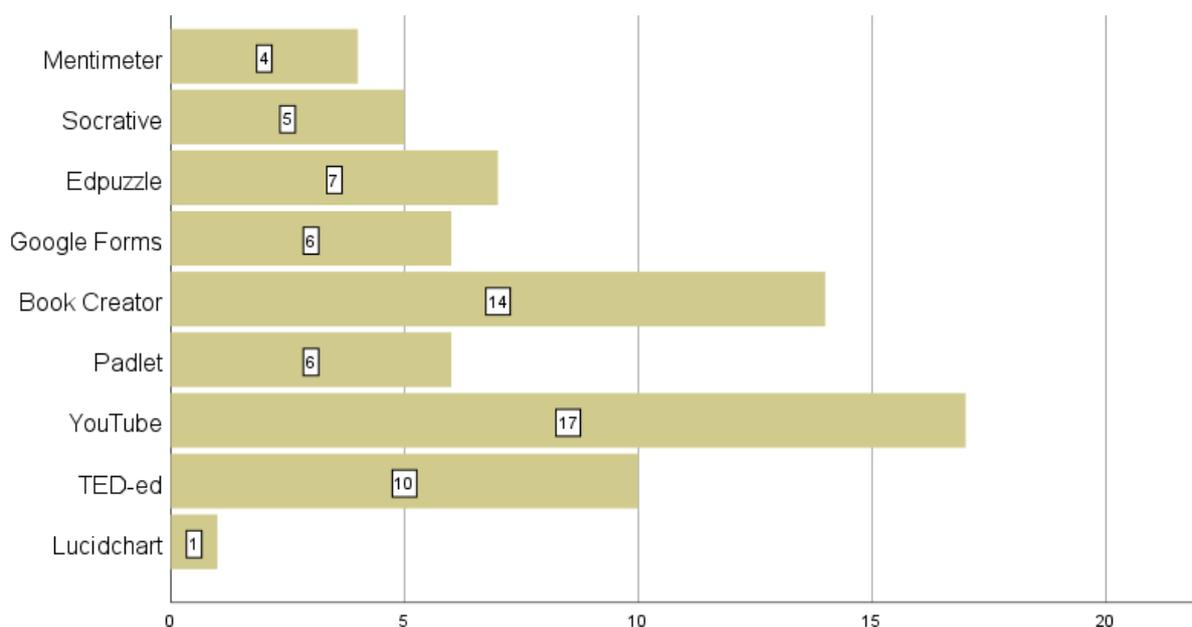
Nesse aí tive um bocado de dificuldade como o [a4], porque tu não estavas lá para eu ter perguntar como se trabalhava nessa aplicação, só que nessa parte eu tive que pedir ajuda à minha madrinha. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Funcionalidades

Constatam-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos. Apenas um aluno referiu a mesma:

É quase igual ao (...) só que nas duas plataformas tinha perguntas variadas e divertidas. [2.ªFG, a22, 1.º CEB]

Assim, ressaltaram-se contributos ao nível socioemocional, com a subcategoria *Motivação*, seguido dos efeitos ao nível do desenvolvimento da sua cognição histórica, o que comprova que o seu manuseio potenciou a compreensão e aprendizagem histórica, devido também ao facto do seu uso motivar para aprender (Quadros-Flores et al., 2009), mas também por desenvolver o seu pensamento complexo como diz Jonassen (2007). Por sua vez, os alunos focam nas suas respostas o facto da plataforma conter questões interessantes que ajudaram a construir e consolidar conhecimentos históricos, e que apesar de se verificarem algumas dificuldades no seu uso, estas reconhecem-na como interessante para a construção do seu conhecimento histórico. Como atividade final, aplicou-se a FAP, no qual pediu-se aos alunos que, recorrendo à plataforma digital *Mentimeter* e em sala de aula, referissem três plataformas digitais que mais os tinham ajudado a aprender a pensar historicamente. As suas opções traduzem-se no gráfico 5.

Gráfico 5 - Plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Claramente, os alunos consideraram a plataforma digital *YouTube* como aquela que mais os ajudou a aprender História e a pensar historicamente, traduzindo-se em 17 alunos que selecionaram a plataforma. Essa opção pode justificar-se pelo facto de os vídeos serem recursos para os alunos mais motivadores para a aprendizagem, por integrar, na maioria das vezes, conteúdos com explicações sobre os acontecimentos históricos ou realidades históricas, sendo formas de narrativas com componente áudio e visual produzidas pelos seus criadores/produtores. Além disso, a sua escolha poderá ter recaído, ainda, por ser uma plataforma digital muito usada pelos alunos no seu dia-a-dia por ser de fácil acesso e conter muita informação sobre várias temáticas de estudo (Moreira et al., 2019). Segue-se a plataforma digital *Book Creator*, com 14 alunos, utilizada na construção de duas NH, em que conseguiram expressar o conhecimento histórico construído, nomeadamente desenvolvendo conceitos metahistóricos como a empatia histórica, inerentes ao pensamento histórico, e que contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência histórica (Barca, 2000; Cainelli & Barca, 2018; Dickinson & Lee, 1978; Gago, 2019; Lee, 2002; Rösen, 1993, 2019; Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004).

As plataformas digitais *TED-ed* (n.º=10) e *Edpuzzle* (n.º=7), encontram-se nas mais selecionadas pelos alunos, na mesma linha do *YouTube*, pois permitiu não só a visualização de vídeos de acontecimentos históricos, mas também possibilitou responder a questões do vídeo para uma melhor análise e compreensão histórica do que foi trabalhado. Esta combinação simultânea de vídeo e questionamento, parece ser mais benéfica do que separadamente, e por isso, pode levar a que os alunos

não tenham selecionado de forma separada plataformas digitais que só tenham a intenção de questionar acerca do conteúdo histórico, como é o caso do *Google Forms*, *Socrative* e *Mentimeter*. Timidamente, apenas um aluno selecionou a plataforma *Lucidchart*, que pode justificar-se pelo facto de apenas ter sido feita uma atividade com recurso a esta e em grupo turma, e por isso, utilizada com menor frequência nas atividades do que as restantes, caindo no esquecimento ou desvalorizando-a.

No 2.º FG, as opiniões dos alunos dividem-se entre as plataformas *TED-ed*, *Mentimeter*, *YouTube*, *Edpuzzle* e *Book Creator*.

Gostei mais do TED-ed e do Mentimeter porque podíamos ver três palavras em que nós achávamos sobre aquilo e depois na plataforma TED-ed porque podíamos ver o vídeo e depois fazermos pausar e pôr play e depois prontos, responder. [2.ºFG, a7, 1.º CEB]

Gostei do TED-ed em principal, também gostei do Mentimeter e o Book Creator. E a que eu gostei menos, não é a que não gostei, a que me chamou menos atenção foi o Youtube porque já estávamos mais habituados a trabalhar. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

Eu gostei de todas, mas há três que gostei muito: o Youtube, o Book Creator e o Edpuzzle, porque no Youtube nós víamos vídeos assim para aprender, no Book Creator nós escrevíamos aquilo que nós sabíamos e pronto aprendíamos. E no Edpuzzle como já expliquei o vídeo parava e eles faziam perguntas e nós assim sabíamos mais. [2.º FG, a21, CEB]

No entanto, verificam-se respostas que remetem para a preferência do *Padlet* na construção da aprendizagem histórica:

Eu gostei de todas para aprender História porque servem para aprender História, mas a principal que eu gostei foi o Padlet porque ainda tinha coisas lá para aprender a ir aos sítios das plataformas e também vejo a atividade. [2.ºFG, a4, 1.º CEB]

Eu gostei de todas, mas a mais que me chamou mais a atenção foi o Padlet porque o Padlet tinha todas as indicações, tudo, é tipo um cérebro, um cérebro das atividades. [2.º FG, a22, 1.º CEB]

Eu gostei mais do Padlet porque destes links dos sites e se não fosse o Padlet tudo iria ser diferente. [2.º FG, a24, 1.ºCEB]

O *Book Creator* também foi destacado por o aluno a15 como a plataforma que mais ajudou a aprender História e a pensar historicamente:

Eu gostei mais do Book Creator, foi muito interessante e também nós escrevíamos as nossas cartas e aprendíamos História, podíamos ver as dos outros e assim já era melhor. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

O aluno [a18], bem como a professora da turma consideraram que todas as plataformas digitais contribuíram para aprender História e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, uma vez que todas tinham intencionalidades pedagógicas diferentes:

Eu gostei mais de todas porque todas têm um significado para aprender História, uma é de uma coisa, outra é doutra. E para mim todas são plataformas que dão para usar em História, porque as plataformas que nós usávamos aqui foram todas para aprender História, por isso, eu acho que gostei de todas porque todas estas aplicações foi para estudar História. [2.º FG, a18, 1.º CEB]

É assim, elas todas se complementam, não é? Cada uma aborda à sua maneira, não é?. (...) Mas se calhar aqueles que eles teriam que, exigia se calhar mais uma capacidade de atenção e estarem mais atentos, certamente o Edpuzzle, porque eles tinham que estar a ver o vídeo, responderem às questões e aí certamente havia já uma maior exigência da parte deles de estarem atentos e de responder às perguntas. Em termos de aprendizagem, se calhar o Edpuzzle, que eles tinham que responder. (...) O Socrative já era mais uma ferramenta se calhar mais para avaliar as aprendizagens deles. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

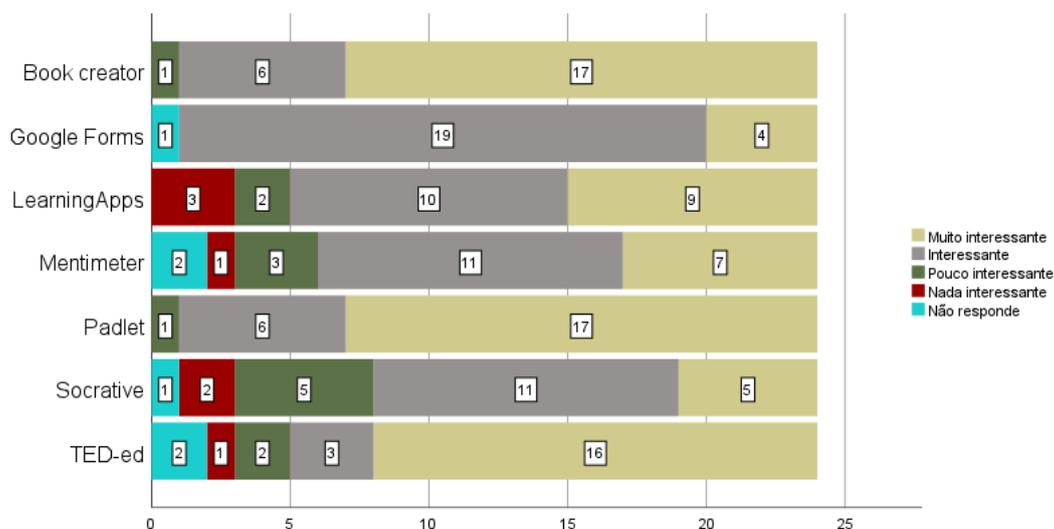
É possível concluir que as plataformas digitais utilizadas contribuíram para a construção da aprendizagem histórica e do desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos deste ciclo (Barca, 2000; Gago, 2007b, 2019; Lee, 2002; Rösen, 1993, 2010; Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004), verificando-se efeitos ao nível socioemocional e das funcionalidades que estas apresentam, quando utilizadas enquanto ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007). Por sua vez, a sua utilização depende da intencionalidade pedagógica do professor quando constrói as tarefas, averiguando qual se adequa melhor ao que é pretendido desenvolver em termos de pensamento histórico e consciência histórica.

5.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano

Quisemos compreender quais as plataformas digitais que contribuíram mais para a aprendizagem histórica dos alunos e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos do 6.º ano.

Neste sentido, os alunos avaliaram as plataformas digitais das quatro atividades, segundo a escala: “Muito interessante”, “Interessante”, “Pouco interessante”, e “Nada interessante”. As avaliações atribuídas às diferentes plataformas encontram-se nos gráficos 6, 7, 8 e 9.

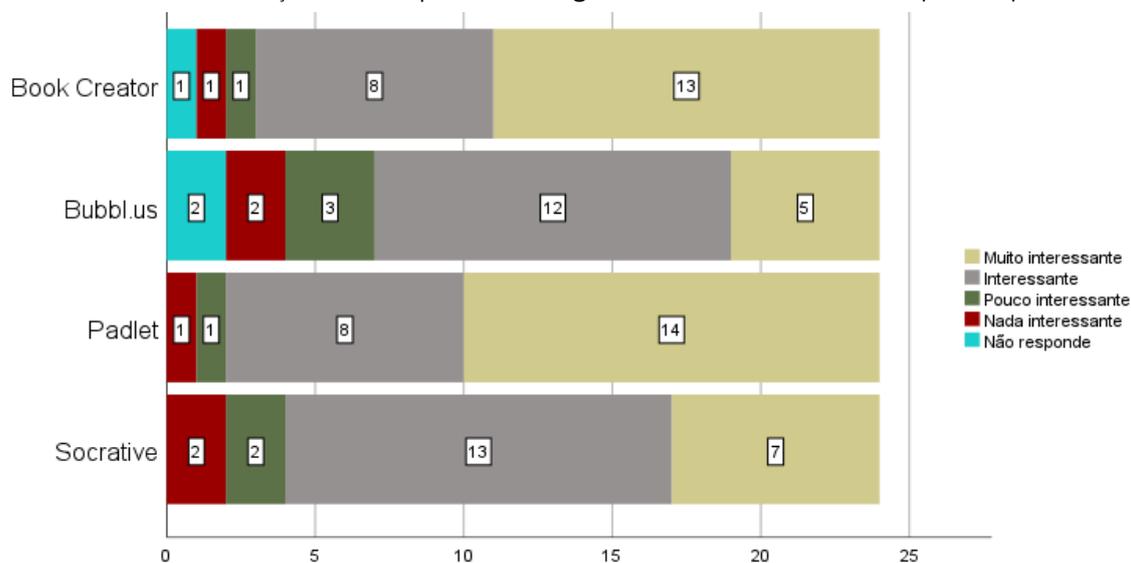
Gráfico 6 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 1.ª atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Como ilustra o gráfico 6, os alunos consideraram as plataformas digitais *Book Creator* (n.º=17), *Padlet* (n.º=17) e *TED-ed* (n.º=16) como muito interessantes para a sua aprendizagem histórica e desenvolvimento do seu pensamento histórico, embora um aluno considere as duas primeiras como “Pouco interessante”. O *Google Forms* (n.º=19) é avaliado como a mais “Interessante” e o *Socrative* (n.º=5) classificado como «Pouco interessante», todavia, dois alunos consideram-na “Nada interessante”. Avaliadas como pouco ou nada interessantes encontram-se as plataformas digitais *Socrative* (n.º=7), *Learning.Apps* (n.º=5), *Mentimeter* (n.º=4) e *TED-ed* (n.º=3). Consta-se, ainda, seis alunos que não quiseram avaliar as plataformas *Mentimeter*, *Google Forms*, *Socrative* e *TED-ed*, desconhecendo os motivos para tal.

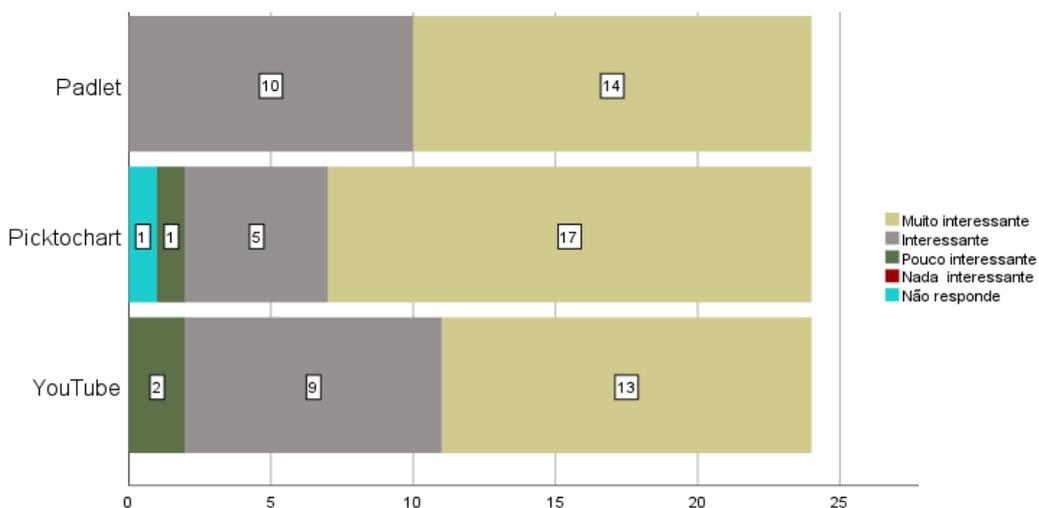
Gráfico 7 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 2.ª atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

As plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente para a construção do seu conhecimento histórico na 2.^a atividade, e por isso consideradas muito interessantes, foram o *Padlet* (n.º= 14) e o *Book Creator* (n.º =13). Contudo, as mesmas são consideradas por quatro alunos pouco ou nada interessantes para a sua aprendizagem histórica. Como interessantes encontram-se o *Socrative* (n.º=13) e *Bubbl.us* (n.º=12), também consideradas como pouco ou nada interessantes por quatro e cinco alunos respetivamente. Houve alunos que não quiseram avaliar as plataformas *Bubbl.us* (n.º=2) e *Book Creator* (n.º=1).

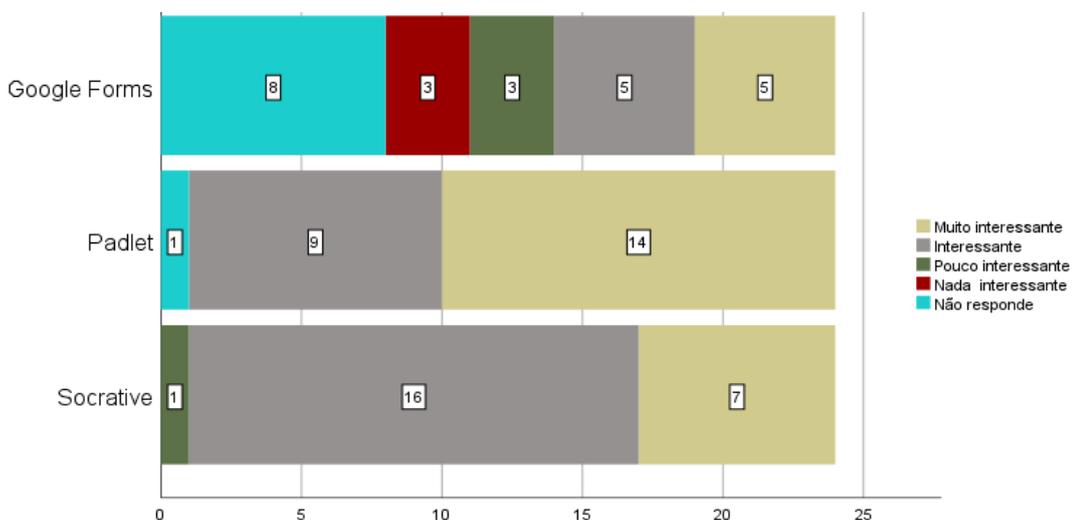
Gráfico 8 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 3.^a atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Conforme o gráfico, os alunos destacaram o *Picktochart* (n.º=17) como a plataforma mais interessante para aprender História na 3.^a atividade. Com a classificação de pouco interessante, o *YouTube* (n.º=2) e *Picktochart* (n.º=1), sendo que um aluno optou por não avaliar esta última.

Gráfico 9 - Avaliação sobre as plataformas digitais utilizadas na 4.^a atividade (2.º CEB)



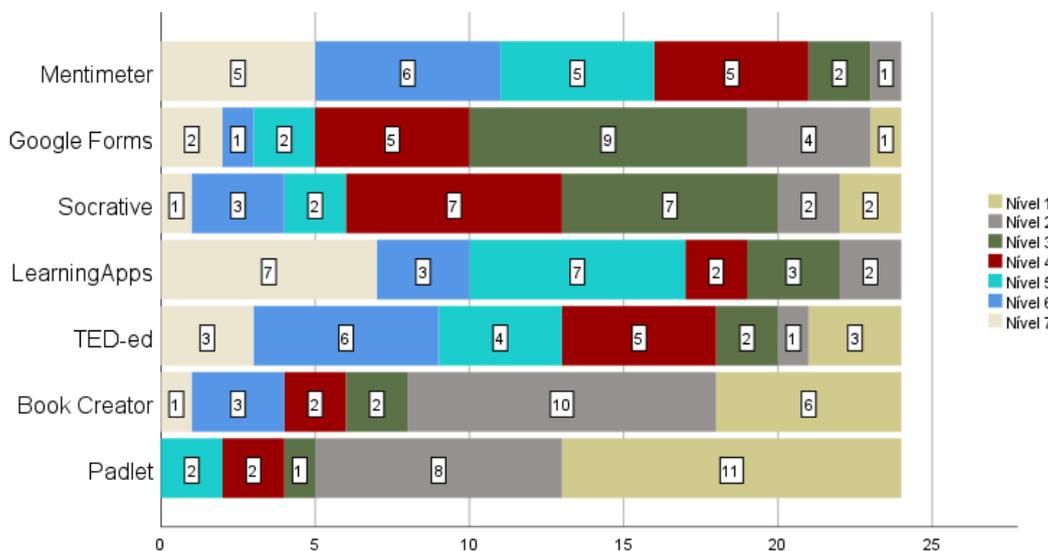
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Através do gráfico 9, é possível observar que a plataforma considerada “Muito interessante” para a aprender História foi o *Padlet* (n.º=14). Com a classificação “Interessante” sobressai o *Socrative* (n.º=16), embora um aluno tenha considerado que a mesma tenha sido “Pouco interessante”. Com uma avaliação mais negativa, destaca-se o *Google Forms* (n.º=6), que se reflete no número elevado de alunos (n.º=8) que não a quiseram classificar. Este facto poderá ser justificado pelo uso frequente da plataforma nas várias disciplinas, e portanto, não entusiasmou os alunos. Por fim, atente-se que um aluno não quis classificar a plataforma *Padlet*.

Relativamente à FAP no 2.º CEB, como já referido, o grau de complexidade era maior, pois solicitavam-se as justificações das suas escolhas, ao contrário da FAP do 1.º CEB, que se revelou um ponto negativo, mas ao mesmo tempo num aspeto a melhorar aquando da construção da FAP do 2.º CEB, como acabou por acontecer.

Neste sentido, solicitou-se aos alunos que ordenassem por importância as plataformas digitais utilizadas ao longo das quatro atividades desenvolvidas no projeto (Gráfico 10, 11, 12 e 13).

Gráfico 10 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 1.ª atividade (2.º CEB)



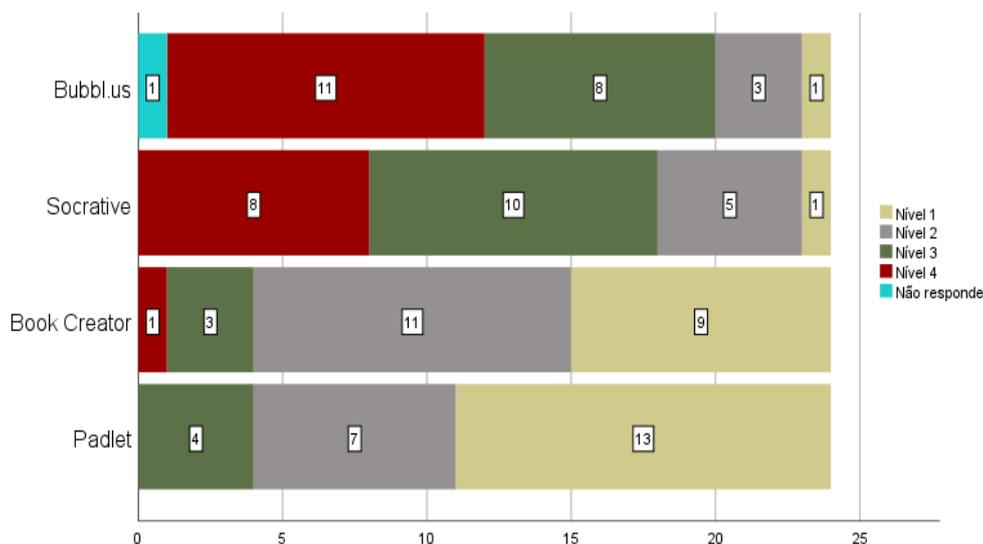
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*

Conforme o gráfico 10, todos os alunos avaliaram as plataformas. Os alunos consideraram as plataformas digitais *Padlet* (n.º=11) e *Book Creator* (n.º= 6) como as mais importantes para aprender a pensar historicamente, com o nível 1. Também as mesmas são as mais referidas com nível 2.

Avaliadas como as menos importantes, e por isso com nível 7, sobressaem as plataformas digitais *Learning.apps* (n.º=7) e *Mentimeter* (n.º=5). Ressalva-se neste sentido, a plataforma *Padlet* que não foi classificada por nenhum aluno com nível 6 e 7, o que revela que a plataforma de facto, contribuiu

significativamente para a aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e, não sendo possível classificá-la com níveis de menor importância. Em particular destaque, as plataformas digitais *Google Forms* e *Socrative* que ocuparam níveis intermédios de importância e seria interessante perceber a sua razão.

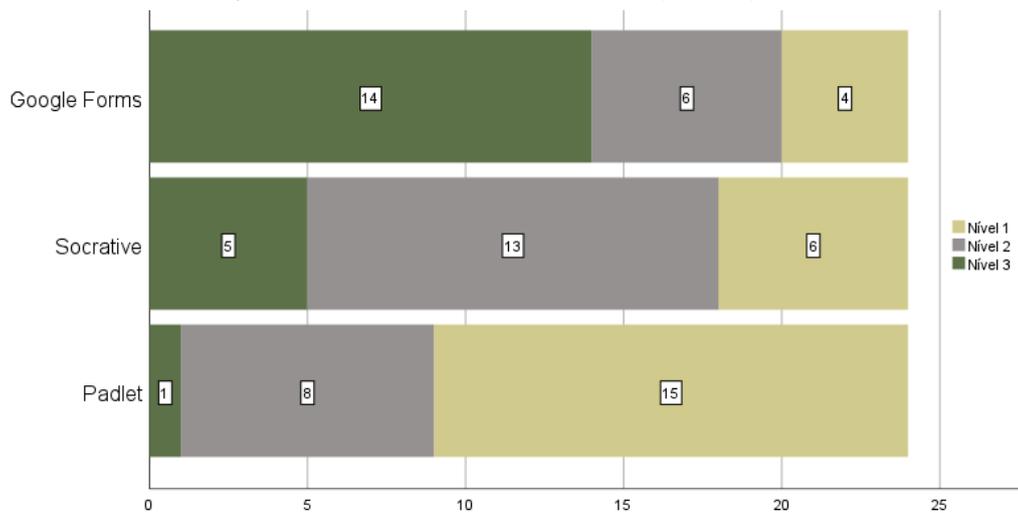
Gráfico 11 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 2.^a atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS

Com base no gráfico, é possível verificar que o *Padlet* (n.º=13) e o *Book Creator* (n.º=9) são as plataformas que mais ajudaram os alunos a aprender História (nível 1), facto este repetido no gráfico 10, onde se destacam as mesmas plataformas como as mais importantes. Com nível 4, e por isso, considerado as menos importantes, estão as plataformas *Bubbl.us* (n.º=11) e *Socrative* (n.º=8), sendo que um aluno não avaliou a primeira plataforma. Mais uma vez, como se verificou no gráfico anterior o *Padlet* não é avaliado com o nível 4, no qual são reconhecidas a sua importância para aprender História.

Gráfico 12 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 3.^a atividade (2.º CEB)

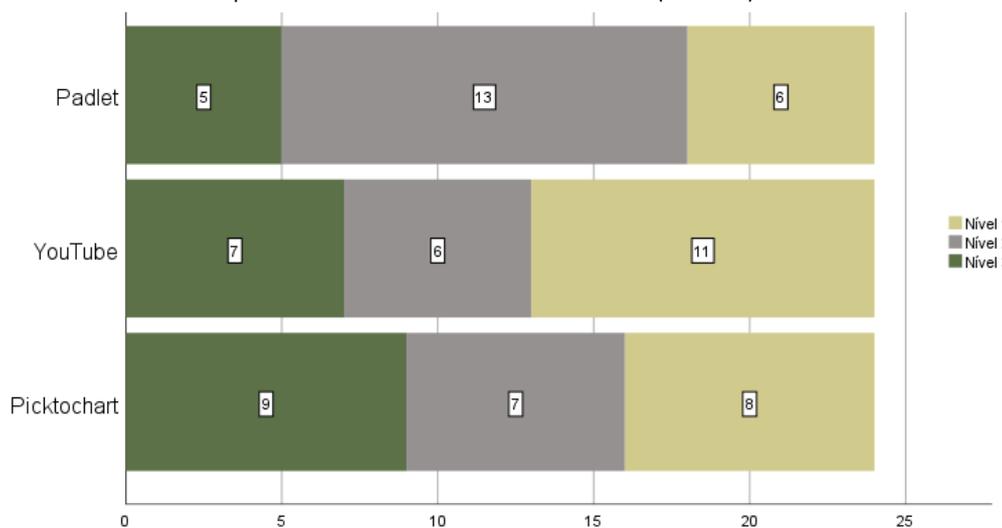


Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Claramente, os alunos atribuíram o nível 1, de maior importância, à utilização do *Padlet* (n.º=15) para a sua aprendizagem histórica. Isso também se reflete no reduzido número que esta plataforma teve com nível 3, o que mais uma vez, reforça a sua mais-valia pela voz dos alunos na plataforma que mais contribuiu na 4.^a atividade do projeto.

O *Socrative* (n.º=13) sobressai com a classificação de nível 2, com uma importância intermédia em relação às outras duas e com nível 3 encontra-se o *Google Forms* (n.º=14), que se espelha também no reduzido número de alunos que lhe atribuíram o nível 1.

Gráfico 13 - Ordenação por importância das plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente na 4.^a atividade (2.º CEB)



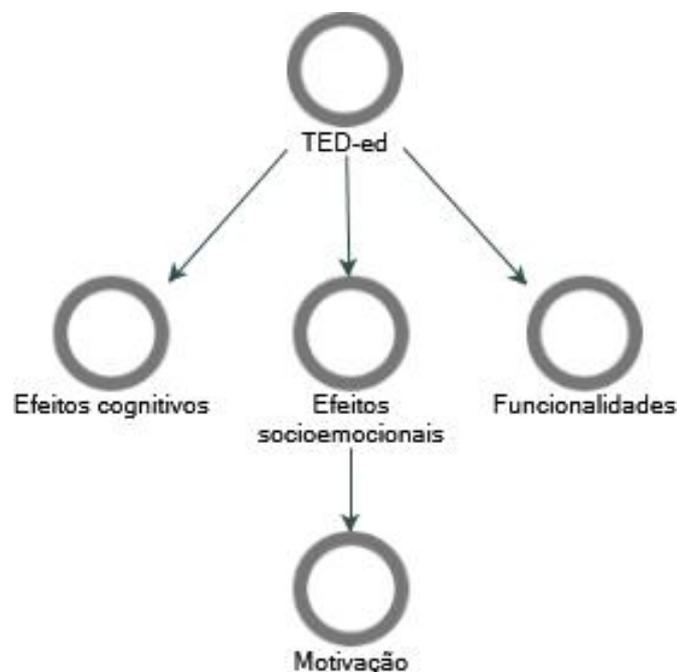
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Conforme o gráfico 13, o *YouTube* sobressai como a mais importante para aprender a pensar historicamente, com o nível 1. Contudo, também foi considerada por sete alunos como a menos importante (nível 3). Também em destaque com este nível encontra-se a plataforma *Picktochart* (n.º=9). Já o *Padlet* é a plataforma que detém o maior número no nível 2 (n.º=13) e o menor no nível 3 (n.º=5).

De seguida, e tal como no 1.º CEB, procurou-se compreender os contributos apontados pelos alunos do 2.º CEB relativamente às plataformas digitais utilizadas.

No que concerne à plataforma *TED-ed*, as categorias e subcategorias que emergiram encontram-se na figura 10.

Figura 10 - Contributos da plataforma digital *TED-ed* para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Evidenciam-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Ressalvam-se os seguintes exemplos:

Porque mostrava como viviam aqueles da oposição numa das opiniões. [QM, a2, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque ficamos a saber como era um prisioneiro naquela altura. [QM, a9, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque aprendi o que as mulheres sofriam nos tempos antigos. [QM, a6, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque percebi o que faziam a PIDE. [QM, a12, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

O facto de o vídeo conter um testemunho de um agente histórico que retratava o Estado Novo, nomeadamente como era a vida de um preso político, ajudou os alunos na compreensão histórica do acontecimento histórico, conduzindo ao desenvolvimento do seu pensamento histórico e da sua aprendizagem histórica (Barca, 2000; Cooper, 2004; Gómez et al., 2014; Lee, 2001, 2003).

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Esta categoria abarca a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Enquadram-se ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. Veja-se os seguintes exemplos:

Porque eu gostei de ter visto o que eles faziam. [QM, a5, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque gostei muito, foi um trabalho muito criativo e aprendi. [FAP, a6, 2.º CEB]

Porque foi novo para mim. [QM, a8, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque podia ver vídeos interessantes. [QM, a20, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Note-se que os alunos [a20] e [a23] referem especificamente o interesse pelo conteúdo do vídeo que os motivou para aprender História.

Funcionalidades

Constatam-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos. Um aluno apenas refere esta categoria, aludindo que a plataforma serve para visualizar vídeos:

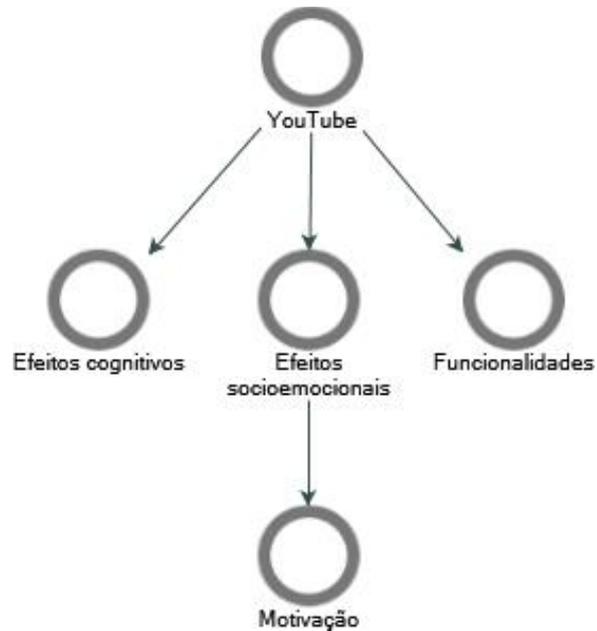
Porque pode ser usado para comunicar vídeos. [QM, a3, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

A plataforma digital potenciou, desta forma, efeitos socioemocionais relacionados com a motivação no uso da mesma, modificando a forma como se aprende (Quadros-Flores et. al, 2009) e no próprio conteúdo do vídeo, traduzido no maior total de ocorrências, seguido dos efeitos cognitivos, no qual os alunos contruíram o seu conhecimento histórico através do seu manuseamento, dado que a ferramenta

os desafiou cognitivamente conduzindo ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e à aprendizagem histórica (Barca, 2000; Jonassen, 2007; Revilla, 2019).

Também se analisou os contributos da plataforma digital *YouTube* para aprender a pensar historicamente (Figura 11).

Figura 11 - Contributos da plataforma digital *YouTube* para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advêm da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Atente-se nos seguintes exemplos:

Porque aprendi melhor como foi o 25 de abril. [QM, a3, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque aprendo muito lá e adorei-a. [FAP, a8, 2.º CEB]

Eu acho que sim, era um vídeo e nós aprendemos mais a ver vídeos e dizia mais informação, a professora já dizia, mas só que com os vídeos ainda explicava melhor e tinha mais informação. [2.º FG, a14, 2.º CEB]

Achei que foi interessante porque o Youtube tem todos os vídeos sobre qualquer coisa e neste caso ajuda-nos a aprender História muito bem. [2.º FG, a15, 2.º CEB]

Porque nós aprendemos com vídeos. [FAP, a19, 2.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Nesta categoria encontra-se a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Contempla ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. A título de exemplo referem-se as seguintes respostas:

Porque gostei de ver os vídeos. [QM, a10, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque deu para ver vídeos muito interessantes. [QM, a12, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Eu realmente gostei do YouTube achei interessante. [FAP, a17, 2.º CEB]

Porque podíamos ver vídeos interessantes. [QM, a20, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Eu acho que o Youtube foi uma plataforma muito interessante pelo filme e pelos vídeos que a professora mandou porque deram muita informação e além que expressaram muito como as pessoas se sentiram no 25 de abril. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Os alunos focam o conteúdo do vídeo, mencionando que se tratavam de vídeos interessantes que os ajudaram a aprender a pensar historicamente e a construir o seu conhecimento. O estudo de Fronza (2021) vem corroborar com os resultados desta investigação quando reforça as potencialidades desta plataforma, uma vez que constatou que as evidências audiovisuais possibilitaram aos jovens revelarem critérios vinculados à cognição histórica situada, mostrando valores e significados históricos que davam sentido à sua vida prática.

Porque não gostei e não aprendi. [FAP, a6, 2.º CEB]

Funcionalidades

Integra ideias dos alunos presentes nas respostas que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos, como se comprova:

Pois era só ver um filme e um excerto do filme. [FAP, a11, 2.º CEB]

Porque vimos os vídeos históricos. [FAP, a2, 2.º CEB]

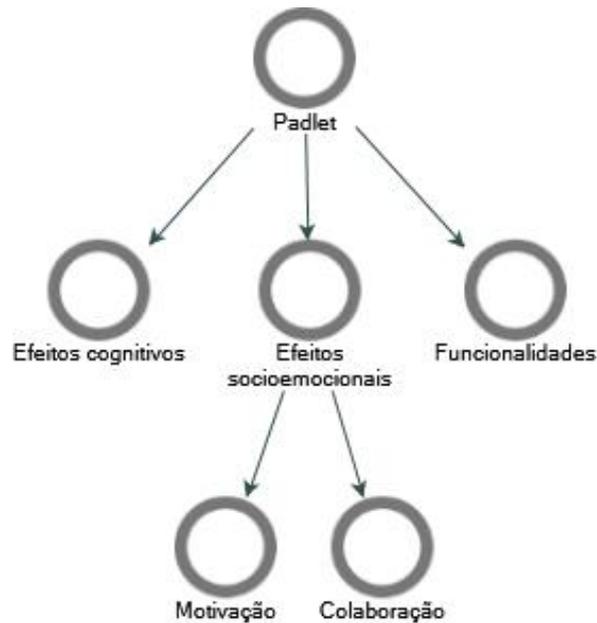
Eu coloquei o Youtube porque era só para ver um filme. [FAP, a5, 2.º CEB]

O Youtube nós já costumamos utilizar. Os alunos já trabalham com isso já sabem fazer. [2.º FG, Prof. 2.º CEB]

Em conclusão, o *YouTube* contribuiu para a construção da aprendizagem histórica dos alunos, e por isso, efeitos cognitivos, seguido dos efeitos socioemocionais, aliado à motivação no uso da mesma e no próprio conteúdo do vídeo. Além disso, a funcionalidade da ferramenta constituiu um aspeto relevante para os alunos na construção do seu conhecimento histórico.

Da mesma forma, procurou-se compreender os contributos da plataforma digital *Padlet* para a construção da aprendizagem dos alunos, no qual se evidenciaram três constructos (Figura 12).

Figura 12 - Contributos da plataforma digital *Padlet* para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Evidenciam-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Observe-se os seguintes exemplos:

É interessante porque podemos aprender informações que estamos a aprender ou a fazer nas aulas ou fora delas. [2.º FG, a3, 2.º CEB]

Porque é a app que eu aprendi mais. [FAP, a5, 2.º CEB]

Porque aprendi. [QM, a6, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque aprendi muito lá. [FAP, a8, 2.º CEB]

Porque consegui aprender melhor. [QM, a21, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Repare-se que a construção do conhecimento histórico é evidenciada nas respostas, inclusive há alunos que o referem mais do que uma vez na FAP, como é o caso do aluno [a5], que reforça a ideia de aprendizagem histórica.

Efeitos socioemocionais

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Dentro desta categoria encontram-se as subcategorias *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Contempla ideias dos alunos que referem o caráter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. É o caso das seguintes respostas:

O Padlet acho que é uma ferramenta muito interessante e que eu vou tentar implementar. [2.^a ES, Prof. 2.^o CEB]

Porque gostei, aprendi tinha imagens e vídeos. [FAP, a6, 2.^o CEB]

Porque foi interessante. [QM, a7, 2.^o CEB, 1.^a e 2.^a ativ.]

Porque gosto da plataforma e achei-a divertida. [QM, a10, 2.^o CEB, 1.^a e 2.^a ativ.]

- Colaboração

Evidenciam-se ideias dos alunos que mostram a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica, como se pode ver:

Porque foi uma forma de darmos opinião. [QM, a17, 2.^o CEB, 1.^a e 2.^a ativ.]

Porque foi uma forma de nós expressarmos as opiniões. [QM, a17, 2.^o CEB, 1.^a e 2.^a ativ.]

Porque fiz trabalho em grupo. [QM, a21, 2.^o CEB, 1.^a e 2.^a ativ.]

Funcionalidades

Enquadram-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos. Esta categoria é espelhada nas seguintes respostas:

Tínhamos toda a informação da aula. [FAP, a1, 2.^o CEB]

Porque nos orientamos por lá. [QM, a1, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque foi muito útil para ver as matérias que estudamos nas aulas e foi interessante. [QM, a4, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque analisei documentos lá e tinha lá tudo sobre a matéria. [FAP, a8, 2.º CEB]

Também achei interessante porque também podemos aceder mais facilmente porque está tudo ordenado e organizado aos documentos e pronto. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Nós já conhecíamos esta plataforma, mas mesmo assim foi muito interessante porque dava para aceder aos sites muitos mais facilmente, para ver o que é que nós já tínhamos feito, além de quando domos fazer aquela fichinha que era separada em tópicos, aí também ajudou muito porque era separado em tópicos, o que ajudou muito mais. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Destaca-se o facto dos alunos se sentirem orientados na aula, decorrente da plataforma conter os documentos históricos, questões orientadoras e *links* das plataformas, que possibilitou a construção do seu conhecimento histórico, potenciando assim uma maior autonomia do aluno no desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2004; Moran, 2018; Seixas & Morton, 2013). A professora da turma partilha essa mesma opinião:

O Padlet acho muito interessante, para além de ser uma plataforma onde nós vemos tudo aquilo que fazemos e é também uma ferramenta que eles vão utilizando no dia-a-dia e que sabem ali no momento o que têm de fazer. Acho que eles também trabalharam bem aí. Foi uma das que gostaram e eu também. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

Os alunos referem, ainda, as potencialidades que a ferramenta tem na partilha dos trabalhos, devido à sua organização, funcionando como um repositório dos trabalhos produzidos pelos alunos:

Porque guardamos os nossos trabalhos. [QM, a2, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque conseguimos ver todos os trabalhos que fazemos. [QM, a11, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

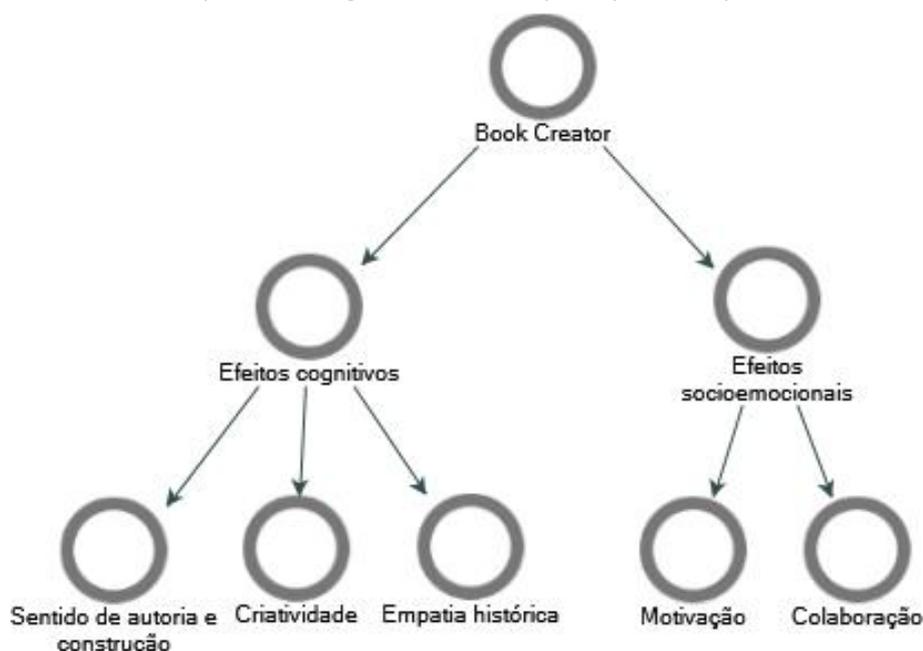
Acho bom podermos ver os trabalhos todos. [FAP, a13, 2.º CEB]

Porque gostei de poder ver os trabalhos dos outros grupos. [QM, a16, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque gostei de rever os trabalhos. [FAP, a19, 2.º CEB]

Deste modo, a categoria mais referenciada é *Funcionalidades*, seguido dos *Efeitos cognitivos*, o que leva a refletir que o uso do *Padlet* ajudou a compreender melhor os conteúdos históricos, devido à dimensão organizadora enquanto repositório e mural digital, que possibilitava o acesso a todas as atividades, que aliado ao trabalho em equipa e à própria motivação no uso da plataforma, permitiu então, desenvolver o seu pensamento e consciência histórica, e conduzir assim, à aprendizagem histórica.

Quanto aos contributos do *Book Creator* emergiram duas categorias, *Efeitos cognitivos* e *Efeitos socioemocionais*, e subcategorias em cada um deles, como se observa na Figura 13.

Figura 13 - Contributos da plataforma digital *Book Creator* para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Esta categoria inclui ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Veja-se as seguintes respostas:

Porque eu gostei de fazer e também foi uma forma diferente de aprender. [FAP, a5, 2.º CEB]

Porque aprendi algumas coisas. [QM, a6, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Pois ajudou-me a ter mais conhecimento. [FAP, a7, 2.º CEB]

Porque consegui tirar princípio das coisas que aprendi. [QM, a12, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Esta categoria subdivide-se, ainda, em duas subcategorias: *Sentido de autoria e construção*, *Criatividade* e *Empatia histórica*.

- Sentido de autoria e construção

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para a construção ativa da narrativa histórica (NH) pelo aluno, evidenciando marcas textuais de autoria (“escrevemos”, “fizemos”). Efetivamente, o aluno assumiu um papel ativo e construtor do seu conhecimento como preconiza Moran (2018), ora veja-se:

Porque escrevemos uma carta. [QM, a1, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque fizemos um diário. [QM, a9, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque em grupo escrevemos uma carta. [QM, a11, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque escrevemos muitas coisas sobre a guerra colonial. [QM, a18, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

- Criatividade

Integra ideias dos alunos que remetem para a criatividade na forma como o conteúdo histórico foi apresentado na plataforma digital, desenvolvendo a sua imaginação. Ora repare-se nas seguintes respostas:

Porque assim podemos ler as nossas ideias e usar a imaginação. [QM, a16, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque é uma forma de nós abirmos a imaginação. [QM, a17, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque é uma forma de abrir a nossa imaginação. [QM, a17, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

- Empatia histórica

Inclui ideias dos alunos que evidenciam o uso da plataforma no desenvolvimento do conceito metahistórico de empatia histórica, em que os alunos se colocaram no lugar do agente histórico, compreendendo o que este sentiu em determinada situação/acontecimento histórico. Atente-se nas seguintes respostas:

Achei interessante para aprender história porque podemos entrar no corpo de alguém que estava no 25 de abril, o preso político, e assim ajudava-nos a entender melhor História. [2.º FG, a3, 2.º CEB]

Porque adorei pôr-me na pele de um soldado. [QM, a12, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Pois gostei de fingir e "pôr-me na pele" de um preso político. [FAP, a16, 2.º CEB]

Pois gostei de fingir ser um soldado da Guerra Colonial e mandar uma carta. [FAP, a16, 2.º CEB]

Porque pude fazer uma narrativa ou carta a imaginar que fui uma pessoa da Guerra Colonial. [QM, a22, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Neste caso, a empatia histórica foi desenvolvida em duas atividades do projeto e os alunos demonstraram ter sido importante o desenvolvimento deste conceito metahistórico para a sua aprendizagem histórica ao colocarem-se no lugar do agente histórico que viveu o acontecimento histórico (Ashby & Lee, 1987a; Davison, 2012; Lee, 1984; Shemilt, 1984).

Efeitos socioemocionais

Abarca ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Contempla as subcategorias *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Contempla ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. A novidade da plataforma digital foi evidenciada nas respostas de alguns alunos, o que motivou ainda mais para o seu uso e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento histórico. Veja-se os seguintes exemplos:

Porque gostei de trabalhar com a app. [QM, a10, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque gostei e achei mais fácil para trabalhar. [FAP, a12, 2.º CEB]

Foi o que mais gostei de trabalhar e foi o que mais divertido. [FAP, a14, 2.º CEB]

Eu gostei muito de escrever a carta, achei muito interessante e inclusive durante as aulas sempre se tinha alguma ideia, só não gostei porque tive que apagar metade do texto porque não cabia tudo. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Este eu já conhecia, não sabia utilizar. Utilizava mais aquela página partilhada na nuvem, mas esse é bem mais interessante, também. Acho que é um que eu vou ficar. Vou ficar com muitas coisas. [2.ª ES, Prof. 2.º CEB]

E depois o Book Creator também gostei muito, o facto de cada um fazer o seu trabalho e poder depois partilhar com os outros aquilo que fez é importante [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

A motivação na utilização da plataforma digital revelou-se, portanto, importante no empenho e entusiasmo na construção da aprendizagem histórica dos alunos, transformando a forma de se aprender, em que a tecnologia é vista como uma ferramenta que desenvolve cognitivamente o aluno, ocupando um lugar ativo e participa, e por isso, também se empenha mais (Jonassen, 2007; Moran, 2018)

- Colaboração

Enquadram-se ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica:

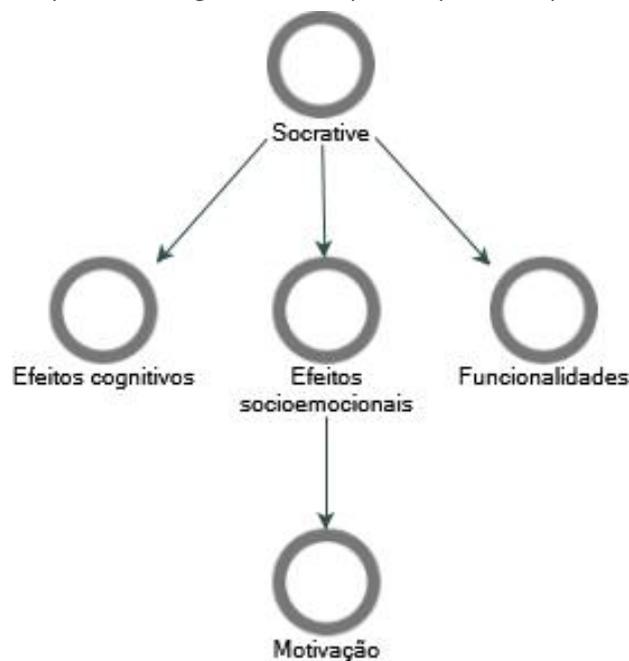
Porque trabalhei em grupo. [QM, a21, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque podemos ver os trabalhos dos outros. [QM, a22, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Efetivamente, verificou-se um maior número de ocorrências na categoria *Efeitos socioemocionais*, na subcategoria *Motivação*, seguido da categoria *Efeitos cognitivos*, na subcategoria *Sentido de autoria e construção*, o que indica que ao construírem as suas narrativas com esta plataforma, os alunos assumiram uma postura ativa na construção da sua aprendizagem (Moran, 2018) porque trabalharam em colaboração com os colegas e desenvolveram a sua criatividade e empatia histórica, conduzindo ao desenvolvimento da compreensão histórica e da sua consciência histórica, uma vez que a narrativa é a face material da consciência histórica (Gago, 2019; Rüsen, 2010).

Relativamente à plataforma *Socrative* emergiram três categorias (Figura 14).

Figura 14 - Contributos da plataforma digital *Socrative* para a aprender a pensar historicamente (2.ºCEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Nesta categoria encontram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Repare-se nos seguintes exemplos:

Eu acho que gostei porque deu para aprender e também não sabia se a resposta estava certa ou estava errada. [2.º FG, a6, 2.º CEB]

Porque deu para aprender. [QM, a6, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque consegui aprender de uma maneira diferente. [QM, a14, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque consegui perceber mais a matéria. [QM, a14, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Ajudou-me a compreender melhor as coisas. [FAP, a18, 2.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Subdivide-se na subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Inclui ideias dos alunos que referem o caráter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica e pensamento histórico. Dos inúmeros exemplos, ressaltam-se as seguintes:

Porque respondemos a perguntas interessantes. [FAP, a6, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Responder às perguntas foi muito importante. [FAP, a15, 2.º CEB]

Foi interessante responder às perguntas, só que não dava para ver se as nossas respostas estavam certas ou erradas. [2.º FG, a15, 2.º CEB]

Porque adorei usar o Socrative. [FAP, a18, 2.º CEB]

Gostei muito das perguntas. [FAP, a23, 2.º CEB]

Verificam-se respostas que não focam apenas no interesse no manuseamento da plataforma, mas também, nas questões que foram colocadas, que os motivaram para a aprendizagem histórica e para pensar historicamente.

Funcionalidades

Integra ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos:

Porque demonstramos as nossas opiniões. [QM, a1, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque só respondemos. [QM, a2, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque é parecido ao Google Forms e no fim não tive a certeza se tinha enviado as respostas. [QM, a13, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

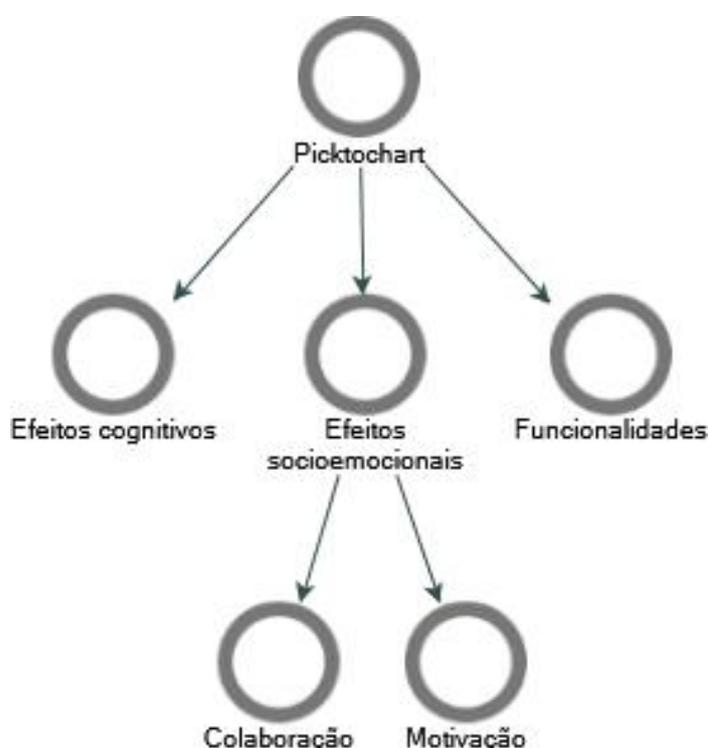
Porque tínhamos de responder a perguntas. [QM, a19, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Porque ajudou-me principalmente em grupo a responder às perguntas. [QM, a22, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Em síntese, com maior número de ocorrências encontra-se a categoria *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação*, e seguidamente a categoria *Efeitos cognitivos*, o que leva a concluir que a utilização do *Socratic* conduziu à aprendizagem histórica dos alunos, à motivação no uso da mesma e nas questões colocadas, ressaltando-se as suas funcionalidades como aspetos que ajudaram na compreensão e aprendizagem histórica.

O *Picktochart*, utilizada na 3.^a atividade foi alvo de análise com o objetivo de identificar os contributos que esta trouxe para a aprendizagem histórica dos alunos o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Surgiram três categorias e subcategorias que podem ser observadas na figura 15.

Figura 15 - Contributos da plataforma digital *Picktochart* para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da plataforma, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Repara-se nos seguintes exemplos:

Porque foi uma maneira interessante para aprender. [QM, a5, 2.º CEB, 3.^a e 4.^a ativ.]

Porque gostei, aprendi e era criativo. [FAP, a6, 2.º CEB]

Porque gostei de trabalhar e aprender. [FAP, a21, 2.º CEB]

Porque sabemos muito sobre o 25 de abril e o que aconteceu. [QM, a24, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. Inclui as subcategorias *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Nesta subcategoria encontram-se ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização da plataforma para a construção da sua aprendizagem histórica. Destacam-se os seguintes exemplos:

Porque dá para fazer cartazes muito interessantes e bonitos. [QM, a9, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Eu achei interessante, gostei da forma como se organiza, tem várias formas para pôr e é a mesma coisa que [a21] disse porque no nosso trabalho, éramos do mesmo grupo, saindo duas vezes nós tivemos que fazer novamente o trabalho. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Eu gostei muito de utilizar eu só passamos ali muito tempo a tentar procurar tipo um tema que combinasse com a estética. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Foi uma plataforma que foi divertida e fácil para fazer o infográfico. [FAP, a12, 2.º CEB]

Porque acho que o PowerPoint é muito melhor. [QM, a15, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Sem dúvida, que esta plataforma digital foi a que a professora da turma mais gostou, querendo inclusive que as restantes turmas aprendessem a utilizar a plataforma:

(...) o Picktochart também, esse apaixonei-me. Esse gostei tanto que quero ensinar a todos. Quero ensinar, não. Eu quero aprender e quero que eles aprendam todos. E acho que a turma também gostou e ficaram trabalhos muito interessantes. (...) O facto de fazerem pesquisa logo na hora para poderem fazer o trabalho é fundamental. E penso que ajuda mesmo. [2.ª ES, Prof. 2.º CEB]

Este mesmo facto é comprovado através da seguinte NO da professora investigadora:

Os alunos, inicialmente, não sabiam como utilizar o Picktochart, pois perdiam-se nas suas funcionalidades. Com a minha ajuda e da professora da turma facilmente conseguiram construir o seu infográfico. Durante a sua utilização foi visível entusiasmo e motivação por parte dos alunos, mas também da parte da professora da turma, que gostou tanto da plataforma que me convidou para ensinar duas das suas turmas para ensinar a manusear a ferramenta. [NO, 27-04-2022, 2.º CEB]

- Colaboração

Integra ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a plataforma possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Note-se as seguintes respostas:

Nós conseguimos fazer o trabalho de grupo de uma forma fácil. [FAP, a4, 2.º CEB]

Porque fizemos um trabalho de grupo. [QM, a6, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque fizemos o trabalho de grupo facilmente. [QM, a10, 2.º CEB 3.ª e 4.ª ativ.]

Porque gostei de fazer o trabalho em grupo. [QM, a21, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Funcionalidades

Constatam-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a plataforma potenciou e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos:

Foi a plataforma mais divertida de trabalhar porque tinha várias funções. [FAP, a14, 2.º CEB]

Eu gostei, foi a plataforma que eu mais gostei de trabalhar porque tem muitas funções e muito mais fácil de trabalhar. E também gostei a parte de ter várias alternativas de escolha e também podíamos criar a nossa própria folha. [2.º FG, a14, 2.º CEB]

Acho que o PowerPoint é melhor, estamos mais habituados a usá-lo do que o Picktochart e também mais funções, por exemplo animações. [2.º FG, a15, 2.º CEB]

Porque pode utilizar outra fonte parecida com o word mas também podemos realizar o trabalho da forma que queríamos. [QM, a16, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

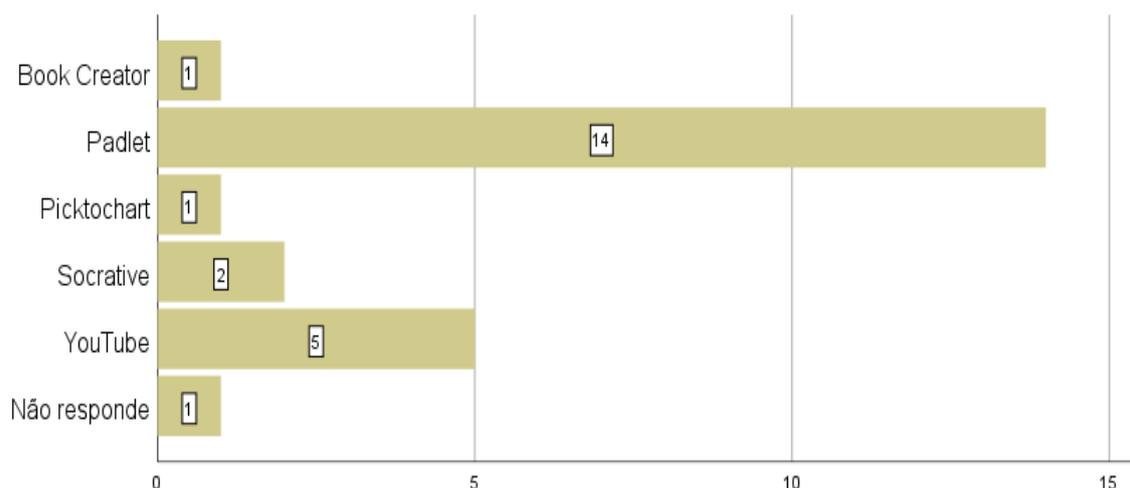
A professora da turma demonstra, mais uma vez, a preferência pela plataforma, ressaltando as potencialidades das suas funcionalidades para a construção do conhecimento histórico dos alunos:

Pronto, eu digo que há aqui dois que eu acho que foram muito importantes: este último o Picktochart, que acabamos de falar, onde eles têm que fazer e podem importar, e podem pesquisar, enfim. Acho que é fundamental eles saberem selecionar e tem de saber trabalhar na hora. [2.ª ES, Prof. 2.º CEB]

Em resumo, evidencia-se a categoria *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação*, seguido da categoria *Funcionalidades*, o que mostra que a utilização do *Picktochart* conduziu à aprendizagem histórica dos alunos e a efeitos socioemocionais, como motivação no uso da mesma e colaboração entre os colegas no seu manuseamento, reconhecendo as suas funcionalidades como uma mais-valia para a compreensão e aprendizagem histórica.

No âmbito da FAP ainda, questionou-se os alunos sobre qual das plataformas digitais utilizadas ao longo do projeto os ajudaram mais a aprender a pensar historicamente, sendo que a pergunta era aberta (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Plataformas digitais que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Claramente, o *Padlet* (n.º=14) foi considerada a plataforma que mais ajudou os alunos na sua aprendizagem histórica, seguido da plataforma *YouTube* (n.º=5). Repare-se, que há plataformas digitais que foram utilizadas e que não são referidas pelos alunos: *TED-ed*, *Google Forms*, *Learning.Apps* e *Bubbl.us.*, o que mostra que não houve valorização destas pelos alunos na construção da sua aprendizagem histórica. Constata-se, por fim, que um aluno não respondeu à questão.

As respostas dos alunos no 2.º FG mostram uma preferência pelo *Book Creator*, mas também para o *Padlet*, *Picktochart* e *Socrative*:

Book Creator. [2.º FG, a3, 2.º CEB]

Socrative. [2.º FG, a6, 2.º CEB]

Picktochart. [2.º FG, a14, 2.º CEB]

Acho que foi o Padlet. [2.º FG, a15, 2.º CEB]

Book creator. [2.º FG, a21, 2.º CEB]

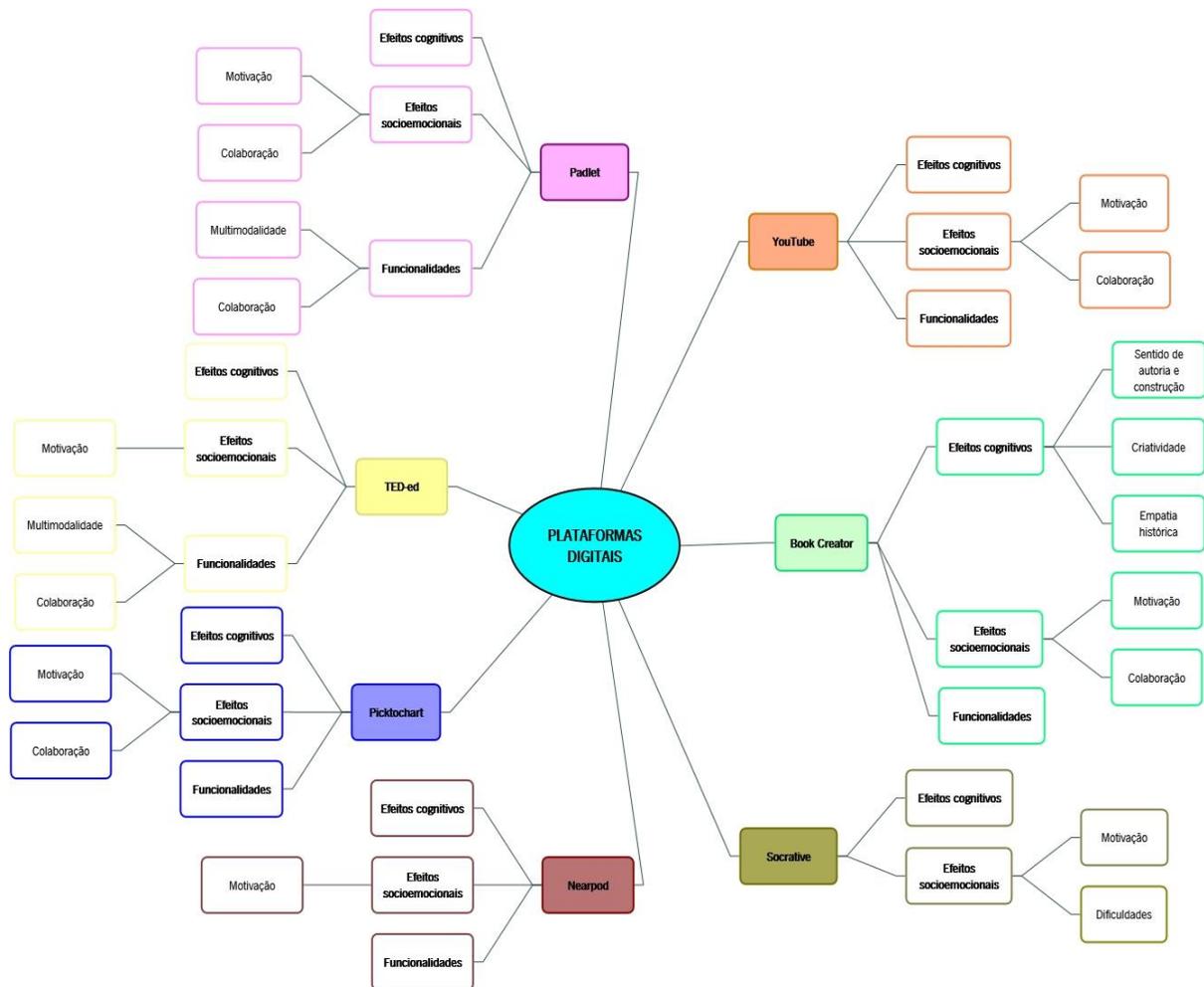
Oh professora eu gostei muito de três: Picktochart e Book creator. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Book Creator. [2.º FG, a24, 2.º CEB]

Tal como referido no 1.º CEB, todas as plataformas digitais contribuíram para a aprendizagem histórica, para os alunos aprenderem a pensar historicamente e desenvolverem a sua consciência histórica, dependendo da sua intencionalidade pedagógica e como é integrada na prática educativa.

Compreender os contributos das várias plataformas digitais utilizadas em cada ciclo de ensino foi importante para identificar potencialidades que cada uma teve para a construção da aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica. Com o propósito de cruzar os contributos de ambos os ciclos de ensino, procedeu-se à construção do seguinte sistema de categorização (Figura 16).

Figura 16 - Contributos das plataformas digitais para a aprender a pensar historicamente (1.º e 2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Conforme a figura 16, todas as plataformas digitais analisadas revelaram contributos ao nível cognitivo, uma vez que estas foram usadas como ferramentas cognitivas que promoveram, efetivamente, o pensamento complexo dos alunos, como preconiza Jonassen (2007), levando-os à sua aprendizagem histórica e permitindo a criação de trabalhos interativos nas aulas de História (Trindade, 2014). Destaca-se na plataforma *Book Creator*, ainda relativamente aos *Efeitos cognitivos*, as subcategorias *Sentido de autoria e construção*, *Criatividade* e *Empatia histórica*, o que revelou que esta ferramenta digital, especificamente, conduziu a um papel ativo do aluno, enquanto construtor da sua aprendizagem, como

defende Moran (2015a, 2018), mas também o desenvolvimento da sua criatividade e do conceito metahistórico de empatia histórica, compreendendo determinada situação/acontecimento histórico, colocando-se no lugar de um agente histórico a partir de uma efetiva contextualização, que passa pela análise e interpretação de fontes históricas diversas, previamente disponibilizadas (Ashby & Lee, 1987a; Davison, 2012; Lee, 1984; Perikleous, 2022; Shemilt, 1980). Ademais, como nos aponta Quadros-Flores et al., (2009), a tecnologia altera a forma como se aprende e se pensa, o que aprendemos e onde aprendemos, e por isso, procurou-se que a sua utilização fosse neste sentido.

Também se verificou nas plataformas digitais contributos socioemocionais. Nas plataformas *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *Picktochart* são evidenciados efeitos relativamente à *Motivação* e *Colaboração*, pois quando o conhecimento é construído de forma ativa, através da interação com o outro tornam-se ferramentas de parceria cognitiva que vão muito além das limitações da sua mente, ao nível de pensamento e resolução de problemas (Jonassen, 2007; Pea, 1985). Ainda na mesma categoria, as plataformas *TED-ed* e *Nearpod* focam apenas a motivação no manuseamento da ferramenta como um aspeto importante que contribuiu para aprender a pensar historicamente. No *Socrative*, para além da motivação, foram evidenciadas dificuldades ao nível do funcionamento do *site*.

Por fim, constataram-se contributos das plataformas *Socrative*, *Nearpod*, *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *TED-ed* relativamente às suas *Funcionalidades*, sendo que nesta última plataforma, os alunos destacaram a *Multimodalidade* e *Colaboração*, visto que esta possibilitou que o professor fizesse intervenções no vídeo, apresentando várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever, através de questões de escolha múltipla ou dissertativas (Minguela & Higón, 2015).

Em ambos os ciclos de ensino, o uso destas plataformas digitais enquanto ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), potenciaram a construção da aprendizagem histórica dos alunos desta turma, através de tarefas que incidiram no trabalho com conceitos metahistóricos, que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, visto que a aprendizagem histórica é um processo que preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências mentais que deve ser acessível e significativa para o indivíduo dar sentido ao passado (Barca, 2003, 2021; Rösen, 2016a). Por isso, a tipologia da tarefa condicionou, também, as ideias históricas dos alunos, bem como todas as plataformas digitais utilizadas, cada uma com a sua intencionalidade pedagógica, contribuíram para a construção da aprendizagem histórica dos alunos e para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, apesar de serem apenas analisadas algumas nesta tese.

De seguida, procurou-se compreender as potencialidades das metodologias ativas da SAI a e AP, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para a aprendizagem histórica, nomeadamente para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica dos alunos.

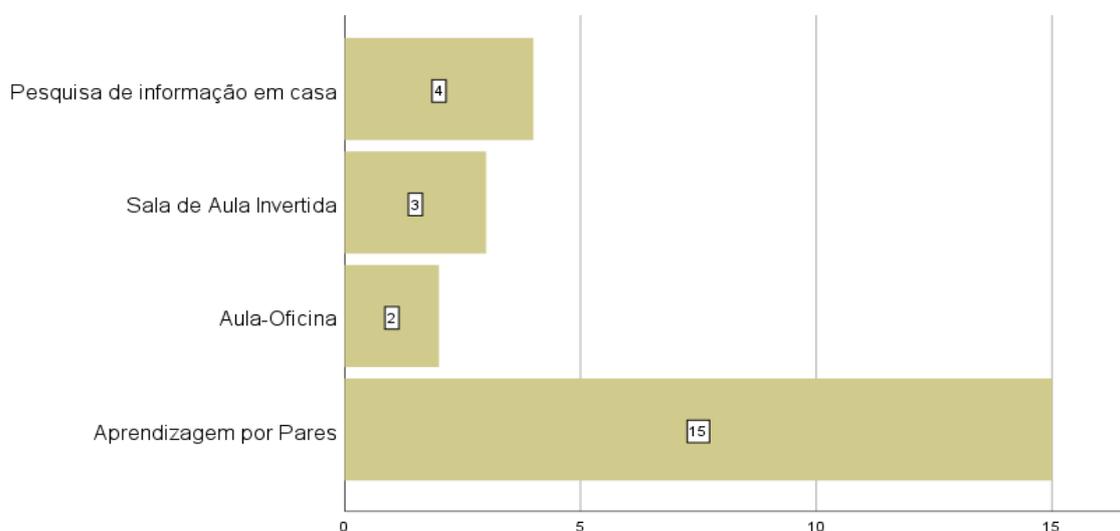
5.2. Potencialidades das metodologias ativas Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

Para a análise dos contributos das metodologias ativas e do modelo de aula-oficina utilizadas para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, recorreu-se aos dados do 2.º FG aos alunos (Apêndices 24 e 25), da 2.ª ES aos professores (Apêndices 21 e 22), dos QM aplicados aos alunos ao longo da implementação das atividades (Apêndices 2, 4, 6, 8, 11 e 14), das FAP (Apêndices 15 e 16) e de algumas NO. Optou-se por dividir esta análise por ciclos de ensino para melhor compreender cada uma das realidades estudadas e as suas opções e justificações. No entanto, no final deste subponto são cruzados os dados dos dois ciclos, construindo um sistema de categorização sobre os efeitos das metodologias ativas e modelo de aula-oficina utilizados no estudo para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica.

5.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

Solicitou-se aos alunos que indicassem quais as dinâmicas de aula que mais contribuíram para a sua aprendizagem histórica, operacionalizadas pelo modelo de aula-oficina (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Dinâmicas que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Verifica-se que 15 alunos consideraram que a metodologia AP foi aquela que mais contribuiu para aprender a pensar historicamente. Esta escolha pode dever-se ao facto de estes se sentirem mais apoiados na realização de tarefas em sala de aula com o seu par, nomeadamente por permitir uma posterior discussão das respostas e correção das mesmas, compreendendo as suas dificuldades e contando com a ajuda do colega, numa aprendizagem colaborativa como preconiza Mazur (1997). Consideram, também, que a pesquisa de informação em casa (n.º=4) contribuiu para uma maior aprendizagem histórica, através da pesquisa e recolha de informação sobre os acontecimentos históricos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e trazendo para a sala de aula o que investigou. Essa postura ativa na construção do conhecimento histórico potencia uma maior motivação nos alunos para aprender (Moran, 2015a, 2018).

Com menor frequência, destaca-se a metodologia da SAI (n.º=3), com características socioconstrutivistas e que colocam o aluno como construtor da própria aprendizagem, que exige por parte do aluno um estudo em casa de materiais e uma posterior discussão em sala de aula. Este trabalho foi um aspeto valorizado por quatro alunos como uma mais-valia para a aprendizagem histórica, nomeadamente. A NO da professora investigadora evidencia as competências desenvolvidas nesse mesmo trabalho:

Na construção dos PowerPoints, verificou-se que a maior parte dos elementos dos grupos tinha feito a pesquisa. Uns trouxeram a pen e outros tinham enviado para o email do grupo. Selecionaram a informação e colocaram no PowerPoint. As imagens foram escolhidas no google pelos alunos, de forma autónoma e adequada. [NO, 19-01-2021, 1.º CEB]

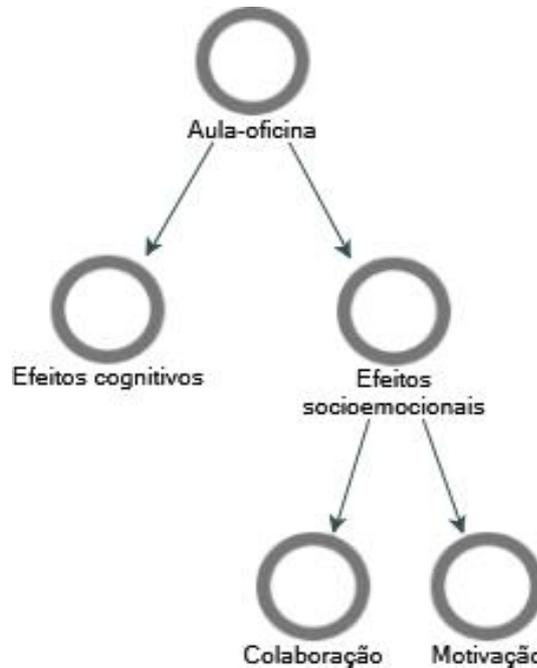
Destacar que no trabalho de pesquisa, os alunos tiveram de pesquisar e selecionar a informação, através de pontos orientadores que nortearam toda a pesquisa e teriam que discutir as informações que pesquisaram e estudaram com o seu grupo. Por fim, dois alunos votaram no modelo de aula-oficina, esteve sempre presente em todas as atividades e acabava por integrar em si as duas metodologias ativas.

Procurou-se de seguida, compreender quais os contributos das duas metodologias ativas e do modelo de aula-oficina para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica.

Relativamente à questão se a análise e exploração de fontes históricas em grupo tinha ajudado a compreender melhor os conteúdos históricos abordados, presente no QM, os alunos teriam de assinalar uma das opções “Sim”, “Mais ou menos”, “Não” e, posteriormente, justificar a sua opção. Na 1.ª atividade e num total de 24 alunos, 22 alunos consideraram que “Sim”, dois alunos “Mais ou menos” e dois faltaram à aula. No que diz respeito à mesma questão, mas em relação à 2.ª atividade, constatou-

se que todos os alunos responderam que sim. Já na 3.^a atividade, 23 alunos assinalaram a opção “Sim” e um selecionou “Mais ou menos”. Por último, na 4.^a atividade, 22 alunos responderam que sim e dois alunos mais ou menos. Quisemos compreender quais as justificações das suas opções, e após uma categorização das mesmas emergiram categorias de análise que estão visíveis na figura 17.

Figura 17 - Contributos do modelo de aula-oficina para a aprender a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização do modelo de aula-oficina, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica:

Aprendi coisas que não sabia. [QM, a1, 1.º CEB, 3.^a ativ.]

Sim, porque fiquei a saber sobre mais conteúdos históricos. [QM, a2, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

Ajudaram a aprender melhor. [QM, a3, 1.º CEB, 3.^a ativ.]

Porque ajudou a compreender melhor. [QM, a6, 1.º CEB, 4.^a ativ.]

Porque nós aprendemos de uma forma detalhada. [QM, a15, 1.º CEB, 4.^a ativ.]

Porque aprendi coisas novas e que ainda não sabia sobre a História de Portugal. [QM, a17, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

Porque quando eu pesquisei algumas coisas sobre as fontes históricas em grupo eu fiquei a saber mais sobre elas. [QM, a24, 1.º CEB, 1.^a ativ.]

Este trabalho com as fontes históricas por parte dos alunos permite-lhes operar cognitivamente, dando-lhe oportunidade de experienciar o papel do historiador, que é fundamental para que estes construam o seu conhecimento histórico como reforça Barca (2004).

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização do modelo de aula-oficina. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Nesta subcategoria encontram-se ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização do modelo de aula-oficina para a construção da sua aprendizagem histórica. Atente-se os seguintes exemplos:

As tarefas foram muito interessantes porque elas tiveram coisas que ainda não tínhamos aprendido. [QM, a10, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Gosto de trabalhar em grupo. [QM, a11, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Porque as tarefas são muito interessantes. [QM, a13, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Foi mais divertido e ajudou-me muito melhor. [QM, a14, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque era muito divertido trabalhamos todos juntos e aprendemos muito uns com os outros. [QM, a16, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Foi muito divertido explorar várias fontes históricas em grupo. [QM, a22, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, não aponto nada assim de negativo, o facto de haver ruído é normal, lógico que na sala não tem que ser tudo em silêncio, calado, tem que haver discussão, tem que haver partilha, não é? E o entusiasmo deles em quererem fazer. Cada tarefa que a Vânia propunha eles iam sempre com um grande entusiasmo, não é? Eles estavam sempre ansiosos pelas suas atividades. [2.ª ES, Prof. 1.º CEB]

Porém, a professora titular da turma refere que também pode ter efeitos não tão motivadores:

Se calhar na análise dos documentos se calhar para eles era menos apelativa, se calhar. Davam mais trabalho, exatamente. [2.ª ES, Prof. 2.º CEB]

As respostas reforçam, efetivamente, a motivação sentida ao longo das atividades aquando da utilização deste modelo e que constituiu um fator importante para a predisposição em querer aprender História.

- Colaboração

Integra ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que o modelo de aula-oficina possibilitou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. As seguintes respostas são exemplo disso:

Porque com o trabalho em grupo ajudou-me a compreender. [QM, a1, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque pudemos partilhar os nossos conhecimentos em grupo. [QM, a2, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Porque em grupo temos mais opiniões. [QM, a13, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Podíamos ajudar uns aos outros. [QM, a15, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

É a mesma ideia do [a21] por causa que em grupo se tivermos alguma dúvida, em grupo o nosso colega pode-nos dizer. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

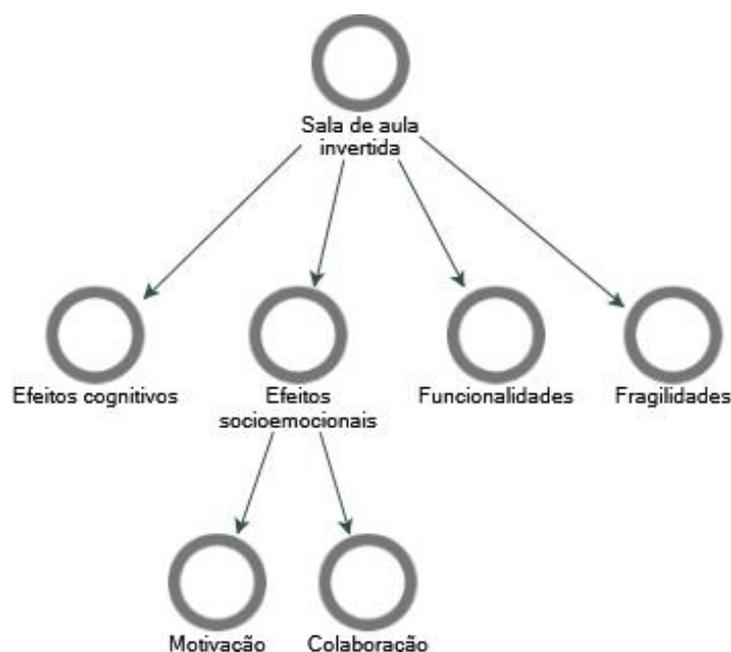
Estávamos a colaborar todos com todos. [QM, a19, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Sim, ajudou-me porque em grupo nós aprendemos melhor e tipo analisávamos um documento e eu não percebia uma coisa do documento e o meu companheiro do grupo ajudava-me a compreender e isso até ajudava mais a aprender assim em grupo. [2.º FG, a21, 1.º CEB]

A colaboração parece ser um aspeto muito importante aquando da utilização deste modelo, pois quando o conhecimento é construído de forma ativa e colaborativa, numa interação e partilha de ideias históricas, a aprendizagem histórica ganha ainda mais valor.

Desta forma, na utilização do modelo de aula-oficina a categoria mais evidenciada foi *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Colaboração*, seguido dos *Efeitos cognitivos*, o que espelha que este modelo constituiu um espaço de aprendizagem em que os alunos tiveram oportunidade de experienciar o ofício de historiador, através da análise e exploração das fontes históricas. Verificaram-se efeitos cognitivos, que aliados à motivação e colaboração conduziram à aprendizagem histórica, bem como ao desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica, uma vez que possibilitou ter uma noção mais aproximada do que é a História e de como esta é construída (Barca, 2004). O aluno, é, portanto, um elemento ativo, que interage com os seus colegas e professor, participando nas atividades propostas, mas também um pesquisador e reflexivo porque investiga, pensa e reflete sobre o que está a aprender, acerca das opiniões e ideias dos outros.

Procurou-se, ainda, compreender os contributos acerca da SAI, no qual emergiram categorias e subcategorias (Figura 18).

Figura 18 - Contributos da Sala de Aula Invertida para a aprender a pensar historicamente (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimento histórico, e que advém da utilização da metodologia SAI, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Seleccionaram-se as seguintes respostas:

Porque descobri factos sobre as epidemias. [QM, a1, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Aprendi muito a estudar. [QM, a1, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque aprendi mais sobre o dia 25 de abril. [QM, a5, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Aprendi melhor. [QM, a13, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque aprendemos como as pessoas viviam antes. [QM, a17, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque a Liberdade é muito importante para mim e ajudou-me a perceber como a Liberdade é muito importante para todas as pessoas e eu gosto de ter Liberdade. [QM, a18, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Verificou-se que os alunos compreenderam e aprenderam os conteúdos do Estado Novo e 25 de abril de 1974, associada a questões da interpretação e importância histórica que se atribuiu ao acontecimento histórico retratado, desenvolvendo a sua significância histórica, em que o significado de liberdade é compreendido e visto como algo importante.

Ressalva-se a resposta do aluno [a16] que revelou uma consciência histórica exemplar em que retrata o passado como uma lição importante a ser tida em consideração para o presente e futuro, no

qual o passado é carregado de uma multiplicidade de exemplos que conferem validade e utilidade de regras de conduta (Gago, 2019; Rösen, 1993):

Porque a história deu-me uma lição que devemos dar valor aquilo que temos. [QM, a16, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Os alunos realizaram o estudo das epidemias da História em grupo, no qual numa primeira fase tiveram de pesquisar e estudar, individualmente, acerca de uma delas e trazer para a sala de aula para discutir as informações com o seu grupo e proceder à construção do *PowerPoint* para apresentar à turma. Essa recolha e seleção de informação é uma competência preconizada nos documentos curriculares orientadores previstos para este ano de escolaridade, as AE e o PASEO.

Efeitos socioemocionais

Abarca ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da metodologia SAI. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Nesta subcategoria enquadram-se ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização da metodologia SAI para a construção da sua aprendizagem histórica. Selecionaram-se as seguintes respostas:

Porque eu adorei ler e posso ler outra vez. [QM, a8, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Porque achei interessante. [QM, a12, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Conseguimos perceber que conseguimos fazer as coisas sozinhos. [QM, a18, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Foi muito interessante porque nos vimos essa história da Ditadura e do dia 25 de Abril de 1974 de uma forma divertida. [QM, a20, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Estudei os documentos com mais "paz" [QM, a21, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

É assim, o facto de do professor trazer para a sala de aula, o facto de ser ao contrário, certamente, vai envolvê-los mais, não é? Há uma maior envolvência e fá-los pensar mais, fá-los trabalhar mais e o facto de serem eles a pesquisarem, não é? E do que ser a professora chega à sala de aula e olha vamos falar sobre isto e eles ouvirem. Há uma parte mais proativa da parte deles. Há uma maior envolvência na aprendizagem deles. Eles tornam-se nos seus maiores agentes da sua própria aprendizagem. Eles têm que pesquisar algo que desconhecem e depois tem que apresentar ou falar aos outros aquilo que eles pesquisaram. [2.ª ES, Prof. 1.º CEB]

A professora da turma reforçou como grandes potencialidades desta metodologia o envolvimento dos alunos na construção da aprendizagem histórica, direcionado para um ensino mais construtivista, em que o aluno é o agente ativo na construção do seu conhecimento histórico, especificamente na pesquisa e seleção de informação para a discutir com o seu grupo (Moran, 2015a, 2018). Desta forma, o aluno sente-se motivado quando interage com o conteúdo que está a estudar, escutando, dialogando, discutindo, praticando e ensinando-o (Barbosa & Moura, 2013).

- Colaboração

Integra ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a metodologia SAI, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Vejam-se os seguintes exemplos:

Por causa que nós por exemplo não sabíamos uma coisa e o nosso colega podia-nos ajudar, o nosso colega de grupo. [2.º FG, a15]

É quase igual ao [a15], só que tem uma diferença que com o grupo nós vamos receber novas ideias e nós vamos aumentar a nossa aprendizagem em História. [2.º FG, a22]

Agora no 4.º ano tive que parar. Uma parte que a Vânia falou, o trabalho colaborativo, é importantíssimo, eles gostam muito de trabalhar a pares porque sentem-se mais seguros, um ajuda os outros, é muito mais fácil trabalho colaborativo. Eles gostaram de quando era o trabalho colaborativo a pares ou em grupo, eles gostavam muito mais porque era muito mais fácil para eles. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

A utilização desta metodologia parece ter como vantagem o trabalho colaborativo na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, nomeadamente porque a partilha de ideias históricas torna o processo de aprendizagem histórica mais fácil, e segundo a professora os alunos “sentem-se mais seguros”.

Funcionalidades

Enquadram-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que a metodologia SAI possui e que contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos. Veja-se os seguintes exemplos:

Estudei e organizei as coisas na minha cabeça. [QM, a3, 4.º CEB, 3.ª ativ.]

Os documentos estavam todos bem e explicadinhos. [QM, a20, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Constatou-se, por isso, que esta metodologia permitiu uma maior organização da informação aquando do estudo dos materiais em casa, decorrente do facto de estes serem claros em termos de

informação que ajudaram os alunos a construir o seu conhecimento histórico e a discuti-lo em sala de aula.

Fragilidades

Abarca ideias dos alunos que evidenciam fragilidades da metodologia SAI para a construção da aprendizagem histórica:

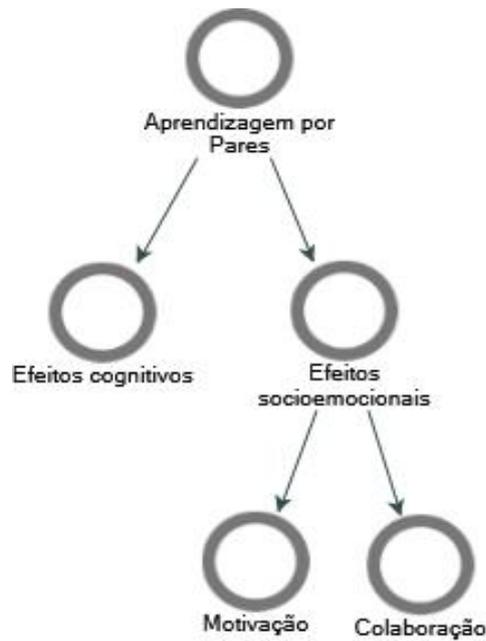
A aula invertida em termos globais, a aula invertida corre bem para aqueles meninos que não têm dificuldades, vão chegar lá com dificuldade. [2.ª ES, Prof 1.º CEB]

Quando se aplicou a metodologia da sala de aula invertida, em que os alunos tiveram que estudar os materiais disponibilizados pelo professor, verificou-se que alguns alunos o fizeram, mas outros não. Os que estudaram conseguiram discutir o conteúdo em sala de aula em grupo turma, de forma colaborativa, mas os que não fizeram esse estudo prévio não conseguiram participar. Verifiquei, por isso, que era uma das fragilidades da metodologia. [NO, 4-12-2020, 1.º CEB]

A professora da turma mencionou que a metodologia SAI decorreu melhor para os alunos que não têm tantas dificuldades, assim como a professora investigadora verificou fragilidades na utilização da metodologia, como se observa na NO, nomeadamente para os alunos que não estudam os materiais em casa.

Assim, na integração desta metodologia para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, sobressaem as categorias *Efeitos cognitivos* e *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação*, o que comprova que esta potenciou o desenvolvimento de competências cognitivas, como por exemplo a compreensão, a aplicação, a análise de conteúdos/conceitos, e competências socioemocionais, como a motivação, a autonomia, a colaboração e a interação como preconizam Bergmann e Sams (2016). Além disso, verificaram-se uma das grandes fragilidades desta metodologia que é o facto de o material disponibilizado pelo professor poder não ser estudado pela maior parte dos alunos antes da aula, o que dificulta a sua discussão em sala de aula e o aparecimento de possíveis dúvidas, como aponta Prieto Martín (2017).

Por fim, e ainda neste ciclo de ensino, procurou-se identificar os contributos da utilização da metodologia de AP também foram investigados, emergindo as seguintes categorias e subcategorias (Figura 19).

Figura 19 - Contributos da Aprendizagem por Pares para aprender a pensar historicamente (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Abarca ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da metodologia AP, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Destacam-se os seguintes exemplos:

Aprendi mais com o par e tirar a paciência. [2.º FG, a4, 1.º CEB]

Aprendi mais com o meu par, divertido e engraçado. [QM, a4, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Assim podemos corrigir em pares e assim vimos o que estava mal e bem. [QM, a7, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Eu aprendi melhor. [QM, a13, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A possibilidade de correção com o par das respostas foi identificada como uma mais-valia pelo aluno [a7] na construção do seu conhecimento histórico e desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica, uma vez que a linguagem utilizada aquando da explicação do colega é mais simples do que a do professor, o que facilita uma melhor e rápida compreensão por parte do aluno, levando-os a ensinar os próprios conhecimentos à turma, como refere Mazur (2015).

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da metodologia AP. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Esta subcategoria abarca ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização da metodologia AP para a construção da sua aprendizagem histórica. Selecionaram-se as seguintes respostas:

Eu gosto muito de trabalhar em pares/grupo. [QM, a14, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Eu gosto de trabalhar em pares e gosto de participar. [QM, a18, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Trabalhar em pares é divertido. [QM, a20, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A motivação é um aspeto importante evidenciado pelos alunos aquando da implementação desta metodologia, tornando o processo de aprendizagem mais fácil e divertido.

- Colaboração

Contempla ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a metodologia AP potenciou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Vejam-se os seguintes exemplos:

O meu par ajudou-me. [QM, a1, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim, porque o meu par era o [a15], e ele ajudou-me às vezes em algumas coisas que eu não sabia, e pronto ele ajudou-me porque aquela coisa das rotas portuguesas eu tinha avançado essa pergunta porque eu não entendia muito bem para responder. E depois o [a15] ajudou-me muito. [2.º FG, a7, 1.º CEB]

Sim, porque o [R] que era o meu par, não sabia nada e eu ajudei-os a mais ou menos a saber mais coisas, e a tentar que ele percebesse aquela coisa que nós estávamos a falar. [2.º FG, a19, 1.º CEB]

A aprendizagem por pares vai envolvê-los todos, os que tem dificuldade vão chegar lá porque são ajudados pelos que não tem dificuldades, no fundo sentem-se sozinhos. E chegam lá. Se calhar aquela metodologia dá para chegar a todos os meninos. [2.ª ES, Prof 1.º CEB]

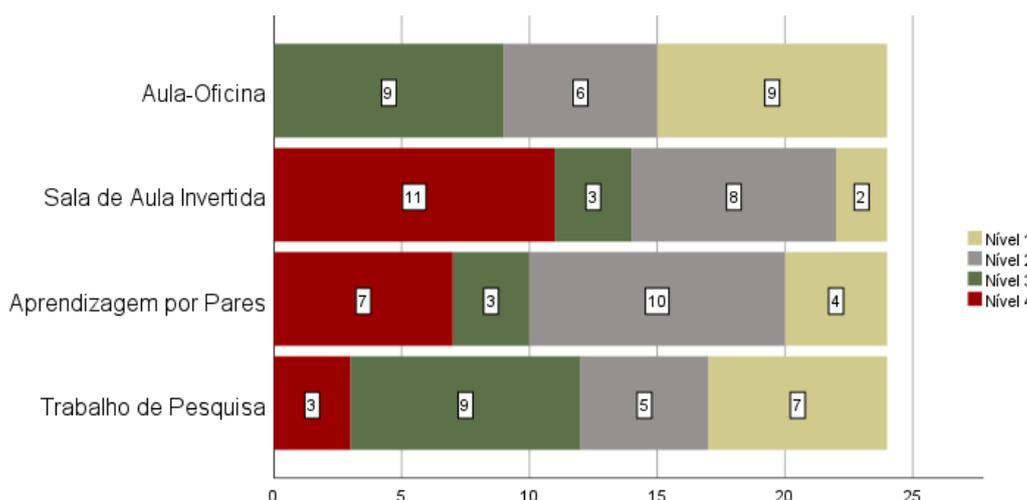
Constatou-se uma crescente colaboração com o outro quando aprendem a trabalhar em pares e em grupo, promovendo uma discussão de conceitos e a sua explicação, assumindo funções de professor (Mattar, 2017; Mazur, 1997, 2015; Müller et al., 2017; Prieto Martín, 2017).

Em suma, a categoria mais referida foi *Efeitos socioemocionais*, com as subcategorias *Colaboração e Motivação*, o que mostra que a sua utilização conduziu a uma aprendizagem histórica mais colaborativa e motivadora na forma como construíram o seu conhecimento histórico, promovendo dinamismo, interação e envolvimento.

5.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano

Tendo em conta as várias dinâmicas desenvolvidas, solicitamos que ordenassem por importância as que mais os ajudaram a aprender a pensar historicamente, sendo que 1 era a mais importante e 4 a menos importante. O gráfico 16 espelha essa mesma ordem de importância atribuída pelos alunos.

Gráfico 16 - Dinâmicas que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Como se observa no gráfico 16, o modelo de aula-oficina foi o que contribuiu mais para a aprendizagem histórica dos alunos (n.º=9), com nível 1, provavelmente por integrar em si metodologias ativas, seguindo uma dinâmica própria. Segue-se o trabalho de pesquisa que foi referenciado também com o mesmo nível por sete alunos, evidenciados através das seguintes respostas dos alunos:

Pois gosto muito de trabalhar com a internet e retirar informações de lá. [FAP, a11, 2.º CEB]

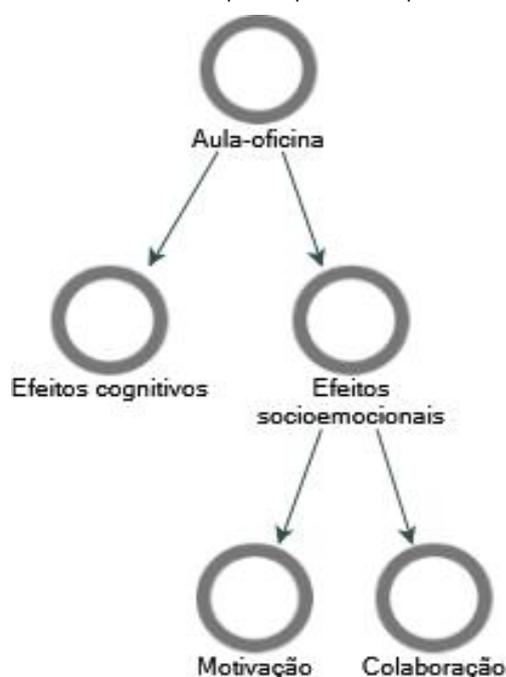
Porque podíamos pesquisar e aprender. [FAP, a19, 2.º CEB]

Trabalho de pesquisa porque eu ia pesquisar sobre o 25 de abril e ia a todos os links que mandam lá no padlet e aprendia muito com o meu grupo. [FAP, a20, 2.º CEB]

Com o nível 2 destacaram-se as metodologias AP (n.º=10) e SAI (n.º=8), no entanto, estas duas metodologias são classificadas com nível 4, por 11 e sete alunos, respetivamente, o que indica que 18 alunos as consideraram como as que menos contribuíram para a aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica. Facto este, que poderá estar relacionado com a necessidade de um estudo prévio dos materiais em casa por parte dos alunos e a posterior partilha do que estudaram em sala de aula com os colegas. Procurou-se, por isso, compreender os contributos que cada uma teve na construção da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, questionaram-se, de igual forma, os alunos do 6.º ano sobre o contributo da análise e exploração de várias fontes históricas em grupo para a compreensão histórica, no âmbito da utilização do modelo de aula-oficina. Emergiram as seguintes categorias e subcategorias de análise (Figura 20).

Figura 20 - Contributos do modelo de aula-oficina para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Abarca ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimento histórico, e que advém da utilização do modelo de aula-oficina, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Vejam-se as seguintes respostas:

Classifiquei com 1 porque eu acho que trabalhamos melhor a fazer atividades com documentos e acho que me ajudaram a aprender melhor. [FAP, a4, 2.º CEB]

Parece-me que o contributo foi a aprendizagem. [QM, a9, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Consegui aprender mais. [QM, a21, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

A análise de documentos históricos em grupo ajudou-me a aprender melhor e, principalmente, a fazer uma ligação entre eles. [QM, a22, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Destaca-se a resposta do aluno [a12], que focou a importância da combinação do uso da plataforma *Padlet* com o modelo e que conduziu à aprendizagem histórica dos alunos, mas também a dos alunos [a4] e [a22] que reforçam a relevância da análise e exploração das fontes históricas que o modelo potenciou na construção do seu conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica.

Efeitos socioemocionais

Abrange ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro na aplicação do modelo de aula-oficina. Esta categoria subdividiu-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Esta subcategoria abarca ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização do modelo de aula-oficina para a construção da sua aprendizagem histórica. Ressalvam-se as seguintes respostas:

O contributo foi nós alunos podermos aprender de uma maneira diferente e criativa. [QM, a1, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Sim, ajudou-me, pois além de fazer-me sair da negativa na história, fez-me saber do que realmente eu gosto de saber de História. [QM, a7, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

Ajudou a aumentar o meu interesse e criatividade. [a17, 2.º CEB, 3.ª e 4.ª ativ.]

Gostei de realizar tarefas dentro da sala de aula com documentos históricos. [FAP, a22, 2.º CEB]

Nós usamos por exemplo o Padlet que foi uma grande ajuda na análise de documentos históricos. [QM, a23, 2.º CEB, 1.ª e 2.ª ativ.]

O *Padlet* é novamente referido por alguns alunos como um aliado ao modelo de aula-oficina e que levou a que experienciassem o ofício de historiador (Barca, 2004), recorrendo ao uso desta plataforma para o desenvolvimento do pensamento complexo (Jonassen, 2007), mas também do pensamento histórico e consciência histórica (Lévesque, 2008; Rösen, 1993, 2010, 2019; Seixas & Morton, 2013).

- Colaboração

Enquadram-se ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que o modelo de aula-oficina potenciou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Observem-se os seguintes exemplos:

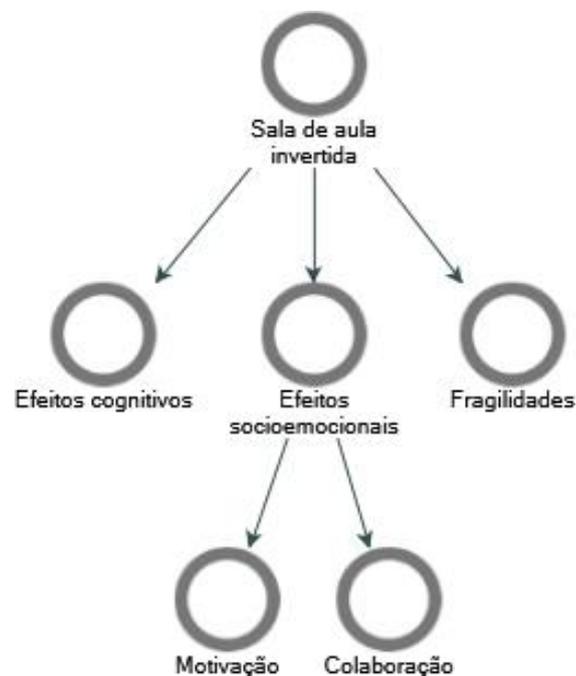
Porque por exemplo, uma pessoa podia entender de uma forma melhor que a outra e tínhamos mais ideias. [2.º FG, a21, 2.º CEB]

Conseguíamos ter mais respostas a uma pergunta. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

A utilização deste modelo socioconstrutivista conduziu, assim, a *Efeitos cognitivos*, que surgiram com o maior número de ocorrências, seguido dos *Efeitos socioemocionais*, com a subcategoria *Motivação*. Promoveu, por isso, um trabalho mais significativo e motivador que se preocupa não com o que ensinar, mas com o “como ensinar”, procurando criar espaços, ou momentos que visavam a construção de conhecimento em História, compreendendo a forma como os alunos pensavam historicamente, de forma motivadora (Barca, 2004; Seixas & Morton, 2013).

Foram, ainda, alvo de investigação os contributos da utilização da metodologia da SAI para a aprendizagem histórica, no qual se realizou uma categorização das respostas, emergindo os seguintes constructos (Figura 21).

Figura 21 - Contributos da metodologia Sala de Aula Invertida para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da metodologia SAI, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Ressalvam-se as seguintes respostas:

Pois ajudou-me na matéria de história. [FAP, a7, 2.º CEB]

Não sei, mas também porque não gosto de discutir opiniões, mas aprendemos com isso. [FAP, a11, 2.º CEB]

Eu acho que ajudou porque nós em casa tentávamos perceber o que mais ou menos os documentos falavam e depois em turma todos percebíamos se afinal estávamos certos ou se não estávamos totalmente certos e tínhamos ainda de perceber melhor. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Porque por exemplo, uma pessoa podia entender de uma forma melhor que a outra e tínhamos mais ideias. [2.º FG, a21, 2.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Contém ideias dos alunos que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da metodologia da SAI. Esta categoria subdividiu-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Este ponto inclui ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização da metodologia SAI para a construção da sua aprendizagem histórica. Repare-se nos seguintes exemplos:

Acho que de todas as outras estratégias são melhores. [FAP, a3, 2.º CEB]

Porque é uma coisa divertida discutir com a sala e a aprender. [FAP, a5, CEB]

- Colaboração

Esta subcategoria contempla ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a metodologia SAI potenciou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Atente-se nos seguintes exemplos:

É bom sabermos a opinião das nossas colegas. [FAP, a9, 2.º CEB]

Se nós fizermos as coisas sozinhos podemos não perceber muito e temos dúvidas. [FAP, a10, 2.º CEB]

Porque nós podíamos falar e discutir ideias. [FAP, a14, 2.º CEB]

Fragilidades

Integra ideias dos alunos manifestadas nas respostas que evidenciam fragilidades da metodologia SAI para a construção da aprendizagem histórica. Eis os seguintes exemplos:

Porque nem sempre tinha tempo ou conseguia abrir os documentos. [FAP, a12, 2.º CEB]

Eu gostei de discutir em grupo, mas preferia ir fazendo digamos uma ligação entre a História em grupo do que em casa. [FAP, a22, 2.º CEB]

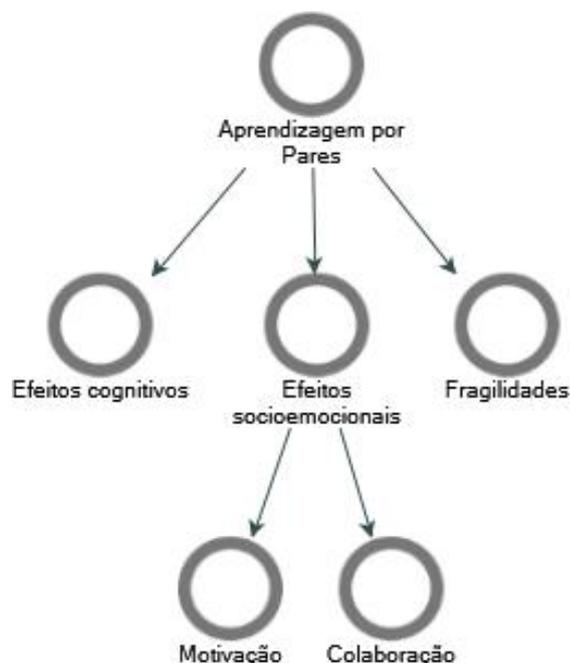
... Houve alunos que fizeram sempre aquilo que lhes foi pedido, mas também houve alunos que nunca fizeram aquilo que lhes foi pedido. E depois isso reflete-se dentro da própria aula quando eles têm que se apropriar antes e não sabem o que é que nós estamos a fazer. Mesmo assim, acho que alguns alunos conseguiram fazer um bom trabalho e foram interessantes para esses. [2.ª ES, 2.º CEB]

Constataram-se fragilidades ao nível tecnológico, nomeadamente no acesso ao *Padlet* para o estudo dos documentos históricos e materiais; ao nível de estilos de aprendizagem, uma vez que há alunos que preferiram aprender de forma individual, e portanto, não gostam tanto de partilhar as ideias com os colegas; mas também ao nível do desinteresse dos alunos no estudo prévio dos materiais, visto que como Prieto Martín (2017) advoga, o facto de o material disponibilizado pelo professor não ter sido estudado pela maior parte dos alunos antes da aula, dificultará a sua discussão em sala de aula e o aparecimento de possíveis dúvidas.

Em suma, o uso desta metodologia contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos, causando *Efeitos cognitivos*, com elevada expressão de ocorrências, seguido da categoria *Funcionalidades*. A sua utilização permitiu, ainda, o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente motivação e colaboração (Bergmann & Sams, 2016). No entanto, evidenciam-se aspetos frágeis no seu uso, mais especificamente ao nível do acesso à plataforma *Padlet* no qual se encontravam os documentos históricos a estudar, o facto de muitos não demonstrarem interesse em realizar o estudo prévio dos documentos em casa, mas também porque alguns alunos revelaram ter mais interesse pelo trabalho individual, não apreciando a discussão com os colegas do que foi estudado.

Também a metodologia AP trouxe contributos para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, como se pode verificar na Figura 22.

Figura 22 - Contributos da metodologia Aprendizagem por Pares para aprender a pensar historicamente (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Abrange ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização da metodologia AP, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Observem-se as seguintes respostas:

Foi a forma mais fácil para eu aprender. [FAP, a12, 2.º CEB]

Eu acho que foi mais fácil entender a matéria e de estudar e eu acho que é mais fácil debater as ideias com a turma toda do que estudar só pelo manual. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Por exemplo podia usar o que tinha aprendido e lembrava, mas depois ouvia o que o meu colega tinha escrito [2.º FG, a21, 2.º CEB]

A compreender e a apropriar dos conhecimentos, sim. Claro que sim. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

As ideias presentes nas respostas reforçam, por isso, uma mais-valia desta metodologia na compreensão histórica dos alunos, construindo e apropriando-se de conhecimentos históricos.

Efeitos socioemocionais

Enquadram-se ideias dos alunos que evidenciam questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da metodologia da AP. Esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: *Motivação* e *Colaboração*.

- Motivação

Esta subcategoria inclui ideias dos alunos que referem o carácter motivador da utilização da metodologia AP para a construção da sua aprendizagem histórica. Selecionaram-se as seguintes respostas:

Eu acho que foi mais fácil entender a matéria e de estudar e eu acho que é mais fácil debater as ideias com a turma toda do que estudar só pelo manual. E lá está alguns alunos preferem fazer mais atividades diferentes e algumas até online porque dão mais motivação para fazer. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Assim, com atividades mais diferentes alguns tem mais motivação e acho que ao ter mais motivação decoram mais facilmente a matéria do que só a ler o manual. [2.º FG, a13, 2.º CEB]

Eu gostei muito porque, eu gostei muito do filme, foi bom porque assim lembrava muito de detalhes que eu não me lembrava. E com o meu colega não discuti muito por causa que ela também não tinha escrito quase nada. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Eu acho que tipo foi uma maneira interessante e diferente do que nós estávamos habituados porque antes era manual, estudar, testar conhecimentos e está. Mas aqui fizemos um bocadinho mais complexo porque foi discutir ideias, pesquisar, fazer vários trabalhos do que o normal e muito mais interessantes daquilo que nós fazíamos, o que ajudou também muito. Eu tenho uma teoria: quanto mais divertida é a atividade melhor nós decoramos, porque eu suponho que as coisas que são mais divertidas tipo ficam mais na mente. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

No entanto, para os seguintes alunos o carácter motivador não foi evidente:

Porque dali é o que eu menos gosto. [FAP, a5, 2.º CEB]

Eu classificaria o com 4 pois acho os outros mais interessantes. [FAP, a16, 2.º CEB]

Pois não gostei muito. [FAP, a18, 2.º CEB]

- Colaboração

Contempla ideias dos alunos que evidenciam a valorização do trabalho em grupo que a metodologia AP potenciou, promovendo o dinamismo, interação e colaboração entre os alunos para a construção da aprendizagem histórica. Repare-se nas seguintes respostas:

Porque podíamos falar com um par e dar as ideias de cada um. [FAP, a14, 2.º CEB]

Porque debati as nossas ideias. [2.º FG, a15, 2.º CEB]

Eu acho que também foi importante também porque agora estamos a trabalhar história então também é importante a opinião de outra pessoa. [2.º FG, a21, 2.º CEB]

Em pares, pois, assim podemos discutir ou expressar os nossos pensamentos com uma só pessoa. [FAP, a24, 2.º CEB]

Não só acho, como sou apologista, sempre, o trabalho individual deve ser feito se calhar não dentro da sala de aula. Mas na sala de aula devemos dialogar, devemos ouvir, devemos partilhar e depois ter uma resposta em comum, e isto é fundamental em qualquer turma, e aqui fez-se, e acho que correu bastante bem porque houve ali alunos que nouro tipo de aulas não pediam tanto a solicitação do professor e aqui pediram. Para esses alunos foi muito importante. E eles foram desabrochando. [2.ª ES, Prof. 2.º CEB]

Fragilidades

Integra ideias dos alunos que evidenciam fragilidades da metodologia AP para a construção da aprendizagem histórica, porém só um aluno o refere:

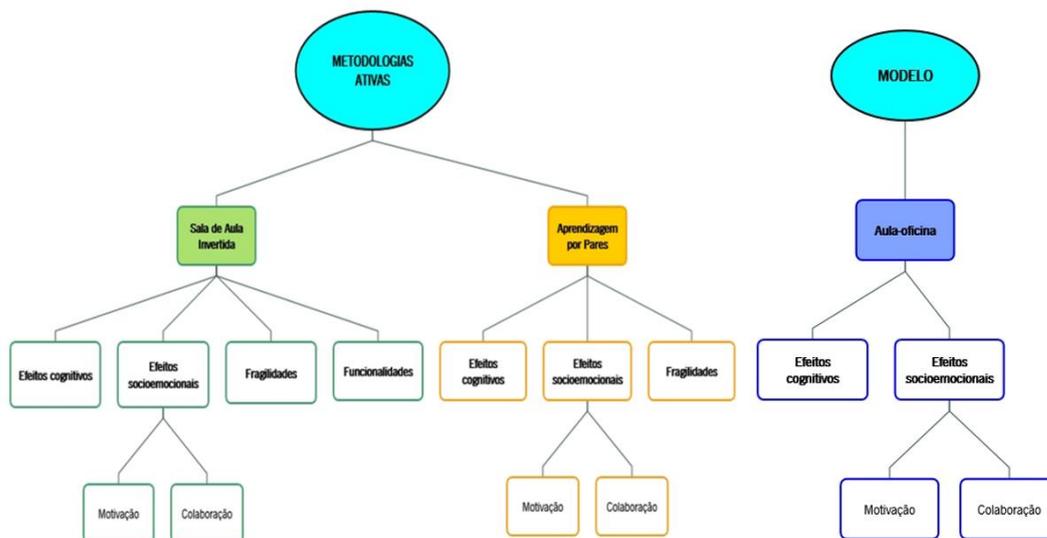
Eu sempre preferi trabalhar individualmente, pois não gosto de discutir opiniões com os meus colegas. [FAP, a15, 2.º CEB]

A resposta deste aluno mostra que há alunos que não gostam de trabalhar com os colegas, optam por um trabalho mais individual para a construção de conhecimento, e por isso, teremos de atender a estas diferentes formas de aprender.

Para concluir, a categoria mais evidenciada aquando a utilização desta metodologia foi a categoria *Efeitos socioemocionais*, com as subcategorias *Motivação* e *Colaboração*, o que mostra um maior envolvimento com o conteúdo em estudo, por meio de questionamentos estruturados, promovendo uma aprendizagem histórica colaborativa (Mazur, 1997).

Em síntese, os contributos das duas metodologias ativas utilizadas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina podem ser observados no seguinte sistema de categorização para ambos os ciclos (Figura 23).

Figura 23 - Contributos das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares e modelo de aula-oficina para aprender a pensar historicamente (1.º e 2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

As metodologias da SAI e AP quando operacionalizadas no modelo de aula-oficina potencializam efeitos cognitivos, contribuindo para o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos (Barca, 2001b), mas também efeitos ao nível socioemocional, nomeadamente *Motivação* e *Colaboração* na construção do conhecimento histórico, tornando os alunos elementos mais ativos, críticos e participativos na construção do seu conhecimento histórico, num ambiente de aprendizagem colaborativa (Mazur, 1997; Moran, 2018). Porém, verificam-se fragilidades nas metodologias da SAI e AP, direcionados para o estudo prévio dos documentos históricos em casa, bem como de alguns alunos que possuem características mais individualistas. Aspetos estes que merecem reflexão por parte do professor quando as implementam em sala de aula, tomando consciência das suas potencialidades e aspetos mais débeis na aprendizagem histórica dos alunos.

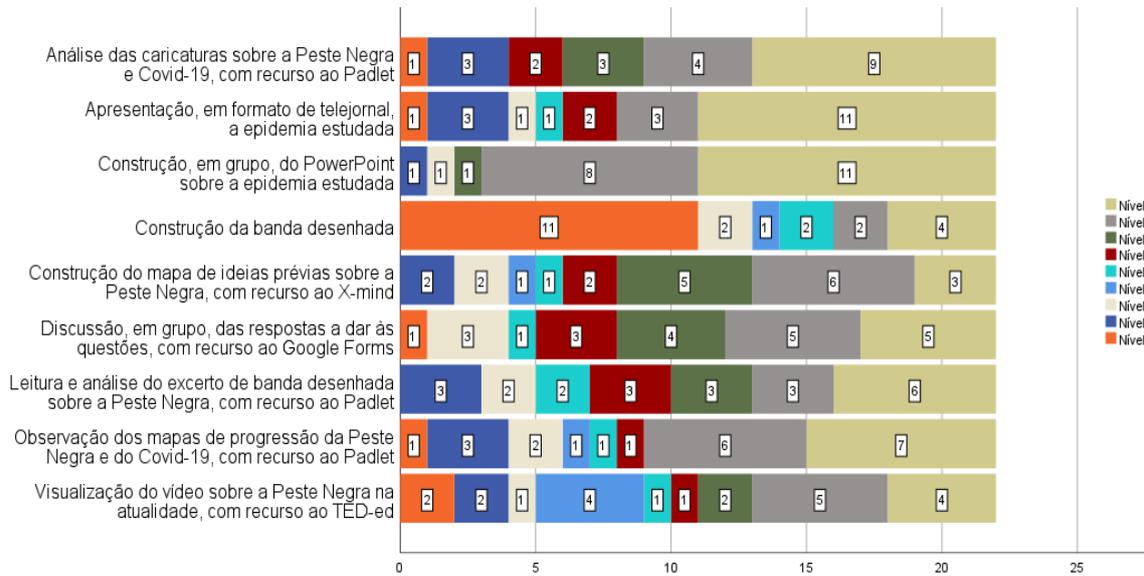
5.3. Práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

Para esta análise recorreu-se a alguns dos dados dos QM (Apêndices 2, 4, 6, 8, 11 e 14), dos ECH realizados em todas as atividades implementadas nos dois ciclos de ensino, de exercício de multiperspetiva em História [EMH] (Apêndices 3 e 10), bem como as NH. Optou-se por dividir esta análise por ciclos de ensino para melhor compreender cada uma das realidades estudadas e as suas opções e justificações. No entanto, no final deste subponto são cruzados os dados dos dois ciclos, construindo um sistema de categorização sobre os efeitos da combinação de metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e das tecnologias digitais para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos.

5.3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

No que concerne à primeira atividade, pediu-se aos alunos que ordenassem por nível de importância (1 o mais importante e 7 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem da temática e desenvolvimento do pensamento histórico (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 1.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

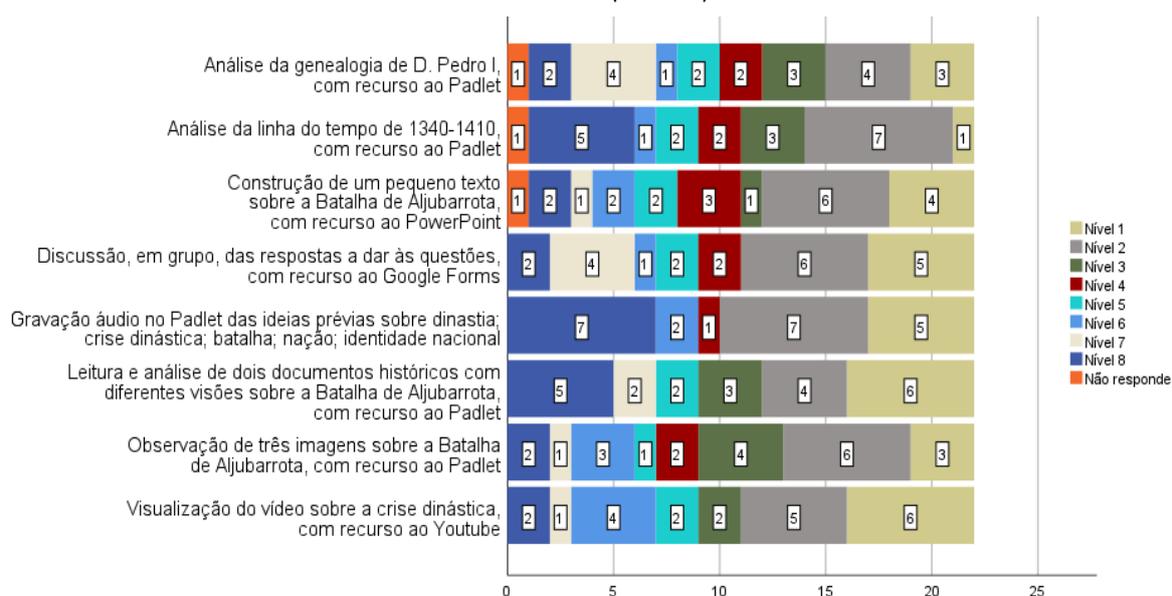
As tarefas consideradas pelos alunos como as mais importantes, e por isso, com nível 1, foram a “Construção, em grupo, do *PowerPoint* sobre a epidemia estudada” (n.º=11) e a “Apresentação, em formato de telejornal, a epidemia estudada” (n.º=11). Esta escolha pode ser justificada pelo facto dos alunos gostarem deste tipo de atividades de descoberta e construção de conhecimento, mas também pelo formato com que apresentaram esse conhecimento. Também o facto de não conhecerem as diferentes epidemias que existiram na História, levou-os a querer saber mais e a partilhar em grande grupo. Seguem-se, igualmente, as tarefas de “Análise das caricaturas sobre a Peste Negra e Covid-19 com recurso ao *Padlet*” (n.º=11) e “Observação dos mapas de progressão da Peste Negra e do Covid-19 com recurso *Padlet*” (n.º=7), que implicou a sua interpretação e que visualmente, juntamente com questões orientadoras, ajudaram a compreender melhor o que estava a ser estudado e a pensar historicamente. O facto de ser realizado em grupos de trabalho e de terem o *Padlet* como suporte das atividades, poderá ter também ajudado nessa melhor compreensão.

Repare-se, também, que a tarefa que menos contribuiu para os alunos aprenderem História e desenvolver o pensamento histórico foi a “Construção da banda desenhada” (n.º=11), com o nível 4. Através da observação participante, a investigadora reparou que havia alunos que não gostavam deste tipo de atividade por não terem “jeito” para o desenho, já outros, consideraram ser o seu forte e então gostaram de construir este tipo de NH. Assim, compreende-se que a construção dos ambientes de aprendizagem deve ter em consideração os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, promovendo

uma diversidade de tarefas que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos, que são diversos e distintos, visto que nem todos gostam de aprender da mesma forma.

O mesmo foi solicitado para a 2.ª atividade, em que os alunos colocaram por ordem de importância (1 o mais importante e 8 o menos importante) as que contribuíram mais para a sua aprendizagem (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 2.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

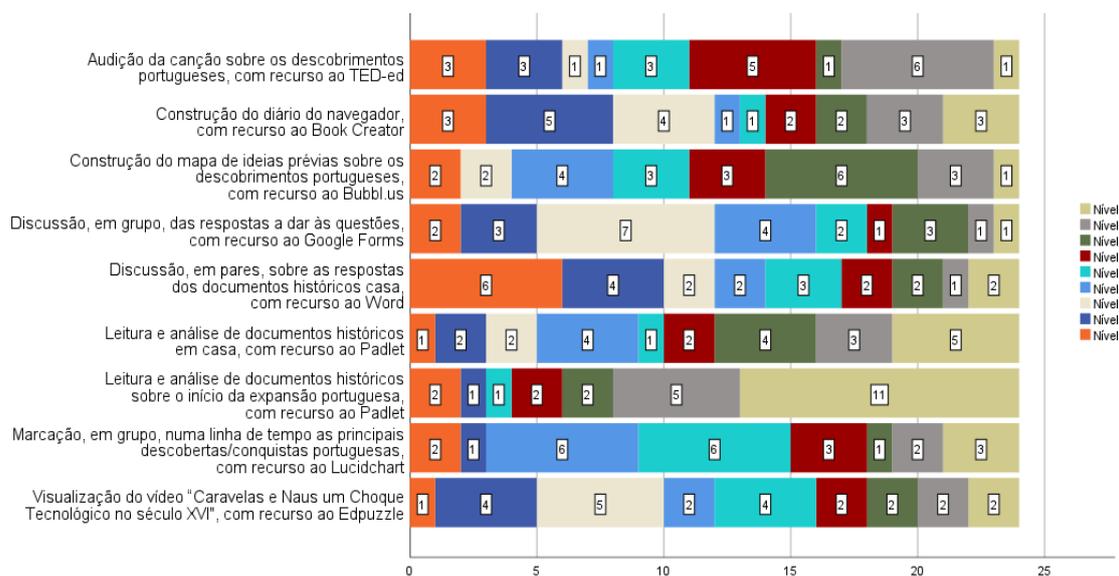
As tarefas que os alunos consideraram que mais os ajudaram a pensar historicamente, e por isso com nível 1, foram a “Visualização do vídeo sobre a crise dinástica, com recurso ao *YouTube*” seguida de discussão (n.º=6) e a “Leitura e análise de dois documentos históricos com diferentes visões sobre a Batalha de Aljubarrota, com recurso ao *Padlet*” (n.º=6), o que nos leva a constatar que os alunos consideraram importante o exercício de multiperspetiva para compreenderem melhor a Batalha de Aljubarrota pelo cruzamento de fontes com perspetivas diferentes sobre o mesmo facto histórico e que o vídeo apresentado na plataforma digital possibilitou uma melhor contextualização e compreensão do que era a crise dinástica.

Seguem-se as tarefas de “Gravação áudio no *Padlet* das ideias prévias dos alunos sobre dinastia; crise dinástica; batalha, nação; identidade nacional” (n.º=5) e da “Discussão, em grupo, das respostas a dar às questões, com recurso ao *Google Forms*” (n.º=5), no qual a primeira tratou-se de uma funcionalidade de gravação áudio sobre as ideias dos alunos que foi algo novo para eles, pois nunca tinham realizado este tipo de atividades. No entanto, também se verificaram a existência de 12 alunos que atribuíram o nível 8 às mesmas tarefas (nível 8), o que mostra que nem todos os alunos aprendem

da mesma forma, e o que para uns determinadas tarefas ajudaram, para outros essas não foram relevantes. Note-se, ainda, que para além dos dois alunos que faltaram às aulas, três alunos não responderam. Desconhecem-se os motivos para tal.

Tal como nas restantes atividades, pedimos aos alunos que ordenassem por nível de importância (1 o mais importante e 9 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem e compreensão da temática estudada na 3.ª atividade, e que conduziu ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. O gráfico 19 revela as escolhas dos alunos.

Gráfico 19 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 3.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

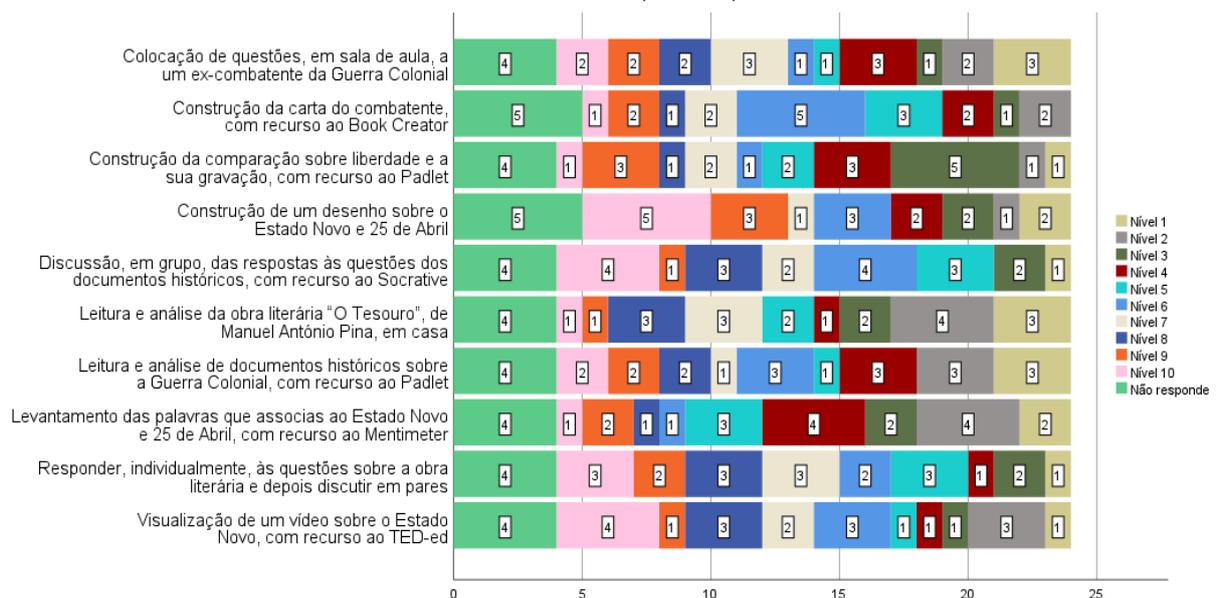
Com elevada frequência, os alunos consideram que a tarefa de “Leitura e análise de documentos históricos sobre o início da expansão portuguesa, com recurso ao *Padlet*” (nº=11) foi a que mais os ajudou a aprender História e a pensar historicamente, através da construção da evidência histórica, seguida da “Leitura e análise de documentos históricos em casa, com recurso ao *Padlet*” (nº=5). Estes dados poderão evidenciar que a análise de documentos históricos recorrendo à plataforma *Padlet* seja em sala de aula, como em casa, potenciou a sua aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico, através do desenvolvimento de competências históricas de interpretação de fontes diversas, mostrando os contributos que o modelo de aula-oficina tem para o desenvolvimento do pensamento e consciência históricos dos alunos (Barca, 2004, 2021).

A metodologia AP foi considerada a menos importante (n.º= 6) para a aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, que apesar de haver a necessidade de um estudo prévio dos documentos históricos em casa para, posteriormente, os

discutirem com o seu par, o feedback dos alunos não foi de todo o mais positivo para este ciclo de ensino. O facto desta atividade ter sido realizada por *zoom*, pois encontrávamo-nos em pandemia COVID-19 e devido a ser utilizado o *word* para responderem individualmente às questões e depois as discutirem, acrescentando, se necessário a cor diferente ideias que melhorassem a resposta, verificou-se que nem todos os alunos possuíam Word, o que constituiu um imprevisto, mas que rapidamente foi resolvido, pedindo aos alunos que respondessem por email às questões. Ora, esta logística poderá ter afetado a motivação de alguns dos alunos porque não conseguiam aceder, e conseqüentemente, sentiam-se frustrados pois os colegas estavam a conseguir realizar a tarefa.

Ademais, pediu-se, por último, aos alunos que ordenassem por nível de importância (1 o mais importante e 10 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem da temática e para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Gráfico 20).

Gráfico 20 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 4.ª atividade (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

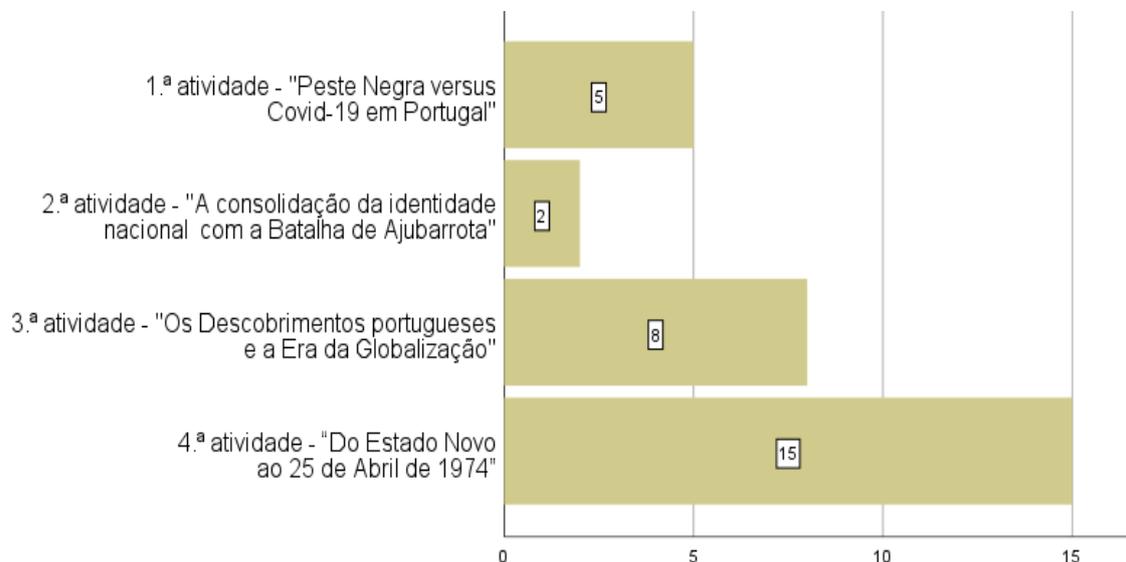
As tarefas de “Leitura e análise da obra literária “O Tesouro”, de Manuel António Pina” (n.º=3), “Leitura e análise de documentos históricos sobre a Guerra Colonial, com recurso ao *Padlet*” (n.º=3) e “Colocação de questões, em sala de aula, a um ex-combatente da Guerra Colonial” (n.º=3) são classificadas com nível 1, como aquelas que mais contribuíram para a aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico. Veja-se que na leitura da obra literária utilizou-se a metodologia da SAI e a análise de documentos históricos, no âmbito do modelo de aula-oficina, foram valorizadas pelos alunos para a construção do conhecimento histórico e de pensar historicamente, talvez

pelo facto de desempenharem um papel ativo e construtor da sua aprendizagem histórica e na partilha da mesma com os colegas (Barca, 2004; Moran, 2018).

Com o nível 10, e por isso, com menor grau de importância, observam-se as tarefas “Construção de um desenho sobre o Estado Novo e 25 de abril” (n.º=5), “Discussão, em grupo, das respostas às questões dos documentos históricos, com recurso ao *Socrative*” (n.º=4) e “Visualização de um vídeo sobre o Estado Novo, com recurso ao TED-ed” (n.º=4). A primeira, mais uma vez e tal como na 1.ª atividade, poderá estar relacionada com o facto de alguns alunos não gostarem de desenhar, o que pode desmotivar estes alunos na realização desta tarefa. Já a segunda e terceira, poderá justificar-se pelo facto de os alunos preferirem tarefas realizadas individualmente, e por isso, deve-se ter em consideração as diversas formas de aprendizagem dos alunos e criar ambientes de aprendizagem que possam combinar diferentes tipos de tarefas. Verifica-se, por fim, um número elevado de alunos que não responderam às várias alíneas, não querendo classificar as várias tarefas, e desconhecendo-se o(s) motivo(s) para tal.

Por fim, procurou-se compreender qual das quatro atividades desenvolvidas tinha ajudado mais os alunos na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do seu pensamento histórico. O gráfico 21 revela essas mesmas respostas.

Gráfico 21 - Atividades que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Apesar de se pedir apenas a escolha de uma opção, houve alunos que selecionaram mais que uma, o que também leva a pensar que não conseguiram selecionar apenas uma e que aprenderam e desenvolveram competências históricas em várias atividades, no entanto, destacam mais uma em relação a outras. Efetivamente, mais de metade dos alunos (n.º=15), consideraram a 4.ª atividade aquela

que mais os ajudou na aprendizagem histórica e a pensar historicamente e que se destacou como a mais relevante, como se pode ver no gráfico. Este facto pode ser justificado por ser um conteúdo programático que cronologicamente é mais recente dos restantes, ou seja, é mais fácil compreender a “História mais recente” do país, mas também por ser uma temática que habitualmente se comemora nas escolas, o que faz com que desperte maior interesse aquando do seu estudo em sala de aula.

Segue-se a atividade 3, relacionada com os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização (n.º=8), que pode ser justificada devido à curiosidade que normalmente os alunos evidenciam em conhecer um dos períodos da história nacional mais prósperos e gloriosos, isto numa perspetiva de nacionalismo que ainda perdura no ensino de História, incluindo no 1.º CEB, e isso acaba por motivá-los a descobrir mais, e por sua vez, a aprender mais sobre este período da história nacional. Ressalvar, por fim, a 1.ª atividade (n.º=5), que sendo uma temática pelo qual estavam a passar, a pandemia da COVID-19, e por isso, acompanharam de forma próxima a realidade, talvez o excesso de informação que veiculava nos vários meios de comunicação social, fez com que tivessem menos interesse na atividade por já conhecerem informação acerca da pandemia.

Assim, independentemente das preferências demonstradas pelos alunos, todas as atividades tinham como objetivo a construção da sua aprendizagem histórica, mas sobretudo desenvolver o pensamento e consciência histórica dos alunos. Desta forma, os ECH e as NH são instrumentos que permitem recolher dados acerca de como os alunos pensam, desenvolvem competências históricas e aprendem História, e por isso, seguem-se a análise e discussão de algumas NH e ECH, que envolveram o trabalho com conceitos metahistóricos.

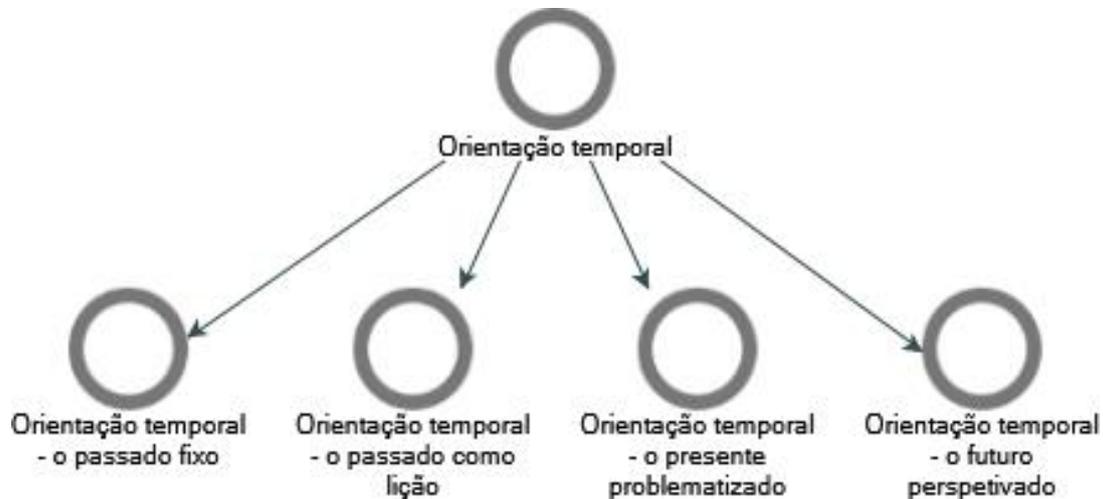
5.3.1.1. O desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

Ao longo das atividades desenvolvidas na investigação foram aplicados ECH, visto que se pretendia compreender que relação os alunos faziam entre o passado, o presente e o futuro, mas também tarefas que envolviam a escrita de NH, com o objetivo de avaliar a forma como os alunos pensavam historicamente na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento da consciência histórica (Gago, 2019; Rüsen, 1993, 2010, 2015a). Na impossibilidade de analisar todas, foram selecionadas algumas para análise nesta tese.

Neste sentido, uma das tarefas da 1.ª atividade “Peste Negra *versus* Covid-19 em Portugal”, era o ECH (Apêndice 1), em que se questionou: “O que poderíamos ter aprendido com esta epidemia de 1347-1348, a peste negra?”; “E o que temos de aprender com esta pandemia atual (COVID-19)?”; “O que podes concluir sobre a relação entre a Peste Negra e o Covid-19?”; “O que estas pandemias nos

levam a pensar sobre como será o mundo no futuro?”. Emergiram categorias das ideias dos alunos relacionados com o conceito metahistórico de orientação temporal, como se observa na figura 24.

Figura 24 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da orientação temporal (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Orientação temporal - o passado fixo

Nesta categoria integram-se ideias dos alunos que remetem para um passado fixo sustentado na tradição e moralidade sem o problematizar. Esta categoria surgiu apenas na primeira questão relacionada com o que poderíamos ter aprendido com a Peste Negra, em que dois alunos demonstraram dificuldades em problematizar o presente, pois assumem a Peste Negra como sendo do passado e considerando-a uma doença má e perigosa:

A peste negra é má. [a4, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Que ela é muito perigosa. [a21, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Orientação temporal - o passado como lição

Emergiram ideias dos alunos que remetem para o presente, devendo-se adotar comportamentos de prevenção tal como no passado, e por isso vista como uma lição a não esquecer, sobre o que poderíamos ter aprendido com a pandemia COVID-19. Evidenciam-se algumas respostas:

Aprendi a proteger. [a1, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Nos proteger. [a8, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Proteger-nos! [a9, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Devemos protegermo-nos. [a13, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Usar máscaras, ficar em casa e não ter contacto com ninguém para não ficar pior. [a14, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Também emergiram ideias dos alunos que se enquadram nesta categoria quando estes foram desafiados a pensar historicamente acerca da relação entre as duas pandemias, demonstrando ideias que remetiam para a permanência dos efeitos destas duas doenças no passado e no presente, apresentando uma visão negativa tanto no passado como no presente, como lição a não esquecer. Vejam-se os seguintes exemplos:

Que ambas precisamos de usar máscara. [a7, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Temos que concluir que são duas doenças que matam os seres humanos. [a10, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

São duas doenças más. [a13, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

E que o COVID e a Peste Negra mata as pessoas [a17, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Máscara e desinfetante. [a20, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Que a Peste Negra foi fundada 1347 e o COVID-19 em 2019. [a23, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Orientação temporal - o presente problematizado

Esta categoria integra ideias dos alunos que remetem para um presente problematizado, no qual o passado assume-se como uma lição a não esquecer e o presente condicionará o futuro. Esta categoria foi visível nas respostas acerca do que deveríamos ter aprendido sobre a Peste Negra. Ora atente-se nos seguintes excertos de resposta:

Aprendi a protege-nos [a1, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Podemos aprender que a peste negra é uma doença perigosa e que temos de nos proteger. [a3, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

A ter mais cuidado e se prevenir [a5, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Poderíamos ter aprendido que é para ter cuidado com a peste negra. [a12, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Poderíamos ter aprendido como tratar dela. [a14, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Como tratar da doença. [a15, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

A proteção e o cuidado a ter para não sermos contagiados pela Peste Negra é um aspeto bastante reforçado nas respostas dos alunos como um elemento-chave para não voltar a acontecer no presente.

Também se identificaram nesta categoria ideias dos alunos sobre o que devemos aprender com a pandemia COVID-19, em que mais uma vez se evidenciou a importância de se adotar regras de proteção para que no presente não volte a acontecer, como o uso de álcool, máscara, luvas:

Que termos de usar máscara e luvas para não termos o vírus. [a3, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

A nos proteger e seguir as normas de prevenção [a5, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Prevenirmos para que isso não aconteça mais. [a6, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Temos que aprender a não ficar em contato com as pessoas contaminadas, colocar álcool e usar máscaras. [a10, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Que temos que cumprir as regras por que se não podem surgir outros vírus. [a20, ECH, 1.ª ativ.]

Esta categoria é ainda visível nas ideias dos alunos no que concerne à relação entre as duas pandemias, no qual referem a mundialidade e a gravidade das duas pandemias, que levam à morte:

Que os dois matam e que são mundiais. [a5, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

São doenças que são graves e que se espalhou pelo mundo inteiro. [a6, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

São doenças graves e estão por todo o mundo. [a11, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Que as doenças são perigosas e mundiais. [a12, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Orientação temporal - o futuro perspectivado

Contemplam ideias dos alunos que remetem para o passado, o presente e o futuro interligados, ocorrendo simultaneamente mudanças e permanências, com sentido de transição dinâmica do tempo, perspectivando no futuro a existência da Peste Negra. Ora repare-se nos exemplos que se seguem:

Podíamos ter aprendido como ter uma vacina forte que dura para sempre. [a6, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

A peste negra ainda existe e podemos nos proteger. [a10, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Os alunos também perspectivam um futuro em que a pandemia COVID-19 continuará a existir, no qual a solução será uma vacina que ajudará a controlar a sua existência:

Uma vacina que dure toda a vida. [a15, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Perspetivam, ainda, que no futuro as duas pandemias irão existir, considerando essa relação em que o passado, presente e futuro se encontram interligados no tempo, reforçando a concepção de uma vacina que ajudará:

Conclui que há vacina para as duas. [a1, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

É que os dois são doenças e vírus. E que estão presentes. [a3, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Sobre a Peste Negra e o Covid-19 eu posso concluir que são duas doenças mundiais, e que estão presentes. [a24, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Por último, quando os alunos foram questionados acerca do que nos levava a pensar sobre como seria o mundo no futuro relativamente a estas duas pandemias, estes evidenciaram claramente e unicamente uma orientação temporal em que o futuro é perspectivado sob dois olhares. O primeiro, integra ideias que remetem para um futuro problematizado face às conjeturas atuais do presente, de melhoria da vida face à descoberta de uma vacina que permitirá combater as pandemias:

Leva a pensar que vai haver uma vacina no futuro. [a3, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Vai haver uma vacina no futuro. [a13, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Vai haver a vacina e vai correr tudo bem. [a18, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Que vai haver vacinas no futuro. [a23, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

O segundo remonta para ideias que remetem para o passado, o presente e o futuro interligados, ocorrendo simultaneamente mudanças e permanências, com sentido de transição dinâmica do tempo, perspectivando no futuro a existência destas duas pandemias, mas com características diferentes. As respostas refletem essa mesma ideia:

Apesar de o covid-19 ter uma vacina, ele vai ser como a peste negra porque vai continuar a haver. [a8, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Não vão acabar, mas vai diminuir com a vacina. [a11, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Acho que vai continuar a existir no futuro, mas em menos quantidade. [a15, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

No futuro elas vão continuar, mas mais fracas. [a16, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

Estas doenças vão aparecer no futuro porque apesar de haver uma vacina, muitos não vão ter no futuro, mas outros vão. [a19, ECH, 1.º CEB, 1.ª ativ.]

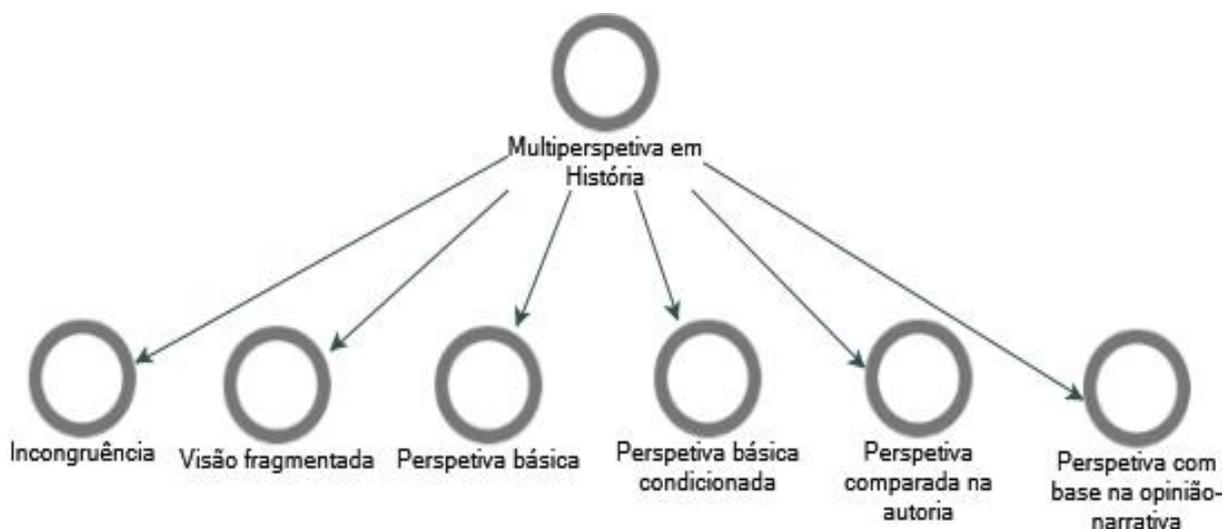
Estas ideias remetem para os diferentes tipos de tempo, que refletem os três tipos de consciência histórica apresentados por Rüsen (2015), nomeadamente a *Orientação temporal - o passado fixo* espelha

uma consciência histórica tradicional, já a *Orientação temporal - o passado como lição* e a *Orientação temporal - o presente problematizado* para uma consciência histórica do tipo exemplar e a *Orientação temporal - o futuro perspectivado* para uma consciência histórica ontogenética. De uma forma geral, verificou-se uma predominância de ideias que apontam para um presente problematizado relativamente ao que poderíamos ter aprendido com a Peste Negra e com o COVID-19, em que o passado se assume como uma lição a não esquecer e o presente condiciona o futuro. O mesmo acontece com as conclusões que os alunos retiram da relação entre estas duas pandemias, em que é visível novamente uma orientação temporal em que o presente é problematizado. Porém, as ideias dos alunos relativamente ao que estas duas pandemias nos levam a pensar como será o mundo no futuro, constata-se que estes apresentam uma orientação temporal em que o futuro é perspectivado, problematizando-o face às conjeturas atuais do presente.

Ademais, aplicou-se um EMH (Apêndice 3), em grupo (G), acerca da consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota, em que se apresentaram dois documentos históricos com diferentes perspetivas, uma portuguesa e outra castelhana sobre a batalha. Pretendia-se que, após a sua análise e exploração, os alunos respondessem às seguintes questões: “Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano? - Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?”; “O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.”; “Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?”

Das ideias dos alunos emergiram as seguintes categorias relacionados com o conceito metahistórico de multiperspetiva, como se observa na figura 25.

Figura 25 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da multiperspetiva em História (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Incongruência

Enquadram-se ideias dos alunos que revelam dificuldade em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes, nomeadamente na forma como o autor do documento 4 caracterizava o exército português em relação ao castelhano e vice-versa:

O autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens. [G2, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O autor do documento 5 caracteriza o exército castelhano como o que tem mais homens. [G2, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Esta categoria apenas se verificou na primeira questão do exercício.

Visão fragmentada

Esta categoria integra ideias dos alunos que revelam um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores. Surgiu apenas num dos alunos, quando foi pedido que explicassem como poderia haver posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico:

Foi o número de soldados, armas e o acontecimento foi a guerra. [G5, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva básica

Abarcam ideias que revelam que os alunos inferem a partir do documento 4 (perspetiva portuguesa) que o exército português é pequeno e menor comparativamente ao exército castelhano, como demonstram as respostas que se seguem:

O autor do documento 4 caracteriza o exército português como pequeno. [G1, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

No documento 4, o exército português era menor do que o exército castelhano. [G3, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O exército português era menor do exército castelhano. [G4, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Igualmente demonstraram uma perspetiva básica, quando explicaram se o autor do documento 4 tinha a mesma visão do autor do documento 5 relativamente à forma como tinha ocorrido a Batalha, evidenciando ideias que revelavam dificuldade em comparar a informação das duas fontes, apresentando visões parcelares de cada uma delas:

Não. Porque o autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens e o autor do documento 5 caracteriza o exército castelhano como o que tem mais homens. [G2, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Não porque o documento 4 explica que o exército português é menor do que o exército castelhano. [G6, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva básica condicionada

Enquadram-se ideias que revelam que os alunos inferem a partir do documento 5 (perspetiva castelhana) que o exército português é superior (grande, maior, mais forte) do que o exército castelhano partindo das descrições e informações veiculadas pela perspetiva castelhana para justificar a derrota da batalha, como se verifica nos exemplos que se seguem:

O autor do documento 5 caracteriza o exército português como grande [G1, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

No documento 5, o exército português era maior do que o exército castelhano. [G3, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O exército português era maior do exército castelhano. [G4, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O exército português é maior do que o exército castelhano. [G6, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Esta categoria apenas se evidenciou nas ideias dos alunos relativamente à questão da caracterização que o autor do documento 4 fazia em relação ao exército castelhano e vice-versa.

Perspetiva comparada na autoria

Engloba ideias dos alunos que revelam a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspetiva portuguesa e a perspetiva castelhana):

Os dois autores não têm a mesma visão porque um é português e outro é espanhol. [G1, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Não, porque os dois são de nacionalidades diferentes. [G3, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Não porque não tinham os dois a mesma visão. [G5, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O mesmo se constatou quando tentaram explicar a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, revelando, mais uma vez, uma perspetiva básica comparada na autoria, como comprovam os exemplos:

Porque um é português e outro é espanhol. [G1, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque os dois são de nacionalidades diferentes e têm opiniões diferentes sobre a batalha. [G3, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva com base na opinião/narrativa

Abarcam ideias dos alunos que veiculam uma explicação restrita, focada na informação histórica das fontes e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas. Apenas um dos grupos justificou que o autor do documento 4 não tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à batalha:

Não, porque no documento 4 o autor diz que o exército castelhano era maior do que o de exército português e o documento 5 o autor diz que o exército português era maior do que o de exército castelhano. [G4, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Os alunos também demonstraram uma perspetiva com base na opinião/narrativa quando explicaram como seria possível existir posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, no qual revelaram ideias que integram uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas:

Porque cada um pensa da sua maneira. [G2, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

A contar a maneira de cada um. [G4, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Que cada um tem uma maneira de pensar. [G6, EMH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Em síntese, a maioria dos alunos demonstrou ser capaz de compreender as fontes históricas com mensagens divergentes, o que vai ao encontro do estudo de Barca e Gago (2007). Sobressaem nas suas ideias uma *Perspetiva comparada na autoria* quando procuram justificar se o autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha, reconhecendo a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspetiva portuguesa e a perspetiva castelhana). Segue-se ideias que se enquadram numa *Perspetiva básica*, no qual demonstram dificuldades em comparar a informação das duas fontes, espelhado em visões parcelares de cada uma delas. Já quando questionados como explicavam a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, ressalva-se uma predominância da *Perspetiva com base na opinião/narrativa*, em que integraram uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas, seguida de uma perspetiva comparada na autoria.

Ainda na 2.^a atividade, realizou-se um outro ECH (Apêndice 3), em grupo, que potenciou o desenvolvimento dos conceitos metahistóricos de explicação e significância histórica. Após a análise e exploração de fontes históricas pelos alunos pretendia-se que respondessem a algumas questões. Uma delas era: “A partir dos documentos 5 e 6, como se explica que tendo Portugal um exército mais pequeno que Castela tenha conseguido vencer a Batalha de Aljubarrota? Explica por palavras tuas como é que isso aconteceu”, no qual todos os grupos revelaram uma explicação causal baseada na evidência histórica, demonstrando ideias que expressavam a razão pela qual Portugal venceu a Batalha de Aljubarrota: a tática do quadrado, baseada na evidência histórica (documentos 5 e 6):

O exército venceu a batalha usando a tática do quadrado. [G2, ECH, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

Ganharam, porque tinham uma técnica de combate (tática do quadrado). [G3, ECH, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

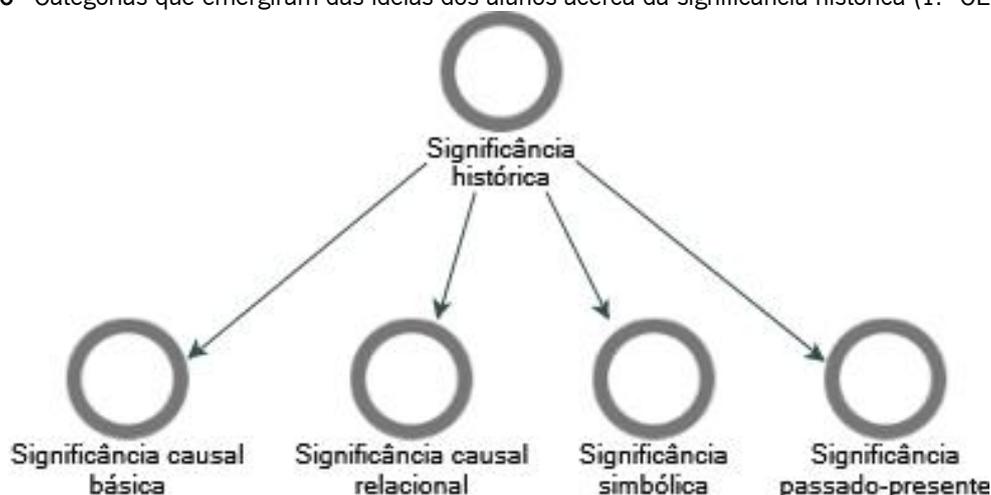
O exército português venceu, porque fizeram a Tática do Quadrado. [G4, ECH, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

Portugal ganhou porque usou a tática do quadrado. [G5, ECH, 1.º CEB, 2.^a ativ.]

Esta categoria apenas emergiu nesta primeira questão, no entanto, retomar-se-á este conceito metahistórico num outro exercício que foi realizado, em que emergiram outras categorias.

Como mencionado, a significância histórica foi trabalhada no ECH quando se questionou os alunos em trabalho de grupo com as seguintes perguntas: “Porque é que este acontecimento (batalha) foi importante na história de Portugal?”; “Qual o seu significado (o do monumento Mosteiro da Batalha): a) para as pessoas dessa época?”; b) para as pessoas de hoje?”. Das ideias dos alunos emergiram as seguintes categorias relacionados com o conceito metahistórico de significância histórica, como se observa na figura 26.

Figura 26 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da significância histórica (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Significância causal básica

Abarcam ideias dos alunos que expressam uma significância fixa, apontando o acontecimento importante por ele mesmo, a vitória da batalha, como um marco na História, mas sem qualquer tipo de contextualização ou consequências do seu impacto. Esta categoria emergiu nas ideias de alguns alunos quando se questionou acerca da importância do acontecimento histórico (batalha) para a história de Portugal:

Porque na batalha os portugueses venceram. [G4, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque os Portugueses venceram os Castelhanos. [G5, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Claramente a vitória na batalha é comum nas duas respostas dos dois grupos quanto à importância da mesma para Portugal. Esta categoria apenas surgiu nas ideias dos alunos a esta questão.

Significância causal relacional

Integram ideias dos alunos em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma consequência, no qual o seu valor é importante para explicar e relacionar as causas e as consequências, através de enunciados que remetem para a vitória de Portugal na batalha que permitiu a sua independência e a consolidação da identidade nacional. Vejam-se os seguintes exemplos:

Fez manter a independência de Portugal. [G1, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque Portugal não deixou de ser independente. [G2, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque está batalha pôs de novo a nossa independência. [G3, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque se perdemos Portugal iria perder a sua independência. [G6, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Efetivamente, os alunos reconhecem a independência e a consolidação da identidade nacional como um marco importante para a história de Portugal. Os alunos demonstraram, ainda, ideias em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma causa, no qual o seu valor é importante para explicar e relacionar as causas e as consequências, através de enunciados que remetem para a valorização e orgulho da identidade nacional acerca do significado do monumento (Mosteiro da Batalha) para as pessoas da época:

Porque tinham feito uma promessa que se ganhassem na Batalha de Aljubarrota construíam o Mosteiro da Batalha. [G2, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Dessa época as pessoas ficaram felizes porque venceram a batalha de Aljubarrota. [G4, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Significância simbólica

Abarcam ideias dos alunos em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma causa simbólica, nomeadamente homenagear quem contribuiu para a vitória, através da construção do monumento (Mosteiro da Batalha). Os alunos consideraram esse o seu significado para as pessoas dessa época:

Como uma homenagem. [G1, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Para homenagear o exército português. [G3, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Para homenagear os soldados. [G5, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Homenagear a vitória de Portugal. [G6, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Também atribuíram uma significância simbólica para as pessoas de Hoje, no qual evidenciam ideias em que é atribuído ao monumento um significado simbólico de homenagear quem contribuiu para a vitória:

Como uma vitória. [G1, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Para homenagear o exército português. [G3, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Para homenagear os soldados. [G5, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Para lembrar a nossa vitória. [G6, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Significância passado - presente

Inclui ideias dos alunos em que é atribuído ao monumento significados diferentes em função da perspetiva passado/presente, no passado para glorificação deste feito (vitória) dos que venceram e no presente como memória a ser preservada através do Mosteiro da Batalha. Esta categoria apenas foi referida quando questionados sobre o significado do monumento para as pessoas de Hoje:

O que significa para as pessoas de hoje é ir visitar o Mosteiro da Batalha. [G2, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

As pessoas ficam felizes porque os portugueses venceram a batalha. [G4, ECH, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Assim, no que concerne à significância histórica evidenciada pelos alunos neste exercício, é possível concluir que atribuíram uma *Significância causal relacional* quando indicaram a importância da batalha na história de Portugal, em que conferiram significado ao acontecimento histórico em termos causais, com repercussões em termos de consequências no futuro próximo e longínquo, o da

manutenção da independência, expressando ideias que remetem para a valorização e orgulho da identidade nacional. Já relativamente ao significado do monumento (Mosteiro da Batalha) para as pessoas da época e para as pessoas de Hoje, os alunos relevaram uma *Significância histórica simbólica*, em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma causa simbólica, o de homenagear quem contribuiu para a vitória. Estas categorias que emergiram, algumas delas, estão em linha e foram baseadas no estudo de Seixas (1994) e Cercadilho (2000), embora com outros descritores específicos.

Ainda no âmbito desta 2.ª atividade sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota, implementou-se um exercício contrafactual [EC], individual, em que se desafiou os alunos a responder à seguinte questão: “Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha o que poderia ter acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?”. Das ideias dos alunos foi possível criar um sistema de categorização em torno do conceito metahistórico de mudança em História (Figura 27).

Figura 27 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da mudança em História (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Ausência de cenários possíveis

Nesta categoria enquadram-se ideias dos alunos que remetem para ausência de cenários possíveis, apenas que seria muito diferente, sem especificar em quê:

Na minha opinião Portugal seria muito diferente. [a2, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Portugal não seria o mesmo que hoje. [a12, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Cenários possíveis - mudanças políticas

Contemplam ideias dos alunos que remetem para cenários possíveis ao nível político, reconhecendo mudanças e consequências políticas negativas relacionadas com a usurpação de poder por parte dos espanhóis, caso Portugal não tivesse vencido a batalha:

Estariamos com um novo rei e sem ter ganho. [a6, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Portugal era de Castela e hoje em dia Península era toda de Espanha. [a8, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Poderia ter acontecido que o rei castelhano seria o rei e hoje estariamos sendo mal tratados. [a10, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

O Rei de Castela seria Rei de Portugal. [a11, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Se Portugal não vencesse a batalha perdíamos a independência e hoje estávamos todos sem independência e estávamos a fazer coisas que o rei de Castela quisesse. [a18, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Cenários possíveis – mudanças identitárias e culturais

Integram ideias dos alunos que remetem para cenários possíveis associados a mudanças identitárias e culturais, apresentando ideias de perda da identidade nacional (cultura e língua), caso Portugal não tivesse vencido a batalha:

Íamos estar um bom tempo sem independência e depois íamos voltar a seria independente. [a4, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Não teríamos sido independentes e não tínhamos descoberto outros países e hoje não estariamos independentes. [a16, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Se Portugal não tivesse vencido não seria independente. [a17, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Estariamos a ser mandados pelos espanhóis e estariamos hoje a falar espanhol e a continuar a ser mandados pelos espanhóis e com os seus costumes. [a21, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Se Portugal não tivesse conseguido vencer a batalha Portugal iria perder sua independência e Portugal seria um país dependente. [a22, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Cenários possíveis – mudanças identitárias e culturais

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para cenários possíveis associados a mudanças identitárias e culturais, apresentando ideias de perda da identidade nacional (cultura e língua), caso Portugal não tivesse vencido a batalha, como se verifica nos exemplos seguintes:

Se Portugal não tivesse conseguido vencer a batalha Portugal iria perder sua independência e Portugal seria um país dependente. [a22, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Não teríamos sido independentes e não tínhamos descoberto outros países e hoje não estaríamos independentes. [a16, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Se Portugal não tivesse vencido não seria independente. [a17, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Estaríamos a ser mandados pelos espanhóis e estaríamos hoje a falar espanhol e a continuar a ser mandados pelos espanhóis e com os seus costumes. [a21, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Cenários possíveis – mudanças sociais e económicas

Integram ideias dos alunos que remetem para cenários possíveis associados a mudanças sociais e económicas, apresentando ideias de perda de liberdade e falta de condições de vida, caso Portugal não tivesse vencido a batalha. Vejam-se os exemplos:

O povo português não era um povo livre. [a13, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Alguns até poderiam ter morrido e hoje talvez Portugal estava destruído. [a3, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Tínhamos ficado mais pobres e hoje continuávamos pobres e sem condições de viver. [a14, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Estaríamos pobres. [a19, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

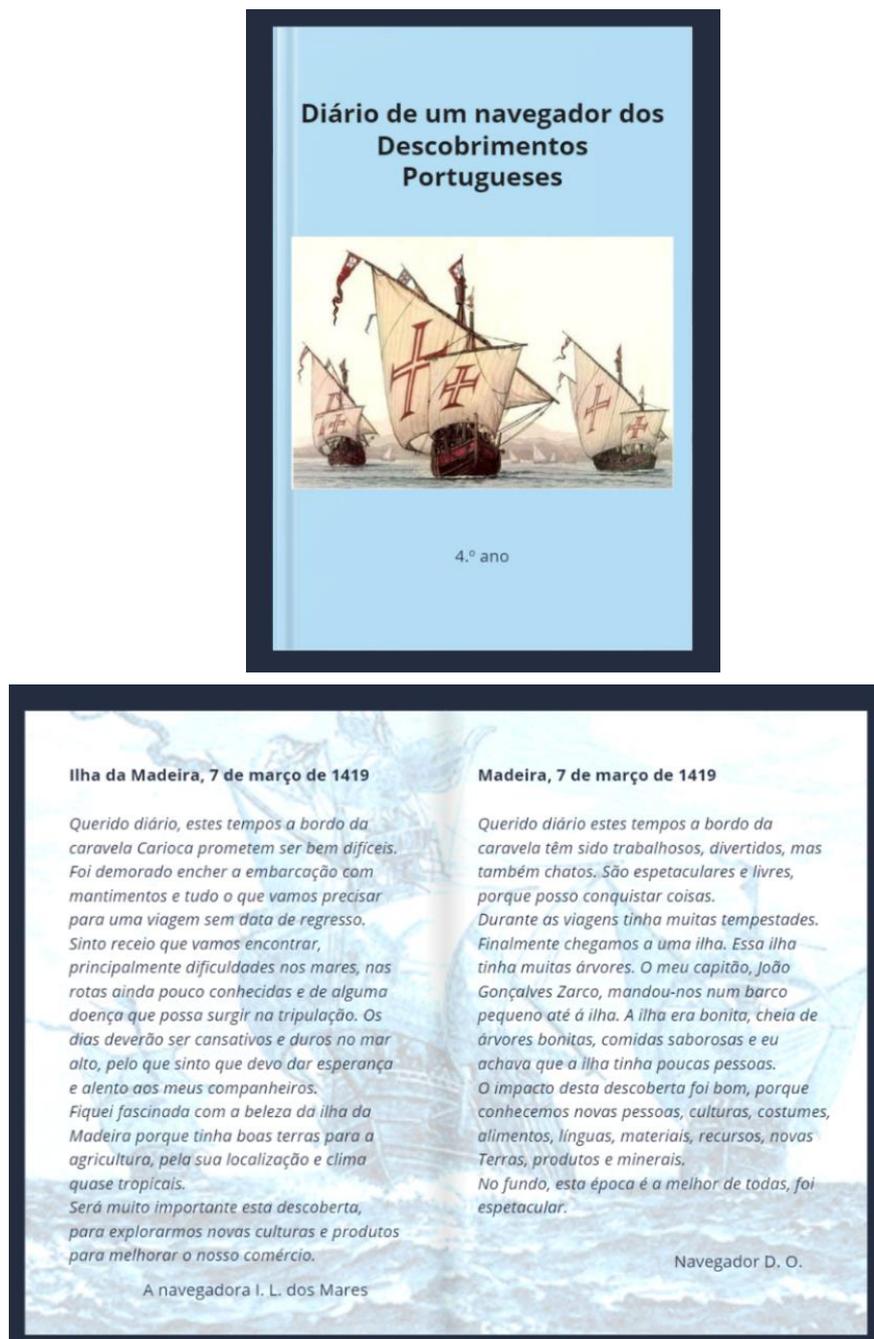
Na minha opinião estaríamos em ruínas. [a9, EC, 1.º CEB, 2.ª ativ.]

Este tipo de proposta que se lançou aos alunos para que respondessem a um desafio contrafactual, pensando hipoteticamente é, efetivamente complexo, uma vez que não possuem qualquer evidência histórica (Barca & Cainelli, 2018). Houve, de facto, dois alunos que não conseguiram criar cenários possíveis, no entanto, a maioria dos alunos criou cenários possíveis associados a mudanças sociais e económicas, apresentando ideias de perda de liberdade e alterações na qualidade de vida, caso Portugal não tivesse vencido a batalha. Seguem-se cenários possíveis relacionados com mudanças identitárias e culturais, apresentando ideias de perda da identidade nacional (cultura e língua), caso Portugal não tivesse vencido a batalha. Assim, a grande parte dos alunos procuraram criar cenários possíveis para um acontecimento histórico que não aconteceu, argumentando as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021), embora sem uso da evidência histórica.

Como referido no início deste subponto, a construção de NH pelos alunos enquanto face material da consciência histórica foram muito importantes para este estudo na compreensão das suas visões e construções de significado histórico (Gago, 2019; Rüsen, 2010). Na impossibilidade de analisar todas nesta tese, selecionaram-se NH de duas atividades desenvolvidas. A construção da NH da 3.ª atividade (Apêndice 5) era subordinada ao tema dos descobrimentos portugueses, realizada individualmente, em

que se pediu aos alunos para escrever um diário de um navegador da época dos descobrimentos na plataforma digital *Book Creator* em que abordassem os seguintes pontos: como eram os teus dias a bordo da caravela; como te sentias (sensações, medos, receios,...); a conquista/descoberta que mais te fascinou e o motivo; e o impacto que essa descoberta teve na época e para o mundo. A Figura 28 espelha apenas duas narrativas históricas presentes no livro digital que foram construídas pelos alunos na plataforma *Book Creator*.

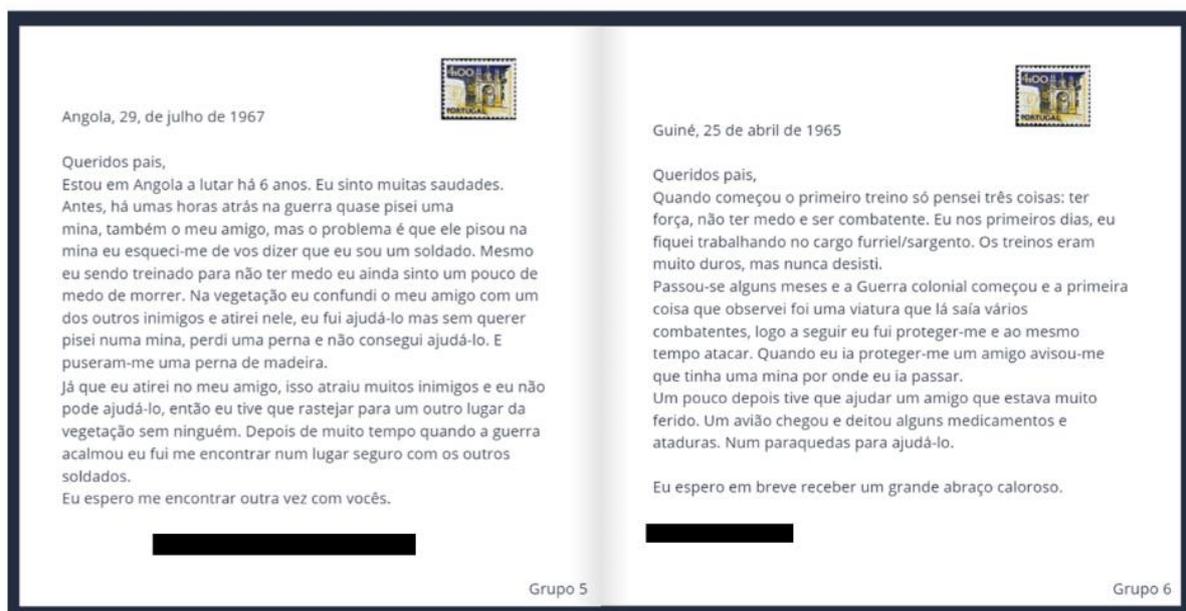
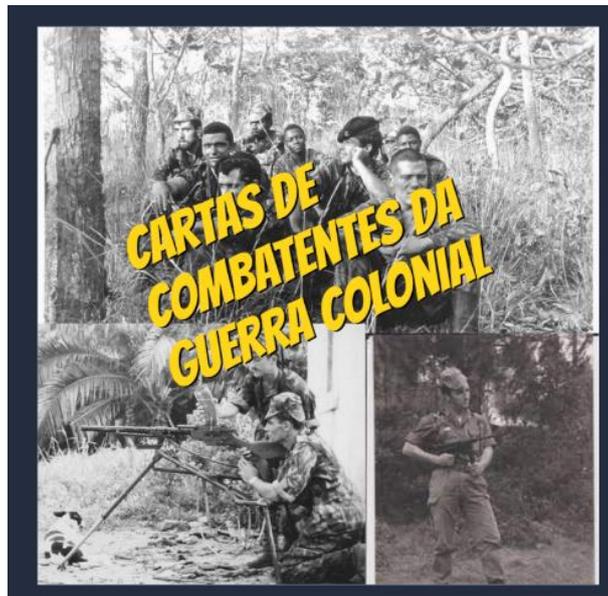
Figura 28 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca dos descobrimentos portugueses na plataforma *Book Creator* (1.º CEB)



Fonte: Retirado do *padlet* da turma.

Já a proposta de construção de narrativa histórica da 4.^a atividade (Apêndice 7), acerca da temática da Guerra Colonial, em formato carta e em grupo, desafiava os alunos para se colocar na pele de um combatente da Guerra Colonial e que estavam na zona de combate. Tinham oportunidade de escrever uma carta aos pais a contar como estavam a ser os dias na guerra, referindo no seu texto o que observavam, como se sentiam (sensações, medos, receios, ...) e decisões tomadas perante situações vividas. Construíram assim na plataforma digital *Book Creator* um livro que continha as suas NH em formato de carta, como se pode observar na figura 29.

Figura 29 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca da Guerra Colonial na plataforma *Book Creator* (1.º CEB)

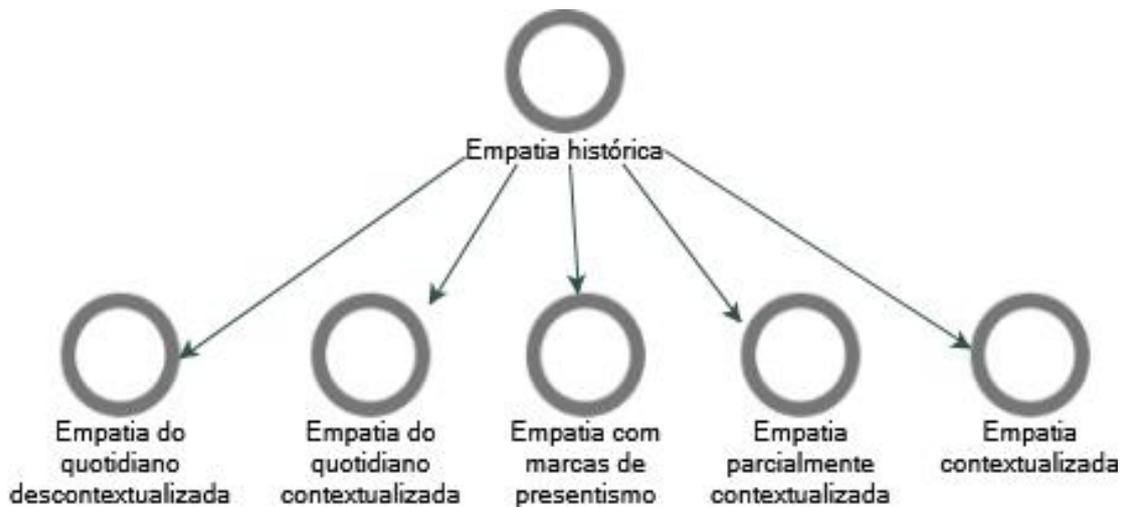


Fonte: Retirado do *padlet* da turma.

Importa destacar que, em ambas as atividades houve um trabalho de análise e exploração de documentos históricos realizado anteriormente, em aula-oficina, para que os alunos conseguissem realizar a tarefa de construção das NH para o desenvolvimento do conceito metahistórico de empatia histórica, visto que é necessário pensar como as evidências do passado se enquadravam nas narrativas históricas (Davison, 2012).

Deste modo, surgiu o seguinte sistema de categorização a partir das ideias das NH produzidas pelos alunos relativamente ao conceito metahistórico de empatia histórica (Figura 30).

Figura 30 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca de empatia histórica (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Empatia do quotidiano descontextualizada

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para vivências do quotidiano, nomeadamente para a enumeração de dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) a bordo das caravelas, que necessitam de uma maior contextualização e explicação. Selecionaram-se alguns excertos que evidenciam esta categoria na NH relativa à temática dos descobrimentos portugueses:

Mas eu a cada dia tinha muito medo quando dava trovoada, sentia-me maldisposta e tinha receios de cair no mar quando dava trovoada. [a2, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

... O descobrimento que eu fiz será muito bom para o mundo porque fará o mundo ficar muito feliz, quando conhecerem este paraíso. [a3, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Querido diário, estes tempos a bordo da caravela têm sido trabalhosos, divertidos, mas também chatos. São espetaculares e livres, porque posso conquistar coisas. [a4, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Querido diário, estes tempos a bordo da caravela são horríveis, quase não tenho tempo livre. É só trabalhar e também não tenho comida boa e durmo pouco. Eu sinto-me mesmo MAL!!! Sinto medo, fome, frio, solidão, dores nos músculos em todos os músculos, tortura, entre outros que

seriam décadas para enumerar, mas eu sabia que ia sofrer isto no início. [a15, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Igualmente se verificou esta categoria nas ideias presentes nas NH acerca da Guerra Colonial, realizadas em grupo, em que mais uma vez, os alunos enumeram dificuldades, emoções, sentimentos e sensações relacionadas com situações vividas na guerra:

Queridos pais, hoje tive uma luta muito perigosa, que durou até à meia-noite. Espero que esteja tudo bem com vocês, tenho muitas saudades vossas. Sinto muito medo e pavor de morrer, estou muito traumatizado por ver pessoas e amigos a morrer, e por isso, tento esconder o mais possível. [G1, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Quando começou o primeiro treino só pensei três coisas: ter força, não ter medo e ser combatente. [G6, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Empatia do quotidiano contextualizada

Encontram-se ideias dos alunos que remetem para vivências do quotidiano, nomeadamente para as dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) a bordo das caravelas, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época:

Querido diário, estes tempos a bordo da caravela têm sido complicados e longos...A minha viagem pela descoberta do mundo já começou. (...). Eu sinto-me com medo porque à noite o mar fica agitado, além disso a comida está acabar. [a17, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Querido diário, estes tempos a bordo da caravela foram cansativos, sempre a mudar de direção as velas. Mas a sensação que tenho quando eu viajo sempre na caravela é de aventura e o meu maior medo foi quando rasgou uma parte da vela. Sorte a minha que eu tinha remendos nos barris! E o receio que tenho é que o casco da minha caravela possa quebrar com todos os meus suprimentos. [a22, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Querido Diário, os dias a bordo da caravela estão a ser muito difíceis e trabalhosos, mas é bem incrível andar a bordo de uma caravela e ver o mar. É muito relaxante! Aqui nós não comemos muito, mas o bom é que não passamos fome. Durante as viagens têm muitas ondas e tempestades, foi bem difícil conseguir desviar. [a24, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Os alunos também revelaram uma *Empatia do quotidiano contextualizada* quando remeteram para vivências do quotidiano, nomeadamente para as dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) vividos na Guerra Colonial, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época. Vejam-se os seguintes exemplos:

Eu estou muito triste por não estar convosco, tenho muitas saudades de vocês e vou tentar escapar da guerra. [G3, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Queria informar-vos que a Guerra Colonial está a ser muito dura. Neste momento estou a ver amigos meus feridos e a protegerem-se. Eu estou triste, aflito e preocupado, porque estou longe de casa, a tentar não morrer e estou preocupado com vocês. [G4, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Eu sinto muitas saudades. Antes, umas horas atrás na guerra quase pisei numa mina, e também o meu amigo, mas o problema é que ele pisou a mina. [G5, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Empatia com marcas de presentismo

Esta categoria contempla ideias dos alunos que remetem para marcas de presentismo, apresentando expressões anacrónicas baseadas na realidade atual, nomeadamente nas suas experiências e vivências do presente, para explicar o passado (tubarões, binóculo...), visível nas seguintes respostas:

Tive um pouco de medo dos tubarões, porque uma vez um tubarão gigante atacou a nossa caravela, sem fazer feridos felizmente. [a1, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Passo os dias a olhar para o binóculo. [a3, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Depois de grandes batalhas avistamos terra firme com o meu belo binóculo, finalmente avistamos terra firme! [a8, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A conquista que mais me fascinou foi dos Açores. Ela tinha muitos alimentos nas árvores e uma agricultura abandonada. E porque isso fascinou-me? Isso fascinou-me porque eu passei uma semana na ilha e nessa semana eu cultivei-a, restaurei a agricultura e consegui reproduzir várias árvores frutíferas. Tomara que alguma pessoa no futuro cuide bem da ilha. [a22, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Os alunos apenas apresentaram *Empatia com marcas de presentismo*, baseados no conhecimento atual que têm destes contextos geo-espaciais (oceanos, Açores, Madeira, etc.).

Empatia parcialmente contextualizada

Encontram-se ideias dos alunos que remetem para informações presentes nas fontes históricas, mencionando alguns elementos específicos do acontecimento e da época, mas que necessitam de uma maior explicação (especiarias e rotas comerciais, personagens históricas...).

Foi muito engraçada, pois o Pedro estava a comandar. [a1, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Finalmente chegamos a uma ilha. Essa ilha tinha muitas árvores. O meu capitão, João Gonçalves Zarco, mandou-nos num barco pequeno até à ilha. A ilha era bonita, cheia de árvores bonitas, comidas saborosas e eu achava que a ilha tinha poucas pessoas. [a4, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Iniciei esta aventura com a descoberta de Ceuta. Navegando grandes mares passamos o Cabo da Boa Esperança. Foram meses e meses para chegar à Índia enquanto não se via terra firme. Limpava-se o convés, vimos vários animais marinhos. [a8, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Os meus dias estão a ser desconfortáveis porque tenho de dormir no convés, descalça e às vezes ando sem roupa. [a17, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O descobrimento que mais me fascinou foi a conquista do Cabo da Boa Esperança porque eram águas muito bruscas e turbulentas e os portugueses tinham medo. [a20, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Mas num dia, nós encontramos um lugar que parecia uma ilha. Nós chegamos mais perto e vimos que era um lugar lindo, cheio de árvores, plantas e comidas muito saborosas boas. Mas o nosso capitão, Pedro Álvares Cabral, disse para nós pararmos ali para ver as coisas de perto, e vimos algumas pessoas, eu achava que aquele lugar tinha bem poucas pessoas. Era o Brasil! [a24, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O “Pedro” a quem o aluno [a1] se refere será Pedro Álvares Cabral, a existência de animais marinhos, como evidencia o aluno [a8], as “águas muito bruscas e turbulentas” na dobragem do Cabo da Boa Esperança dito pelo aluno [a20], são algumas das ideias dos alunos que apontam para informações baseadas na evidência histórica em que apresentam elementos específicos daquela época veiculadas pelas diversas fontes históricas analisadas. Não se verifica esta categoria nas ideias dos alunos na NH acerca da Guerra Colonial.

Empatia contextualizada

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para informações presentes nas fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, apresentando explicações válidas e fundamentadas na sua narrativa, com base na evidência histórica construída a partir da interpretação das fontes, reconhecendo o papel da expansão marítima portuguesa na época e o seu contributo para o encontro de povos e culturas (interculturalidade). A título de exemplo, salientam-se as seguintes respostas:

Esta descoberta foi muito importante para mim e para o mundo, porque conseguimos muito açúcar. [a1, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A descoberta que mais gostei foi Ceuta porque eu vi os africanos e a riqueza da terra. [a2, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O impacto desta descoberta foi bom, porque conhecemos novas pessoas, culturas, costumes, alimentos, línguas, materiais, recursos, novas Terras, produtos e minerais. [a4, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A descoberta que mais me marcou foi a descoberta da Índia, porque fomos buscar muitas especiarias e, assim, a comida ficou mais temperada. Esta descoberta foi importante porque Portugal passou a ir buscar as especiarias por mar e conquistou muitos territórios no caminho. [a7, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O que me fascinou mais foi ter ido à Índia buscar sedas e especiarias para ganhar mais nas trocas comerciais e conhecer o país e a cultura. O impacto que esta descoberta teve na época e para o mundo foi de diminuir o número de intermediários nas trocas comerciais. [a11, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

A descoberta que mais me fascinou foi a Índia porque era rica em Sedas, Especiarias e Porcelanas. A descoberta da Índia foi importante porque permitiu que aumentassem as trocas de novos produtos e houvessem novas rotas de comércio. [a17, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Descobrimos terras pelo mundo fora, como a Índia que eu gostei de conhecer pela sua cultura diferente, e levamos connosco para Portugal coisas como o açúcar, prata, perfumes, sedas, ouro ... Não é uma experiência que eu esteja a adorar, mas sei que é importante para Portugal para a descoberta de novas culturas. [a19, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

O interessante de ter descoberto aquele lugar foi que descobrimos tipos de madeira, indígenas, cana-de-açúcar e ouro e novas culturas. [a24, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Esta categoria surgiu, igualmente, nas NH em grupo acerca da Guerra Colonial, em que evidenciaram ideias que remetiam para evidências históricas presentes nas fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, apresentando explicações válidas e fundamentadas na sua narrativa sobre o acontecimento histórico, a partir das evidências históricas com base nas fontes históricas:

O meu amigo pisou uma mina e quando tirou o pé morreu! Amanhã vamos invadir a área dos inimigos e espero que corra tudo bem. (...) Na guerra de hoje parti o braço e quase que perdi uma perna mas ainda bem que sou o Furriel, e por isso, levaram-me rapidamente. [G1, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

A guerra está a correr muito mal, porque muita gente está a ficar ferido e a pisar em minas. Quando começou a guerra, os moçambicanos atiraram bombas e puseram muitas minas como se fosse uma barreira para os portugueses não passarem e os moçambicanos atacarem com espingardas e outras armas. Essa é uma das nossas melhores técnicas para atacarmos os africanos de maneira fácil e ganharmos a guerra. Tenho muito medo de ficar muito ferido, ou pisar uma mina ou até ser atacado por os africanos. [G3, NH, 1.º CEB, 3.ª ativ.]

Ontem, quase morri, porque pisei uma mina, mas os meus amigos salvaram-me, não fiquem preocupados! Como vocês estão e o resto da família? A comida do quartel é muito má, preferia a tua comida, mãe! Estou ansioso por ver-vos novamente, espero que vocês respondem a esta carta que nem sei como estou a conseguir escrever, porque nós estamos muito movimentados. [G4, NH, 1.º CEB, 4.ª ativ.]

Em conclusão, as NH escritas pelos alunos acerca dos descobrimentos portugueses revelaram uma tendência para uma *Empatia histórica contextualizada*, no qual apresentaram ideias que remetiam para evidências históricas presentes nas fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, apresentando explicações válidas e fundamentadas, construídas a partir das

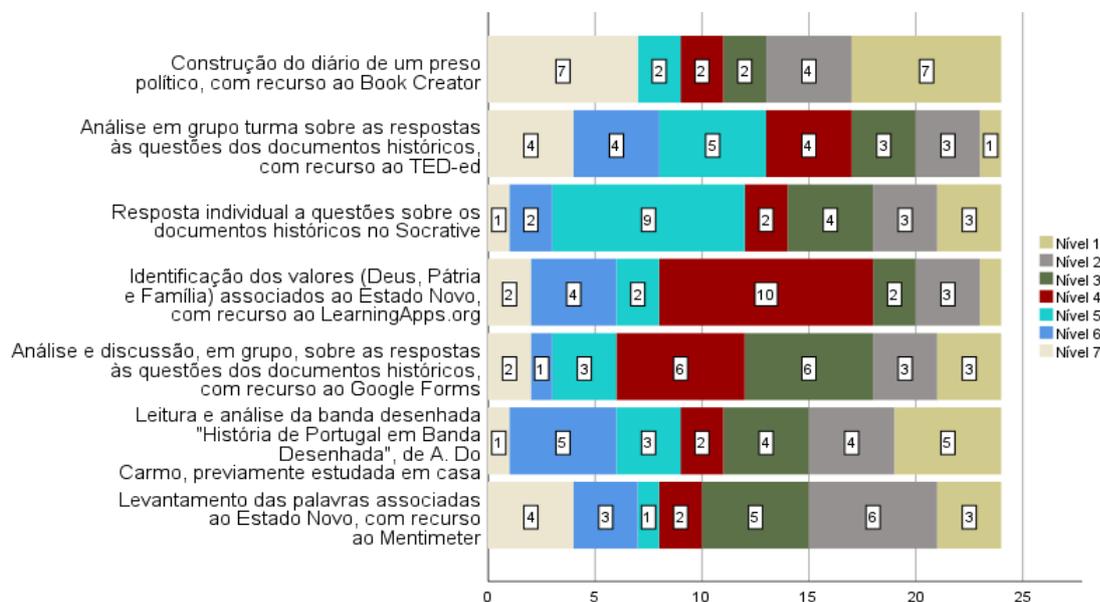
evidências históricas das fontes analisadas, reconhecendo o papel da expansão marítima portuguesa na época e o seu contributo para o encontro de povos e culturas (interculturalidade). Seguem-se ideias dos alunos que espelharam uma *Empatia do quotidiano contextualizada* que apresentam emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) a bordo das caravelas, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época. O mesmo se verificou na NH realizada em grupo sobre a Guerra Colonial, embora as categorias *Empatia com marcas de presentismo* e *Empatia parcialmente contextualizada* não foram evidenciadas. Os estudos de Dickinson e Lee (1978) e Shemilt (1984) remetem-nos para estes níveis de progressão de ideias sobre a empatia histórica a *Empatia quotidiana* e a *Empatia contextualizada*, inspirando de certa forma as categorias que emergiram neste sistema de categorização, embora com descritores ajustados às ideias expressas das NH produzidas pelos alunos.

5.3.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano

De igual forma, procurou-se compreender quais as tarefas que mais contribuíram aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos do 2.º CEB. E por isso, foi pedido que ordenassem por importância as várias tarefas realizadas nas quatro atividades implementadas, presentes nos questionários de metacognição.

No que diz respeito à 1.ª atividade, solicitou-se que ordenassem por nível de importância (1 o mais importante e 7 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem da temática e para o desenvolvimento do pensamento histórico (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 1.ª atividade (2.º CEB)



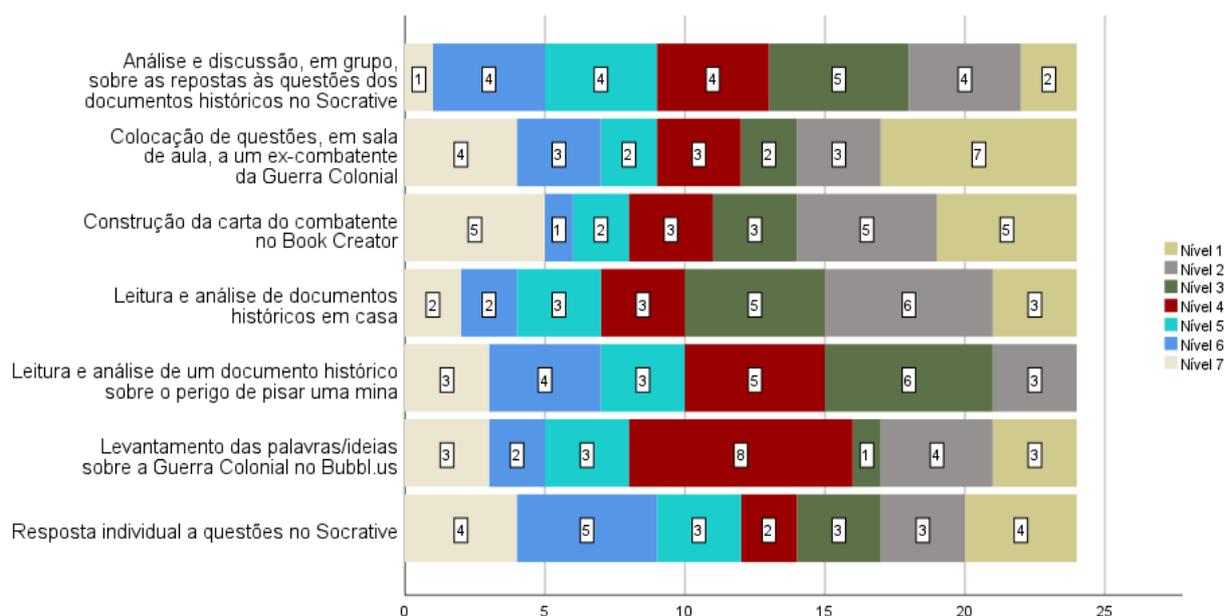
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Como se observa no gráfico, as tarefas que mais ajudaram os alunos a aprender a pensar historicamente, e por isso com nível 1, foram a “Construção do diário de um preso político, com recurso ao Book Creator” (n.º=7) e “Leitura e análise da banda desenhada “História de Portugal em Banda Desenhada” de A. Do Carmo, previamente estudada em casa” (n.º=5). Salientar que a tarefa com recurso ao *Book Creator*, que foi evidenciada por sete alunos como a que mais contribuiu para a sua aprendizagem histórica, também foi considerada pelo mesmo número de alunos como a que menos contribuiu. Esta situação poderá ser justificada por se verificar a existência de alunos que não gostavam de escrever, e então a tarefa torna-se mais aborrecida. Porém, houve alunos cuja tarefa trouxe potencialidades, uma vez que conduziu a uma maior interatividade e dinamismo, estimulando os alunos para a aprendizagem e construção do seu conhecimento histórico (Trindade, 2014).

Ainda com o nível 7, as tarefas “Análise em grupo turma sobre as respostas às questões dos documentos históricos com recurso ao *TED-ed*” (n.º=4) e “Levantamento das palavras associadas ao Estado Novo, com recurso ao *Mentimeter*” (n.º=4), o que poderá significar que os alunos não apreciaram tanto a análise dos documentos históricos em grupo nesta atividade e tiveram dificuldades ou sentiam-se inibidos em dizer as suas ideias tácitas acerca da temática.

Pediou-se que procedessem de igual forma para a 2.ª atividade, ordenando por importância (1 o mais importante e 7 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem da temática e para o desenvolvimento do pensamento histórico (Gráfico 23).

Gráfico 23 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 2.ª atividade (2.º CEB)

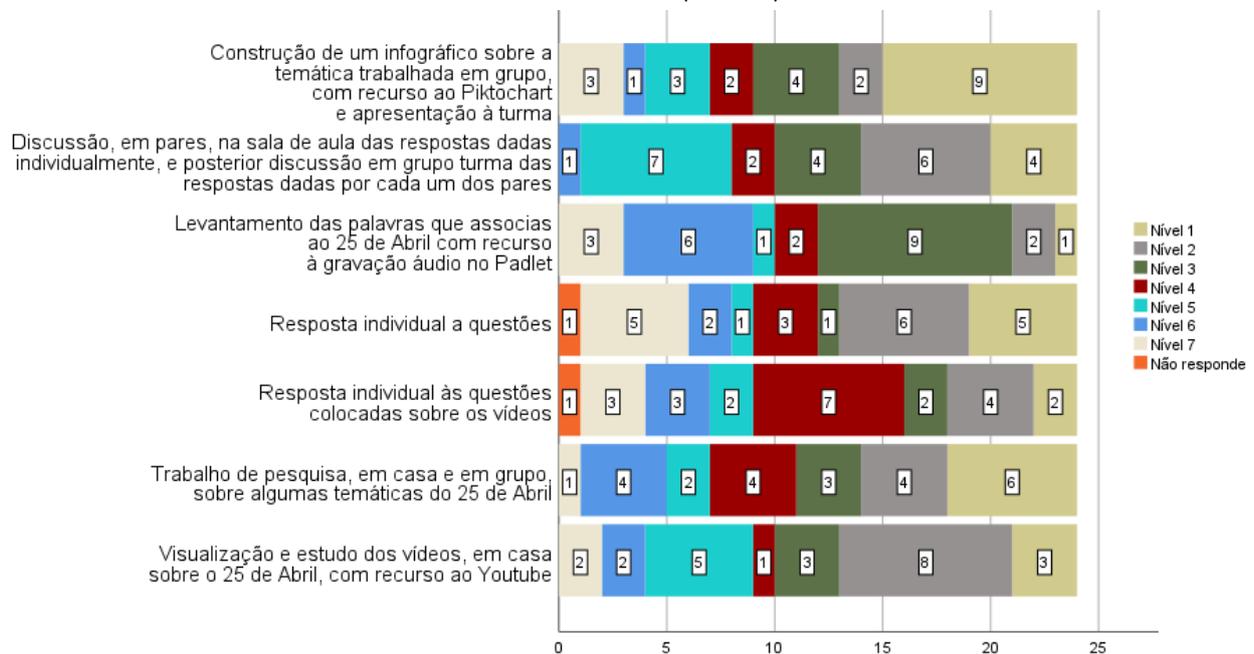


Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Através da análise do gráfico, é possível constatar que a tarefa “Colocação de questões, em sala de aula, a um ex-combatente da Guerra Colonial” (n.º=7) foi considerada a mais importante, e por isso, a que mais os ajudou nesta atividade a compreender a Guerra Colonial. Tal facto poderá estar relacionado com o interesse dos alunos em realizar questões a uma fonte viva, nomeadamente a um ex-combatente da Guerra Colonial que respondeu a todas as questões colocadas pela turma. Foi notório o seu interesse em ouvir este testemunho na 1.ª pessoa e presencialmente, compreendendo melhor o acontecimento histórico, o que conduziu, posteriormente, à construção da NH, em formato carta, no *Book Creator* (n.º=5), que foi a segunda tarefa mais votada. Contudo, esta tarefa de escrita da carta na plataforma foi a mais votada com nível 7 (n.º=5), o que mostra que nem todos os alunos gostaram desta atividade de escrita.

Seguiu-se a mesma questão para os alunos ordenarem por nível de importância (1 o mais importante e 7 o menos importante) as tarefas que mais contribuíram para a aprendizagem da temática e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos (3.ª atividade), no qual o gráfico 24 ilustra as suas respostas.

Gráfico 24 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 3.ª atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Na 3.ª atividade, os alunos consideraram a “Construção de um infográfico sobre a temática trabalhada em grupo, com recurso ao *Picktochart* e apresentação à turma” (n.º=9) como a tarefa que mais os ajudou a compreender o 25 de Abril, seguido do “Trabalho de pesquisa, em casa e em grupo, sobre algumas temáticas do 25 de Abril” (n.º=6), que estão relacionadas porque num primeiro momento

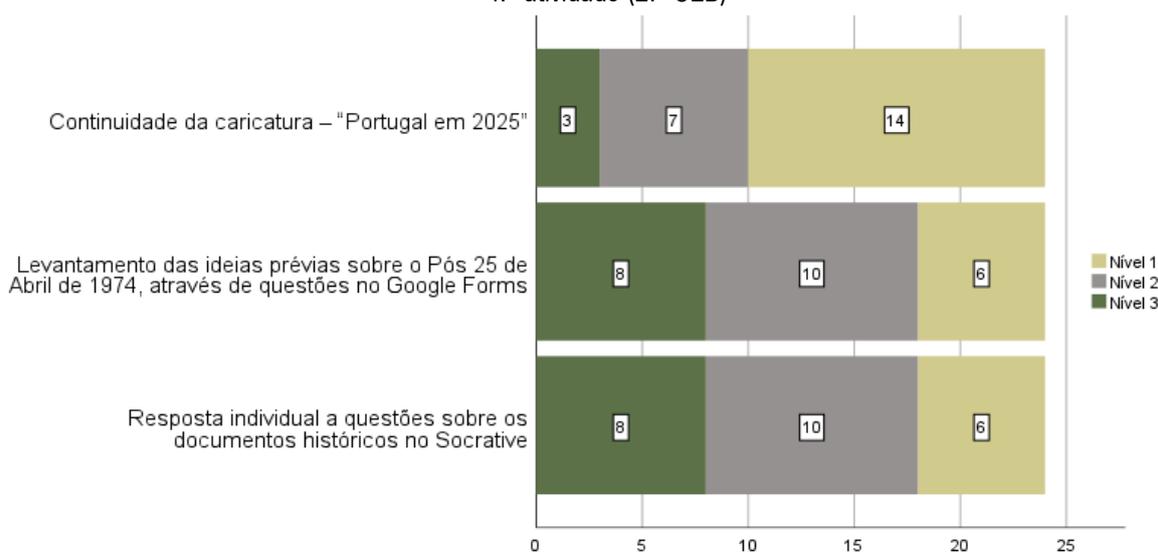
houve essa pesquisa em casa, em que selecionaram a informação e depois em sala de aula discutiram-na com o seu grupo para, posteriormente, construírem na plataforma *Picktochart*, utilizando a metodologia SAI.

Já com nível 7, os alunos mencionaram a tarefa “Resposta individual a questões” (n.º=5), que se tratava do ECH, porém, adotou-se uma terminologia que os alunos compreendessem. Este facto pode ser justificado por um lado, por se verificar alunos que tendem a gostar mais de realizar trabalhos em grupo, mas por outro, por não gostarem tanto de responder a este tipo de questões.

Por fim, constata-se dois alunos que não quiserem classificar as tarefas “Responder individual a questões” e “Resposta individual às questões colocadas sobre os vídeos”, desconhecendo-se o(s) motivo(s) para tal.

O mesmo exercício foi pedido aos alunos, mas em relação à 4.ª atividade (Gráfico 25), desta vez o nível 1 era o mais importante e 3 o menos importante.

Gráfico 25 - Ordenação por importância das tarefas que mais ajudaram os alunos a pensar historicamente na 4.ª atividade (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

Segundo os resultados do gráfico, a tarefa que mais contribuiu para a aprendizagem histórica dos alunos nesta atividade foi a “Continuidade da caricatura – “Portugal em 2025”” (n.º=14), no qual os alunos para além de estimularem competências de desenho, desenvolveram a sua consciência histórica, perspetivando como Portugal seria no futuro procedendo a conjeturas num horizonte temporal alargado, nomeadamente no ano de 2025, mas também a sua competência narrativa (Rüsen, 2016a), uma vez que tiveram que explicar o que tinham desenhado.

Já com nível 3, e portanto, menos importante, destacam-se as tarefas “Levantamento das ideias prévias sobre o Pós 25 de Abril de 1974, através de questões no *Google Forms*” (n.º=8) e “Resposta individual a questões sobre os documentos históricos no *Socrative*” (n.º=8), atividades de escrita em que os alunos teriam que mostrar competências de interpretação de fontes e a construção de evidência histórica.

Tal como no 1.º CEB, as NH dos alunos fornecem informações sobre como os alunos pensam e aprendem História, e por isso, seguem-se a análise e discussão de algumas NH e EHC, que envolveram o trabalho com conceitos metahistóricos.

5.3.2.1. O desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

De igual forma ao ciclo de ensino anterior, também neste se desenvolveu ECH, por forma a compreender que relação os alunos faziam entre o passado, o presente e o futuro, e a escrita de NH, para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica (Gago, 2019; Rüsen, 1993, 2010, 2015a). Na impossibilidade de analisar todas, foram selecionadas algumas para análise.

Desta forma, optou-se por analisar o ECH da 1.ª atividade “O Estado Novo” (Apêndice 9), no qual os alunos procederam à análise de documentos históricos e, posteriormente, realizaram um conjunto de questões: “A partir do doc. 6 que diferenças e semelhanças identificas entre a sala de aula do Estado Novo e a tua sala de aula?”; “Na tua opinião, como serão as salas de aula no futuro?”; “Com base no doc. 7, que características identificas entre o manual escolar do Estado Novo e os atuais?”. Analisaram-se as ideias dos alunos e a partir destas emergiram categorias relacionadas com conceito metahistórico de evidência histórica (Figura 31).

Figura 31 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da evidência histórica (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Inferência - numeração

Nesta categoria os alunos demonstraram ideias em que realizam inferências com simples enumeração de elementos/aspectos característicos das duas épocas, mas que revelavam uma insuficiente explicação no que corresponde à conceção e identificação de mudanças e permanências, como ilustram os seguintes exemplos:

As mesas, o extintor, as cadeiras, os armários. [a3, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

A sala é menor e está cheia de símbolos do Estado Novo. [a8, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Os quadros de Salazar, as lousas, a vareta, a cruz, o quadro de lousa. [a17, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Cruz, Lousas, Quadro de Salazar, Quadro, Régua (não sei dizer bem). [a18, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Os alunos revelaram, ainda, inferências com simples enumeração de elementos/aspectos característicos das duas épocas, mas que revelavam uma insuficiente explicação no que corresponde à conceção e identificação de mudanças e permanências relativamente às características entre o manual escolar do Estado Novo e os atuais. Seguem-se exemplos que ilustram o referido:

No manual faziam referências ao Salazar e os personagens mostravam roupas militares e símbolos da pátria e Deus. [a8, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Nos manuais do Estado Novo falavam muito de Salazar como se ele fosse um herói, nas capas dos manuais viam-se meninos e meninas com a bandeira de Portugal (Pátria) e o vestuário era de militares e de agricultores. [a12, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Nós podemos ver um livro do estado novo podemos ver que na primeira imagem estão a aprender o L e a coisa mais notável e Viva Salazar pois assim eram feitos pensar que Salazar era um herói e na segunda imagem podemos ver crianças a segurar a bandeira (pátria) e as crianças são dos 7 aos 18. [a17, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Os manuais do Estado Novo tinham um militar, a bandeira nacional e em cada livro tinha a frase "Viva Salazar". [a23, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Conseguem efetivamente enumerar elementos/aspectos característicos das duas épocas como os “militares”; “Viva Salazar”; Símbolos da pátria e Deus”, porém, não especificam o que muda e o que permanece.

Inferência - detalhes concretos

Apontam para uma inferência baseada em detalhes concretos presentes na evidência histórica (doc. 6), apontando elementos/aspectos da sala de aula do Estado Novo que mudaram em relação ao presente. Vejam-se os seguintes exemplos:

Uma diferença é a cruz de Cristo outra é o quadro negro as lousas e os armários. [a2, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As diferenças são que na sala do Estado Novo os quadros são feitos em lousa e escreve-se neles com giz e na minha sala de aula escreve-se nos quadros com marcadores, na sala de aula do Estado Novo tem uma cruz na parede, e quadros na parede, na sala do Estado Novo tem um varão. [a4, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As diferenças são que as mesas e as cadeiras na minha sala de aulas estão mais modernas, o quadro é era de giz e os alunos escreviam em lousas, antigamente tinham quadros de Salazar e o professor tinha uma chibata para bater aos alunos e antigamente nas salas havia uma cruz. [a12, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Antes havia quadro de giz agora são quadros brancos, dantes utilizava-se mini quadros de giz agora usa-se cadernos, já não existem cruces, nem quadros ou fotografias de ninguém, não utilizamos mais a vareta. [a14, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As diferenças é que em vez de quadro de giz utilizamos quadro branco, não temos cruz, não utilizamos lousa e sim cadernos, não temos armários nem a vara. [a16, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Ainda nesta categoria, são evidenciadas ideias que remetem para conhecimento acerca da permanência baseada em detalhes do tempo presente, apontando elementos/aspectos da sala de aula do Estado Novo que permanecem ainda hoje:

As semelhanças são as mesas a cadeira do professor. [a2, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As semelhanças são, que as mesas e as cadeiras continuam a ser de madeira e antes havia um quadro de giz e agora também (as não é de giz mas sim de escrever com marcadores). [a12, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As semelhanças é que as mesas e as cadeiras também são de madeira. [a16, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

O mesmo se constatou quando se pediu que identificassem características entre o manual escolar do Estado Novo e os atuais, apontando ideias que remetem para conhecimento acerca da mudança baseada em detalhes concretos presentes na evidência histórica (doc. 7), apontando elementos/aspectos do manual escolar do Estado Novo que mudaram no presente:

No manual escolar do Estado Novo eles faziam referências à política da época coisa que não fazem hoje em dia e no manual escolar do Estado Novo eles também faziam uma referência à pátria com a bandeira de Portugal. [a2, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

No manual do Estado Novo tinha a bandeira de Portugal na capa o que simbolizava o amor pela pátria e tinha escrito "Viva Salazar!". Hoje em dia só tem a matéria. [a5, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

O manual do estado novo era a preto e branco tinha imagem e a canção de Salazar. O manual atual já tem cores um título e na imagem tem bandeiras de Portugal. [a16, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

As características que identifiquei foi que nos manuais do estado Novo tinham sempre "Viva Salazar!" e nestes de agora não e nos manuais do Estado Novo falava-se muito na pátria agora nestes não se fala tanto (só em história geografia de Portugal) [a20, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Inferência - perspetiva de evolução positiva

Enquadram-se ideias dos alunos que revelaram inferências numa perspetiva de evolução positiva, no qual as coisas evoluem no sentido positivo, de avanço, reconhecendo uma evolução positiva entre a sala de aula do Estado Novo e a atual. Repare-se nos seguintes exemplos:

É que os alunos hoje em dia têm cadernos e não quadrinhos a giz, que os alunos podem errar e a professora lhes bater e que os quadros eram a giz e a tinta. [a1, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Tem muitas diferenças tais como a sala estar bem mais preenchida do que as salas de hoje em dia, o quadro era de giz e agora é branco e já não há nem quadros de presidentes nas paredes nem varas/réguas para bater nos alunos. [a5, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

No documento 6 observamos uma cruz, os quadros de giz, as fotos de Salazar na parede. Hoje em dia nas salas de aula, não é nada comum ver isso. [a10, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Na sala de aula do Estado Novo existia uma régua que servia para bater nos alunos que chegassem atrasados, enquanto na nossa já não existe isso. Também a secretária do professor estava mais elevada para mostrar autoridade. No Estado Novo, perto do quadro, havia duas fotografias uma do Presidente da República e outra do Salazar. No meio existia um símbolo religioso (cristo na cruz). [a22, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Os alunos evidenciaram, ainda inferências numa perspetiva de evolução positiva, no qual as coisas evoluem no sentido positivo, de avanço, reconhecendo uma evolução positiva entre a sala de aula do Estado Novo e a atual relacionada com a presença ou ausência de elementos simbólicos/ideológicos (bandeira, pátria, nação, símbolos:

Os do Estado Novo são a representação de Portugal e tinha de agradecer a Salazar e os de hoje já há uma imensidão de livros diversos. [a1, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

O manual escolar do Estado Novo tinha uma capa com símbolos do Estado Novo que são as bandeiras e as roupas das pessoas, e tinha uma canção para Salazar. Nos manuais atuais têm capas sobre a matéria e não têm propaganda política. [a4, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Os livros no Estado Novo eram muito patriotas. Havia crianças a segurar a bandeira de Portugal nas capas dos livros, havia frases dedicadas a Salazar. Hoje em dia, as capas dos livros são menos patriotas e simples. [a10, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

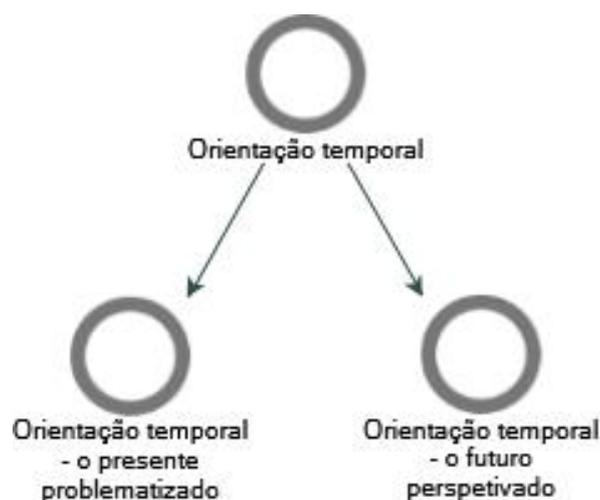
Os manuais escolares do Estado Novo eram muito controlados pelo governo de Salazar e pretendiam influenciar todos os jovens a obedecer aos valores do Estado. Numa imagem vemos um elogio a Salazar e na outra vemos crianças com roupa que parecia de farda a segurar bandeiras. Atualmente os manuais são escolhidos pelos professores e não impõem regras nem valores às crianças. Permitem que cada um pense por si. [a14, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Nos livros atuais não existe propaganda do líder. [a15, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Assim, relativamente às diferenças e semelhanças que identificavam entre a sala de aula do Estado Novo e a sala de aula atual, os alunos realizaram predominantemente *Inferência – detalhes concretos*, baseando-se em detalhes concretos presentes na evidência histórica, apontando elementos/aspectos que mudaram e permaneceram. Já no que concerne às características que identificavam entre o manual escolar do Estado Novo e o atual, houve o mesmo número de respostas nas três categorias.

Na questão de como seriam as salas de aulas no futuro, retomou-se o sistema de categorização ao nível do conceito metahistórico de orientação temporal. No entanto, das ideias dos alunos do 1.º CEB emergiram apenas as seguintes categorias (Figura 32).

Figura 32 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da orientação temporal (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Orientação temporal - o presente problematizado

Constatam-se ideias dos alunos que remetem para um presente problematizado, no qual o presente condicionará o futuro. Apenas dois alunos evidenciaram esta categoria:

Todas as escolas já estarão instaladas com tablets para fazer os trabalhos interativos com Google ou com ajuda de algum livro. [a3, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Eu acho que no futuro as salas de aula não terão relação com a religião, só ira incluir objetos que são usados no ensino e não fararão referencias de política do presente (presente do futuro). [a2, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Orientação temporal - o futuro perspétivado

Enquadram-se ideias dos alunos que remetem para o passado, o presente e o futuro interligados, ocorrendo simultaneamente mudanças e permanências, com sentido de transição dinâmica do tempo. Conceberam a sala de aula no futuro com novas características, nomeadamente o predomínio do uso da tecnologia digital:

As salas serão todas tecnológicas onde em vez de cadernos tablet onde já a algumas salas assim e que aprenderão de uma melhor maneira. [a1, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Na minha opinião as salas do futuro vão ser maiores e ter computadores ou tablets para cada aluno para fazer os trabalhos, e os alunos já não usam cadernos nem lápis e escreviam as matérias nos computadores ou em tablets. [a4, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Eu acho que as salas no futuro terão televisões em vez de quadros e que as salas poderão estar novamente um pouco mais decoradas. [a5, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

No futuro vamos usar muita tecnologia, ela é rápida e eficaz, o mundo já estará mais evoluído nessas coisas. [a10, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

A tecnologia será usada mais frequentemente: os alunos provavelmente usaram tablets/computadores em vez de livros e cadernos [a15, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

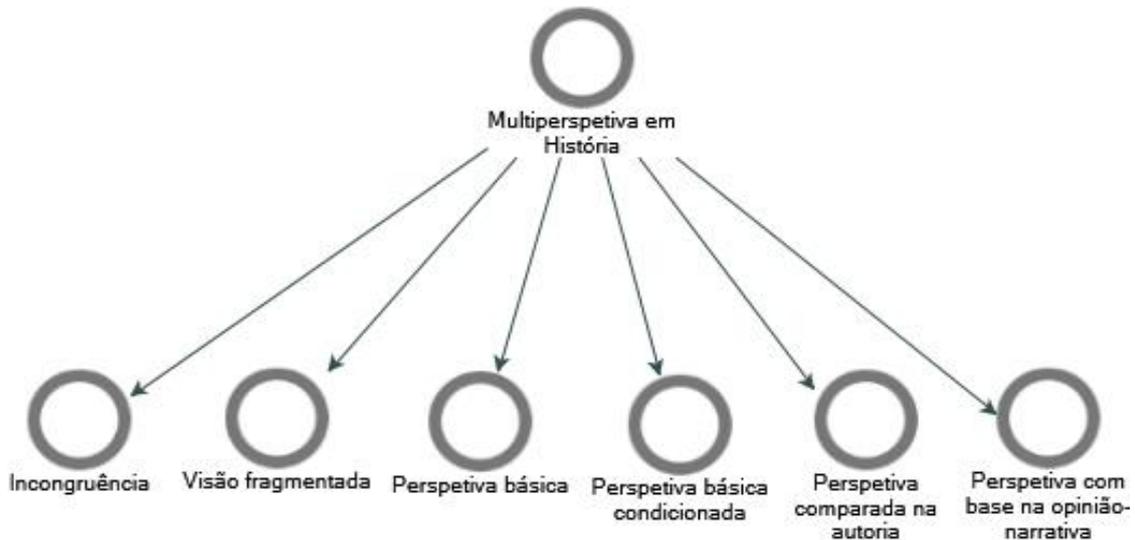
Com um projetor bom, professores robô, livros e computadores. [a17, ECH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Em suma, os alunos revelaram, maioritariamente, ideias de *Orientação temporal: o futuro perspétivado*, no qual concebem o passado, o presente e o futuro interligados, ocorrendo simultaneamente mudanças e permanências, com sentido de transição dinâmica do tempo, perspétivando a sala de aula no futuro com novas características, nomeadamente o predomínio do uso da tecnologia digital.

No âmbito da 2.ª atividade acerca da Guerra Colonial, aplicou-se um EMH (Apêndice 10), em grupo, no qual houve a análise prévia de dois documentos históricos com diferentes perspetivas: uma

de Marcelo Caetano e outra da oposição democrática sobre a Guerra Colonial. Seguidamente, os alunos responderam às seguintes questões: “Como o autor do documento 1 caracteriza a política colonial?”; “Como o autor do documento 2 caracteriza a política colonial?”; “O autor do documento 1 tem a mesma visão que o autor do documento 2 em relação à política colonial? Justifica”; e “Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?”. As ideias dos alunos foram analisadas e as categorias que emergiram encontram-se na Figura 33.

Figura 33 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da multiperspetiva em História (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Incongruência

Integram ideias que revelaram dificuldade dos alunos em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes, quando questionados como o autor do documento 1 e o autor do documento 2 caracterizam a política colonial:

Considera a política colonial fútil. [G4, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

O Marcelo Caetano caracteriza a política colonial mal. [G2, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Não se verificou mais esta categoria nas ideias dos alunos às restantes questões colocadas.

Visão fragmentada

Abarcam ideias dos alunos que revelam um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores, para explicar a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico:

O povo queria negociar e o governo queria guerra. [G6, EMH, 2.º CEB 2.ª ativ.]

Que uns pensam que é melhor guerra e outros pensam que o melhor é paz. [G5, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva básica

Nesta categoria enquadram-se ideias dos alunos que revelaram dificuldade em comparar a informação de duas fontes, apresentando visões parcelares de cada uma delas, quando procuram justificar o facto de o autor do documento 1 não ter a mesma visão que o autor do documento 2 sobre o mesmo acontecimento histórico. Vejam-se os seguintes exemplos:

Não, porque o autor do documento 1 queria guerra e o do documento 2 não queria guerra. [G1, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Não porque, o Marcelo caetano diz que as colónias deviam ser de Portugal, mas o povo não aceita isso. [G2, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Não, porque no doc.1 eles queriam guerra e no doc.2 queriam a paz. [G5, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva básica condicionada

Contemplam ideias que revelaram inferência a partir do documento 1 (perspetiva de Marcelo Caetano) que as colónias eram de Portugal, não dando a sua independência comparativamente ao documento 2 (perspetiva da oposição democrática), que apoia a independência das colónias, partindo das descrições e informações veiculadas nas duas perspetivas:

No doc. 1 eles queriam guerra e não queriam dar independência a Angola, Moçambique e Guiné. [G5, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Achamos que o Marcelo Caetano considera as colónias portuguesas como províncias portuguesas. [G3, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Marcelo Caetano acha que as colónias são escravas de Portugal. [G6, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva comparada na autoria

Integram ideias dos alunos que veiculavam uma explicação restrita, focada na informação histórica das fontes e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas, quando tentam justificar o facto do autor do documento 1 não ter a mesma visão ao autor do documento 2 em relação à política colonial:

O Marcelo Caetano acha que as colónias são províncias portuguesas, enquanto a oposição acha que devem ser independentes. [G3, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Não porque o documento 1 fala que não quer a independência e se tentasse ele atacaria e o doc. 2 queria a negociação e queria a independência. [G6, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Perspetiva com base na opinião-narrativa

Abarcam ideias dos alunos que integravam uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas, para explicar a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico. Os seguintes exemplos ilustram o mencionado:

Havia posições diferentes, pois são pessoas diferentes com opiniões diferentes. [G1, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Porque cada um tem opiniões diferentes. [G2, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Pois nem toda a gente tem a mesma opinião sobre o mesmo assunto. [G3, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

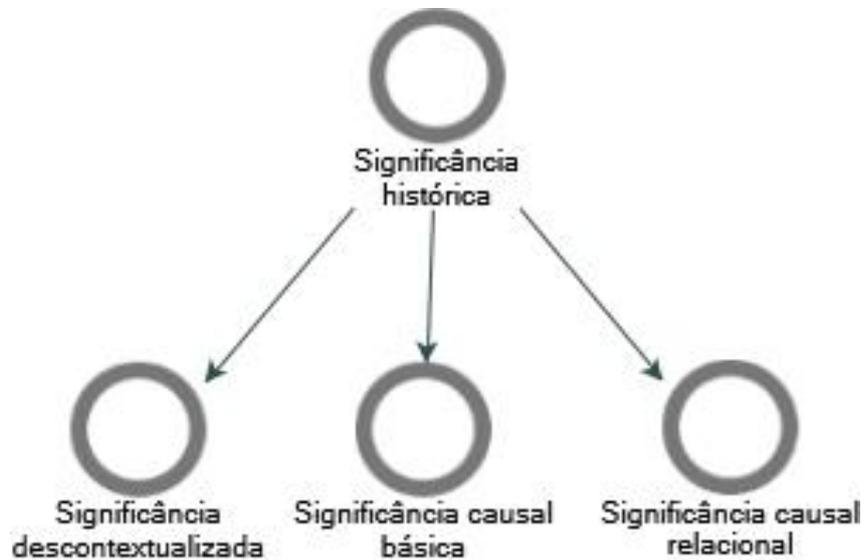
Porque existem pessoas com opiniões e forças diferentes. [G4, EMH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Destacou-se uma *Perspetiva básica condicionada* nas ideias dos alunos, inferindo a partir do documento 1 (perspetiva de Marcelo Caetano) que as colónias eram de Portugal, não dando a sua independência comparativamente ao documento 2 (perspetiva da oposição democrática), que apoia a independência das colónias, partindo das descrições e informações veiculadas nas duas perspetivas. Já quando desafiados a justificar se o autor do documento 1 tinha a mesma visão que o autor do documento 2, os alunos evidenciaram, maioritariamente, ideias que se enquadravam numa *Perspetiva básica*, no qual revelaram dificuldade em comparar a informação de duas fontes, apresentando visões parcelares de cada uma delas. Por fim, os alunos demonstraram uma *Perspetiva com base na opinião/narrativa* relativamente à explicação que forneceram para a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico, prevalecendo ideias que integravam uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.

Na 3.ª atividade relativa à temática do 25 de abril de 1974, os alunos foram desafiados a realizar um ECH (Apêndice 12), após a análise e exploração de fontes históricas em aula-oficina, no qual se colocaram as seguintes questões: “Que importância teve este acontecimento (25 de abril) para Portugal na época”; “Que importância teve este acontecimento (25 de abril) para Portugal na atualidade?”; “Será

que Portugal poderá ter uma nova revolução? Justifica a tua resposta.”. A análise das ideias dos alunos relativas às duas primeiras questões do ECH permitiu encontrar as seguintes categorias (Figura 34).

Figura 34 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da significância histórica (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Significância descontextualizada

Contemplam ideias dos alunos em que não é atribuído qualquer significado ao acontecimento histórico e/ou atribuem um significado de forma descontextualizada.

Não terem falta de liberdade e receberem maior economia. [a7, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Foi algo que não tinha muito impacto. [a8, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Além de evidenciarem ideias sobre a importância do 25 de abril de 1974 para Portugal na época de forma descontextualizada, também o fizeram sobre a importância do acontecimento para Portugal relativamente ao presente, como mostram os exemplos seguintes:

Foi não termos uma infância de trabalho e de ir à escola e aprender. [a1, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Muitos jovens de hoje em dia não sabem como era viver no Estado Novo. [a23, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Significância causal básica

Nesta categoria encontram-se ideias dos alunos que expressam uma significância fixa, apontando o acontecimento importante por ele mesmo, a conquista da liberdade e o término da ditadura salazarista, como um marco na História, mas sem qualquer tipo de contextualização ou consequências do seu impacto.

O 25 de abril na época foi muito importante porque foi isso que acabou com a ditadura em Portugal que durou mais de 30 anos. [a2, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Teve importância porque o povo queria mais liberdade e algumas coisas que não podia fazer já se pode. [a5, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância que teve este acontecimento para Portugal do 25 de abril foi um dia de liberdade de certas coisas para Portugal como liberdade de expressão. [a6, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Foi bom para Portugal porque livrou-a da ditadura. [a9, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Na época a importância que teve o 25 de abril foi a liberdade e liberdade de expressão, as pessoas sentiram-se livres. [a14, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância que teve o 25 de abril foi que com uma revolução os portugueses começaram a viver com tudo que não tinham no estado novo. [a20, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Foi o dia que começou a liberdade em Portugal. [a21, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

De igual modo, os alunos também evidenciaram ideias de *Significância causal básica* quando explicaram a importância deste acontecimento histórico para Portugal na atualidade, como por exemplo:

Porque se não nós não conseguiríamos fazer algumas coisas que eram proibidas na época. [a5, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Hoje em dia contribuiu para o feriado e para as pessoas não só neste dia mas todos os dias por exemplo vestirem-se como quiserem. [a14, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Se não houvesse nós não seríamos livres nem tínhamos liberdade de expressão. [a17, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Na atualidade temos esta liberdade de expressão e que podemos falar o que quisermos a qualquer hora. [a20, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Porque hoje em dia podemos fazer coisas que sem o 25 de Abril poderíamos. [a21, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Na atualidade também não estávamos livres e provavelmente também queríamos essa liberdade. [a22, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Significância causal relacional

Esta categoria engloba ideias dos alunos em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma consequência, no qual o seu valor é importante para explicar e relacionar as causas e as consequências, através de enunciados que remetem para o fim da ditadura salazarista que permitiu a conquista da liberdade e de outros direitos importantes naquela época:

Era uma ditadura e os trabalhadores não tinham direitos, como a greve, o voto não era livre e não podia falar. [a3, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância foi a ditadura acabar e as pessoas passarem a ter liberdade e melhores condições de vida. [a4, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

As pessoas começaram a ter liberdade a ter um novo regime. [a10, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

O povo teve a liberdade de se expressar, falar, dar opiniões e dar o voto tanto as mulheres como os homens. [a11, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

As pessoas puderam ser livres e acabaram com a ditadura, a PIDE, a censura, etc. [a13, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância do 25 de abril para aquele era que o governo seria democrático e teria outros tipos de liberdade. [a24, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Verificou-se, de igual forma, ideias dos alunos que se enquadraram nesta categoria, em que é atribuído ao significado do acontecimento histórico uma causa, no qual o seu valor é importante para explicar e relacionar as causas e as consequências, neste caso o término da ditadura salazarista deu origem a uma democracia e as pessoas poderiam ter Liberdade. Reconheceram essa importância para o Portugal de Hoje, como comprovam os exemplos:

Na atualidade, o 25 de abril teve importância porque se ninguém não fizesse nada provavelmente a ditadura ainda estaria acontecendo. [a2, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância é que se não tivesse havido revolução nós não tínhamos liberdade, e vivíamos numa ditadura. [a4, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Se não houvesse o 25 de abril a nossa infância ia ser trabalhar, a escola se calhar não iria ser para toda a gente ou às vezes só fariamos até ao 4.º ano. [a11, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Continuamos a ser livres e não temos a PIDE que tortura e temos liberdade de expressão, o que antes deste acontecimento não havia. [a13, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

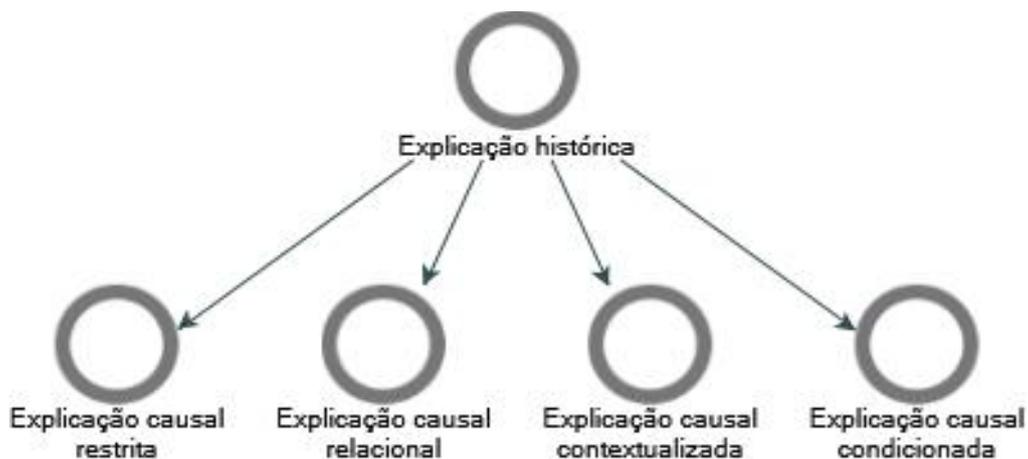
A importância que o 25 de abril tem atualmente é que agora as pessoas podem ter as suas opiniões, salas de aula são mistas e as pessoas já podem ser como querem. [a16, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

A importância do 25 de abril para a atualidade é que se não fosse aquela revolução poderíamos estar ainda naquela situação miseráveis. [a23, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Resumidamente, os alunos revelaram, predominantemente, ideias de *Significância causal relacional* acerca da importância do 25 de abril de 1974 para Portugal na época, atribuindo uma consequência, no qual o seu valor é importante para explicar e relacionar as causas e as consequências, através de enunciados que remetem para o fim da ditadura salazarista que permitiu a conquista da liberdade e de outros direitos importantes. Já a importância do acontecimento para Portugal na atualidade, predominaram ideias que se enquadravam na categoria *Significância causal básica*, no qual os alunos atribuíram ao significado do acontecimento histórico uma causa que está relacionada com os efeitos do acontecimento histórico, porém, necessitava de uma maior explicitação das ideias.

Como referido, as duas primeiras questões do ECH, evidenciaram ideias relacionadas com o conceito metahistórico de significância histórica. Já a última questão, em que se questionava se Portugal poderia ter uma nova revolução, pedindo para justificar, as ideias que emergiram encontram-se relacionadas com a explicação histórica. Neste sentido, mediante as ideias dos alunos foi construído um sistema de categorização acerca do conceito metahistórico (Figura 35).

Figura 35 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da explicação histórica (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Explicação causal restrita

Contemplam ideias dos alunos que apresentavam uma explicação histórica causal apontando para uma consequência que necessita de uma maior explicitação. Os seguintes exemplos ilustram o mencionado:

Depende, se algum dia um grupo de revolucionários aparecer contra a lei provavelmente iria ter outra revolução. [a2, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, porque esta revolução está muito bem para Portugal. [a6, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, porque além de a maioria de Portugal gostar da democracia não estão contra o governo. [a7, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim, porque pode aparecer alguém que convença os cidadãos a mudar as leis. [a12, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Eu acho que sim porque às vezes pode acontecer alguma coisa para nós nos revoltarmos, então provavelmente sim. [a19, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Explicação causal relacional

Abarcam ideias dos alunos que identificavam a conquista da liberdade como razão (causa explícita) para não haver uma outra revolução em Portugal. Seguem-se exemplos que o demonstram:

Eu acho que não porque nós já vivemos com liberdade e numa democracia e ninguém quer voltar à ditadura e o não ter liberdade. [a13, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, porque acho que ninguém queria a ditadura de novo pois já estamos livres. [a22, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Eu sinceramente acho que não, pois esse governo é democrático e da liberdade de expressão e muitas outras coisas como a igualdade de género (mulheres já podiam votar). [a24, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Explicação causal contextualizada

Integram ideias dos alunos que identificaram causa e/ou consequência que é condicionada pelo contexto e condições do presente, nomeadamente acerca de condições económicas que Portugal enfrenta atualmente, bem como a atual guerra na Ucrânia.

Não porque Portugal está bem só precisa mesmo de dinheiro. [a1, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, porque nós temos liberdade e boas condições de vida e a não há motivos para haver uma nova revolução. [a4, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Acho que pode porque Portugal está a passar por coisas difíceis e as pessoas podem começar uma nova revolução. [a5, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim, por causa da guerra entre a Ucrânia e a Rússia. [a14, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim, pois ainda há muitos países que não deixam os outros terem liberdade. [a21, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Explicação causal condicionada

Nesta categoria encontram-se ideias dos alunos que identificam causa e/ou consequência que é condicionada pelas ações dos agentes do presente, em que as suas perspetivas influenciarão o facto de haver ou não uma revolução, como se observam nos exemplos que se seguem:

Sim, porque mesmo a maior parte do povo gostando do presidente temos muitos que não gostam e daqui a alguns anos o presidente pode mudar e o povo de Portugal poder não gostar. [a3, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim. Porque pode ter alguém a favor da ditadura. [a9, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Não, porque a liberdade neste país já aconteceu e o presidente daqui permite a liberdade. [a10, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

Sim porque basta ter uma vaga ideia sobre o presidente ou o governo, mas tem de ter 18 ou mais e tem de ter um povo inteiro com a mesma ideia e assim dá-se a revolução. [a20, ECH, 2.º CEB, 3.ª ativ.]

As opiniões dividem-se entre o “Sim” e o “Não” sobre se poderia Portugal ter uma nova revolução.

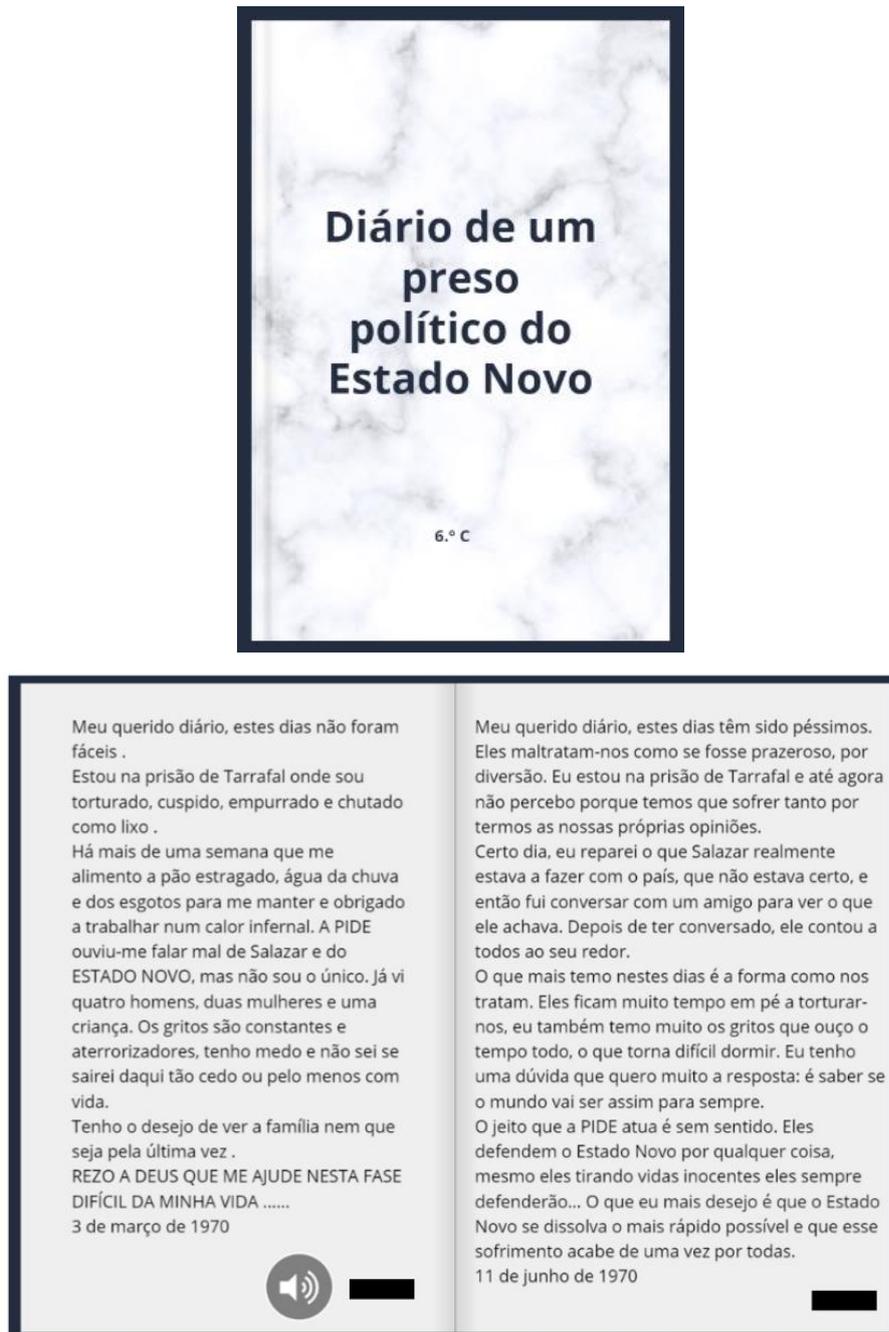
A grande parte dos alunos evidenciaram uma *Explicação causal contextualizada*, em que identificaram uma causa e/ou consequência que é condicionada pelo contexto e condições do presente, como por exemplo as condições económicas que Portugal enfrenta atualmente ou a atual guerra na Ucrânia. Seguem-se ideias que se enquadravam numa *Explicação causal restrita*, no qual apresentaram uma explicação histórica causal apontando para uma consequência que necessitava de uma maior explicitação. Nesta categorização pode-se verificar uma clara progressão de ideias ao nível da explicação histórica, como evidenciou o estudo de Jesús Domínguez (1993), em que os alunos conseguem ir de ligações simples (explicação causal restrita e relacional) para mais complexas (explicação causal contextualizada e condicionada).

As NH, como já mencionado nesta tese, desempenharam um papel importante no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, compreendendo as suas visões e construções de significado histórico (Gago, 2019; Rüsen, 1993, 2010, 2015a). Na impossibilidade de analisar todas nesta tese, selecionaram-se duas. Em ambas as atividades houve um trabalho de análise e exploração de documentos históricos realizado anteriormente, em aula-oficina, para que os alunos conseguissem realizar a tarefa de construção das NH.

A primeira narrativa analisada estava relacionada com a 1.ª atividade “O Estado Novo” (Apêndice 9), em que se pedia aos alunos, individualmente, que se colocasse no papel de um preso político do tempo do Estado Novo que se encontrava na prisão do Tarrafal e escrevesse uma página do seu diário, começando com a frase “Meu querido diário, estes dias...”. A sua narrativa teria que incluir os seguintes pontos: a) localização no tempo e espaço; b) razões por que foste preso; c) os teus sentimentos e medos; d) como a PIDE atuava; e e) os teus desejos para o futuro tendo em conta as condições que te encontras.

A Figura 36 espelha apenas duas NH presentes no livro digital que foram construídas pelos alunos na plataforma *Book Creator*.

Figura 36 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca do Estado Novo na plataforma *Book Creator* (2.º CEB)



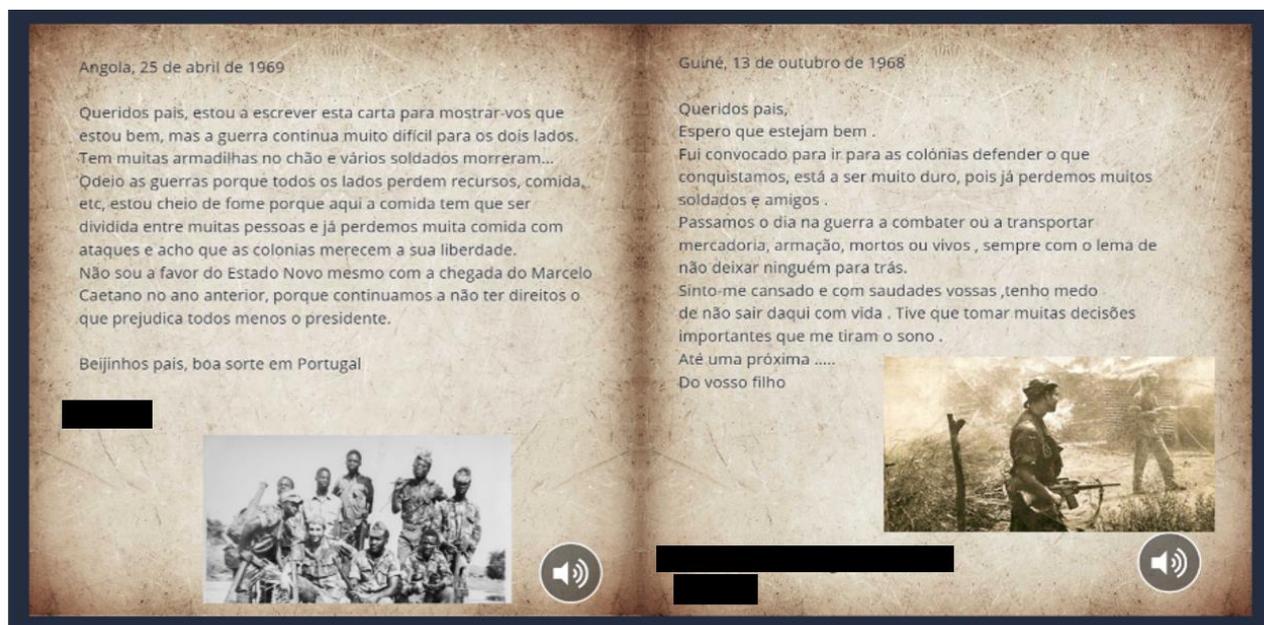
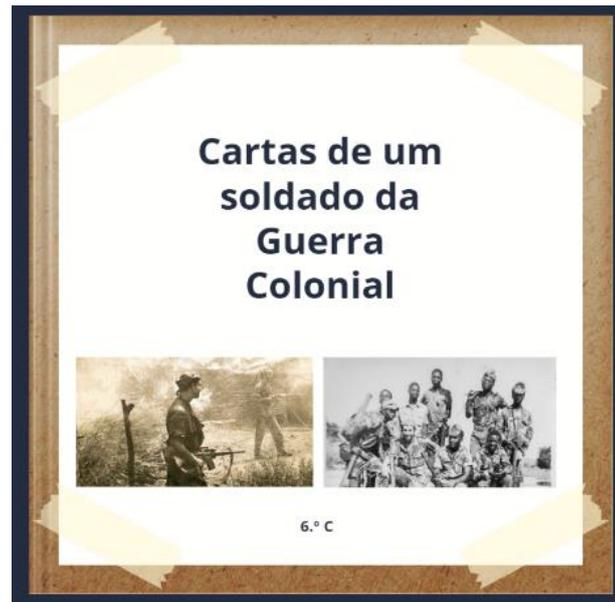
Fonte: Retirado do *padlet* da turma.

Alguns alunos experimentaram a opção de gravação áudio da plataforma digital, no qual gravaram a sua NH. Nem todos os alunos se sentiram à vontade para o fazer, e por isso, foi dada liberdade para quem o quisesse fazer.

No que concerne à outra proposta de construção de NH que foi escolhida para ser analisada na presente tese, era relativa à 2.ª atividade “A Guerra Colonial” (Apêndice 10), em formato carta e em

grupo. Desafiava o aluno para que se colocasse no papel de um combatente da guerra colonial e que estava na zona de combate. Escreviam então uma carta aos pais, através da plataforma *Book Creator*, a contar como estavam a ser os dias na guerra, referindo no seu texto o que observavam, como se sentiam (sensações, medos, receios, ...) e decisões tomadas perante situações vividas. A Figura 37 demonstra um exemplo do livro digital criado pelos alunos, com duas das cartas escritas.

Figura 37 - Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos acerca da Guerra Colonial na plataforma *Book Creator* (2.º CEB)



Fonte: Retirado do *padlet* da turma.

Verificou-se que no momento de escrita da NH em formato carta, alguns grupos quiseram, por livre e espontânea vontade, pesquisar imagens e colocar na sua página do livro, e ainda, gravar com a sua voz a mesma.

Como se observou nas NH do 1.º CEB analisadas, em que se construiu um sistema de categorização relacionado com o conceito metahistórico de empatia histórica, também nas do 2.º CEB emergiram as seguintes categorias acerca do conceito (Figura 38).

Figura 38 - Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca de empatia histórica (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Empatia do quotidiano descontextualizada

Enquadram-se ideias dos alunos que remeteram para vivências do quotidiano, nomeadamente para a enumeração de dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) vividas durante a prisão política, que necessitavam de uma maior contextualização e explicação, como são os seguintes exemplos:

Estou na prisão de Tarrafal onde sou torturado, cuspidado, empurrado e chutado como lixo. Há mais de uma semana que me alimento a pão estragado, água da chuva e dos esgotos para me manter e obrigado a trabalhar num calor infernal. [a1, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Esta prisão não tem muita água potável, e nós somos obrigados a trabalhar em temperaturas muito elevadas. O meu maior medo é não voltar para casa e morrer aqui e nunca mais ver os meus amigos e a minha família. O meu desejo é conseguir sobreviver e voltar para casa. [a4, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Eu estou com sentimentos estranhos: de solidão, tristeza e medo. Os meus medos é de ficar aqui para sempre porque aqui é tudo aberto só com os prisioneiros e nenhum fala comigo, e aqui tem muitos bichos. Espero bem que saia daqui porque eu tenho muitos planos para o futuro como ter

uma casa com piscina, um trabalho para eu ganhar o meu próprio e muitas mais coisas. [a5, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Meu querido diário, estes dias na prisão têm sido difíceis e torturáveis. Estão aqui muitas pessoas presas, algumas morrem por lutarem na prisão. Já fiz um amigo! Não nos dão tanta comida no almoço e no jantar e a comida parece papa. [a21, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Empatia do quotidiano contextualizada

Incluem ideias dos alunos que remeteram para vivências do quotidiano, nomeadamente para as dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) vividos durante a prisão política, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época presentes nos documentos históricos. Com efeito, as seguintes respostas evidenciaram isso:

Têm sido muito difíceis para mim por causa que a P. I.D.E., que me tem machucado muito, pois falei mal sobre o governo aqui e na rua, e estes são um dos principais motivos. Já até pensei em bater em alguns deles de raiva, mas só iria piorar meu estado. Neste exato momento, estou em minha cela em cima de minha cama à espera de que alguém me tire desta cela. São agora mais ou menos sete horas da tarde. [a7, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Meu querido diário, estes dias no Tarrafal têm sido difíceis. Estou aqui sem comida, numa cela onde tem uma janelinha por onde passa a luz, têm duas camas uma em cima da outra. Eu já sei que amanhã se eu não falar sobre nada que eles do lado de fora estão a fazer onde eu estou metido, apanho. Levo com murros, chutos e pontapés, cospem-me na cara e cada vez mais sinto que não consigo respirar é como se não tivesse mais forças para viver. Não sei se tenho mais tempo para viver lá fora. [a9, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Tenho passado mal aqui na prisão de Tarrafal. Já faz 30 dias que estou aqui. O que não percebi até hoje é porque fui preso. Só por criticar as ideias do Estado Novo? Eu tenho sentido medo e cansaço estes dias. Tenho medo que me torturem até à morte. À noite tenho pesadelos com a P.I.D.E. Eles prendem e matam pessoas pelo dinheiro e para fazer calar as pessoas. Um dos meus maiores desejos é sair daqui mas não sei se será possível. Mas se conseguir sair daqui, vou revoltar-me a sério. [a19, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Também se constataram ideias dos alunos nas NH sobre a Guerra Colonial que se enquadraram nesta categoria que remeteram para vivências do quotidiano, nomeadamente para as dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) vividos na guerra, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época. É o caso das seguintes respostas:

Queridos pais, como já devem saber, estou na Guerra Colonial. Estes dias têm sido muito duros pois muitos colegas meus têm falecido. No primeiro dia que vim para cá estava com muito medo. Comecei a aprender como utilizar armas e fiz novas amizades. Os meus amigos ajudaram-me pegando-me pelos braços porque tinham-me acertado com um tiro na perna. Felizmente consegui melhorar e já consigo andar bem. Está a ser muito difícil lutar contra estes moçambicanos. Sinto-

me triste por não poder estar convosco. Espero sobreviver e voltar a estar com vocês em breve. [G1, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Queridos pais, estes dias na Guerra estão difíceis. Vejo muita gente a morrer e perder os seus membros, é horroroso e é terrível lutar porque estamos sempre desconfiados, mas, vale a pena lutar pelo país e defender a pátria. Acho um erro de Salazar recusar a independência das colónias, porque se ele tinha aceito não estávamos aqui a lutar e a morrer pelo Salazar mas tenho saudades vossas e espero voltar vivo para vos ver mas se eu perder a vida espero que vocês fiquem bem. Espero voltar vivo, adeus! [G2, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Queridos pais, espero que estejam bem. Fui convocado para ir para as colónias defender o que conquistamos, está a ser muito duro, pois já perdemos muitos soldados e amigos. Passamos o dia na guerra a combater ou a transportar mercadoria, armação, mortos ou vivos, sempre com o lema de não deixar ninguém para trás. Sinto-me cansado e com saudades vossas, tenho medo de não sair daqui com vida. Tive que tomar muitas decisões importantes que me tiram o sono. [G6, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Empatia contextualizada

Abarcam ideias dos alunos que remeteram para informações presentes nas fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, apresentando na sua narrativa explicações válidas e fundamentadas, com base na evidência histórica, construída a partir das fontes analisadas da temática em estudo. Salientaram-se as seguintes respostas:

Prenderam-me porque eu estava a conversar com os meus amigos sobre o quão mau era o regime em que estamos, mas a PIDE ouviu-nos e levou-me a mim e aos meus amigos. Eu não sei para onde os meus amigos foram, não sei se estão bem ou se estão tão mal quanto eu. Uns homens da PIDE tinham-me dito: "Conta-nos a nós o que estavas a contar aos teus amigos". Eu não tinha respondido então eles começaram a empurrar-me até que eu cai no chão e começaram-me a dar chutos. Doía-me muito o corpo e quando me tentava levantar começavam novamente a dar chutos. Chego ao fim de cada dia com mais e mais negras no corpo todo. [a13, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Meu querido diário, estes dias estava eu na Praça do Comércio em Lisboa a falar com uns amigos sobre os defeitos do regime, mas o que não sabíamos é que a PIDE estava a ouvir o que nós dizíamos. Fomos todos presos. Eu fui interrogado e perguntaram-me se eu estava a planear algum golpe. Quando eles viram que eu não estava a responder, pegaram-me pelo cabelo e bateram com a minha cabeça na mesa. Depois, levaram-me para uma prisão que ficava na colónia de Cabo Verde. Eu não sei o que é que aconteceu aos meus amigos. É o quinto dia que estou neste lugar. A prisão está desfeita e os funcionários são muito maus. Espero bem que um dia este regime colapse e todos os presos sejam libertos. [a15, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Meu querido diário estes dias, estava com uns amigos a criticar o regime, mas não sabia que algum agente da PIDE me estava a ouvir. Fomos presos e quando me estavam a interrogar, batiam-me e maltratavam-me se não respondesse. Estou com ferimentos graves, eles cospem-me e maltratam-me a mim e a todos que aqui estão. Além disso as condições são HORRÍVEIS. Só quero ver a minha família de volta. Só espero que sejamos todos libertados. [a18, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Uns dias antes, estava eu a escrever no jornal de notícias do dia sobre como é a vida das pessoas e como o regime atual é para o país. Com o lápis azul, alguém censurou a minha página. Capturaram-me na minha casa, sem me dar qualquer justificação. Eu cá estou com medo disto aqui, pois a PIDE dá-me vários pontapés todos os dias, não me deixa dormir e bate-me constantemente. Sinto-me cansada e com falta de forças. Espero que no futuro as coisas mudem e que toda a gente possa ser livre, que não viva o sofrimento que eu tenho vivido durante todo este tempo. Tenho esperança que os meus filhos possam dar opinião e viver num regime livre. [a22, NH, 2.º CEB, 1.ª ativ.]

Nesta categoria, verificaram-se, igualmente, ideias que remeteram para a extração de informações presentes nas fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, neste caso da guerra colonial, apresentando nas suas narrativas explicações válidas e fundamentadas a partir das fontes históricas analisadas:

Queridos pais, tenho passado estes dias aqui em Lourenço Marques com os meus colegas. Nós estamos escondidos num bunker. Conseguimos ouvir lutas de guerrilhas nas redondezas. Foi terrível. Uma vez, quando estávamos a passar pela floresta, houve uma emboscada feita pelos Moçambicanos, felizmente, conseguimos escapar. Também ouvimos explosões causadas por minas, mas estavam distantes de nós, por isso ficamos fora de perigo. Esperamos que a guerra acabe. [G3, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Queridos pais, quando estiverem a ler esta carta, estarei a lutar na Guiné pelo Marcelo Caetano. Todos os dias tenho ao meu lado uma fila enorme de soldados cheios de receio. Tenho tido muitos pesadelos, medo e receio de morrer, pois á muitas minas á minha volta. Por mim não participava nesta guerra, mas infelizmente fui obrigado, porque sou contra o regime e do Marcelo Caetano. Já percebi que deixar alguém para trás não é solução. [G4, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

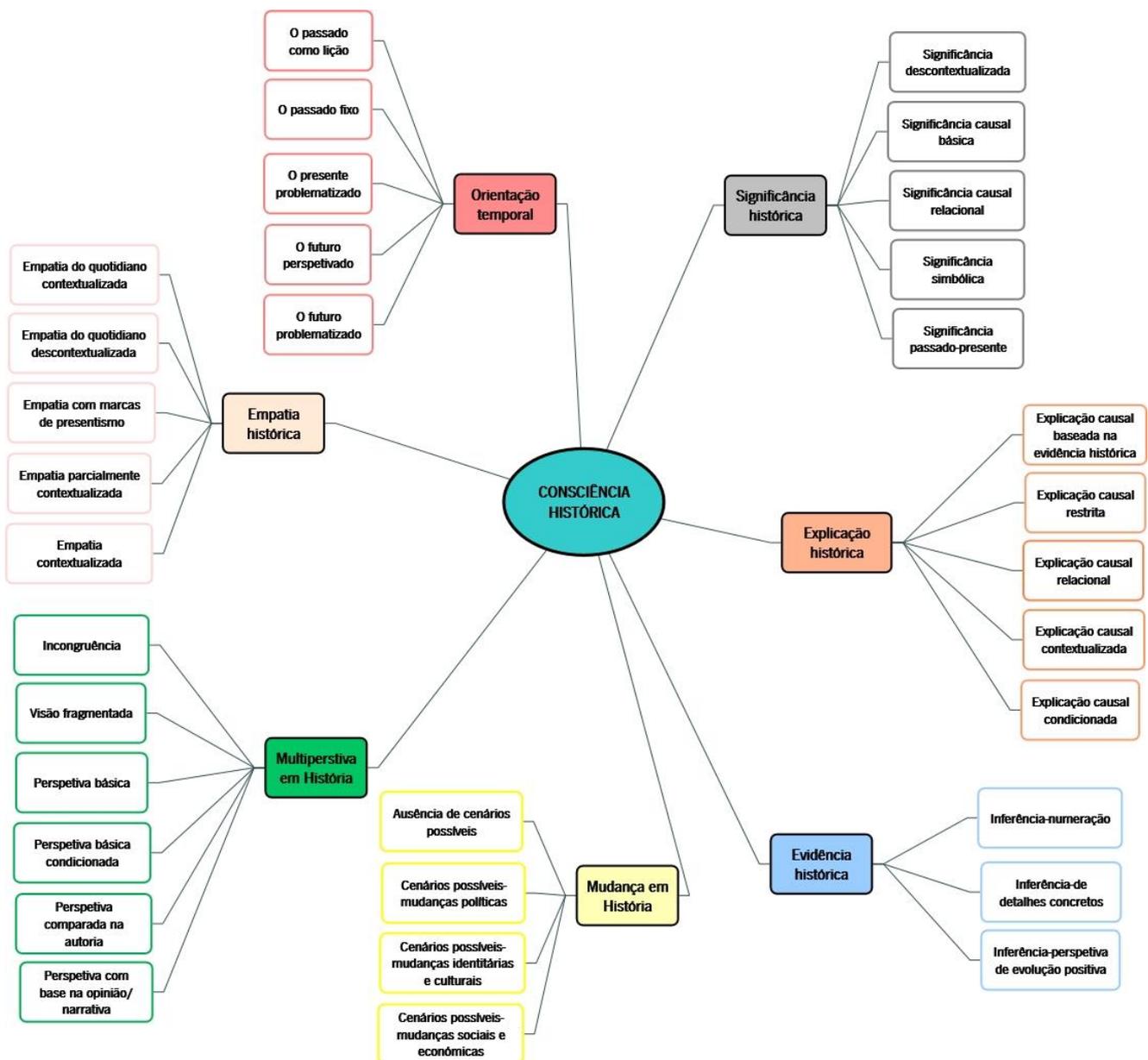
Queridos pais, estou a escrever esta carta para mostrar-vos que estou bem, mas a guerra continua muito difícil para os dois lados. Tem muitas armadilhas no chão e vários soldados morreram... Odeio as guerras porque todos os lados perdem recursos, comida, etc, estou cheio de fome porque aqui a comida tem que ser dividida entre muitas pessoas e já perdemos muita comida com ataques e acho que as colónias merecem a sua liberdade. Não sou a favor do Estado Novo mesmo com a chegada do Marcelo Caetano no ano anterior, porque continuamos a não ter direitos o que prejudica todos menos o presidente. [G5, NH, 2.º CEB, 2.ª ativ.]

Sintetizando, nas NH acerca do Estado Novo, predominaram ideias reveladoras de uma *Empatia contextualizada* que remeteram para informações, apresentando nas suas narrativas explicações válidas e fundamentadas a partir das fontes históricas analisadas, aludindo a elementos específicos do acontecimento e da época. Já no que diz respeito às ideias presentes nas NH acerca da Guerra Colonial, constatou-se o mesmo número de ocorrências ao nível da *Empatia do quotidiano contextualizada* que remeteram para vivências do quotidiano, nomeadamente para as dificuldades, emoções, sentimentos e sensações (positivas ou menos positivas) vividos na guerra, relacionando elementos específicos do acontecimento e da época, e de *Empatia contextualizada*, que evidenciaram informações presentes nas

fontes históricas, mencionando elementos específicos do acontecimento e da época, apresentando nas suas narrativas explicações válidas e fundamentadas na evidência histórica, a partir das fontes históricas analisadas.

Com o propósito de compreender os conceitos metahistóricos e as categorias que foram emergindo ao nível do desenvolvimento da consciência histórica para os dois ciclos de ensino, a seguinte figura permite observar o sistema de categorização em torno da consciência histórica dos alunos (Figura 39).

Figura 39 - Sistema de categorização da consciência histórica (1.º e 2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Conforme a figura 39, para o desenvolvimento e análise da consciência histórica dos alunos foram construídas atividades que envolveram o trabalho com conceitos metahistóricos, culminando num sistema de categorização em torno de sete conceitos metahistóricos: orientação temporal, significância histórica, explicação histórica, evidência histórica, mudança em História, multiperspetiva em História e empatia histórica.

No que diz respeito à orientação temporal emergiram as seguintes categorias: *Orientação temporal: o passado fixo*, *Orientação temporal: o passado como lição*, *Orientação temporal: o presente problematizado* e *Orientação temporal: o futuro perspetivado*. No 1.º CEB, os alunos revelaram ideias que remeteram para todas estas categorias, no entanto, os alunos do 2.º CEB apenas evidenciaram ideias que se enquadraram nas categorias *Orientação temporal: o presente problematizado* e *Orientação temporal: o futuro perspetivado*. As ideias dos alunos não só refletem o seu pensamento histórico face aos desafios a que são sujeitos, podendo variar de tarefa para tarefa, de aluno para aluno e não de escolaridade (Barca, 2000, 2001b). Compreender a noção de orientação temporal permite identificar a forma como as crianças e jovens criam conexões de temporalidade no passado (Barton, 2001). A compreensão da temporalidade pelos alunos desenvolve-se gradualmente, quando são direcionadas tarefas que possam contribuir para tal, como refere Solé (2009) no seu estudo. A capacidade de nos orientarmos no tempo, é por isso, crucial para o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que segundo Rüsen (2016a), a consciência histórica é a capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro.

Os alunos de ambos os ciclos de ensino revelaram níveis de ideias de significância histórica, conduzindo às seguintes categorias: *Significância descontextualizada*, *Significância causal básica*, *Significância causal relacional*, *Significância simbólica* e *Significância passado-presente*. Porém, não foram todas evidenciadas nas duas turmas de igual forma. No 1.º CEB, apenas não se verificou a categoria *Significância descontextualizada*, já no 2.º CEB, as categorias *Significância simbólica* e *Significância passado-presente* não foram evidentes. Como referido por Solé (2009), a inter-relação entre a consciência histórica, memória, identidade e significância histórica é importante para a compreensão do mundo e da sociedade em que se vive, e por isso, trabalhar este conceito metahistórico contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Em torno da explicação histórica a partir dos desafios propostos e das ideias dos alunos que emergiram destas e que foram categorizados nas seguintes categorias: *Explicação causal restrita*, *Explicação causal baseada na evidência histórica*, *Explicação causal relacional*, *Explicação causal contextualizada* e *Explicação causal condicionada*. Destacar que no 1.º CEB não se verificou este sistema

de categoria, emergindo apenas a categoria *Explicação causal baseada na evidência histórica*, no entanto, no 2.º CEB esta não se verificou, apenas as restantes estiveram presentes nas ideias históricas dos alunos. Compreender o que leva o sujeito histórico a agir de determinada forma num acontecimento histórico é um processo gradual cognitivo que requer um pensamento causal que deve ser desenvolvido desde tenra idade nas crianças (Dominguez, 2015).

O sistema de categorização em torno da consciência histórica, evidencia, igualmente, o conceito de empatia histórica pelo desafio histórico proposto, decorrente da construção das NH pelos alunos, emergindo assim, as seguintes categorias: *Empatia do quotidiano descontextualizada*, *Empatia do quotidiano contextualizada*, *Empatia com marcas de presentismo*, *Empatia parcialmente contextualizada* e *Empatia contextualizada*. No 1.º CEB emergiram todas estas categorias a partir das ideias expressas nas narrativas dos alunos, já no 2.º CEB, os alunos somente revelaram ideias que se enquadravam nas categorias *Empatia do quotidiano descontextualizada*, *Empatia do quotidiano contextualizada* e *Empatia contextualizada*. Não se pretendia construir um modelo de progressão de ideias históricas acerca do conceito de empatia histórica, uma vez que as categorias que emergiram não permitiram a sua distribuição por níveis. Porém, Peter Lee (2003), no seu estudo tentou fazê-lo, concluindo que o modelo criado é apenas válido para as ideias das crianças daquele contexto e não constitui um padrão de aprendizagem para uma pessoa, ressalvando que não pretendia estabelecer “patamares” com níveis, no qual as crianças progrediam de nível para nível, mas concebeu-o baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças no contexto escolar e cultural, o mesmo se efetivou neste estudo quando se analisou e categorizou as ideias dos alunos ao nível deste conceito metahistórico.

Um outro conceito metahistórico trabalhado nas atividades propostas neste estudo para o desenvolvimento da consciência histórica foi o de multiperspetiva em História. Construíram-se, para ambos os ciclos, EMH, e as ideias dos alunos possibilitaram a construção das seguintes categorias inerentes ao conceito metahistórico: *Incongruência*, *Visão fragmentada*, *Perspetiva básica*, *Perspetiva básica condicionada*, *Perspetiva comparada na autoria* e *Perspetiva com base na opinião-narrativa*. Categorias que emergiram das ideias históricas dos alunos de ambas as turmas, a partir das tarefas realizadas à multiperspetividade, através de um constante questionamento a múltiplas fontes históricas de vários olhares e perspetivas diversas sobre o mesmo acontecimento histórico (Gago, 2012), através do modelo de aula-oficina, mas também de forma pontual com as metodologias ativas utilizadas. Trabalhá-la, como aconteceu neste estudo, possibilitou uma abertura para a formação da consciência histórica, nomeadamente para a compreensão do presente à luz do passado e com um olhar no futuro, como refere Alves et al. (2012).

Por fim, os conceitos metahistóricos de mudança em História e evidência histórica, apenas foram mais trabalhados de forma mais evidente num dos ciclos de ensino, isto mediante os dados selecionados para análise, podendo surgir, eventualmente, noutros dados decorrentes de outras tarefas desenvolvidas no estudo que não foram objeto de análise.

No que diz respeito ao primeiro, mudança em História, só os alunos do 1.º CEB remeteram ideias que se enquadravam neste conceito metahistórico, conduzindo à construção de várias categorias: *Ausência de cenários possíveis*, *Cenários possíveis - mudanças políticas*, *Cenários possíveis - mudanças identitárias e culturais* e *Cenários possíveis – mudanças sociais e económicas*. Criar cenários para um percurso temporal que ainda não aconteceu, nem saberemos se acontecerá, é de facto, complexo em termos de pensamento, uma vez que não possuem qualquer evidência histórica (Cainelli & Barca, 2018). Contudo, grande parte dos alunos criou cenários possíveis para um acontecimento histórico que ainda não sucedeu, argumentando as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021).

O segundo, evidência histórica, foi mais evidente nas ideias históricas dos alunos do 2.º CEB, isto na tarefa analisada, no qual foi possível a criação de três categorias em torno deste conceito de metahistórico: *Inferência – numeração*; *Inferência de detalhes concretos* e *Inferência – perspectiva de evolução positiva*. Este tipo de proposta de tarefa, na perspectiva de Cooper (1991, 2005), que acontece em torno da exploração de fontes históricas com as crianças, conduz a que estas entendam melhor o passado, através da realização de inferências sobre as fontes, com base na evidência, mostrando o desenvolvimento do seu pensamento histórico, e por sua vez, da consciência histórica.

Assim, para o desenvolvimento da consciência histórica foi importante o trabalho desenvolvido em torno destes sete conceitos metahistóricos, no qual a própria construção da tarefa condicionou as ideias históricas dos alunos. Ressalvar, ainda, que o sistema de categorização de consciência histórica que emergiu no presente estudo, apenas contemplam os dados que a investigadora selecionou para esta análise, ficando outros por analisar, compreendendo que poderão surgir outras categorias quando analisados.

5.4. Mudança tecnológica e metodológica do ensino de História para o desenvolvimento da consciência histórica, ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI

Para que seja possível realizar uma mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de desenvolver a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais é necessário que se compreenda que recursos digitais os alunos utilizavam, assim como as metodologias e dinâmicas nas aulas de História.

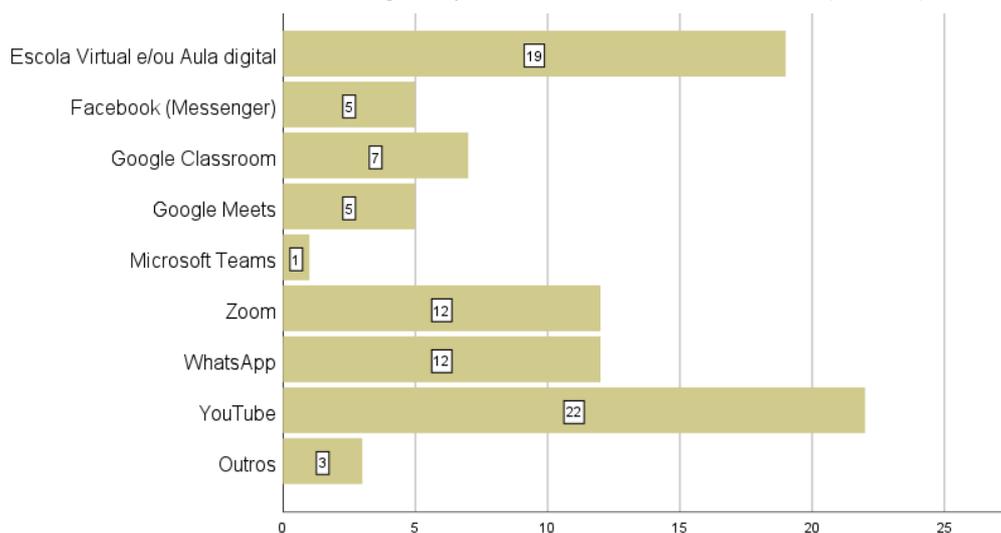
Procurou-se, também, averiguar que efeitos esta combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas implementada nas sessões de intervenção teve na construção da aprendizagem histórica e para o desenvolvimento da consciência histórica, nomeadamente ao nível das competências históricas e digitais, mas também das competências exigidas no PASEO e nas AE para este século.

Para esta análise recorreu-se a alguns dos dados do IQ (Apêndice 19), do 1.º FG (Apêndice 23) e do 2.º FG (Apêndices 24 e 25), da 1.ª ES (Apêndice 20) e da 2.ª ES (Apêndices 21 e 22), das NO e da FAP (Apêndices 15 e 16). Mais uma vez, dividiu-se a análise por ciclos de ensino.

5.4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

No IQ aplicado aos alunos no início do estudo (Apêndice 19), questionou-se se tinham computador/*ipad/smartphone* ou equivalente em casa, ao qual disseram todos que sim. Não era nossa pretensão identificar que tipo de equipamento possuíam, mas compreender, se caso necessário, se os alunos tinham equipamentos tecnológicos para que pudessem finalizar os trabalhos em casa ou mesmo iniciar determinadas tarefas que eram para realização em casa. Por se considerar que o facto de possuir um equipamento tecnológico próprio ou partilhado poderia, igualmente, influenciar o desenvolvimento de determinadas tarefas, verificou-se que 16 alunos num total de 24 possuíam equipamento tecnológico em casa partilhado, o que, por vezes, poderia comprometer a realização da(s) tarefa(s) propostas para casa, uma vez que sendo a sua utilização partilhada, seja com os irmãos, pais, primos ou até tios, poderia conduzir à não realização da(s) tarefa(s) ou quando possível de forma tardia, facto este que poderia influenciar o decorrer das atividades de investigação. Já oito dos alunos revelaram possuir em sua casa equipamento tecnológico próprio.

Foi propósito deste estudo compreender, também, quais os recursos digitais que os alunos costumavam utilizar. A questão permitia várias respostas, e por isso, o mesmo aluno poderia escolher vários recursos digitais, bem como inserir uma outra opção que não estivesse na lista do IQ. O Gráfico 26 espelha as escolhas dos alunos.

Gráfico 26 - Recursos digitais que os alunos costumavam utilizar (1.º CEB)

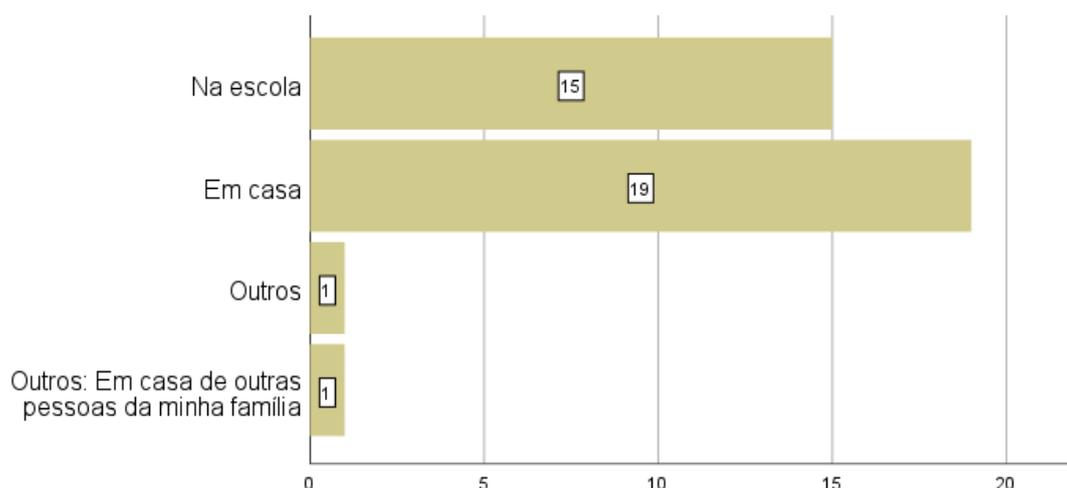
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Os resultados demonstraram uma elevada predominância na utilização da plataforma digital *YouTube* (n.º=22), que atualmente é das plataformas digitais mais utilizadas e conhecidas no mundo para ouvir música e visualizar vídeos. Seguidamente, destaca-se a *Escola Virtual e/ou Aula Digital* (n.º=19), que poderá ser justificado pelo facto de o professor recorrer, com elevada frequência, a esta plataforma digital para desenvolver as atividades de sala de aula pela sua multiplicidade de recursos disponíveis.

Salienta-se, ainda, as plataformas digitais *Zoom* (n.º=12), *WhatsApp* (n.º=12), e *Google Classroom* (n.º=7), sendo esta última utilizada pela professora da turma no desenvolvimento das atividades letivas, constituindo, assim, uma mais-valia durante o ensino remoto emergencial. Num momento de conversa informal com os alunos, alguns dos alunos referiram que conversavam pelo *WhatsApp* com outros colegas da turma, assim como na plataforma digital *Facebook (Messenger)*, também referida pelos mesmos.

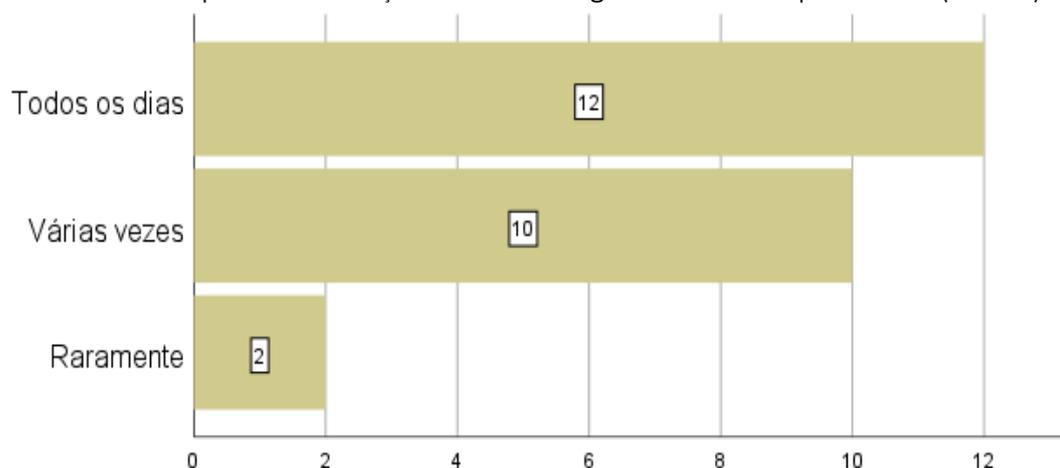
Com menor expressão, encontram-se as plataformas digitais *Google Meets* (n.º=5) e *Microsoft Teams* (n.º=1), menos utilizadas pelos alunos no seu quotidiano. Por fim, três alunos referiram a utilização de *Outros* recursos digitais, porém, não especificaram quais seriam, aspeto este que seria interessante analisar na presente investigação.

Quanto ao local no qual utilizavam esses recursos digitais, os alunos poderiam selecionar mais do que uma opção e inserir uma outra opção que não estivesse na lista. As suas respostas encontram-se no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Local de utilização dos recursos digitais selecionados (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS

Com elevada expressão, ressalva-se a opção “Em casa” (n.º=19), seguido da opção “Na escola” (n.º=15), o que poderá significar que na altura em que se aplicou este IQ a utilização dos recursos digitais na escola era menor, uma vez que os alunos não dispunham de computadores portáteis para trabalho autónomo na sala de aula, o que no decorrer do estudo mudou, visto que devido às transformações que as escolas passaram devido à pandemia COVID-19, o agrupamento forneceu computadores portáteis para a escola. No entanto, a reserva para a sua utilização teria de ser feita previamente para evitar que fossem utilizadas no mesmo horário pelas outras turmas da escola. É de realçar que dois alunos referiram que utilizavam os recursos digitais em outros locais, sendo que apenas um especifica o local, em casa de outras pessoas da família, o que poderia condicionar de alguma forma a disponibilidade de equipamento tecnológico aquando da realização das atividades que foram propostas. Procurou-se, compreender a frequência de utilização dos recursos digitais (Gráfico 28).

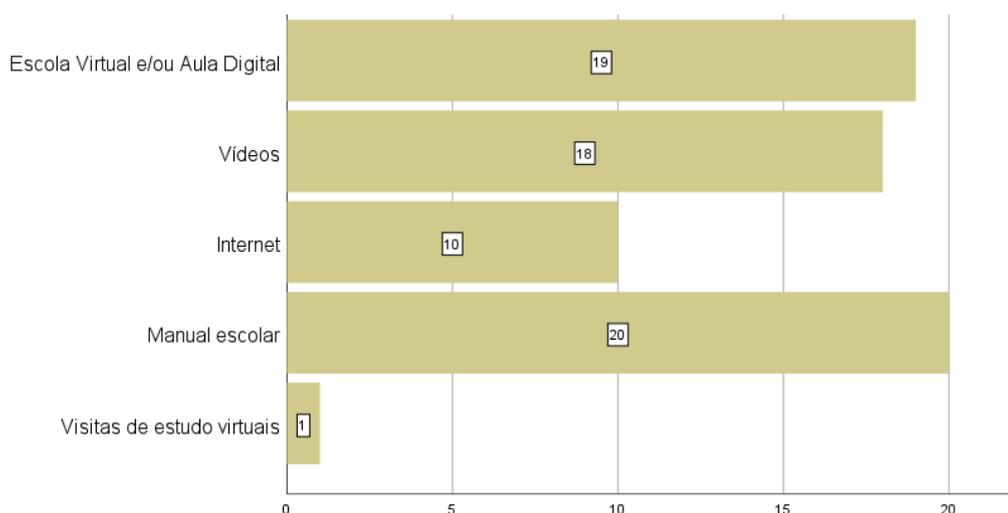
Gráfico 28 - Frequência de utilização dos recursos digitais selecionados pelos alunos (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

As respostas dos alunos revelaram uma utilização frequente dos recursos digitais, ou seja, “Todos os dias” (n.º=12), o que significa que a tecnologia fazia parte do quotidiano dos alunos. Segue-se a opção “Várias vezes” (n.º=10) e apenas dois alunos demonstraram ser raro o seu uso.

Também foi objetivo nesta fase, identificar os recursos e atividades que eram mais utilizados nas aulas de História, no qual as respostas dos alunos e encontram-se no Gráfico 29.

Gráfico 29 - Recursos e atividades mais utilizados nas aulas de História pelos alunos (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Efetivamente, o “Manual escolar” (n.º=20) é o recurso mais referido pelos alunos, continuando a ser muito utilizado no desenvolvimento das práticas educativas da professora titular da turma, facto este expectável visto que no 1.º CEB o uso do manual escolar é o guia condutor dos conteúdos a serem aprendidos, e por isso, tem um peso enorme no processo de ensino e aprendizagem da turma. A par deste, encontra-se a plataforma digital “Escola Virtual e/ou Aula Digital” (n.º=19), que contempla uma versão digital do próprio manual escolar e uma série de vídeos e exercícios criados pelas editoras, Porto Editora e Leya Educação, respetivamente. Constatou-se, ainda, que 18 alunos mencionaram que utilizavam “Vídeos” nas aulas de História na área de Estudo do Meio, talvez pelo vídeo ser um ótimo recurso motivador para compreender História e construir conhecimento histórico. Segue-se a “Internet” (n.º=10) como recurso digital utilizado, e timidamente um aluno aponta a utilização de “Visitas de estudo virtuais” como uma das atividades realizadas para aprender História.

No 1.º FG aos alunos e na 1.ª ES à professora, constatou-se que as respostas vão ao encontro do que foi verificado no IQ:

A escola virtual. [1.º FG, a15, 1.º CEB]

Manual (digital). [1.º FG, a7, 1.º CEB]

A única coisa que utilizamos é a Escola Virtual. [1.º FG, a15, 1.º CEB]

Os vídeos da Escola Virtual. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Às vezes também usamos assim vídeos do Youtube sobre a matéria, às vezes. [1.º FG, a21, 1.º CEB]

Youtube e Escola Virtual. [1.º FG, a21, 1.º CEB]

A Escola Virtual. [1.º FG, a4, 1.º CEB]; [1.º FG, a19, 1.º CEB]

O quadro que tem a escola virtual. [1.º FG, a24, 1.º CEB]

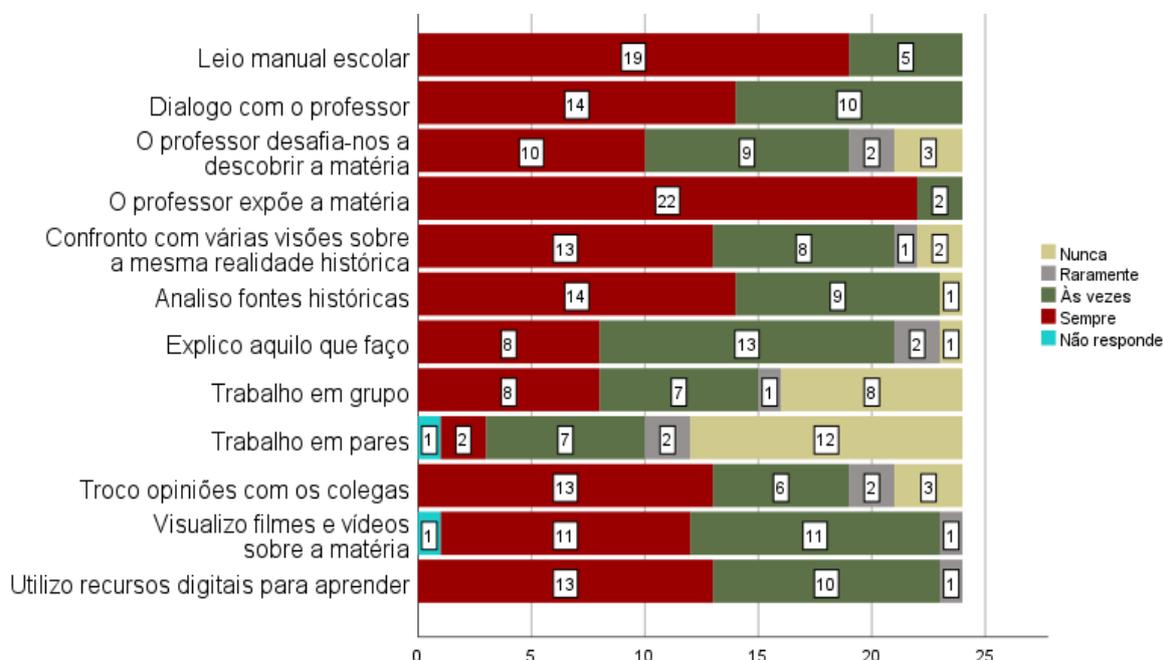
Ah, também vídeos. Vídeos da escola virtual, no Youtube. [1.º FG, a22, 1.º CEB]

É assim, tenho uma mais-valia que é o quadro interativo, que mostra vídeos que têm atividades interativas e é o que eu tenho de momento na sala de aula e que utilizo. Tenho a Escola Virtual que já tem os vídeos preparados, às vezes vou pesquisar à Youtube também, porque há vídeos que são muito parcos, pobrezinhos em termos de conteúdo, vou pesquisar e mostro quase sempre uma motivação vídeo, imagens e partimos sempre por aí. [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

Com recurso ao manual que eles têm, não é? Também utilizo, uma vez que eles têm o manual não é? Vou trabalhar o manual, porque é um recurso que eles têm gratuito e tenho que o aproveitar, não é? [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

Solicitou-se, ainda, no IQ que os alunos assinalassem com um x a sua opção relativamente ao tipo de tarefas realizadas nas aulas de História, segundo a escala “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes” e “Sempre”. O gráfico 30 espelham as opções dos alunos.

Gráfico 30 - Atividades e dinâmicas utilizadas nas aulas de História (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

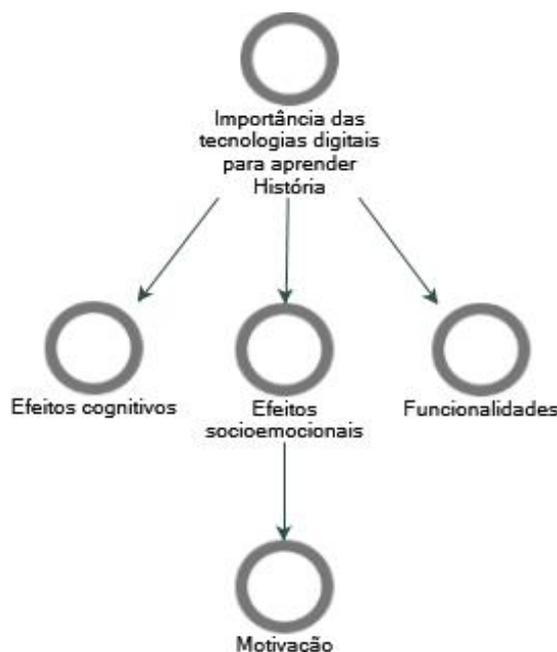
Com uma elevada expressão, os alunos referiram que as opções “O professor expõe a matéria” (n.º=22) e “Leio o manual escolar” (n.º=19) são as atividades que mais realizavam nas aulas de História,

que tendencialmente assumem-se como estratégias de ensino de cariz mais tradicional, portanto, o oposto do que é preconizado pelas metodologias ativas (Moran, 2018). Ressalva-se, ainda, que nas aulas de História há “Análise de fontes históricas” (n.º=14), bem como o “Confronto com várias visões sobre a mesma realidade histórica” (n.º= 13), o que revelava uma preocupação no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, nomeadamente do conceito metahistórico de multiperspetiva em História.

Relativamente ao uso das tecnologias digitais nas aulas de História, constatou-se que há a preocupação de utilizá-las para os alunos aprenderem História, no qual 13 alunos referiram uma utilização constante e 10 revelaram ser apenas às vezes. As dinâmicas “Trabalho em pares” (n.º=12) e “Trabalho em grupo” (n.º=8) são as menos implementadas nas aulas de História, o que poderá estar relacionado com o facto de no momento de aplicação do IQ estar a viver-se a pandemia COVID-19, e devido às contingências estabelecidas, não era possível este tipo de dinâmicas, evitando o contacto. Por fim, observou-se a existência de dois alunos que não quiseram responder aos itens “Trabalho em pares” e “Visualizo filmes e vídeos sobre a matéria”, desconhecendo o(s) motivo(s) para tal.

Questionou-se, igualmente, no IQ, se os alunos consideravam importante a utilização da tecnologia nas aulas de História e se gostariam de aprender com recurso às mesmas. Todos disseram que sim, que era importante utilizar as tecnologias digitais nas aulas de História, porém, um aluno assinalou que não gostaria de aprender História com recursos digitais. Foi pedido que indicassem os contributos que poderia ter essa utilização, resultando nas categorias presentes na figura 40.

Figura 40 - Importância das tecnologias digitais para aprender História (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Esta categoria contempla ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização das tecnologias digitais nas aulas de História, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Observe-se as seguintes respostas:

Porque tem vídeos que nos ajuda a estudar. [IQ, a2, 1.º CEB]

Para aprendermos mais. [IQ, a4, 1.º CEB]

Porque nos recordamos as matérias e aprendemos coisas novas. [IQ, a9, 1.º CEB]

Explicamos muito mais. [1.º FG, a7, 1.º CEB]

Porque aprendo mais. [IQ, a8, 1.º CEB]

Aprendemos mais. E recordamos muitas vezes mais. Recordamos. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Ajuda-nos a aprender História. [IQ, a22, 1.º CEB]

Às vezes também o facto de usar esses recursos digitais ajuda-os a descobrirem por eles e quando vamos praticar, eles: olha foi isto que vi, foi aquilo, e, portanto, vamos juntando aquilo que eles foram captando porque nem todas as cabeças captam ou assimilam da mesma maneira, são todos diferentes e o facto de estarmos ali todos em grupo, cada um contribui com aquilo que foi vendo, foi descobrindo e depois formamos um registo, compilamos tudo o que eles trazem. [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

O uso de tecnologias digitais nas aulas de História, no entender dos alunos e da professora da turma, parece, efetivamente, contribuir para a construção da aprendizagem histórica e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica (Cruz, 2009; Fronza, 2021; Matta, 2001; Pestana et al., 2020; Revilla, 2019; Trindade, 2014).

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias expressas que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções, a relação com o outro causadas pela utilização das tecnologias digitais nas aulas de História. Nesta categoria encontra-se a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Inclui ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização das tecnologias digitais para a construção da sua aprendizagem histórica. Vejam-se as seguintes respostas:

Porque é mais fácil. [IQ, a6, 1.º CEB]

Porque é mais divertido. [IQ, a15, 1.º CEB]

Porque era divertido aprender com tecnologia. [IQ, a19, 1.º CEB]

Facilita. Primeiro é mais apelativo, pronto. Mais apelativa, mais atrativa, é interativa. E o facto de ser interativa, de interagir, põe-nos mais dinâmicos, não é? Eles ficam dinâmicos, mais interessados, não é? Mais motivados e facilita-lhes mais, uma vez que é uma prática que já nasceu também com eles, a prática digital, estamos ir ocorrente do que é a geração, não é? Ocorrente da geração. Eles têm as coisas mais de imediato, não é? E só o facto de interagirem ajuda-os a desenvolver muito mais a aprendizagem, não é? Também saímos um bocadinho do método tradicional da professora a explicar, eles assimilam e vão praticar, não! [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

Um especial destaque para as palavras “fácil”, “divertido”, “facilitador”, “apelativo”, “atrativo” e “interativo” que evidenciaram potencialidades do uso das tecnologias digitais nas aulas de História e que se afastam de um paradigma tradicional de aula, atribuindo um novo papel aos alunos na construção da sua aprendizagem histórica, o de construtor de conhecimentos em que a tecnologia constituiu uma ferramenta cognitiva que desenvolve o seu pensamento histórico (Jonassen, 2007; Moran, 2018; Revilla, 2019).

Funcionalidades

Constatam-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que o uso das tecnologias digitais potencia e que contribui para a aprendizagem histórica dos alunos. A visualização de vídeos e a realização de tarefas na Escola Virtual parece ser uma das mais-valias apontadas pelos alunos nesta subcategoria. Atente-se nos seguintes exemplos:

Porque podemos ver vídeos de História. [IQ, a10, 1.º CEB]

Porque a Internet tem muitas coisas sobre História. [IQ, a13, 1.º CEB]

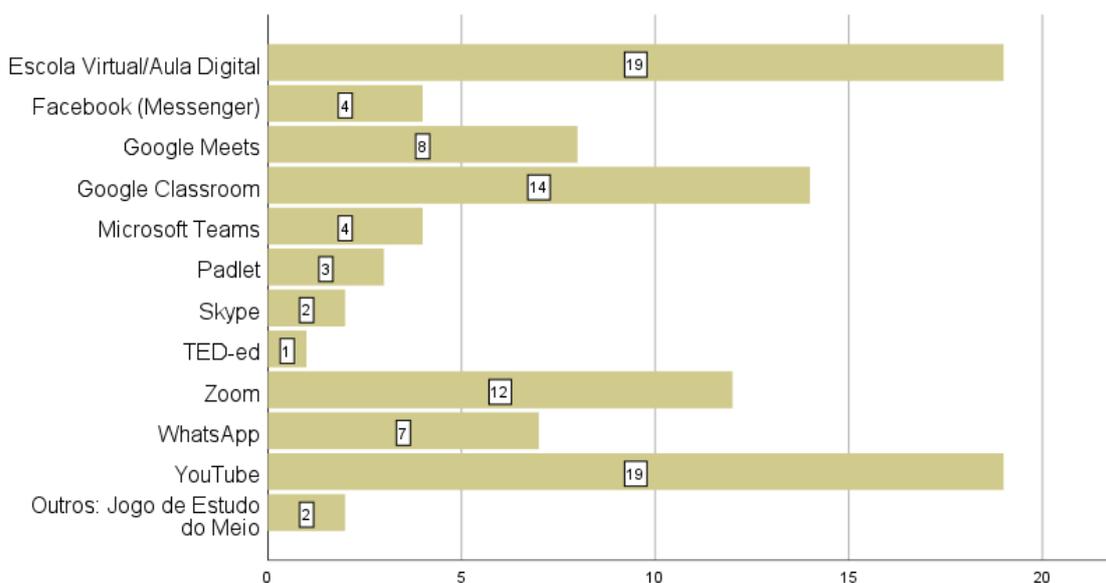
Para ver imagem. [IQ, a20, 1.º CEB]

E fazer algumas atividades na escola virtual, que eu acho que assim, não conseguimos fazer manual no caderno. [1.º FG, a24, 1.º CEB]

Sim, porque nós usamos o quadro interativo para ver vídeos, ver os manuais e depois vemos vídeos fazemos exercícios. [IQ, a24, 1.º CEB]

Assim, sobressai a categoria *Efeitos cognitivos*, no qual os alunos evidenciam a mais-valia do uso das tecnologias digitais para a construção de conhecimentos históricos, seguido da categoria *Efeitos socioemocionais*.

Procurou-se, ainda, averiguar quais os recursos digitais que os alunos gostariam de utilizar nas aulas de História. Foram dadas algumas opções de escolha, dando oportunidade de inclusão de outras plataformas digitais. As suas respostas encontram-se no Gráfico 31.

Gráfico 31 - Recursos digitais que gostariam de usar nas aulas de História (1.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

As respostas tendem a eleger as plataformas digitais *YouTube* (n.º=20) e *Escola Virtual/Aula Digital* (n.º=19), talvez por serem aquelas que conhecem muito bem, uma vez que a primeira faz parte do seu quotidiano para a visualização de vídeos, nomeadamente de música, e a segunda por ser a que habitualmente utilizavam na sala de aula para o desenvolvimento das atividades com a professora da turma. Seguem-se as plataformas digitais *Zoom* (n.º=12), *Google Classroom* (n.º=12) e *Google Meets* (n.º=10), que possibilitam a realização de reuniões virtuais, favorecendo a comunicação entre os participantes através de chamadas de vídeo. O *WhatsApp* também é referido por oito alunos como um recurso digital que gostariam de utilizar nas aulas de História, também pela facilidade na sua utilização no seu dia-a-dia, pois comunicavam através dele com os seus amigos.

Ressalve-se que cinco alunos referiram a opção “Outros”, mas apenas dois alunos mencionaram “Jogo de Estudo do Meio” como um recurso que gostariam de usar, revelando predisposição para a gamificação como metodologia ativa para aprender História. Por fim, referir que as plataformas digitais *Facebook (Messenger)* (n.º=4), *Padlet* (n.º=3), *Skype* (n.º=3) e *TED-ed* (n.º=1) são as menos votadas pelos alunos para usar nas aulas de História no desenvolvimento das atividades.

No 1.º FG, o jogo também é referido nas respostas dos alunos:

Computador. [1.º FG, a4, 1.º CEB]

Jogos! [1.º FG, a15]; [1.º FG, a18]; [1.º FG, a21, 1.º CEB]

Jogos de História que nos podemos divertir e aprender ao mesmo tempo [1.º FG, a15, 1.º CEB]

E também fazer experiências com a tecnologia, tipo ciências. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Tipo, não é a professora a falar e ser o computador ou o quadro interativo a falar, neste caso, nós damos mais explicações. [1.º FG, a7, 1.º CEB]

Tipo o telemóvel. Nós levamos o nosso telemóvel para fazer alguma atividade da Escola Virtual. [1.º FG, a22, 1.º CEB]

Note-se, no entanto, que há alunos que confundiram recursos digitais com equipamentos tecnológicos, como é o caso do computador e do telemóvel.

Relativamente às atividades em pares que desenvolviam nas aulas de História com a professora titular, decorrente do 1.º FG, estas foram eliminadas devido às contingências causadas pela COVID-19. Porém, esta dinâmica era realizada através de exercícios do manual escolar, em que tinham a possibilidade de os fazer com o colega do lado:

Tipo, gostava, imagina nós perguntarmos sobre os povos aos colegas aprenderem mais e os colegas perguntarem-nos a nós. [1.º FG, a7, 1.º CEB]

Nós não fazemos pares. Nós não fazemos trabalho aula de História em pares, por causa do COVID. [1.º FG, a15, 1.º CEB]

Mas antes fazíamos, fazíamos, fazíamos exercícios do manual, juntos. A professora deixava muitas vezes fazer exercícios do manual. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Nós agora não fazemos em conjunto, mas antes fazíamos. [1.º FG, a19, 1.º CEB]

Um teve uma ideia e outro teve uma ideia, podemos assim juntar as ideias e vai ficar uma ideia melhor ainda. [1.º FG, a22, 1.º CEB]

Pois, este ano não tenho. O trabalho de pares, usava era tipo de fichas, de perguntas. Portanto, dava um conteúdo, explorava não é? o conteúdo e depois dava-lhes uma ficha de atividades, eles aos pares ou em grupo organizavam-se, respondiam às perguntas e depois partilhava-mos ao grande grupo. Eles tinham uma pergunta. O que é que vamos responder? (...) há casos que calha bem porque os dois pensam da mesma maneira, outros também anulam-se, porque às vezes o trabalho de pares não funciona bem por causa disso e outros que não estão para aí virados. Por exemplo, miúdos que pensam da mesma maneira e chocavam: porque não é assim, é assado. E, portanto, ver essas situações. Eu estava ali para gerir, não é? Para gerir esses pequenos conflitos, mas era assim que eles trabalhavam, não só na história, mas nas outras disciplinas também. [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

Similarmente, a mesma situação aconteceu com o trabalho em grupo nas aulas de História, em que mais uma vez a pandemia COVID-19 transformou as dinâmicas da sala de aula, impossibilitando este tipo de trabalho para evitar o contacto entre as pessoas. Os alunos encararam “em grupo” como sendo o trabalho em grupo turma. Ora analisem-se as seguintes respostas:

Resolvemos exercícios manuais, às vezes e do quadro da Escola Virtual. [1.º FG, a15, 1.º CEB]

Nós também costumamos, a professora está com o quadro desligado e ela depois faz-nos perguntas e nós temos tipo o caderno, o livro fechado então a professora faz-nos perguntas e nós respondemos. [1.º FG, a7, 1.º CEB]

Eu posso dizer outra coisa que nós costumamos fazer em História? Não foi em História, mas foi em Estudo do Meio, nós também fazemos o jogo da força com os nomes... podemos fazer com os povos. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Nós costumamos ver vídeos sobre História, assim aprendemos um pouquinho melhor, depois o que nós não entendemos a professora explica-nos, e resolvemos depois algumas perguntinhas [1.º FG, a19, 1.º CEB]

Como a [a19] disse a professora pergunta-nos coisas só que os nossos pares de mesa, nós falamos e dizemos uma resposta e pronto sempre assim e depois quem ver quem acerta mais de pares. [1.º FG, a21, 1.º CEB]

Este ano não tenho, estou limitada porque este ano não posso trabalhar nem em grupo, nem em pares. O ano passado foi outra vez trabalho de pesquisa como lhe disse. Estudamos os monumentos, eles trouxeram aquilo que pesquisaram em casa, trouxeram registos, trouxeram imagens, organizaram eles, conforme o tema. [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

No que concerne à análise e exploração de fontes históricas realizadas nas aulas de História pela professora da turma, verificou-se uma tentativa de exploração das mesmas, porém, a seleção destas era feita pelo manual escolar ou através da visualização de vídeos com informação e posterior questionamento. Destacaram-se algumas respostas que remetem para os aspetos mencionados:

Nós, imagina tem um documento, professora às vezes ela não explica tudo, ela pergunta: isto é verdade? E nós vamos lá ver, vamos tipo pesquisar, só que nesse documento, vamos pesquisar e depois a professora consegue ver se nós estamos tipo a pesquisar. Alguns meninos não pesquisam e depois a professora consegue ver que não estão a trabalhar. [1.º FG, a7, 1.º CEB]

A professora muitas vezes também faz perguntas e nós descobrimos a matéria. E depois nós vemos vídeos e fazemos exercícios. [1.º FG, a18, 1.º CEB]

Ou por exemplo, muitas vezes nós também vemos o vídeo, tem lá tarefas, nós fazemos e depois a professora escreve no quadro, vou praticar e faz perguntas e nós tipo vamos ao livro. A professora também vê e se não fomos ao livro, a professora vê que tá a aprender direito, que está a saber responder direito e se for ao livro a professora não diz nada só que acho que pensa que precisamos de estar mais... [1.º FG, a18, 1.º CEB]

A maior parte das vezes ela faz perguntas e às vezes aparece já no manual. [1.º FG, a19, 1.º CEB]

Lendo em grupo no manual o que explica sobre os documentos, ou como é que eles são feitos [1.º FG, a22, 1.º CEB]

É o que vem nesses recursos que lhe disse, manual, Escola virtual... (...) Eu estou a estudar História há duas semanas (risos). E portanto, a História não é uma disciplina anual. Digamos que é um pequeno tema que se trabalha nem num mês. (...) As fontes históricas são aquelas que eles visualizam, nós estamos a falar de um nível de alunos que primeiro têm que visualizar, não é? (...)

Nós também utilizamos antes eles irem à fonte, neste caso à fonte material, às construções que existiam aqui, nós fazíamos, agora não vai ser possível. Eu também não trazia a fonte cá, eu levava-os à fonte também. Fazia o contrário, tirá-los da sala de aula e vamos agora à fonte. (...). [1.º ES, Prof. 1.º CEB]

Verificou-se, igualmente, um esforço por parte da professora titular em realizar um ensino de História através do questionamento constante aos alunos, procurando, sempre que possível, levar os alunos a explorarem o património histórico da sua realidade envolvente. Por sua vez, a mesma referiu que a sua prática educativa se pautava pela combinação dos três paradigmas educativos (aula-conferência; aula-colóquio; e aula-oficina):

É assim, é uma mistura das três. É assim não posso categorizar as minhas aulas num ponto só desses. Eu normalmente, depende do conteúdo que eu vou trabalhar. Se for um conteúdo que mereça a minha explicação não demoro mais que 5/10 minutos e depois levá-los a aplicar, é isto, vamos aplicar e depois eles vão discutir entre eles ou partilhar em grupo o que cada um chegou e depois aí tiramos as dúvidas. Eles veem um vídeo e eles próprios é que vão dizer: vimos isto, falou-se isto e depois como se faz. A minha aula depende do conteúdo, da disciplina que vou dar, é um misto do que está aí. Na minha aula posso começar com 10 minutos de exposição, depois pô-los a praticar e depois ou eles vão descobrir. (...) Portanto, as minhas aulas não há um caminho, não se centra só num desses três pontos, é um misto. (...) Há conteúdos que posso chegar lá e olha aconteceu isto assim, assim, normalmente na História havia sempre vídeos, imagens, sempre exercícios interativos que eles faziam. Havia uma explicação minha, eles também cada qual partilhava o que sabia, e, portanto, é um misto. Portanto, a minha aula não se caracteriza só por um desses. (...) [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Os contributos de cada uma das plataformas digitais, bem como das metodologias ativas e do modelo de aula-oficina já foram discutidos em pontos anteriores, o que permitiu constatar contributos na criação destes ambientes ativos e digitais implementados durante o estudo. Também as professoras que colaboraram no projeto reconheceram mudanças efetivas no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos neste estudo. Esta mudança tecnológica e metodológica que ocorreu com o desenvolvimento da investigação potenciou a construção da aprendizagem histórica dos alunos de forma mais motivadora, como refere a professora da turma:

Teve efeitos muito positivos, lógico. Eles mostraram no fim que afinal eles conseguiram conhecer factos, reter, assimilar os conhecimentos e aplicá-los. Isto houve uma envolvimento, também foi o tempo que demorou, certo? O facto de eles fazerem esta abordagem à História nestas plataformas e nestas metodologias todas, eu penso que em termos de conhecimento eles atingiram plenamente, foi atingido plenamente. Eles ficaram ali com conhecimentos, a maioria deles. A gente já sabe que é uma utopia que todos cheguem lá. A maioria chegou lá com outra facilidade e ao fim do tempo eles ficaram com conhecimentos históricos, ficaram a gostar de História, que é o

mais importante e ficaram interessados em saber ainda mais. Também lhes despertou a curiosidade, acho que é fundamental, não é? [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Estes efeitos positivos referidos, evidenciaram-se pela compreensão histórica que tiveram acompanhado da crescente curiosidade e motivação para a aprendizagem histórica. Focou, igualmente, que o uso das plataformas digitais selecionadas conduziu a atividades mais dinâmicas, inovadoras que envolveu o aluno ativamente na aula:

Para já utilizar ferramentas digitais é já para si, as atividades tornam-se muito mais dinâmicas, mais interessantes, são inovadoras, requer mais a envolvência deles. Isto é tudo um conjunto de fatores muito positivos, que só vai contribuir para que a aprendizagem aconteça, não é? (...) Hoje em dia não podemos pensar numa sala de aula sem a tecnologia, não se vai a lado nenhum, é impossível. A tecnologia já entrou e não podemos esquecer-la, e se a usarmos, isto só vai ter resultados muito, muito positivos, e notou-se. Para já é a motivação, depois é a aplicação, o facto de estar a escrever num papel ou utilizar uma ferramenta é totalmente diferente. A motivação é completamente diferente e depois os resultados. Se eu estou mais motivada, sou mais envolvida, os resultados finais vão ser muito mais plenos do que se fossem em papel, responder ou falar. (...) Eles tiveram várias atividades que envolveu várias ferramentas digitais para eles mostrarem o que conheciam o que não conheciam. O facto de utilizar as ferramentas digitais são por si uma mais-valia. Temos motivação, envolvência do aluno, a aplicação dos conhecimentos. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

(...) A envolvência deles foi 100%, Vânia. Eles demonstraram-se sempre interessadíssimos, sempre muito interessados e motivados, muito motivados e sempre com uma alegria imensa de estar participar nas suas atividades e a Vânia viu naquelas sessões que nós tivemos assíncronas quando foi do confinamento que eles não eram obrigados a ir às suas atividades e eles foram a 100%. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

A motivação, o envolvimento e construção/aplicação de conhecimentos históricos parecem ser as palavras mais referidas pela professora quando se recorda das atividades desenvolvidas ao longo do estudo, características das metodologias ativas de aprendizagem (Moran, 2018). Por sua vez, a professora e os alunos reconheceram o papel incontornável que as tecnologias digitais ocupam no quotidiano dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo ao desenvolvimento de várias competências históricas, digitais e que estão presentes no PASEO:

Eu quero sempre ajudar os meus colegas e estava sempre a ajudá-los a responder às perguntas. [2.º FG, a15, 1.º CEB]

É assim tu punhas documentos, imagens no Padlet e eles ajudavam porque pronto e íamos demorar um bocado mais de tempo ali a pesquisar, então como nós já estávamos em grupo era mais fácil e também porque eu acho que tu até fizeste um corpo de resposta e conseguimos também na mesma as coisas. [2.º FG, a17, 2.º CEB]

É nos pares, daquilo que fizemos. Eu tinha as minhas respostas e o [a4] também e depois nós ajudávamo-nos a ter uma resposta só. (...) [2.º FG, a18, 1.º CEB]

Eu tinha dúvidas e o meu colega do lado podia ajudar, mas imagina que eu não sabia, tu ajudavas-me a mim, por isso, tanto o meu amigo como tu ajudam-me. Se eu tiver dúvidas. [2.º FG, a21, 1.º CEB]

Para já as competências digitais que é a base de tudo. Não podemos pensar agora no contexto sala de aula sem recurso às ferramentas digitais. É impensável, não é? Competências digitais, sabê-las aplicá-las numa disciplina, de História. Na sala de aula exercícios interativos, de vídeos e de puderem aplicar isso, acho que sim. (...) [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Para já estamos a falar do saber tecnológico, linguagem e texto que eles desenvolveram. Produzir textos, e depois desenvolvimento da autonomia porque estas ferramentas ajudam-nos a desenvolver muito a autonomia, o raciocínio, (...). Opinião crítica, que também é muito importante porque eles é conhecer e depois eles darem a sua opinião, portanto a opinião crítica. (...) [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Importa referir, que os alunos tiveram dificuldades em responder a este ponto do FG, uma vez que não entendiam o que eram competências. Contudo, a investigadora procurou explicar por forma a que estes compreendessem de forma simplificada o que são e como se evidenciam, e respondessem assim à questão.

As ideias presentes nas respostas evidenciaram o desenvolvimento de competências presentes no PASEO relativas a “Linguagens e textos”, em que os alunos tiveram que exprimir e mobilizar diferentes linguagens e textos, podendo ser entendidos aqui como fontes diversas em suporte e mensagem no âmbito da História de modo adequado aos diferentes contextos; competências ao nível, da “Informação e comunicação”, em que tinham de pesquisar, selecionar e construir de forma crítica e autónoma, transformando a informação em conhecimento histórico, conduzindo ao desenvolvimento das competências na área de “Pensamento crítico e pensamento criativo” que exige um pensamento abrangente e crítico perante a informação, analisando-a e argumentando; competências na área de “Raciocínio e resolução de problemas”, que implicou a interpretação de informação histórica, construindo conhecimento histórico; competências na área “Relacionamento interpessoal”, referente à interação com os outros e que implica que adaptem os seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração, aprendendo a trabalhar em equipa, recorrendo a diferentes meios; e ao “Saber científico, técnico e tecnológico, no qual os alunos tiveram que mobilizar o que compreenderam e construíram, aplicando-o para resolver questões relacionados com os acontecimentos históricos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Neste seguimento, as competências digitais destacaram-se nas respostas da professora da turma, que considerou que estas foram desenvolvidas ao longo do projeto, uma vez que os alunos assumiram

uma postura crítica e reflexiva na pesquisa e análise de informação *online*, sabendo comunicá-la, utilizando recursos digitais para tal, sejam nas tarefas individuais, em pares, em grupos de trabalho e até mesmo em grupo turma, contribuindo assim para a construção da sua aprendizagem histórica (Direção-Geral de Educação, 2018c; Pereira, 2012; Prieto Martín, 2017).

Neste âmbito, na construção do conhecimento histórico foram desenvolvidas competências históricas, como aprender a usar fontes históricas, interpretando-as através de questões orientadoras, construindo o seu conhecimento histórico e mobilizando-o na orientação de si próprio no tempo (Direção-Geral da Educação, 2018a; Domínguez, 2015; Rösen, 2016a). Neste caso, através da utilização do modelo de aula-oficina que foi integrado à luz da História Digital, o aluno analisou as fontes históricas e respondeu a questões através de diversas plataformas digitais e suportes (Barca, 2004, 2021; Silva et al., 2021) desenvolvendo o seu raciocínio histórico, pensamento histórico e, conseqüentemente a sua consciência histórica.

Claramente, que o desenvolvimento da literacia digital e histórica foi possível através da criação destes ambientes de aprendizagem digitais e ativos, que tal como evidencia a professora da turma, colocaram o aluno num papel ativo e construtor do seu conhecimento, envolvendo-se no seu processo de ensino e aprendizagem, como preconiza Moran (2018). Os dois excertos que se seguem espelham esta premissa:

Eu acho que houve em todas (...) oportunidade para exprimirem a sua opinião, de criticar, de fazer a crítica também relativamente aos trabalhos uns dos outros, aquilo que se era feito. (...) Foi um papel ativo, o papel de serem eles, foram eles os próprios agentes da sua aprendizagem. (...) E construtor. Eles foram os construtores da sua aprendizagem. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

As estratégias que a Vânia... para já foram inovadoras e é sempre um ambiente de aprendizagem construtivo. A Vânia nunca só chegou ali e utilizou só uma atividade expositiva. A Vânia foi sempre numa perspetiva construtiva, de os envolver, de serem eles a construir, a chegar lá por eles. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Não depender do grande grupo, não depender do professor. Para já dá-lhes um grau de autonomia enorme e depois cria muito mais motivação. [2.º ES, Prof. 1.º CEB]

Desta forma, e nas palavras da professora, as atividades desenvolvidas foram inovadoras e potenciaram várias competências importantes que vão ao encontro do PASEO e das AE. Os alunos também partilharam a sua opinião relativamente ao projeto implementado, no qual foi pedido na FAP que descrevessem o mesmo utilizando três palavras/expressões (Figura 41). Na nuvem de palavras, o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto.

Figura 41 - Nuvem de palavras com a avaliação do projeto (1.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

As palavras mais referidas pelos alunos são “interessantes”, “divertidas” e “aprendizagem”, o que significa que os alunos construíram aprendizagem histórica de uma forma interessante e divertida ao longo da investigação. Ora, na construção dessa aprendizagem histórica esteve sempre a preocupação de os ensinar a pensar historicamente, através do trabalho em torno de conceitos metahistóricos que contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica. Consideraram, ainda, as atividades “únicas”, “espetaculares” e “diferentes”, uma vez que nunca fizeram este tipo de atividades com a professora da turma, trazendo novidade para a sala de aula na forma como se aprende História e como se pensa historicamente, o que lhes despertou motivação, envolvimento nas tarefas, pois assumiram uma postura ativa no seu processo de ensino e aprendizagem histórica através do uso da tecnologia enquanto ferramenta que desenvolve o pensamento complexo e histórico (Jonassen, 2007; Moran, 2018).

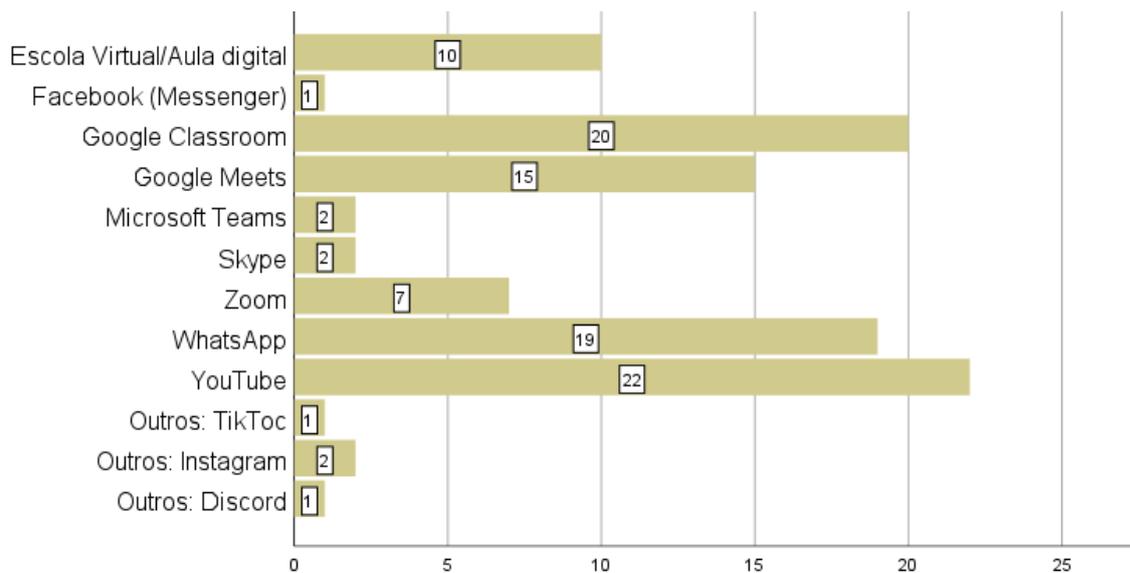
Assim, tendo em consideração os resultados obtidos e os pressupostos teóricos desta investigação, é possível afirmar que ocorreu uma mudança metodológica e tecnológica em sala de aula na forma como se aprendia História. Isso deveu-se não só, mas também ao facto das atividades terem sido delineadas numa lógica socioconstrutivista da aprendizagem histórica, através da utilização das metodologias e modelo selecionados, que combinado com as tecnologias digitais, estimularam a autonomia dos alunos e a sua motivação aquando da realização das tarefas propostas, desenvolvendo assim o seu pensamento histórico, consciência histórica e competências históricas e digitais.

5.4.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano

Aplicou-se o mesmo IQ (Apêndice 19) no início do estudo aos alunos do 6.º ano de escolaridade. No que diz respeito à questão acerca de possuírem computador/ *ipad*/ *smartphone* ou equivalente em casa, todos os alunos afirmaram que sim e 19 alunos revelaram ter equipamento tecnológico “Próprio” e cinco “Partilhado”.

Tal como referido no IQ com a turma do 4.º ano, não era pretendido identificar que tipo de equipamento possuíam, mas compreender, se caso necessário, se os alunos tinham equipamentos tecnológicos no qual pudessem finalizar os trabalhos em casa ou mesmo iniciar determinadas tarefas que eram para realização em casa. Procurou-se, portanto, compreender que recursos digitais costumavam os alunos utilizar no seu dia-a-dia. A pergunta possibilitava várias respostas, e por isso, o mesmo aluno poderia escolher vários recursos digitais, bem como inserir uma outra opção que não estivesse presente na lista. As respostas culminaram no seguinte gráfico (Gráfico 32).

Gráfico 32 - Recursos digitais que os alunos costumavam utilizar (2.º CEB)



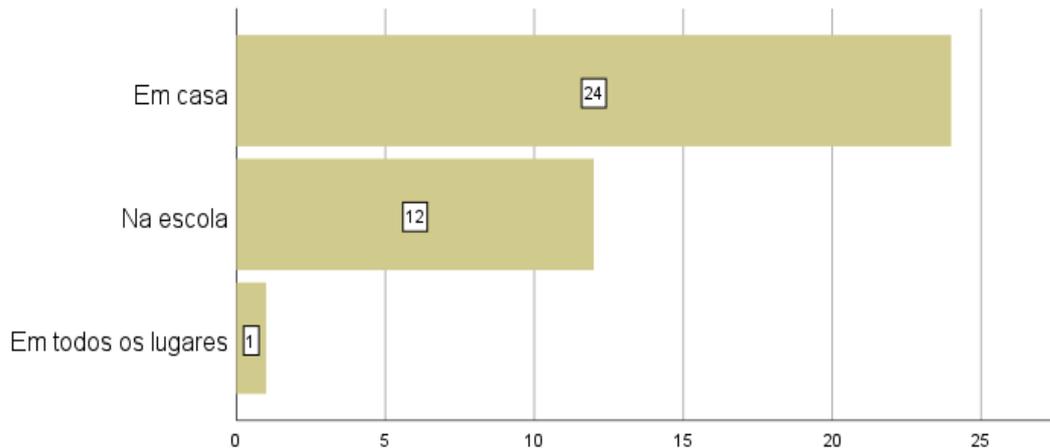
Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

De forma notória, o *YouTube* (n.º=22) era a plataforma mais utilizada, seguida do *Google Classroom* (n.º=20) e *WhatsApp* (n.º=19), sendo que a primeira mais relacionada com a visualização de vídeos no âmbito mais pessoal, mas também quando solicitado pela docente da turma. A segunda, sendo a plataforma eleita pela professora para comunicar e colocar as informações e orientações da disciplina de HGP, é efetivamente muito utilizada pelos alunos neste contexto formal. Já o *WhatsApp*, em conversa informal com os alunos a investigadora teve conhecimento que é através desta que a turma comunica entre si, e portanto, verifica-se o seu uso frequente.

Ressalta-se a existência de três opções inseridas pelos alunos: *TikTok* (n.º=1), *Instagram* (n.º=2) e *Discord* (n.º=1), que são plataformas que usam no seu quotidiano, no qual a primeira possibilita a criação e edição de vídeos curtos com efeitos especiais, a segunda é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos e a terceira é um aplicativo de voz gratuito.

Quando pedido para indicar o local dessa utilização, os alunos poderiam selecionar mais do que uma opção e inserir uma outra que não estivesse na lista. O gráfico 33 ilustra as opções dos alunos.

Gráfico 33 - Local de utilização dos recursos digitais selecionados (2.º CEB)

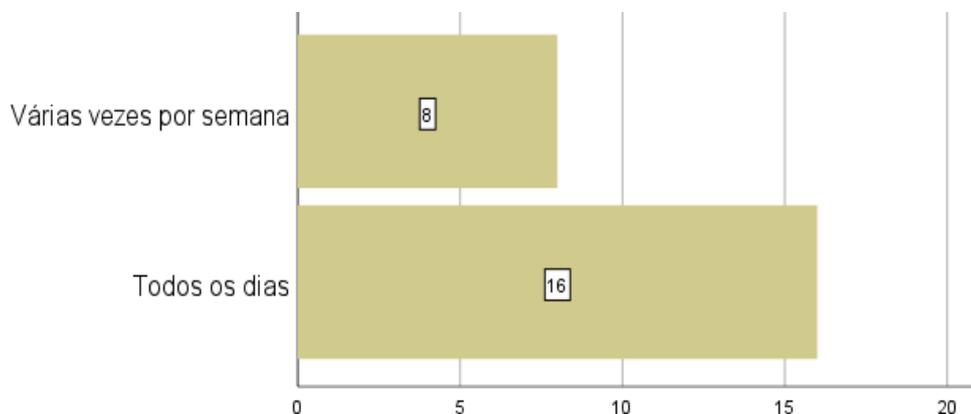


Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Verificou-se que a maior parte dos alunos utilizavam os recursos digitais referidos “Em casa” (n.º=24), seguido da opção “Na escola” (n.º=12), locais no qual os alunos passavam a maior parte do seu tempo. Há apenas um aluno que referiu que os utiliza “Em todos os lugares”.

Quando questionamos sobre a frequência dessa utilização, as suas respostas são visíveis no Gráfico 34.

Gráfico 34 - Frequência de utilização dos recursos digitais selecionados pelos alunos (2.º CEB)

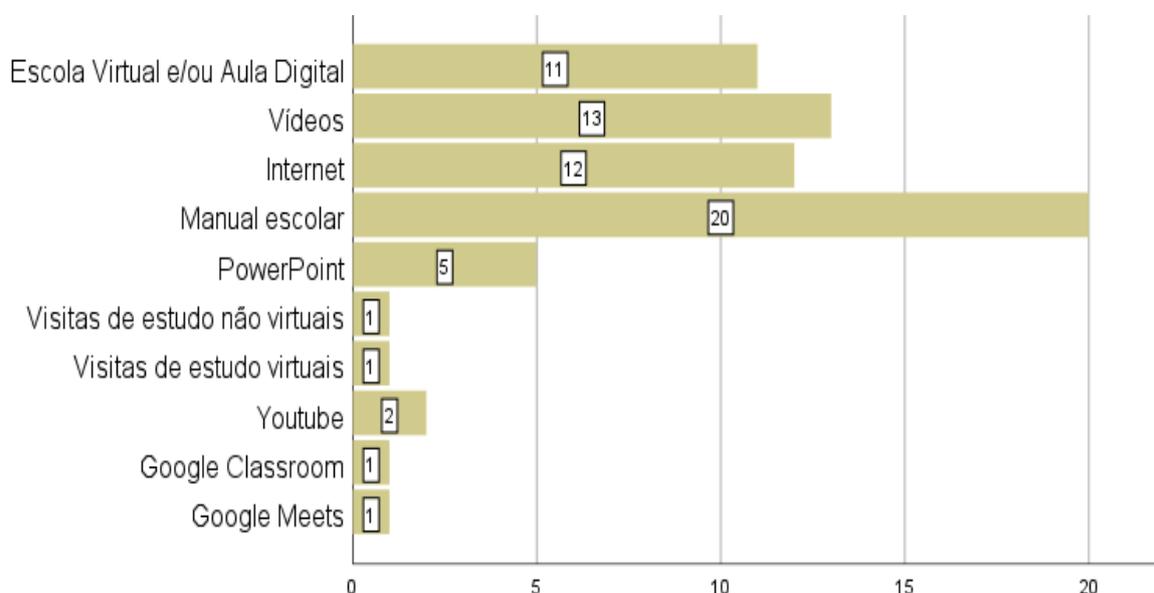


Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Constatou-se que a grande maioria dos alunos as utilizavam “Todos os dias” (n.º=16), o que mostra que é um uso frequente dos recursos digitais assinalados. Verificou-se, igualmente, que oito alunos os utilizavam várias vezes por semana, o que indica que a tecnologia faz parte do quotidiano dos alunos.

No que concerne à questão: “Qual é o tipo de recursos e atividades que são mais utilizados nas tuas aulas de História?”, os alunos tinham a possibilidade de selecionar mais do que uma opção da lista e de mencionar outras. Para ilustrar as respostas dadas, apresenta-se o Gráfico 35.

Gráfico 35 - Recursos e atividades mais utilizados nas aulas de História pelos alunos (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

O “Manual escolar” (n.º=20) é o recurso mais utilizado nas aulas de História, tal como ocorreu no 1.º CEB, sendo muito utilizado no desenvolvimento das práticas educativas da professora titular da turma, tendo um peso enorme no processo de ensino e aprendizagem da turma. A par deste, encontrava-se a opção “Vídeos” (n.º=13), o que indicava que a professora recorria à visualização de vídeos para uma melhor compreensão histórica dos conteúdos históricos, bem como à “Internet” (n.º=12), enquanto página *web* que permite aceder a variadas informações para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Com menor expressão, ressalta-se o uso de “Visitas de estudo virtuais” (n.º=1) e “Visitas de estudo não virtuais” (n.º=1), o que revelava uma preocupação em abordar o património histórico através da visita de estudo com recurso à tecnologia digital.

O mesmo se comprova nas respostas do 1.º FG aos alunos e da 1.ª ES à professora:

Às vezes vídeos para esclarecer o que estamos a dar em História. [1.º FG, a3, 2.º CEB]

Às vezes a professora manda vídeos para a Classroom para em casa nós vermos. [1.º FG, a6, 2.º CEB]

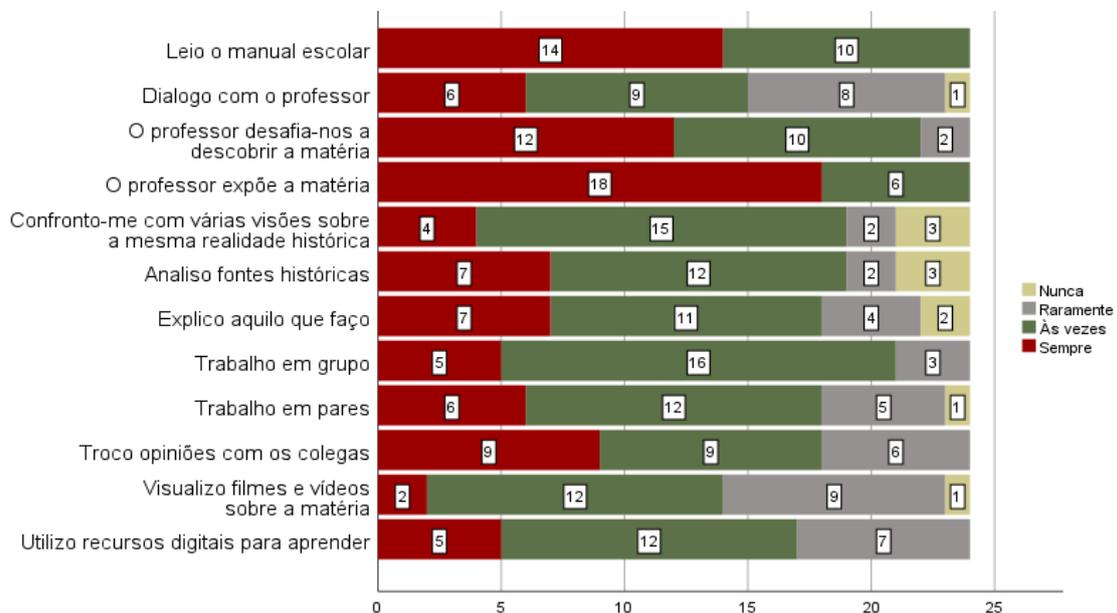
É só para dizer que às vezes não temos tempo para ver vídeos na aula então é por isso que a professora manda para o Classroom para vermos em casa. [1.º FG, a13, 2.º CEB]

Costuma mais usar o PowerPoint, o Youtube, a Classroom. A professora manda mais ou menos os vídeos que tenham mais dentro uma hora. [1.º FG, a21, 2.º CEB]

Olha, utilizamos muito quando podemos, utilizamos o computador, utilizamos muito a Escola Virtual, utilizo muito as projeções, utilizo filmes, eu gosto muito de uma série que deu no 1.º canal há muito tempo, que é o “Pensa-me História”, não sei se conheces. É muito interessante, vou buscar muitas vezes. Há filmes que eu vejo inteiros, há filmes que eu só vejo só partes. Depois utilizo também o saber ler, saber ler os gráficos, saber ler os mapas, saber ler tudo o que for fonte histórica, eu tento que eles saibam ler, que é o mais importante. E a partir do ler tirar conclusões. Não me preocupo muito qual é o recurso, preocupo-me é qual é a finalidade que eu quero daquele recurso. [1.º ES, Prof. 2.º CEB]

Ademais, solicitou-se aos alunos que respondessem, segundo a escala “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes” e “Sempre”, a algumas afirmações acerca das atividades e dinâmicas nas aulas de História (Gráfico 36).

Gráfico 36 - Atividades e dinâmicas utilizadas nas aulas de História (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software SPSS*.

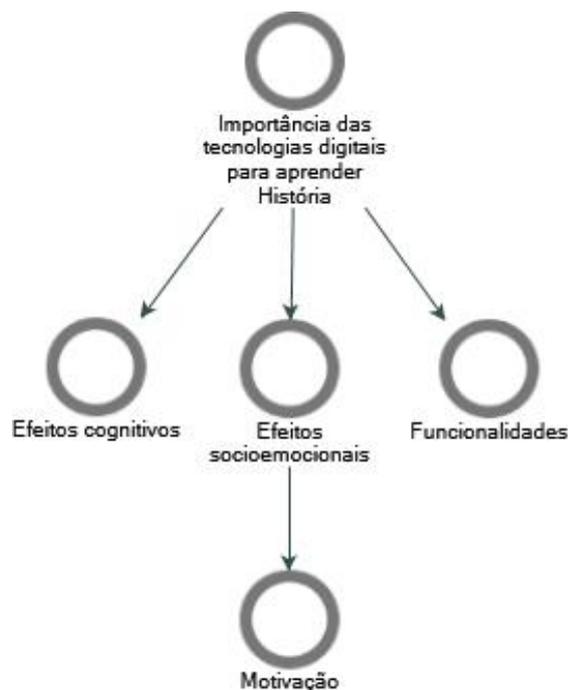
As opções “O professor expõe a matéria” (n.º=18) e “Leio o manual escolar” (n.º=14) revelaram ser as atividades e dinâmicas mais frequentes nas aulas de História com a professora da turma, que tendencialmente assumem-se como estratégias de ensino de cariz mais tradicional. Porém, as dinâmicas “O professor desafia-nos a descobrir a matéria” (n.º=12) e “Troco opiniões com os colegas” (n.º=9)

demonstraram uma tendência de ensino mais socioconstrutivista, em que o aluno assume um papel ativo, em que autonomamente é desafiado pelo professor, constrói o seu conhecimento histórico, explicando como chegou até ele. Além disso, há uma abertura na sala de aula para a discussão e debate entre os elementos da turma acerca do que estão a estudar, assim como para a utilização de recursos audiovisuais não só como forma de motivação para a aprendizagem, mas como uma mais-valia para exploração dos conteúdos históricos.

Ressalva-se, ainda, que nas aulas de História são raras as tarefas “Visualizo filmes e vídeos sobre a matéria” (n.º=9), “Dialogo com o professor” (n.º=8) e “Utilizo recursos digitais para aprender” (n.º=7). Contudo, verifica-se que há uma preocupação no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, nomeadamente do conceito metahistórico de multiperspetiva em História, no qual os alunos às vezes realizavam “Confronto com várias visões sobre a mesma realidade histórica” (n.º=15) e “Análise de fontes históricas” (n.º=11).

De forma idêntica, questionou-se os alunos do 2.º CEB acerca da importância da utilização das tecnologias digitais nas aulas de História e se gostariam de utilizá-las na construção da sua aprendizagem histórica. Apenas um aluno referiu não considerar o uso da tecnologia importante nas aulas de História, contudo, o mesmo demonstrou interesse em aprender História utilizando a mesma. Neste sentido, procurou-se entender as justificações dos alunos acerca dos contributos do uso das tecnologias digitais para aprender História, emergindo três categorias (Figura 42):

Figura 42 - Importância das tecnologias digitais para aprender História (2.º CEB)



Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Efeitos cognitivos

Esta categoria contempla ideias dos alunos que remetem para o processo de construção de conhecimentos históricos, e que advém da utilização das tecnologias digitais nas aulas de História, nomeadamente no desenvolvimento da cognição histórica. Os seguintes exemplos evidenciam precisamente o referido:

Para aprender mais. [IQ, a2, 2.º CEB]

Sim, pois para explicar melhor a matéria em si. [IQ, a6, 2.º CEB]

Sim, porque podemos aprender mais pesquisando. [IQ, a7, 2.º CEB]

Porque é uma maneira de aprender mais. [IQ, a11, 2.º CEB]

Sim porque como a tecnologia está muito elaborada podemos aprender a partir de lá, nós adolescentes sabem muito bem utilizar a internet pois nascemos com ela a nossa volta. [IQ, a13, 2.º CEB]

Efeitos socioemocionais

Inclui ideias dos alunos que expressam questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização das tecnologias digitais nas aulas de História. Esta categoria inclui a subcategoria *Motivação*.

- Motivação

Enquadram-se ideias dos alunos que referem o carácter lúdico e motivador da utilização das tecnologias digitais para a construção da sua aprendizagem histórica. Observem-se as seguintes respostas:

Sim, porque é divertido aprender com a tecnologia. [IQ, a5, 2.º CEB]

Eu acho importante porque alguns dos alunos podem aprender melhor assim pois gostam mais. [IQ, a12, 2.º CEB]

A tecnologia ajuda-nos a aprender mais facilmente e ao mesmo tempo a entretermo-nos. [1.º FG, a15, 2.º CEB]

Sim, pois é uma maneira mais fácil de estudar e de aprender. [IQ, a17, 2.º CEB]

Pois assim aprendemos mais facilmente. [IQ, a22, 2.º CEB]

Os alunos reforçaram, efetivamente, que o uso das tecnologias digitais nas aulas de HGP conduz a uma maior motivação para a aprendizagem da disciplina, havendo um envolvimento e gosto crescente na construção do seu conhecimento histórico. Além disso, como referem os alunos [a9] e [a21] aprender

História com recurso à tecnologia, seria por isso, uma nova forma de aprender, diferente daquela que estavam habituados. Esta nova forma de aprender e pensar que a tecnologia possibilita é referida por Quadros-Flores et al., (2009).

Funcionalidades

Constatam-se ideias dos alunos que mencionam as funcionalidades que o uso das tecnologias digitais potencia e que contribui para a sua aprendizagem histórica. Selecionaram-se as seguintes respostas:

Porque, podes aceder a vários sites de história e podes ver montes de vídeos e ver monumentos históricos sem ir a rua. [IQ, a3, 2.º CEB]

Sim, porque assim podemos pesquisar e saber sobre História. [IQ, a7, 2.º CEB]

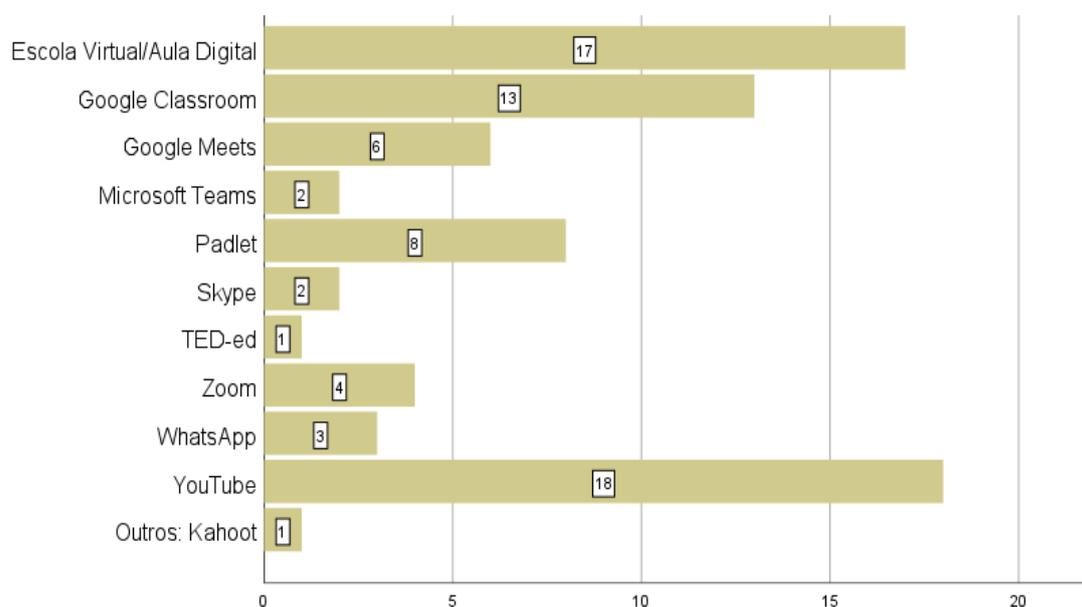
Para ver imagens e vídeos. [IQ, a18, 2.º CEB]

Para obter mais experiência e mais informação. [IQ, a20, 2.º CEB]

Os miúdos estão formatados para verem o telemóvel, mas é para verem jogos. Eles não sabem utilizar as outras ferramentas. Mesmo para utilizar uma simples ferramenta como o Gmail, alguns tem dificuldade. Temos de ir de encontro ao que cada um consegue. [1.ª ES, Prof. 2.º CEB]

Em suma, há a valorização do uso da tecnologia digital nas aulas de História, no qual se verifica uma predominância da categoria *Efeitos sociemocionais*, com a subcategoria *Motivação*, no qual o carácter motivador e lúdico da utilização das tecnologias digitais se evidencia, seguido da categoria *Efeitos cognitivos*, reconhecendo que a sua utilização conduz à aprendizagem histórica. A professora da turma reforçou, ainda, que muitos alunos possuíam dificuldades no uso elementar do *Gmail*, revelando preocupação na utilização das plataformas digitais por parte dos alunos para o desenvolvimento das atividades que foram implementadas neste estudo.

Por fim, questionaram-se os alunos relativamente aos recursos digitais que gostariam de utilizar nas aulas de História. As suas respostas encontram-se no Gráfico 37.

Gráfico 37 - Recursos digitais que gostariam de usar nas aulas de História (2.º CEB)

Fonte: Autoria própria com recurso ao *software* SPSS.

Claramente, os alunos gostariam de usar as plataformas digitais *YouTube* (n.º=18) e *Escola Virtual/Aula Digital* (n.º=17) nas aulas de História. Esse facto poderá justificar-se por serem duas plataformas muito conhecidas pelos alunos, em que estes se sentem familiarizados, e por isso, gostariam de continuar a utilizar. Verificou-se, ainda, uma tendência para a utilização do *Google Classroom* (n.º=13), devido ao facto da professora recorrer ao mesmo para comunicar com os alunos e colocar os trabalhos/tarefas que desenvolvia na disciplina.

Também são referidas o *Zoom* (n.º=4), *WhatsApp* (n.º=3), *Microsoft Teams* (n.º=2) e *Skype* (n.º=2), que permitem estabelecer contacto à distância, interagindo e criando redes de aprendizagem. Timidamente, observa-se, igualmente, a plataforma *Kahoot* (n.º=1) que tem por base a utilização de elementos de gamificação, do jogo.

Constatou-se nas respostas dos alunos no 1.º FG a referência ao *Kahoot*, *Milage*, *quizz*, assim como outras sugestões:

Também podíamos fazer um quizz que era uma coisa diferente [1.º FG, a6, 2.º CEB]

Tem exercícios e depois nós tiramos foto ao que nós fizemos no caderno e mandamos para o Milage. Lá aparece a solução e pronto. E depois nós também podemos avaliar os outros, ou seja, vamos ver as fichas dos outros e ver o que eles têm de correto ou não. [1.º FG, a13, 2.º CEB]

Podíamos usar, por exemplo o Kahoot. Para descobrir a aula. [1.º FG, a15, 2.º CEB]

O *Kahoot* e o *quizz* remetem para a motivação dos alunos na utilização da gamificação, nomeadamente dos elementos do jogo para a aprendizagem histórica, seguindo uma lógica de jogo e de

aprendizagem pela descoberta. Por sua vez, referem a *app Milage*, que integra o projeto “MILAGE APRENDER+ app” da Universidade do Algarve, que possibilita aos alunos acederem a conteúdos pedagógicos, dentro e fora da sala de aula, e que já foi utilizada com a turma na disciplina de Matemática. Destaca-se, por fim, a caça ao tesouro referido pelo aluno [a14], que potencia o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e raciocínio na resolução de situações de aprendizagem, porém, não refere se é realizado com recursos digitais.

No que concerne às atividades realizadas em pares, os alunos revelaram ser raro este tipo de dinâmicas nas aulas de História:

Eu não sei bem se foi o ano passado ou este ano, mas era um trabalho de pares que tinha vários temas e a professora selecionava um tema para cada par. [1.º FG, a15, 2.º CEB]

Nós de vez em quando, quase nunca, mas tipo quando é, não é nesta disciplina, mas eu acho que costumamos fazer em algumas que é quando nós temos tipo um exercício para fazer e é tipo uma página inteira ou duas páginas, nós juntamo-nos, fazemos grupo tipo dois a dois, e começamos a fazer essa atividade juntos. E se tivermos dúvida a professora está sempre aqui para nos ajudar [1.º FG, a23, 2.º CEB]

Normalmente, é em grupo tipo grupos de 4, 5. Quase nunca fazemos trabalhos dois a dois. [1.º FG, a23, 2.º CEB]

Sim, já fizemos o ano passado, já fizemos este ano. Mas é como digo, em História é sempre muito complexo este tipo de trabalho porque nós não podemos gastar muitas aulas com uma coisa específica e temos de refletir muito, o que significa que o trabalho que fazemos não pode ser um trabalho que dura uma aula inteira, tem que ser um trabalho com um tempo muito específico para depois ser apresentado à turma. E isso tem que ser feito de forma ligeira, vou dizer trabalhos de meia hora, outros 15 minutos para apresentar, mas agora cada vez menos enquanto não podemos sair disto. [1.º ES, Prof. 2.º CEB]

Porém, as dinâmicas em grupo parecem ser mais habituais na sala de aula de História, dando exemplos dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos e da distribuição de tarefas entre os elementos do grupo:

Como estamos fisicamente, nós fazemos em cartazes, acho que deu para aprender. [1.º FG, a3, 2.º CEB]

Quando eu fiz o trabalho com a [MARG] e a [MAR] aí nos decidimos um horário, fizemos uma parte, a [MAR] fez outra e depois nós viemos aqui, fomos para a sala do aluno e juntamos todas as nossas coisas e fizemos o trabalho. [1.º FG, a3, 2.º CEB]

Nós apresentamos sempre aqui no quadro e a professora acho que disse que o trabalho em grupo poderíamos fazer bandeirinhas. E nós ficamos a fazer o trabalho e apresentamos. [1.º FG, a14, 2.º CEB]

Fazemos uma parte na sala e outra parte fazemos em casa porque não temos tempo de acabar tudo na sala. [1.º FG, a14, 2.º CEB]

Normalmente, ou fazemos um PowerPoint ou fazemos em cartaz. [1.º FG, a21, 2.º CEB]

Sim, por exemplo, durante a quarentena, eu lembro-me de fazer um trabalho com a [MAR] e a [MARG] sobre o clero, que tipo era sobre a sociedade portuguesa e dividimos em categorias. [1.º FG, a23, 2.º CEB]

Constatou-se, portanto, que quando é solicitado trabalho de pesquisa sobre um conteúdo programático de História, os alunos habitualmente fazem-no em grupo, no suporte físico (cartazes com cartolinas), mas também em suporte digital (apresentações no *PowerPoint*).

No âmbito da análise e exploração de fontes históricas realizadas nas aulas de História pela professora da turma, os alunos fazem-no:

A professora às vezes lê o documento ou às vezes somos nós a ler e depois falamos sobre aquele documento. [1.º FG, a3, 2.º CEB]

Normalmente, a professora mete alguns alunos para explicar mais ou menos o que é que está representado na imagem ou no documento. [1.º FG, a13, 2.º CEB]

Normalmente quando aparecem dois documentos, nós comparamos um com o outro para saber as diferenças. [1.º FG, a14, 2.º CEB]

A professora diz-nos como usar o documento e depois temos que explicar o que lemos no documento. [1.º FG, a21, 2.º CEB]

No quadro ela pergunta para a gente como explicar. [1.º FG, a24, 2.º CEB]

Dependendo da turma posso ter de primeiro ir ao manual e depois vamos à fonte, ou começamos pela fonte para depois concluirmos através do manual. Nesta idade, o manual é sempre muito importante e não podemos esquecer que é a única coisa que eles têm para estudar. Se nós não os ensinarmos a utilizar o manual eles também não vão aprender. Por isso, é que também fazemos muita leitura, fazemos a exploração do que lá está. Tiramos as dúvidas que lá está, tiramos tudo. Depende, ainda ontem ia começar o Estado Novo e estive a dar a datação porque não sabiam chegar aos séculos, já se tinham esquecido. A aula é assim mesmo, tem que ser dinâmica e se eles não se lembram temos que dar. [1.º ES, Prof. 2.º CEB]

Desta forma, as fontes históricas do manual são as mais exploradas pela professora da turma para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos de História. Considera, neste sentido, que a sua prática educativa se pauta pelo paradigma educativo de aula-oficina:

Eu acho que tu aí já sabes a minha resposta. Eu sou sempre a aula-oficina, sempre. Desde que me conheço como professora, acho sempre que o centro de tudo deve ser o aluno e toda a minha prática pedagógica é baseada nisso. Vou é mudando formas de estar, formas de fazer, de acordo com os alunos que eu tenho, por exemplo se eu tiver alunos a quem falta muito conhecimento tenho que fazer mais uma aula expositiva inicial e depois centrar o trabalho no aluno. Quando eu

vejo que o aluno consegue chegar quando eu dou as pistas para o trabalho, esse é o meu caminho a seguir. Neste momento, tenho três turmas onde faço esse tipo de trabalho. O que a mim dá-me muito prazer, como sabes. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

A mudança tecnológica e metodológica que ocorreu com o desenvolvimento da investigação potenciou a construção da sua aprendizagem histórica de forma mais motivadora, já analisados anteriormente e que apontam para os contributos da criação destes ambientes ativos e digitais implementados com o estudo. Por sua vez, é visível no discurso da professora da turma os efeitos positivos destes ambientes digitais e ativos na forma como os alunos estavam motivados para aprender História, na própria construção de conhecimento histórico e desenvolvimento do pensamento histórico, embora tenha considerado que os alunos poderiam ter usufruído mais das atividades propostas:

(...) acho que eles poderiam ter aproveitado muito mais do que o que aproveitaram. Foram-lhes dadas muitas ferramentas, foi investido muito com eles e o retorno não foi brilhante, mas isso não tem nada a ver com as metodologias, isto tem mesmo a ver com o tipo de alunos que temos dentro da sala que só está preocupado com a avaliação. Se aquilo conta para avaliação eu vou fazer o melhor possível, se aquilo conta só para o meu conhecimento pessoal faz-se e pronto. Isto sinceramente é aquilo que eu acho que foi o que aconteceu. (...) Houve aprendizagem, claro que sim. Poderia era ter havido muito mais do que aquilo que aconteceu. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

Sim, depois há também aqueles alunos que gostam mais de estar no seu canto, esses aí não evoluíram tanto, mas penso que principalmente para aqueles alunos que gostam da tecnologia houve uma compensação muito grande. E fizeram-se notar. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

Eles fizeram tudo aquilo que lhe foi proposto, é certo. Mas foi com muito empenho também da Vânia e muita lembrança também por parte da professora titular. Os alunos que costumam trabalhar continuaram a trabalhar e houve outros que até não trabalhavam e passaram a trabalhar muito bem e com muita regularidade, esses envolveram-se muito. E houve um ou outro que ficou mais apagado porque gosta mais daquela aula mais tradicional, onde ele está ali no seu canto e depois estuda sozinho. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

Poderemos afirmar que há alunos que gostaram de aprender de forma mais ativa, seguindo metodologias mais ativas de aprendizagem, outros preferiram um ensino mais tradicional e outros preferiram a combinação dos dois, o que nos remete para a importância de ambientes de aprendizagem em que possam contemplar diferentes abordagens de aprendizagem, numa combinação de recursos analógicos e digitais inerente à personalização da aprendizagem (Moran, 2018).

Conduziu, portanto, ao desenvolvimento de várias competências históricas, digitais e que estão presentes no PASEO:

Eu acho que consegui melhorar mais facilmente a matéria e pronto lembrar-me mais facilmente.” Ativo porque nós tínhamos que trabalhar, esforçarmo-nos para conseguir responder à professora. Esforçar mais a nossa cabeça para pensar. [2.º FG, a14, 2.º CEB]

No trabalho do Picktochart nós estivemos que ir buscar metade das informações, nós é que fomos lá buscar os assuntos. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

E isso é responsabilidade e organização para tipo arranjar um horário tipo desmarcar compromissos. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

Eu acho que na atividade sobre aquilo que tínhamos mais ou menos de responder no filme, eu tive que me lembrar muita coisa porque já tinha visto há uma semana atrás. [2.º FG, a23, 2.º CEB]

A partilha é uma delas, o diálogo também. E depois o produto final que tinham de fazer que não era individual, também tinham de ter pontos de encontro, também foi interessante. A consciência histórica também. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

Autonomia, é sem dúvida uma daquelas fundamentais. A responsabilidade, crescer também como pessoa, evolução pessoal. Estas são aquelas que eu tenho sempre muito cuidado de desenvolver. A relação interpessoal, também. Depois por outras palavras já tínhamos falado do raciocínio e da resolução dos problemas. A questão da própria língua e do pensamento crítico. Mas já falamos delas todas ao longo desta entrevista porque na realidade eles não podem fazer uma coisa sem estar interligada às outras. Não podemos ter consciência histórica sem saber. Não podemos ter pensamento crítico e criativo sem informação. Tem de estar tudo interligado. E depois é aquela parte que eu acho muito importante para além do saber científico, o desenvolvimento pessoal e a autonomia. Não está aí a partilha, está a relação interpessoal, mas eu acho que numa sala de aula, a partilha é fundamental: saber ouvir, nós sabermos ouvi-los a eles e eles saberem-se ouvir uns aos outros, também não ficava mal estar aí. No fundo contribuímos para eles todos. [2.º ES, Prof. 2.º CEB]

No final da aula, a professora estava a falar com a aluna [a11], que referiu que estava a gostar mais de História pelas atividades que nós estávamos a fazer no projeto, que se sentia muito motivada e que tinha feito os trabalhos de casa porque gostou mesmo das atividades que nós fizemos com a tecnologia. Dito isto, a professora da turma reconheceu a sua evolução e motivação no estudo da disciplina, conseguindo tirar positiva no teste e verificando que tinha de facto construído conhecimento histórico. [NO, 08-04-2022, 2.º CEB]

Ao longo das atividades do projeto de investigação, os alunos desenvolveram a área de competências “Linguagens e textos”, em que os alunos tiveram que exprimir e mobilizar diferentes linguagens e textos, podendo ser entendidos aqui como fontes diversas em suporte e mensagem no âmbito da História de modo adequado aos diferentes contextos; de “Informação e comunicação”, nas tarefas de pesquisa, seleção e construção autónoma do seu conhecimento histórico, que exigiu o desenvolvimento do pensamento crítico perante a informação, analisando-a e argumentando, e por isso da área relativa ao “Pensamento crítico e pensamento criativo”; competências na área de “Raciocínio e resolução de problemas”, que implicou a interpretação de informação histórica, construindo conhecimento histórico; competências na área “Relacionamento interpessoal”, referente à interação com os outros e que pressupunha uma adaptação e adequação dos seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração, aprendendo a trabalhar em equipa, recorrendo a diferentes meios; e

ao “Saber científico, técnico e tecnológico, no qual os alunos tiveram que mobilizar o que compreenderam e construíram, aplicando-o para resolver questões relacionados com os acontecimentos históricos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Ao nível das competências digitais desenvolvidas, ressalva-se a pesquisa de forma autónoma, a mobilização das TIC para representar informação histórica e geográfica, a exploração de ambientes computacionais ajustados à faixa etária para a construção da sua aprendizagem, mas também com a missão de os preparar para as exigências do século XXI, desenvolvendo uma conduta crítica, refletida e responsável no uso de tecnologias (Direção-Geral de Educação, 2018d; Pereira, 2012; Prieto Martín, 2017).

Estes ambientes de aprendizagem criados na investigação potenciaram competências históricas, como a interpretação de fontes históricas, através de questões orientadoras, construindo o seu conhecimento histórico e mobilizando-o na orientação de si próprio no tempo (Direção-Geral de Educação, 2018b; Domínguez, 2015; Rösen, 2016b), mas também ao fazê-lo à luz de uma História Digital, o aluno desenvolveu o seu raciocínio histórico, pensamento histórico e, conseqüentemente a sua consciência histórica, recorrendo a diversas plataformas digitais e suportes (Barca, 2004, 2021; Silva et al., 2021).

Da mesma forma que ocorreu com o 1.º CEB, na FAP, também os alunos do 2.º CEB foram desafiados a utilizar três palavras/expressões que descrevessem o projeto para eles (Figura 43). Na nuvem de palavras, o tamanho das palavras é diretamente proporcional à sua frequência no texto.

Figura 43 - Nuvem de palavras com a avaliação do projeto (2.º CEB)

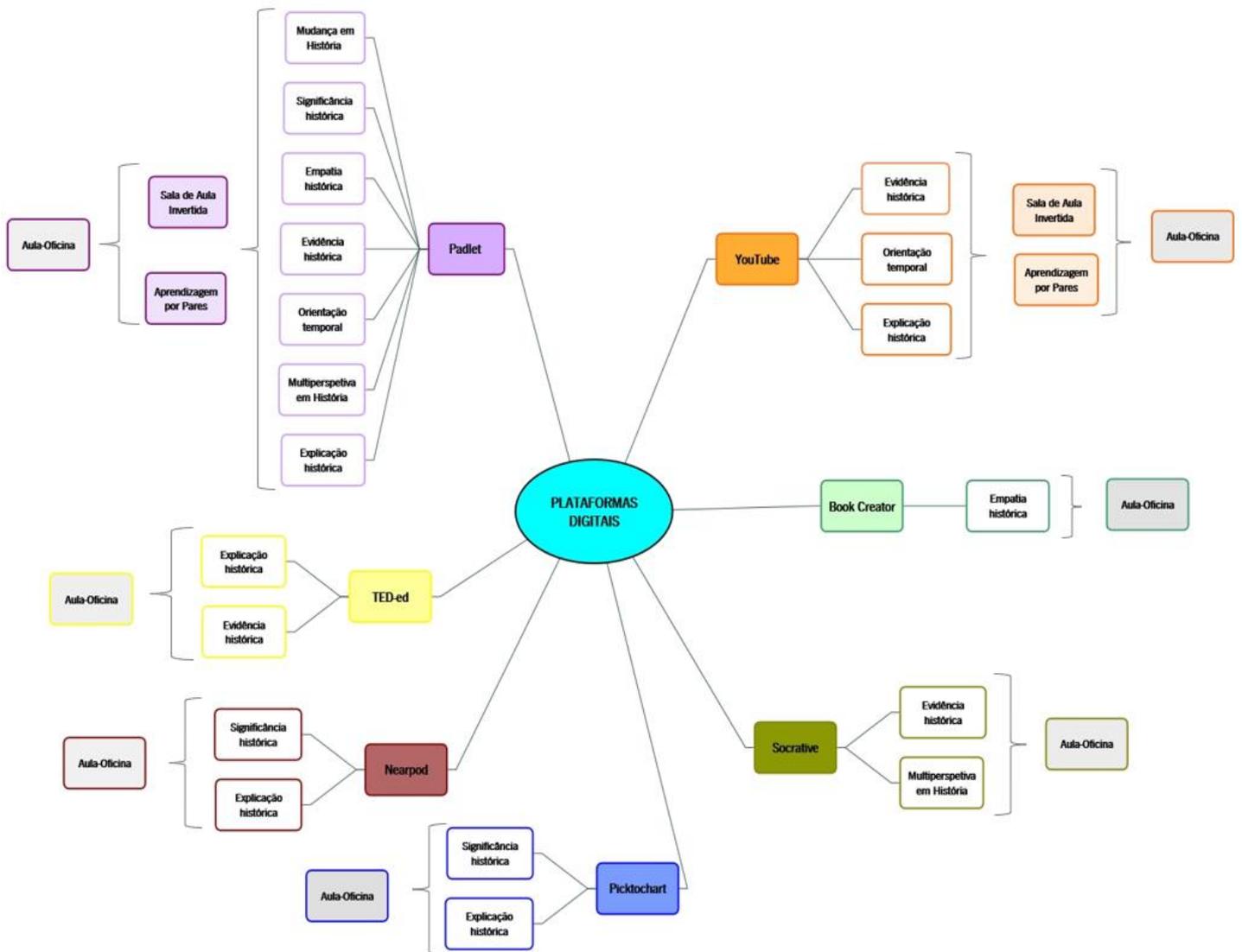


Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*.

Como se observa na figura, as palavras mais frequentes foram “interessantes”, “divertido”, “aprendizagem”, “diferente” e “fixe”, no qual as três primeiras foram, também, referidas pelos alunos do 1.º CEB, e que reflete que a construção da sua aprendizagem histórica durante a implementação do projeto foi inovadora e motivadora para os alunos. Tal facto poderá ser ainda comprovado pelos verbos “gostei” e “fazer”, que levam a concluir que os alunos gostaram das atividades porque assumiram uma postura ativa de construtor do seu conhecimento histórico (Moran, 2018). Ressalva-se, neste âmbito, a palavra “participativas” que confirma o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem histórica como preconiza José Moran (2018). Verificam-se, por fim, alguns adjetivos mencionados pelos alunos para caracterizar o projeto, nomeadamente as atividades, como “boas”, “fantásticas”, “importantes”, “agradáveis”, “criativas” e outras.

A construção destas atividades, baseada na combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, foi possível devido ao olhar direcionado da investigadora para quem aprende e como aprende, numa linha de pensamento socioconstrutivista, em que o aluno constrói o seu conhecimento e utiliza as TIC enquanto ferramentas cognitivas de aprendizagem para o desenvolvimento do seu pensamento histórico e da sua consciência histórica, em que o aluno assume um papel ativo e construtor do seu conhecimento, envolvendo-se no seu processo de ensino e aprendizagem (Jonassen, 2007; Moran, 2015, 2018; Trindade, 2014). Procurou-se, por isso, representar através de um esquema a relação entre os vários conceitos que conduziram a essa mudança tecnológica e metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos dos dois ciclos de ensino (Figura 44).

Figura 44 - Mudança tecnológica e metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (1.º e 2.º CEB)



Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar na figura, a aula-oficina esteve sempre presente ao longo de todas as atividades do projeto, sendo combinadas com algumas plataformas digitais e, por vezes, metodologias ativas, dependendo da intencionalidade pedagógica subjacente. Todas as atividades propostas foram concebidas numa lógica de colocar os alunos a pensar historicamente sobre os acontecimentos históricos, através do trabalho com os conceitos metahistóricos, trabalhados de forma diferenciada pelas diferentes propostas de atividades desenhadas e com intencionalidade nesse sentido, o que terá potenciado que alguns conceitos metahistóricos estivessem mais presentes, mas com o objetivo que

houvesse efetivamente o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, pois para esta ser desenvolvida é necessário que seja desenvolvido o pensamento histórico dos alunos.

Desta forma, a utilização da plataforma digital *Padlet*, combinada com as metodologias ativas da SAI e AP, operacionalizadas no modelo de aula-oficina permitiu o desenvolvimento dos sete conceitos metahistóricos: mudança em História, significância histórica, empatia histórica, evidência histórica, orientação temporal, multiperspetiva em História e explicação histórica. De facto, as funcionalidades do *Padlet* enquanto repositório das atividades, pela sua multimodalidade e colaboração, nomeadamente pela presença de todos os documentos históricos a explorar e questões a responder ao longo das atividades, através das duas metodologias ativas e do modelo de aula-oficina, foi uma mais-valia. Esta combinação conduziu, portanto, à construção da aprendizagem histórica dos alunos, de forma motivadora e colaborativa, ao desenvolvimento dos conceitos metahistóricos referidos, e por conseguinte, da consciência histórica.

O uso da plataforma *TED-ed*, integrada no modelo de aula-oficina, levou ao desenvolvimento dos conceitos metahistóricos de explicação histórica e evidência histórica, potenciou a construção da aprendizagem histórica, por promover a compreensão histórica do conteúdo histórico estudado, através da possibilidade de responder enquanto visualizavam o vídeo, assim como a motivação no uso da plataforma. Os vídeos que se encontravam nesta plataforma e as suas questões permitiu que os alunos trabalhassem com a evidência histórica, procurando explicar as suas ideias, e dando sentido ao passado.

Relativamente ao *YouTube*, juntamente com o uso da SAI e AP e modelo de aula-oficina, contribuiu para o desenvolvimento do trabalho ao nível dos conceitos metahistóricos de evidência histórica, orientação temporal e explicação histórica. A sua utilização contribuiu para uma melhor compreensão de como os alunos pensavam historicamente e como incorporavam os conteúdos históricos com os procedimentos metodológicos da construção do conhecimento histórico. O trabalho com fontes históricas, ao nível da análise e interpretação ajuda os alunos a pensar historicamente, pois quando o aluno usa as fontes como evidência histórica e responde a questões orientadoras, ele assume-se como elemento ativo e construtor da sua aprendizagem histórica e sente-se motivado para aprender, procurando explicar as suas ideias históricas.

Direcionado para o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos, o *Book Creator*, demonstrou-se muito útil para a construção ativa das NH, em grupo ou individualmente, remetendo para um sentido de autoria e criatividade evidenciado nas respostas dos alunos, acompanhado de motivação e colaboração no uso da própria ferramenta.

O uso da plataforma *Socrative* potenciou o desenvolvimento da evidência histórica e multiperspetiva em História, no qual houve uma exploração de documentos históricos em que os alunos tinham de responder na plataforma. Inclusive, o exercício de multiperspetiva em História no 6.º ano foi realizado com recurso ao *Socrative*, em que era necessário recorrer à evidência em história para sustentar a sua perspetiva.

O *Nearpod*, usado apenas no 1.º CEB na temática dos descobrimentos portugueses, no ECH, contribuiu para trabalhar a significância histórica quando se questionou qual tinha sido o contributo dos descobrimentos portugueses para o conhecimento de novas terras, povos e culturas e para o mundo, mas também de explicação histórica quando se pediu opinião dos alunos se achavam que nos dias de hoje ainda existia escravatura e para explicarem.

O *Picktochart*, utilizado apenas no 2.º CEB e muito elogiado pela professora da turma, potenciou o trabalho dos conceitos metahistóricos de significância histórica e explicação histórica dos alunos, visto que quando usado pretendia-se que os alunos pesquisassem informação, para posteriormente, em sala de aula, construíssem um infográfico no qual explicassem o acontecimento histórico e mostrando a sua importância e/ou significado na época e na atualidade.

Por fim, verificou-se que as plataformas digitais *Padlet* e *YouTube* foram usadas com as metodologias ativas da SAI e AP, talvez por serem duas ferramentas em que os alunos podem efetivamente fazer o estudo prévio dos documentos históricos para a posterior discussão em sala de aula.

Destacar, ainda, que os conceitos metahistóricos trabalhados nas atividades implementadas foram os que mais predominaram com a utilização de determinada plataforma digital, reconhecendo que outras poderão também ter contribuído, mas não de forma tão acentuada como estas.

Assim, é possível realizar uma mudança metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de desenvolver a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais. Averiguou-se, igualmente, que esta combinação desenvolveu competências históricas e digitais, mas também das competências exigidas no PASEO e nas AE para este século, uma vez que com este estudo pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, desenvolver a sua consciência histórica, mas também aprender História, compreendendo como os alunos constroem cognitivamente as suas ideias em História, e por isso, se tentou desafiar os alunos com propostas que potenciasses o trabalho com conceitos metahistóricos, assente num pensamento histórico, potenciador de competências históricas e pensamento crítico, para saber lidar com a realidade da sociedade que os rodeia que é complexa.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES DO ESTUDO

6.1. Principais conclusões

Após a análise e discussão dos dados realizada no capítulo V apresentar-se-á, seguidamente, as conclusões e reflexões deste estudo. Estas encontram-se organizadas em torno do objetivo de investigação procurando responder às questões iniciais de investigação, através dos dados das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, e cruzando, quando pertinente, com estudos empíricos.

Desta forma, no que concerne à primeira questão de investigação, relativo aos contributos das tecnologias digitais *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras para a apropriação de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica, foi realizada a análise em cada um dos ciclos de ensino, cruzando, posteriormente os dados de ambos. As plataformas digitais analisadas evidenciaram efeitos cognitivos na aprendizagem histórica dos alunos, visto que foram integradas como ferramentas cognitivas que potenciaram o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos como defende Jonassen (2007). Ressalva-se a plataforma *Book Creator*, que dentro dos contributos cognitivos, emergiram as subcategorias *Sentido de autoria e construção*, *Criatividade* e *Empatia histórica*, o que mostra o papel ativo do aluno como construtor do seu conhecimento histórico (Moran, 2018). Claramente, que esta ferramenta potenciou o trabalho do conceito metahistórico de empatia histórica, uma vez que permitiu a construção da narrativa histórica, em que o aluno compreendeu a realidade histórica estudada, e colocou-se no lugar do agente histórico a partir de uma devida contextualização, previamente trabalhada a partir de fontes históricas diversas (Ashby & Lee, 1987a; Davison, 2012; Perikleous, 2022; Shemilt, 1980, 1984). Também foram evidenciados contributos ao nível socioemocional que remetem para questões sociais e emocionais, nomeadamente a gestão de emoções e a relação com o outro causadas pela utilização da plataforma. As plataformas digitais *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *Picktochart* revelaram, concretamente, efeitos socioemocionais, com subcategorias de *Motivação* e *Colaboração*, no qual o conhecimento foi co construído de forma ativa, num ambiente de interação com o outro. Já as plataformas *TED-ed*, *Nearpod* e *Socrative* somente evidenciaram a questão da motivação como um ponto importante para a construção da sua aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico. Emergiu, por fim, nas ideias dos alunos uma categoria em torno das funcionalidades das plataformas selecionadas. Os alunos destacaram dentro da categoria, mas apenas nas ferramentas *TED-ed* e *Padlet* as subcategorias *Multimodalidade* e *Colaboração*, dado que possibilitou várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever. Os alunos do 1.º CEB consideraram o *YouTube* a plataforma digital que mais contribuiu para a sua aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico, mas também pelo facto de os vídeos serem recursos mais motivadores para a

aprendizagem, por aliarem o áudio ao vídeo nas narrativas e explicações dos acontecimentos históricos e realidades históricas sobre determinados períodos históricos. Segue-se o *Book Creator* utilizado na construção de duas NH, em que conseguiram expressar o conhecimento histórico construído, nomeadamente ao nível dos conceitos metahistóricos como a empatia histórica, inerentes ao pensamento histórico, e que contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência histórica (Cainelli & Barca, 2018; Rösen, 1993, 2019). Já no 2.º CEB, o *Padlet* foi a plataforma eleita pelos alunos, pelos contributos referidos anteriormente, concretamente por ser um repositório digital das atividades a realizar como os documentos históricos e questões orientadoras, levando o aluno a aprender de forma autónoma e motivadora, seguido do *YouTube*. Assim, é possível afirmar que a tecnologia alterou, efetivamente, a forma como os alunos aprenderam durante a implementação do projeto, como preconiza Quadros-Flores et al., (2009), quando é utilizada como ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo dos alunos (Jonassen, 2007), mas também o desenvolvimento do pensamento histórico e construção da sua aprendizagem histórica (Caetano & Nascimento, 2019; Cruz, 2009; Matta, 2001; Pestana et al., 2020; Revilla, 2019; S. Trindade, 2014)

Relativamente à segunda questão, sobre as potencialidades encontradas na utilização das metodologias ativas da SAI e AP, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, evidenciaram-se *Efeitos cognitivos*, que contribuíram para o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos de uma forma ativa e em interação com o outro (Barca, 2001b; Moran, 2018). Os resultados revelam, igualmente, que estas metodologias e modelo possuem potencialidades socioemocionais, destacando as subcategorias *Motivação* e *Colaboração* na construção do conhecimento histórico, tornando os alunos elementos mais ativos, críticos e participativos na construção do seu conhecimento histórico, num ambiente de aprendizagem colaborativa como defendem Mazur (1997) e Moran (2018). Porém, verificam-se aspetos menos positivos e fragilidades na utilização das metodologias da SAI e AP, em torno do estudo prévio dos documentos históricos em casa, como aponta Prieto Martín (2017), mas também alguns alunos possuem características mais individualistas e/ou preferem atividades de cariz mais tradicionalista, expositivo. Aspetos estes que merecem reflexão por parte do professor quando as implementam em sala de aula, tomando consciência das suas potencialidades e aspetos mais débeis da sua utilização para a aprendizagem geral e específica, neste caso para a aprendizagem histórica dos alunos. O modelo de aula-oficina foi utilizado ao longo de todas as atividades de ambos os ciclos de ensino, com a aplicação das diferentes etapas inerentes a este modelo, e revelou-se importante para os alunos procederem à exploração e análise dos documentos históricos de forma autónoma e ativa, em que o professor foi orientador das aprendizagens, numa

perspetiva socioconstrutivista, em que o aluno experiencia o ofício de historiador (Barca, 2004, 2021). Esta visão socioconstrutivista também vai ao encontro das duas metodologias ativas usadas neste projeto, pois defendem essa participação ativa do aluno na construção da sua aprendizagem, em que a interação com o outro se releva fundamental (Bergmann & Sams, 2012, 2016; Mazur, 1997, 2015).

No que concerne à questão de investigação acerca das práticas educativas que podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, esta combinação possibilitou o trabalho em torno de conceitos metahistóricos decorrentes da aplicação dos ECH e de multiperspetiva em História, assim como das NH construídas pelos alunos. Como referido anteriormente, os ECH pretendiam compreender a relação que os alunos faziam entre o passado, o presente e o futuro e a escrita de NH tinham como objetivo entender a forma como os alunos pensavam historicamente na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 1993, 2010, 2015a). Para que fossem possíveis de aplicar, a construção das atividades foram fundamentais, cuja combinação entre tecnologias digitais e metodologias ativas e aula-oficina se revelou potenciadora para identificar a consciência histórica dos alunos e o desenvolvimento da mesma. O seu desenvolvimento implica que o professor ensine o aluno a aprender historicamente, através do processo de interpretação de fontes históricas do passado através do desenvolvimento de conceitos substantivos e de conceitos metahistóricos relativos à compreensão e construção da própria História (Lee, 2002, 2005b; Seixas & Morton, 2013). Assim, foi possível trabalhar a consciência histórica e potenciar o seu desenvolvimento pelo trabalho de conceitos metahistóricos em ambos os ciclos: orientação temporal, significância histórica, explicação histórica, evidência histórica, mudança em História, multiperspetiva em História e empatia histórica.

Relativamente ao conceito de orientação temporal, o 1.º CEB revelou ideias que remeteram para as categorias: *Orientação temporal - o passado fixo*, *Orientação temporal - o passado como lição*, *Orientação temporal - o presente problematizado* e *Orientação temporal - o futuro perspetivado*. Todavia, no 2.º CEB, destacaram-se apenas ideias de *Orientação temporal - o presente problematizado* e *Orientação temporal: o futuro perspetivado*, sendo que esta última foi a mais frequente nas ideias dos alunos. Estas ideias remetem para os diferentes tipos de tempo, que refletem os três tipos de consciência histórica apresentados por Rüsen (2015), nomeadamente a *Orientação temporal - o passado fixo* espelha uma consciência histórica tradicional, já a *Orientação temporal - o passado como lição* e a *Orientação temporal - o presente problematizado* para uma consciência histórica do tipo exemplar e a *Orientação temporal - o futuro perspetivado* para uma consciência histórica ontogenética.

Os alunos revelaram ideias de significância histórica. Na turma do 4.º ano de escolaridade emergiram as seguintes categorias: *Significância causal básica*, *Significância causal relacional*, *Significância simbólica* e *Significância passado-presente*, e no 6.º ano de escolaridade as categorias que emergiram foram: *Significância descontextualizada*, *Significância causal básica* e *Significância causal relacional*. Em torno da explicação histórica, constataram-se as seguintes categorias decorrentes das ideias históricas dos alunos: *Explicação causal restrita*, *Explicação causal baseada na evidência histórica*, *Explicação causal relacional*, *Explicação causal contextualizada* e *Explicação causal condicionada*, no qual no 1.º CEB apenas se verificaram ideias de *Explicação causal baseada na evidência histórica* e no 2.º CEB esta não se verificou, apenas as restantes estiveram presentes nas ideias históricas dos alunos. Ademais, o sistema de categorização em torno da consciência histórica reporta para ideias de empatia histórica: *Empatia do quotidiano descontextualizada*, *Empatia do quotidiano contextualizada*, *Empatia com marcas de presentismo*, *Empatia parcialmente contextualizada*, e *Empatia contextualizada*, evidentes no 1.º CEB. Já no 2.º CEB as ideias dos alunos enquadravam-se nas categorias *Empatia do quotidiano descontextualizada*, *Empatia do quotidiano contextualizada* e *Empatia contextualizada*.

Um outro conceito metahistórico trabalhado nas atividades propostas ao longo da implementação deste projeto para o desenvolvimento da consciência histórica foi o de multiperspetiva em História, no qual após a análise das ideias dos alunos dos dois ciclos, emergiram as categorias: *Incongruência*, *Visão fragmentada*, *Perspetiva básica*, *Perspetiva básica condicionada*, *Perspetiva comparada na autoria* e *Perspetiva com base na opinião-narrativa*. Por fim, o conceito metahistórico de mudança em História foi evidenciado somente nas ideias dos alunos no 1.º CEB, pelo menos nas tarefas que foram alvo de análise nesta tese, surgindo as seguintes categorias: *Ausência de cenários possíveis*, *Cenários possíveis - mudanças políticas*, *Cenários possíveis - mudanças identitárias e culturais* e *Cenários possíveis - mudanças sociais e económicas*. A evidência histórica foi apontada apenas nas ideias históricas dos alunos do 2.º CEB, pelo menos nas tarefas que foram alvo de análise nesta tese, no qual foi possível a criação de três categorias em torno deste conceito de 2.ª ordem: *Inferência - numeração*, *Inferência de detalhes concretos* e *Inferência - perspetiva de evolução positiva*. É importante realçar que as categorias que emergiram referentes aos diversos conceitos metahistóricos se reportam às tarefas realizadas pelos alunos, umas mais centradas em determinado conceito histórico, embora por vezes estes se entrecruzavam pela complexidade das tarefas e desafios solicitados.

Assim, para o desenvolvimento da consciência histórica foi importante o trabalho desenvolvido em torno destes sete conceitos metahistóricos. Ressalvar que a própria construção da tarefa condicionou as ideias históricas dos alunos e que o sistema de categorização de consciência histórica que emergiu no

presente estudo, apenas contemplam os dados que a investigadora selecionou para analisar, ficando outros por analisar, compreendendo que poderão surgir outras categorias quando analisados.

Por último, no que concerne à última questão de investigação “De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?”, verificou-se que esta combinação potenciou o desenvolvimento da consciência histórica, em torno do trabalho com os conceitos metahistóricos.

Desta forma, a aula-oficina esteve sempre presente ao longo de todas as atividades do projeto, sendo combinadas com algumas plataformas digitais e, por vezes, metodologias ativas, dependendo da intencionalidade pedagógica subjacente. O uso do *Padlet*, combinada com as metodologias ativas da SAI e AP, operacionalizadas no modelo de aula-oficina permitiu o desenvolvimento de sete conceitos metahistóricos: mudança em História, significância histórica, empatia histórica, evidência histórica, orientação temporal, multiperspetiva em História e explicação histórica. As suas funcionalidades, os efeitos cognitivos e socioemocionais evidenciados pelos alunos foram uma mais-valia, conduzindo à construção da aprendizagem histórica dos alunos, de forma motivadora e colaborativa, ao desenvolvimento dos conceitos metahistóricos referidos, e por conseguinte, da consciência histórica. Já a plataforma *TED-ed* integrada no modelo de aula-oficina, potenciou a compreensão histórica dos alunos, levando ao desenvolvimento dos conceitos metahistóricos de explicação histórica e evidência histórica, pela possibilidade de resposta em simultâneo com a visualização do vídeo, possibilitando que os alunos trabalhassem com a evidência histórica, procurando explicar as suas ideias, e dando sentido ao passado. Os *Efeitos socioemocionais* foram reforçados, nomeadamente as subcategorias *Motivação* e *Colaboração*, bem como as funcionalidades desta ferramenta, a *Multimodalidade* e *Colaboração*, que contribuiu para a sua aprendizagem histórica. O *YouTube* foi integrado nas metodologias da SAI e AP e operacionalizado no modelo de aula-oficina e permitiu que se desenvolvesse nos alunos a construção da evidência histórica, orientação temporal e explicação histórica. Utilizá-lo conduziu a *Efeitos cognitivos*, também a *Efeitos socioemocionais*, relacionados com a motivação e colaboração, devido, também, às funcionalidades que esta possui e que foram referidas pelos alunos como importantes para a sua aprendizagem histórica e para aprender a pensar historicamente. Igualmente com enfoque nos *Efeitos cognitivos* e *Efeitos socioemocionais* e nas suas funcionalidades encontram-se as plataformas digitais *Socrative* e *Nearpod*. A primeira, potenciou o desenvolvimento das ideias dos alunos ao nível da evidência histórica e multiperspetiva em História, decorrente da exploração de documentos históricos em que os

alunos tinham de responder na plataforma, baseados na evidência histórica. Na segunda, favoreceu uma abordagem do conceito metahistórico de significância histórica, com questões direcionadas para o efeito.

Além de se verificarem, de igual modo, *Efeitos cognitivos*, muito vocacionados para o *Sentido de autoria e construção*, *Criatividade* e *Empatia histórica* que o *Book Creator* teve na construção da aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, também foram evidenciados contributos ao nível socioemocional, no que concerne à *Motivação* e *Colaboração* que a ferramenta potenciou. Tratou-se de uma plataforma digital direcionada para trabalhar com os alunos o conceito de empatia histórica na construção ativa das NH, em que as suas funcionalidades se revelaram importantes para o efeito. Muito apreciado pela professora da turma do 2.º CEB, o *Picktochart* contribuiu para trabalhar com os alunos conceitos de significância histórica e de explicação histórica, no qual também emergiram as categorias de *Efeitos cognitivos* e *Efeitos socioemocionais*.

Como último aspeto ainda nesta questão, ressalta-se que as plataformas digitais *Padlet* e *YouTube* foram aquelas que resultaram melhor com o uso das duas metodologias ativas usadas, visto que os alunos puderam efetivamente fazer o estudo prévio dos documentos históricos para a posterior discussão em sala de aula.

Assim, respondendo à questão de investigação principal “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?”, verificaram-se vários contributos ao nível cognitivo, socioemocional e nas próprias funcionalidades das plataformas digitais utilizadas. De igual modo, se verificaram efeitos cognitivos e socioemocionais aquando do uso das metodologias SAI e AP, mas também aspetos menos positivos, sendo que esses efeitos também se evidenciaram no uso do modelo de aula-oficina para aprender a pensar historicamente. Averiguou-se, igualmente, que esta combinação desenvolveu competências históricas e digitais, mas também competências exigidas no PASEO e nas AE, uma vez que com a implementação deste projeto pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, desenvolver a sua consciência histórica, mas também aprender História, compreendendo como constroem cognitivamente as suas ideias em História, e por isso, se tentou desafiar os alunos com propostas que potenciasses o trabalho com conceitos metahistóricos, assente num pensamento histórico, que ser que crítico perante a realidade da sociedade que nos rodeia. A aprendizagem histórica esteve sempre presente e foi concebida numa lógica de colocar os alunos a pensar historicamente a partir dos desafios solicitados em torno dos conceitos metahistóricos, para que houvesse efetivamente o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, pois para esta ser desenvolvida é necessário que seja desenvolvido o pensamento histórico dos alunos.

E portanto, ao falar-se de aprendizagem histórica, referimo-nos a aprender a pensar historicamente, através do processo de interpretação de fontes históricas e constante questionamento, que culmina no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e na capacidade de se situar no tempo e dar sentido à história na sua vida prática (Barca, 2000, 2007; Barca & Gago, 2001; Cerri, 2001; Cooper, 1991, 2004, 2012; Dickinson & Lee, 1978; Gago, 2019, 2007b, 2016; Lee, 2002, 2004; Lévesque, 2008; Lévesque & Clark, 2018; Rüsen, 1993, 2009, 2010, 2016b; Seixas & Morton, 2013).

6.2. Limitações do estudo

A abordagem qualitativa, opção metodológica deste estudo, não permite realizar generalizações dos resultados obtidos, nem é esse o seu propósito. Por isso, uma das limitações encontradas prende-se com o facto de se ter optado por um estudo de caso, neste caso múltiplo, visto que apenas permite compreender a realidade de cada um dos contextos, não possibilitando a generalização.

Além disso, não foi possível analisar todos os dados recolhidos nesta investigação, ficando dados por analisar e que seriam muito pertinentes para ajudar a responder às questões e objetivos de investigação. A investigadora teve, por isso, que realizar escolhas relativamente aos dados recolhidos, tendo plena consciência que ficaram muitos dados por analisar, devido ao tempo de conclusão do trabalho. Isso também se encontra relacionado com a construção complexa das atividades e que ao implementá-las foram constantemente repensadas, uma vez que eram imensas e tiveram de ser reduzidas de um ciclo para outro. Foi necessário conhecer os alunos, as suas ideias prévias e construir as atividades para o perfil dos mesmos, procurando ajustá-las à medida que iam sendo implementadas. Este aspeto foi visível na construção dos próprios QM e FAP, que foram bastante aprimoradas de um ciclo para outro.

Uma outra limitação relacionada com a implementação das atividades foi o facto de algumas terem sido realizadas em casa, e por vezes, alguns alunos não tinham qualquer apoio por parte dos encarregados de educação na tarefa. Muitos comunicavam com a investigadora via *email*, para tentar obter auxílio sobre a melhor forma de manusear a plataforma digital. Teria sido interessante haver para cada uma das plataformas digitais, um vídeo, mostrando o seu manuseamento e funcionalidades. Mas a urgência e a falta de tempo a ela inerente não o permitiu.

6.3. Implicações socioeducativas da investigação

Este estudo permitiu demonstrar que os alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, através da proposta realizada, aprenderam a pensar historicamente e desenvolveram a sua consciência histórica, através da

combinação do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina. Esse desenvolvimento espelha-se por meio do trabalho dos conceitos metahistóricos presentes nas tarefas realizadas e respetiva análise das ideias dos alunos a estes desafios, tendo emergido categorias, que decorreram dos contributos que as plataformas digitais e as duas metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, evidenciando mudanças na forma de aprender a pensar historicamente. Permitiu, ainda, recolher evidências que defendem que os alunos, mesmo os mais novos, são capazes de pensar historicamente e de se orientar no tempo tendo em consideração a tríade temporal – passado, presente e futuro, evidenciando ideias nas suas respostas que remetem para níveis de cognição histórica tendo por base os conceitos metahistóricos da Educação Histórica trabalhados nas várias atividades.

Há, de facto uma tendência nos documentos curriculares vigentes, o PASEO e AE, de atenuar um ensino de História tradicionalista, focado em objetivos de aprendizagem onde a memorização e a repetição de conteúdos substantivos predominam. E por isso, esta investigação focou, precisamente, que os conceitos substantivos devem ser trabalhados, mas não devem ocupar um lugar exclusivo na sala de aula, abrindo-a para ambientes de aprendizagem que direcionem para o campo da experiência histórica, no desenvolvimento de competências para compreender o passado, o seu mundo e a sua identidade, o que os torna mais propensos a operar cognitivamente em História. Considerando que é importante desenvolver práticas educativas que estejam alinhadas com estes documentos, porque efetivamente os docentes devem guiar-se por estes no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, também foi preocupação construir atividades baseadas nos mesmos. Esta questão encontra-se relacionada com os próprios manuais escolares, que como se viu neste estudo, as práticas desenvolvidas naqueles contextos com os seus professores ainda se centram no uso do manual escolar. Visto ser um guia para a grande parte dos professores é importante que ele também seja repensado à luz da era digital e direcionado para o desenvolvimento de competências históricas, digitais, pessoais e sociais, com tarefas que ofereçam aos alunos novas formas de pensar historicamente, embora estes não podem servir como recurso único a ser utilizado pelos professores, e não o é, devendo usar-se outros recursos, como os aqui demonstrados ao longo deste estudo.

Essa construção não é fácil, pois carece de muito tempo para organizar todos os materiais necessários, integrando as plataformas digitais e metodologias ativas mais ajustadas à intencionalidade pedagógica, mas também porque exige conhecimentos de didática ao nível do Estudo do Meio Social e da área de História. Claramente, isso requer formação permanente da parte dos professores e vontade para repensar o seu ensino de História e mudar as suas práticas educativas. Nesse sentido, esta proposta

metodológica e tecnológica desenvolvida neste estudo poderá ser uma ajuda. É, portanto, imperativo, melhorar a formação de professores inicial e contínua, e sugerir contribuições significativas para o campo da Educação Histórica que incida na promoção de tarefas que desenvolvam o pensamento inferencial em História e que envolvam os alunos na procura da evidência através de um questionamento orientado para a contextualização, a causalidade, a mudança e/ou continuidade ou a relação passado/presente, multiperspetividade, ultrapassando assim a aprendizagem de um único quadro explicativo do passado.

Um outro aspeto a mencionar para a implementação deste tipo de atividades é a disponibilidade dos equipamentos tecnológicos nas salas de aula, que apesar de muitas iniciativas por parte do Ministério de Educação ainda se torna parco, e este estudo foi prova disso, visto que nos contextos educativos em que a investigadora desenvolveu a sua investigação, inicialmente, não havia equipamentos tecnológicos suficientes e a falta da *internet* era frequente. Isso torna-se um aspeto que poderia ser inibidor deste tipo de práticas com tecnologia digital, e por isso, deverá existir ainda mais iniciativas que possam dissipar este tipo de problemas. Por sua vez, a formação para a utilização pedagógica da tecnologia em sala de aula, enquanto ferramenta cognitiva por parte dos professores é também uma necessidade, pois como o professor conseguirá usar tecnologia com os seus alunos se o professor não sabe como a integrar pedagogicamente? Formação é a palavra-chave. A mediação dessa utilização também se revela importante, uma vez que não pode funcionar como elemento distrator para os alunos, mas como um recurso para ajudar na construção da sua aprendizagem histórica e a pensar historicamente.

Por fim, ao nível da aprendizagem, a maioria dos alunos revelou maior motivação neste tipo de abordagem educativa realizada no estudo, por todos os contributos que já foram mencionados e que se encontram no capítulo V desta tese. A forma como aprendiam História não é a mesma de anos atrás, predominantemente memorística e repetitiva, pois os alunos procuram novos desafios cognitivos e a tecnologia digital entra todos os dias no seu quotidiano. No entanto, há alunos que são mais resistentes a este tipo de trabalho, nomeadamente por estarem familiarizados com o tipo de ensino mais tradicional, o que não quer dizer que não tenham aprendido, mas têm de ser tidos em consideração. Neste sentido, ao criar estes ambientes de aprendizagem deve-se ter em atenção a combinação de vários recursos, estratégias e formas de aprender para que se possam ir ao encontro da diversidade de tipos de aprendizagem dos alunos.

Espera-se que os resultados deste estudo que relaciona a utilização de recursos digitais com as metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica, possa ser possível replicar, com adequações, em outros contextos, dando pistas de trabalho aos professores para que possam promover este tipo de atividades nos seus contextos educativos.

6.4. Sugestões para futuras investigações

Já há alguns estudos nesta linha de investigação acerca do uso das tecnologias digitais para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Caetano & Nascimento, 2019; Cruz, 2009; Matta, 2001; Pestana et al., 2020; Revilla, 2019; Trindade, 2014). No entanto, não havia um estudo que relacionasse as tecnologias digitais e as metodologias ativas para o ensino de História e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, como foi feito neste estudo.

Conscientes de que é apenas uma pequena contribuição para a investigação neste âmbito, havendo, por isso, a necessidade de se investigar sempre mais, sugere-se que outros estudos se realizem em contexto de sala de aula, pois é neste contexto que tudo acontece, e onde se podem avaliar as dificuldades dos alunos na forma como aprendem história e a pensam, e como conseguem desenvolver a sua consciência histórica. Verifica-se, portanto, a necessidade da construção de mais tarefas que direcionem para o desenvolvimento de competências de compreensão do passado, que torne os alunos mais propensos a operar cognitivamente em História, combinando tecnologias digitais e metodologias ativas. Mas como pode ser feita a capacitação dos professores para tal? É uma questão a ser investigada.

Torna-se, igualmente, importante avançar com investigações comparativas entre países, bem como realizar estudos longitudinais, procurando acompanhar os alunos ao longo de vários anos e níveis de escolaridade. Seria, igualmente, interessante, fazer um estudo experimental, onde se pudesse fazer a comparação entre propostas de atividades mais tradicionais e as tarefas propostas no estudo, com uso da tecnologia e de metodologias ativas para aprender História.

Os manuais escolares, que agora também já são digitais, devem contemplar este tipo de atividades desafiadoras, com questões orientadoras e ECH que integrem propostas que estimulem os alunos a operar cognitivamente com os conceitos metahistóricos que permitam o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência história dos alunos.

Por fim, foram selecionadas determinadas plataformas digitais e metodologias ativas neste projeto, mas seria pertinente investigar a experimentação da construção de outras atividades deste tipo, mas combinando outras plataformas digitais e metodologias ativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M., & Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261–275. <https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697–707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Alcade, P., & Nagel, J. (2019). Why does peer instruction improve student satisfaction more than student performance? A randomized experiment. *International Review of Economics Education*, 30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iree.2018.10.001>
- AlDahdouh, A., Osório, A. J., & Caires, S. (2019). Compreender a rede de conhecimento, a aprendizagem e o conetivismo. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(10), 3–21.
- Allegretti, S., Hessel, A., Hardagh, C., & Silva, J. (2012). Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, 2, 54–60.
- Almeida, M. E. (2014). Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In M. Almeida, R. Alves, & S. Lemos (Eds.), *Web currículo. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais* (pp. 17–30). Letra Capital.
- Almeida, M. E., Gonçalves, L., & Perrier, G. (2022). Web currículo e a tríade pesquisa-ação-formação. *Revista Cocar*, 16(34), 1–21.
- Almeida, M. E., & Silva, M. (2016). Web currículo: contexto, aprendizado e conhecimento. Apresentação do dossiê temático. *Revista E-Curriculum*, 14(3), 767–773.
- Alvén, F. (2017). Marking democrats while developing their historical consciousness: A complex task. *Historical Encounters Journal*, 4(1), 52–67.
- Alves, A., Ferreira, C., Ribeiro, R., Machado, S., & Barbosa, S. (2015). *Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem. Iniciativa Laboratórios de Aprendizagem (PT)/ Future Classroom Lab (EUN)*.
- Alves de Oliveira, C., & Nogueira Amaral, F. (2022). O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação continuada de professores. *Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais E Formação Docente*, 2(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.55028/edutec.v2i1.15300>
- Alves, L. A. (2009). *A função social da História*. Faculdade de Letras.
- Alves, L. A., Moreira, L., Oliveira, R., & Ribeiro, C. (2012). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Tempo de Histórias*, 21, 7–31.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução - (Re) pensando a investigação em Educação. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 1–29). Várzea da rainha Impressores, S.A.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª). Imprensa da Universidade.
- Amanca Vilca, S., & Hallasi Huaranca, D. (2020). *Aplicación de Software educativos orientados a la creación de organizadores visuales como técnica didáctica para facilitar la comprensión lectora de textos narrativos en el área de Comunicación en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de* [Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5231>
- Anastacio, M., & Voelzke, M. (2020). O uso do aplicativo Socrative como ferramenta de engajamento no processo de aprendizagem: uma aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Física. *Research, Society and Development*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2335>
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Artmed.

- Angvik, M., & Borries, B. (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Korber Foundation.
- Antunes, J., Nascimento, V., & Queiroz, Z. (2019). Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação na realidade educativa. *Informática Na Educação: Teoria e Prática*, 22(1). <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88792>
- Araújo, A. (2021). *Gamificação e aprendizagem baseada em projetos: um estudo com estudantes do Ensino Superior* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74376>
- Arena, D. (2017). Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In D. Moraes & A. Guizzo (Eds.), *Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas* (pp. 13–28). Unila/Unioeste.
- Aron, R. (1984). *Dimensiones de la consciencia histórica*. DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37–57). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987a). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62–88). Falmer.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987b). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13–17.
- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Awidi, I., & Paynter, M. (2018). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269–283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Baeta, P. (2020). *Ambientes Educativos Inovadores: análise das atividades educativas desenvolvidas por professores e alunos*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Barbosa, E., & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48–67.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens* [Tese de doutoramento]. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001a). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In I. Barca (Ed.), *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29–43). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001b). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista Da Faculdade de Letras*, 2, 013–021.
- Barca, I. (2003). Conteúdos de História: Difícil é seleccioná-los! In *O Ensino da História* (pp. 29–32). APH: Associação de Professores de História.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. In *Educar em Revista*, 0(0). <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/31488>
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7(1), 115–126.
- Barca, I. (2011a). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar Em Revista*, 42, 59–71.
- Barca, I. (2011b). O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa* (pp. 21–48). Editora Unijuí Da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Barca, I. (2012). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação*, 37(3), 437–452. <https://doi.org/10.5902/198464444115>

- Barca, I. (2014). Consciência Histórica de Jovens: identidade, mudança em História e sentidos para Vida. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(21), 86–107.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59–69). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Barca, I., Castro, J., & Amaral, C. (2010). Looking for narrative frameworks - the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. *Education*, 38(3), 275–288.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239–269.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In M. do C. Melo & J. M. Lopes (Eds.), *Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis- Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 29–40). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 91–100.
- Barros, D. (2019). Padlet: estratégia didáticopedagógica em fóruns para cursos on-line. In *App-Education: Fundamentos, contextos e práticas educativas lusobrasileiras na cibercultura* (pp. 241–254). EDUFBA.
- Barton, K. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (pp. 51–83). JAI Pres Inc.
- Barton, K. (2001). Children's ideas on change over time: Findings from research in the United States and Northern Ireland. In *Perspetivas em Educação Histórica* (pp. 55–70). Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barton, K., & Levstik, L. (1998). "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99(3), 478–513.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & McCully, A. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85–116. <https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- Basso, M., Bona, A., Pescador, C., Koelher, C., & Fagundes, L. (2013). Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18, 135–149.
- Basye, D., Grant, P., Hausman, S., & Johnston, T. (2015). *Get Active: Reimagining Learning Spaces for Student Success*. International Society for Technology in Education.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª ed.). Editora Vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bazurto Briones, N., & García Vera, C. (2021). Flipped Classroom con Edpuzzle para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(3), 324–341.
- Benedet, M., Réus, V., & Lunardi, G. (2019). Uma experiência de formação continuada de professores/as de Geografia com o uso das tecnologias digitais. *Criar Educação*, 8(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.18616/ce.v8i1.4609>
- Bento, M. (2016). Utilização da App Socrative no caminho das Ciências. *Revista Ciência Elementar*, 4(4). <https://doi.org/http://doi.org/10.24927/rce2016.032>
- Bento, M. (2018). Equipamentos e recursos educativos digitais para aprender no sec. XXI. In A. Figueiroa & A. Monteiro (Eds.), *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o*

- século XXI* (pp. 25–40). Whitebooks.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Bergmann, K. (1990). A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, 9(19), 29–42.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Ediciones CEAC.
- Bittencourt, C. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O’Mara, J., & Aranda, G. (2011). *Research into learning spaces and between built the connection student outcomes*.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bonete, W. (2015). A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: reflexões no plano legislativo e qas contribuições do ensino de História para a formação da consciência histórica dos alunos. *Fronteiras: Revista de História*, 17(30), 105–125.
- Bonifácio, S. (2005). *Histórias e(m) quadradinhos: análise sobre a História ensinada na arte sequencial*.
- Booth, M. (1978). Inductive thinking in history. The 14-16 age group. In *New History, Old Problems* (pp. 104–121). University College of Swansea, Faculty of Education.
- Borne, D. (1998). Comunidade de Memória e rigor crítico. In J. Boutier & D. Julia (Eds.), *Passados Recompuestos: campos e canteiros da história* (pp. 133–144). UFRJ; FGV.
- Bravo, E., Amante, B., Simo, P., & Fernandez, V. (2011). Video as a new teaching tool to increase student motivation. In *IEEE Global Engineering Education Conference EDUCON* (pp. 638–642).
- Bravo, M. (1992). La Metodología Cualitativa. In M. Bravo & L. Eisman (Eds.), *Investigación Educativa*. Ediciones Alfar.
- Bresciani, H. (2012). Novela em sala de aula: a utilização de “Escrava Isaura” em uma proposta de aula-oficina. *História & Ensino*, 18(esp), 31–53.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Caetano, L., & Nascimento, M. (2019). Uso do App Nearpod no Ensino de História. *Revista Olhares e Trilhas*, 21(1), 26–42. <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.1.46262>
- Cainelli, M. (2018). Os estudos no campo de pesquisa em Educação Histórica na Universidade Estadual de Londrina: temas, abordagens, teoria, metodologias e sujeitos. In C. Urban, E. Martins, & M. Cainelli (Eds.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 201–226). W.A Editores.
- Cainelli, M. (2021). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar história no Brasil. In L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Eds.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 45–56). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação E Pesquisa*, 44, e164920-1-e164920-16.
- Cainelli, M., & Tomazini, E. (2017). A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL. *Revista História & Ensino*, 23(2), 11–33. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n2p11>
- Camargo, F. (2018). Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In F. Camargo & T. Daros (Eds.), *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo* (pp. 13–17). Penso.
- Campagnolo, R., Silva, A., Rauber, J., & Tratch, R. (2014). Uso da abordagem Peer Instruction como metodologia ativa de aprendizagem: um relato de experiência. *Signos*, 2, 79–87.

- Caparica, J., & Nobre, A. (2019). Tecnologias digitais abertas para dinamização da leitura no 1º ciclo. *Indagatio Didactica*, 11(1), 255–268.
- Carrasco, C. J., Facal, R., & Serrano, J. S. (2017). Narrating “Histories of Spain”. Student Teachers and the Construction of National Narratives. *History Education Research Journal*, 15(1), 49–64. <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.1.05>
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Artes Médicas.
- Carretero, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). *History Education in the Digital Age*. Springer.
- Carvalho, J., & Cruz, S. (2015). M-Circuito Em Guimarães: Uma Experiência Em Mobile Learning Para Educar Para O Património. In G. Solé (Ed.), *Atas do II Seminário Internacional de Educação Patrimonial – Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 433–451). Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Casal, J. (2013). Construtivismo tecnológico para promoção de motivação e autonomia na aprendizagem. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monguinho (Ogs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishing.
- Castilla, G., Alriols, J., Romana, M., & Escribano, J. (2015). Resultados del estudio experimental de flipped learning en el ámbito de la enseñanza de matemáticas en ingeniería. In M. Rosillo (Ed.), *Actas de las XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (pp. 774–782). Universidad Europea de Madrid.
- Castro, J. (2009). A Interculturalidade como categoria da consciência histórica - um estudo com jovens portugueses. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Ogs.). *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2304–2316). Universidade do Minho.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in History: Student’s Ideas in England and Spain. *Creating Knowledge in the 21 St Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference*.
- Cerri, L. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, 6(2), 93–112.
- Cerri, L. (2011a). Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação & Realidade*, 36(1), 59–81.
- Cerri, L. (2011b). *Ensino da história e consciência histórica*. Editora FGV.
- Cerri, L., & Aguirre, M. (2011). Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, 37(1), 125–140.
- Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251–266.
- Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History, 11-19* (pp. 1–8). Sage.
- Chapman, A. (2011a). Historical interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 95–109). Routledge.
- Chapman, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educar Em Revista*, 27(42), 95–106. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25886/30905>
- Chapman, A. (2011c). Taking the perspective of the other seriously understanding historical argument. *Educar Em Revista*, 42, 95–106. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>
- Chapman, A. (2011d). What does it mean to ‘Think Historically’ and what do we know about how to develop children’s historical thinking? In A. Chapman (Ed.), *Developing Historical Understanding* (pp. 1–23). Cyprus.
- Chapman, A. (2011e). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educar Em Revista*, 42, 95–106. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000500007>

- Chapman, A. (2014). *The “Good Old Cause”? Developing children’s understandings of historical explanation. Prepublication proof / Arthur Chapman - Academia.edu.* 1–16. https://www.academia.edu/7926194/Chapman_A_2014_The_Good_Old_Cause_Developing_childrens_understandings_of_historical_explanation_Prepublication_proof
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas.* W.A Editores.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21–35). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Chapman, A., Perikleous, L., Yakinhou, C., & Celal, R. (2011). *Thinking Historically about Missing Persons: A Guide For Teachers.* Association for Historical Dialogue and Research.
- Chapman, A., & Woodcock, J. (2006). «Mussolini’s missing marbles: simulating history at GCSE». *History Teaching, 124*, 17–27.
- Clark, A., & Peck, C. (2018). *Contemplating historical consciousness: Notes from the field.* Berghahn Books.
- Cooper, H. (1991). *Young Children’s Thinking in History.* Institute of Education, London University.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School.* Routledge.
- Cooper, H. (1998). Concepts, modelos, raisonnements. In F. Audigier (Ed.), *Actes du huitieme colloque sur les didactiques d’histoire, de la geographie, de l’education civique et des sciences economiques sociales* (pp. 220–223). nstitute Nationale des Recherches Pedagogiques.
- Cooper, H. (2000). *History in the Early Years.* David Fulton.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 55–74). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar Em Revista, Especial*, 171–190.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores.* Base.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory.* Sage.
- Costa, A., & Solé, G. (2020). A compreensão do tempo histórico: um estudo com alunos portugueses do 6º ano sobre os conceitos de cronologia e mudança. *Educação Em Análise, 5*(1), 31–56. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p31>
- Costa, S., Menezes, R., & Mucida, D. (2019). Roteiro de uso do Google Earth como proposta complementar ao ensino-aprendizagem da cartografia no Ensino Básico. *Revista GEOMAE, 10*(2), 92–108.
- Costa, T., & Pereira, R. (2021). Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino de História em cursos técnicos integrados do IFAC. In F. Almeida (Ed.), *Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces* (pp. 176–190). Editora científica. <https://doi.org/10.37885/210705545>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Artmed.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of Social Research: meaning and perspective in the research process.* SAGE Publications.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação*

- nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online.* <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10678>
- Cruz, S. (2020). EdPuzzle: estimular a aprendizagem com recurso a vídeo e a quizzes. In A. A. Carvalho (Ed.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 47–59). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters* (pp. 11–31). NZCER.
- Decroly, O. (1929). *Problemas de psicología y de pedagogia*. Francisco Beltran.
- Dehghanzadeh, S., & Jafaraghafte, F. (2018). Comparing the effects of traditional lecture and flipped classroom on nursing students' critical thinking disposition: a quasi-experimental study. *Nurse Educ. Today*, *71*, 151–156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.027>
- DelaCruz, S. (2014). Using Nearpod in elementary guided reading groups. *TechTrends*, *58*(5), 62–69.
- Delzer, K. (2016). *Flexible Seating and Student-Centered Classroom Redesign*. Edutopia.
- DenBeste, M. (2003). Power point, technology and the web: more than just an overhead projector for the new century? *The History Teacher*, *36*(4), 491–504.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação* (2.ª). Nacional.
- Dias-Trindade, S., Correia, J., & Henriques, S. (2020). Ensino Remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspetiva dos docentes. *Tempos e Espaços Em Educação*, *33*(2), 1–23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- Dias, S., & Chaga, M. (2017). Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In S. Dias & A. Volpato (Eds.), *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas* (pp. 36–48). Contexto digital.
- Dias, S., & Volpato, A. (2017). *Práticas inovadoras em Metodologias ativas*. Contexto digital.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). *History teaching and historical understanding*. Heinemann.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making sense of history. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Roger (Eds.), *Learning History* (pp. 117–153). Heinemann.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista THEMA*, *14*(1), 268–288.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Dodel, M., & Mesch, G. (2018). Inequality in digital skills and the adoption of online safety behaviors. *Information, Communication & Society*, *21*(5), 712–728. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1428652>
- Domínguez, J. (1993). *Concepts interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber.
- Dron, J. (2021). Educational technology: what it is and how it works. *AI & Soc*, *37*, 155–166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00146-021-01195-z>
- Duarte, P. (2021). Por um currículo que nos una: uma reflexão educativa em tempos de covid-19. *Saber & Educar*, 1–12. <https://doi.org/10.17346/se.vol29.39>
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51–63). Routledge.
- Duquette, C., Gibson, L., Pageau, L., & Potvin, M. (2020). Des petites cartes pour une grande histoire : exemples d'activités pédagogiques pour diversifier l'utilisation de la ligne du temps. *Didactica Historica*, *6*, 91–97.
- Duquette, C., Monney, N., Fontaine, S., & Pageau, L. (2019). La progression des dimensions cognitives de la pensée historique : pour parvenir à une évaluation des compétences en classe d'histoire. *Enjeux de l'univers Social*, *15*(2), 30–32.
- Dutra, A., Soares, J., Figueiredo, M., & Gomes, L. (2019). Uso do Peer Instruction na aprendizagem de conteúdos de Química: contribuições preliminares. *Ciência Em Tela*, *12*(2), 1–10.

- <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/28528>
- Ecco, I., & Nogaró, A. (2015). A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In *XI Congresso Nacional de Educação - Formação de professores, complexidade e trabalho docente* (pp. 3523–3535).
- Elicker, A., & Barbosa, D. (2021). *Literacia digital*. Cirkula.
- Erdogan, E., & Akbaba, B. (2018). Should We Flip the Social Studies Classrooms? The Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116–124.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3.ª edição, pp. 119–161). Macmillan.
- Evangelista, B. P., Evangelista, B. P., Dias, C. G. P., Rolim, E. V. P., Nóbrega, L. G. S., Barroso, M. L., Lima, M. das G. D. F. da C., Freitas, K. M. de, & Duarte, R. B. (2022). Potentialities of active methodologies in urgency and emergency teaching. *Research, Society and Development*, 11(11), e257111133583–e257111133583. <https://doi.org/10.33448/RSD-V11I11.33583>
- Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 3, 95–101.
- Fainholc, B. (2021). El ZOOM y la educación: un abordaje desde lo comunicacional, social y pedagógico. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 39. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388779>
- Felizardo, M. (2019). *A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10451/42790>
- Felizardo, M., & Costa, F. (2017). O que pensam os professores portugueses dos formadores e da formação efetuada pelos CFAE na área das TIC. *Investigar Em Educação*, 6(6), 225–244. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/127>
- Ferrari, R., Saheb, D., & Torres, P. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais:: aproximações e distinções. *Revista Educação Em Questão*, 57(52), 1–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>
- Ferraz, A. (2017). *O uso do peer instruction no ensino de Física: contribuições para o ensino de radiações*. <http://lattes.cnpq.br/6585493065968961>
- Ferro, V., & Linhares, E. (2021). Educação para a cidadania e bem-estar animal no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. Membiela, M. Cebreiros, & M. Vidal (Eds.), *Perspectivas e práticas docentes no ensino de ciências* (pp. 19–24). Educación Editora.
- Figueiroa, A., & Monteiro, A. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI Research in Education and Community Intervention (RECI-IP)*. Whitebooks.
- Fontana, J. (1978). *La quiebra de la monarquía absoluta 1814-1820*. Ariel.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Instituto Piaget.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167–181). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, M. L., & Solé, G. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8(10), 216–230.
- Freitas, M. L., Solé, G., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Plural Editores.
- Freitas, I., & Pereira, N. (2021). Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–16.

- Fronza, M. (2012). *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos* [Tese de doutoramento]. Universidade Federal do Paraná.
- Fronza, M. (2020). Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. *MÉTIS – História & Cultura*, 19(38), 81–97. <https://doi.org/10.18226/22362762>
- Fronza, M. (2021). Os vídeos de história no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71–89). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Gadamer, H.-G. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1), 8–52.
- Gadamer, H.-G. (1998). Problemas epistemológicos das ciências humanas. In P. Fruchon (Ed.), *O problema da consciência histórica*. FGV.
- Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–73). Cied, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007a). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 7(1), 127–136. <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/concepcoes-de-passado-como-expressao-de-consciencia-historica>
- Gago, M. (2007b). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho <https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/6752>
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 93. <https://doi.org/10.20949/rhjh.v5i9.239>
- Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Concepções de Professores*. Edições Afrontamento.
- Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736>
- Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar*, XXVIII(61), 53–62.
- Garcia, F., Pereira, C., Frasson, A., & Salles, V. (2020). Tecnologias móveis na formação inicial do professor de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(1), 214–230. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p214-230>
- García García, F., & Gil Ruiz, F. (2018). ‘Youtubers’, mundos éticos posibles. *Index.Comunicación*, 8(2), 151–187.
- Gárriga, L. (2022). Recursos digitales en la enseñanza de las clásicas: una experiencia con Nearpod. In *IX Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de Educación Superior* (pp. 93–103).
- Gentry, C. (1991). Educational Technology - a question of meaning. In *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Libraires Unlimited Inc.
- Gevaerd, R. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná* [Tese de doutoramento]. Universidade Federal do Paraná.
- Gevaerd, R. (2022). Educação Histórica e a Metodologia da “Aula Histórica”: Concepção e Práticas Docentes. In M. A. Schmidt & I. Barca (Eds.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 39–51). W.A. Editores.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

- Gil, H., & Paraíso, D. (2022). A utilização de um ambiente lúdico «Jogos Digitais vs Jogos Analógicos» nas aprendizagens dos alunos: contributos de um estudo comparativo no 1.º ciclo do ensino básico. *Brazilian Journal of Development*, 8(9), 60695–60707.
- Gil, H., & Toscano, C. (2019). O contributo da aplicação digital Kahoot! nas aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Atas Challenges 2019: desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges* (pp. 385–394). Universidade do Minho.
- Giménez, F., & Porlán, I. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de flipped classroom en Educación Musical. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 4–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1964>
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa o currículo. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16–35). Penso.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais*. Artes Médicas.
- Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7–38.
- Gomes, L. C., & Bellini, L. M. (2009). Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 31(2), 2301.1-2301.10. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172009000200002>
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Gómez, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da Investigação Qualitativa. In N. Azevedo, M. Alves, T. Gonçalves, A. Nascimento, M. Couceiro, C. Neves, E. Gomes, R. Vieira, J. Rosa, & A. Guerrero (Eds.), *Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. (pp. 39–63). Editora UIED. <https://run.unl.pt/handle/10362/5287>
- González Ramírez, W. (2021). *Software educativo XMind para el aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la red de Churucancha - Chota* [Tese de doutoramento]. Universidad César Vallejo do Perú.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2019). Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário Paula Quadros-Flores Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. *Sensos-E*, 6(2), 124–133. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. In F. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna, & P. Hernández-Hernández (Eds.), *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 223–232). Colección Gtea.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández, B. García, M. Miranda, & H. Delgado (Eds.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98–110). Editorial DYKINSON.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M., & Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>
- Grever, M., & Jan Adriaansen, R. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Grilló Méndez, A., Marzo-Navarro, M., & Pedraja Iglesias, M. (2022). ¿El uso de SOCRATIVE fomenta la participación y el aprendizaje activo? Análisis desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación*.

- Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, 1–10.
https://doi.org/https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202216392
- Groot-Reuvekamp, M., van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Grossi, E., & Bordin, J. (1993). *Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Editoras Vozes.
- Grudinski, A., Martins, H., & Samarão, A. (2009). Os olhares cristãos e muçulmanos (e dos alunos) sobre a Batalha de Covadonga. In M. do C. Melo (Ed.), *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp. 56–74). Cied, Universidade do Minho.
- Guardino, C., & Fullerton, E. (2010). Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8–13. <https://doi.org/10.1177/004005991004200601>
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. SAGE Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). SAGE Publications.
- Guzmán, A., & Del Moral, M. (2014). Tendencias de uso de YouTube: optimizando la comunicación estratégica de las universidades iberoamericanas. *Observatório Jornal*, 1, 69–94.
- Hallam, R. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183–202.
- Haydn, T. (2000). Subject discipline dimensions of ICT and learning: history, a case study. In J. Arthur & R. Philips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 98–111). Routledge.
- Heller, A. (1993). *Uma teoria da história*. Civilização Brasileira.
- Herrera Sierra, G., & Prendes Espinosa, M. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 24–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.3091>
- Husbands, C. (2003). *What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past*. Open Press University Press.
- Jonassen, D. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Prentice-Hall, Inc.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Merrill/Prentice Hall.
- Junior, V., & Monteiro, J. (2020). Educação e COVI-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar*, 2, 1–15.
- Kaviza, M. (2019). Persepsi Penerimaan Murid Terhadap Pelaksanaan Model Flipped Classroom Peer Instruction dalam Matapelajaran Sejarah: Students Acceptance Perception of Implementation Flipped Classroom Peer Instruction Model on History Subject. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, 3(2), 39–47. <https://attarbawiy.kuis.edu.my/index.php/jurnal/article/view/33>
- Kenski, V. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8.ª edição). Papirus.
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17–28). Routledge.
- Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary empirical analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), 1–48.
- Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? In *Historicizing the Uses of the Past* (pp. 145–164). Transaction Publishers.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J., & Hayes, S. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects.

- Educational Research*, 38(9), 687–699.
- Kretschmer, E., Marin, J., & Tolomini, J. (2021). Google Forms nas aulas de ciências da natureza. In L. Lunardi, M. Rakoski, & F. Forigo (Eds.), *Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza* (1.ª, pp. 107–111). Editora FAITH.
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide of applied research*. Sage.
- Lagarto, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Lather, P. (1992). Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post structuralist Perspectives. *Journal Theory and Practice*, 31(2), 87–99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00405849209543529>
- Latorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa*. Hurtado Ediciones.
- Leahy, G. (2016). *The Modern Classroom: Strategic insights for school leaders*. Prometheus Editions.
- Lee, P. (1984). Why learn history? In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. Heinemann.
- Lee, P. (1996). “None of us was there”. Childrens’ ideas about why historical accounts differ. *Triennial Nordic Conference on History Didactics*.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Ed.), *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica* (pp. 13–23). Centro de Estudos em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lee, P. (2002). ‘Walking backwards into Tomorrow’: Historical Consciousness and Understanding History. *The International Journal*, 4(1), 1–46.
- Lee, P. (2003). “Nos fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado [‘We’re making cars, and they just had to walk’]: understanding people in the past]. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19–36). Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2004). Understanding History. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129–164). University of Toronto Press.
- Lee, P. (2005a). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29–40.
- Lee, P. (2005b). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31–78). The National Academies Press.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. In Editora UFPR (Ed.), *Educar* (pp. 131–150).
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar Em Revista*, 60(60), 107–146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, S. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199–222). The New York University Press.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Progression in children’s ideas about history: Project Chata. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50–81). Multilingual Matters.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). «Is any explanation better than none?». *Teaching History*, 137, 42–49.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e formação de Adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the 21th century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2017). História como um “GPS”: Sobre os usos da narrativa histórica para a orientação

- de vida e identidade de estudantes franco-canadenses. *London Review of Education*, 15(2), 227–242.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119–148). John Wiley & Sons, Inc.
- Levstik, L., & Papas, C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1–15.
- Levstik, L. (2001). Crossing the empathy spaces: perspective taking in New Zealand Adolescent's Understanding of National History. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69–96). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Levstik, L., & Barton, K. (1996). "They still use some of their past": historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531–576.
- Lévy, P. (2000). *A Cibercultura*. Instituto Piaget.
- Lima, E., & Souza, T. (2022). A Pesquisa-aplicação e suas contribuições para a área da Educação. *Conexões: Ciência e Tecnologia*, 16, 1–7.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e tese* (pp. 127–159). Porto Editora.
- Lizarro Guzmán, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. *Pensamiento Americano*, 15(29), 15–29. <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.446>
- Lopes, N., & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 255–274. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/j/349991>
- Lopez-García, A. (2018). Un programa didáctico mediado por TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial. In G. Flores (Ed.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 168–178). Adaya Press.
- Mamani, C., & Barreto, F. (2019). *El xmind como herramienta para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes del iv ciclo de primaria de la i.e. 40290 del distrito de atiquipa*.
- Martín, N., & Martínez, P. (2021). Significância histórica sob a perspectiva de estudantes colombianos. Permanência e transformação dos modelos de evocação histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe*, 44, 37–65. <https://doi.org/10.14482/MEMOR.44.986.1>
- Martínez-Hita, M., & Miralles-Martínez, P. (2020). Evaluación del diseño de un programa de intervención gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 34(2), 187–204. <https://doi.org/https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78420>
- Martinez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Critica Educativa*, 1(1), 21–40.
- Martins, E. (2011). História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar Em Revista*, 42, 43–58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000500004>
- Martins, E. (2016). As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 13–42). W. A. Editores.
- Martins, G., & Cainelli, M. (2021). Aprendizagem histórica e novo humanismo: as ideias históricas dos jovens a partir da leitura dos quadrinhos de "Os Miseráveis." *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16(2), 573–592.
- Martins, R., & Junior, L. (2021). Uma experiência de formação continuada de professores/as de Geografia com o uso das tecnologias digitais. *Revista Pedagógica*, 23, 1–23.
- Martins, S. (2021). As metodologias ativas na educação 4.0. *Revista Científica Educ@ção*, 6(10), 1265–1278.

- Martins, V., & Bridi, M. (2016). Dos games para a sala de aula: tic, literatura e educação. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 13(1), 54–59.
- Matheos, K. (2012). Ensino híbrido na educação superior do Canadá: reflexões, conquistas e desafios. In *I Simpósio Internacional de Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
- Matos, F. (2017). Ensino e aprendizagem de PLE através do skype: o uso do padlet. In G. Rosa, F. Atti, K. Chucalata, & F. Morico (Eds.), *Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa “De volta ao futuro da língua portuguesa”* (pp. 3015–3026). Università del Salento. <https://doi.org/10.1285/i9788883051272p3015>
- Matos, J. F. (2004). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores*. Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Matos, S., & Mazzafera, B. (2022). Reflections on active methodologies and digital technologies as pedagogical resources in the process of teaching and learning skills. *Research, Society and Development*, 11(9), 1–10.
- Matta, A. (2001). *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional.
- Mayhew, E. (2019). No Longer a Silent Partner: How Mentimeter Can Enhance Teaching and Learning Within Political Science. *Journal of Political Science Education*, 15(4), 1–6.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Mazur, E. (2015). *Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa*. Penso.
- Medeiros, L., & Spinosa, V. (2023). O ensino de História na encruzilhada: um encontro a sala de aula invertida e as tecnologias digitais. *Revista Transversos*, 27, 92–111. <https://doi.org/10.12957/transversos.2023.73024>
- Megill, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. University of Chicago Press.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2). <http://www.eduser.ipb.pt>
- Melo, M. do C. (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. SAGE Publications.
- Miller, C., & Bartlett, J. (2012). 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 35–55.
- Minayo, M. (2013). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Minguela, A., & Higón, D. (2015). TED-Ed una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'innovació Docent Universitària*, 7, 15–19.
- Miranda, L., & Schier, D. (2016). A influência do Ensino de História na Educação Infantil e formação do aluno. *Educação Em Foco*, 8, 24–40.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mok, H. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7–11. https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research
- Montazami, A., Gaterell, M., & Nicol, F. (2015). A comprehensive review of environmental design in UK schools: History, conflicts and solutions. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 46, 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.02.012>
- Monteiro, J., Junior, J., & Costa, M. (2020). Edpuzzle: possibilidades pedagógicas para a sala de aula

- invertida, ensino híbrido e as metodologias ativas. *Revista EducaOnline*, 14(1), 119–134.
- Moran, J. (2015a). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moran, J. (2015b). Novos modelos de sala de aula. *Revista Educatrix*, 7, 33–37.
- Moran, J. (2017a). Como transformar nossas escolas. *Educação*, 3, 63–91.
- Moran, J. (2017b). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. 23–35.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Moran, J. (2019). Educação do Futuro/ Por Cláudia Brandão. *Revista Cidade Verde*, 6–9.
- Moreira, A. I., Sousa, M. E., & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Tempo e Argumento*, 13(33), 2–30. <https://doi.org/doi.org/10.5965/2175180313332021e0106>
- Moreira, C. (2022). *Tecnologias Digitais no Contexto Escolar: uma Proposta no Ensino da Geometria*. Editora Dialética.
- Moreira, F., & Solé, G. (2018). O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, 1(1), 126–153.
- Moreira, J. A. (2018). Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. *Revista de Educação a Distância Em Rede*, 5(1), 5–15.
- Moreira, J. A., & Horta, M. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20.
- Moreira, J. A., Santana, C., & Bengoechea, A. (2019). Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: o caso da Mathgurl no Youtube. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 50, 107–127.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20, 2–35.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária, LTDA.
- Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.
- Moreira, M., & Massoni, N. (2016). *Noções básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem: como subsídios para a organização de Sequências de Ensino-Aprendizagem em Ciências/Física*. Editora Livraria de Física.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2017). Currículo, Tecnologias e Inovação em educação. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & A. Valente (Eds.), *Actas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2017* (pp. 804–813). Universidade do Minho.
- Morgan, D. (1998). *Planning focus group*. Sage.
- Mota, K., Machado, T., & Crispim, R. (2017). Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, 6(1), 1–8.
- Moura, B. (2017). *Aplicação do Peer Instruction no ensino de matemática para alunos de quinto ano do ensino fundamental*. Universidade de São Paulo.
- Müller, M., Araujo, I., Veit, E., & Schell, J. (2017). Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 39(3), 3403-1-3403–3420. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0012>
- Mumbach, M., Gessi, N., Felber, D., Colpo, J., Haubert, M., Kovatli, M., & Ternes, A. (2022). Experiência de Aprendizagem Combinada: uma experiência utilizando metodologias ativas na Educação Básica. *Conjecturas*, 22(3), 277–292. <https://doi.org/https://doi.org/10.53660/CONJ-725-B01>
- Nakashima, R., Dutra, V., Medeiros, O., & Silva, L. (2021). Didática e ensino de História: potencialidades pedagógicas dos infográficos. *Revista Escritas*, 13(2), 156–176.

- <https://doi.org/https://doi.org/10.20873/vol13n02pp156-176>
- Nascimento, A. (2010). O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 64–109). VÁRZEA DA RAINHA IMPRESSORES, S.A.
- Nechi, L. (2017). *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Universidade Federal do Paraná.
- Nichols, R., & Allen-Brown, V. (1996). Critical theory and educational technology. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 226–252). Simon and Shuster Macmillan.
- Nietzsche, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Noffs, N., & Santos, S. (2019). O desenvolvimento das metodologias ativas na Educação Básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 1837–1854. <https://doi.org/https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1837-1854>
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: A Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779–797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/doi.org/10.52289/hej8.101>
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910–e84915. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2022). Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. In *A Metamorfose da Escola* (pp. 10–20). SEC/IAT.
- Nunes, A., Rocha, U., & Toledo, J. (2018). O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *TICs & EaD Em Foco*, 4(1), 105–116.
- Núñez Marín, A., & Gutiérrez Porlán, I. (2016). Flipped Classroom para el aprendizaje del inglés: Estudio de caso en Educación Primaria. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 56, 89–102. <https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.654>
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*.
- Oldroyd, D. (1986). *The arch of Knowledge: na introductory study of the history of the philosophy and methodology of science*. Methuen.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação.
- Oliveira, C. (2018). Sala de aula invertida nas aulas de Matemática na formação do pedagogo em tempos de cibercultura. *Revista Prática Docente*, 3(1), 125–139.
- Oliveira, C., Amaral, F., & Lavor, O. (2022). O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação continuada de professores. *Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais E Formação Docente*, 2(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.55028/edutec.v2i1.15300>
- Oliveira, C., & Barca, I. (2014). A visita de estudo virtual à Citânia de Briteiros como recurso para aprender História e Geografia de Portugal. In G. Solé (Ed.), *I Seminário Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* (pp. 127–157). Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Oliveira, P. (2018). *O uso das tecnologias digitais numa escola com 3.º Ciclo do Ensino Básico - Efeitos sobre a autorregulação da aprendizagem* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias da aprendizagem*. Evangraf.

- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores. Teoria e praxis*. Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e tese* (pp. 13–27). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Ed.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11–52). Porto Editora.
- Passos, R. (2021). Aprendizagem por pares: experiências para o ensino da disciplina de história a partir de dados apontados pelo programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 9, 50–67. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/programa-internacional>
- Pavlin, J., & Campa, T. (2021). Is Peer Instruction in Primary School Feasible? : The Case Study in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 785–798. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.785>
- Pea, R. (1985). Beyond amplification: Using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, 20(4), 167–182.
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas ‘salas de aula do futuro’ portuguesas. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 10(23), 99–108. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Pedro, N., & Matos, J. F. (2015). Salas de Aula do Futuro: novos designs, ferramentas e pedagogias. Ensinar a aprender! O saber da ação pedagógica em práticas de ensino inovadoras. In *Atas do III Seminário Nacional Investigando Práticas de Ensino em Sala de Aula e do I Seminário Internacional de Práticas Pedagógicas Inovadoras* (pp. 15–29). Universidade Positivo.
- Pedro, N., & Matos, J. F. (2019). As Tecnologias nas Escolas: (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas. In *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Peel, E. (1967). *The pupil's thinking*. Oldbourne.
- Peralta, H., & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. *Sísifo/Revista de Ciências Da Educação*, 3, 77–86.
- Peralta Lara, D., & Guamán Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10.
- Pereira, C., & Pereira, M. (2022). Active methodologies: current trends in mathematics education and its teaching in a Pedagogy course. *Research, Society and Development*, 11(4), 1–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26212>
- Pereira, J., & Silva, M. (2018). Ensino de línguas por meio da ferramenta digital Voki. *Revista Linguagem*, 29(1), 30–44.
- Pereira, L. (2012). *Concepções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students’ Ideas of Historical Empathy. In L. Perileous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why does history education matters* (pp. 1–24). AHDR.
- Perikleous, L. (2022). *‘They were not as rational as we are today’: Students’ and teachers’ ideas of historical empathy in Greek Cypriot Primary Education*. UCL Institute of Education.
- Pestana, M., Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. *Acta Scientiarum. Education*, 42(1), e52049.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Dom Quixote.
- Pinto, A., Bueno, M., Silva, M., Sellmann, M., & Koehler, S. (2012). Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com

- “Peer Instruction.” *Janus*, 9(15), 75–87.
<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289>
- Pinto, H. (2007). Evidências Patrimoniais para a Educação Histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. *Currículo Sem Fronteiras*, 7(1), 171–185.
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Ministério da Educação –Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Pozo, J., & Carretero, M. (1989). «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia». In M. Carretero, J. Pozo, & M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 139–163). Visor.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar Em Revista*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9(5), 1–6.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning- Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Quadros-Flores, P. (2011). *A Identidade Profissional Docente e as Tecnologias da Informação e Comunicação* [Tese de doutoramento]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro <http://hdl.handle.net/10348/2658>
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In P. Dias & A. Osório, Livro de Atas do VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges (pp. 715–726).
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Eds.), *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 885–894). Centro de Competência da Universidade do Minho. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/15709>
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. Pires, & R. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195–203). Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Practicum*, 2(2), 2–17. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v2i2.9855>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.ª). Gradiva.
- Rachelli, J., & Bisognin, V. (2020). Peer Instruction: uma experiência no ensino de cálculo com base em metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 15(1), 1–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e66341>
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva* [Tese de doutoramento] Instituto de Educação, Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/6914>
- Ramos, A., & Faria, P. (2012). LITERACIA DIGITAL E LITERACIA INFORMACIONAL: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. *Revista Linhas*, 13(2), 29–50. <https://doi.org/https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012029>
- Ramos, N. (2021). *Metodologias ativas na educação on-line: uma análise a partir das coreografias didáticas na educação superior*.
- Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A., & Tellado-González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22–36.

- <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>
- Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., & Silva, A. (2019). Conocimiento y uso de TIC para la innovación en las prácticas escolares. *Revista Prácticum*, 4(2).
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital competence of Educators*. Yves Punie.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.
- Ribeirinha, T., Alves, R., & Duarte, B. (2022). Impacto do modelo Flipped Classroom na experiência de aprendizagem dos alunos em contexto online. *Revista de Medios y Educación*, 65, 65–93. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.93519>
- Ribeirinha, T., & Silva, B. (2021). A convivência entre a aprendizagem online e presencial no processo de formação dos alunos: Um estudo de investigação-ação sobre a operacionalização da “Sala de aula invertida” no ensino secundário português. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(2), 161–182. <https://doi.org/https://doi.org/10.21814/rpe.21345>
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife.
- Rodrigues, E. (2019). *Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História* [Tese de doutoramento]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22342>
- Rodrigues, E., & Nascimento, C. (2018). O uso do Peer Instruction no ensino de Geografia: uma análise a partir do centro educacional Myriam Ervilha. *Revista Filosofia Capital*, 12, 77–86.
- Rodríguez, F., & Ruiz, A. (2020). El " aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 26, 261–275.
- Roldão, M. (2017). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Ed.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23–54). De Facto Editores.
- Rolo, C., & Pereira, P. (2017). Flipped classroom em História e Geografia de Portugal: contributos de um estudo numa turma do 5º ano. *Revista História Hoje*, 6(11), 272–294. <https://doi.org/https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.305>
- Rondini, C., Pedro, K., & Duarte, C. (2020). Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, 10(1), 41–57.
- Rosa, J. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da Investigação Qualitativa. In N. Azevedo, M. Alves, T. Gonçalves, A. Nascimento, M. Couceiro, C. Neves, E. Gomes, R. Vieira, J. Rosa, & A. Guerrero (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 31–38). Editora UIED.
- Rosas, J. (2010). Investigação em Educação. In *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 31–63). Várzea da rainha impressores, S.A.
- Rubio, J., & Serrano, J. (2019). Problemas para integrar la tecnología digital en la enseñanza de las ciencias sociales: un estudio de caso. In M. Hortas & A. Dias (Eds.), *Ensñar y Aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 319–326). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rueda, R., & Estupiñan, J. (2017). Aplicación en la nube Lucidchart: ¿herramienta necesaria para la innovación del proceso educativo en el siglo XXI? / Application in the cloud Lucidchart: a tool needed for the innovation of the educational process in the 21st century? *Revista de Comunicación de La SEECI*, 44, 115–126. <https://doi.org/https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.115-126>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 7(4).

- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2000). La escritura de la historia como problema teórico de las ciencias históricas. In *Debates Recientes en la teoría de la historiografía alemana* (pp. 235–263). Ediciones y Gráficas Eon.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), 163–209. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12>
- Rüsen, J. (2010). *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora da Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2011). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2012). Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In P. Rautmann, C. Pereira, D. Martineschen, & S. Paulino (Eds.), *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas* (pp. 9–12). W.A Editores.
- Rüsen, J. (2015). *Humanismo e didática da história* (M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza, & L. Nechi (eds.)). W.A. Editores.
- Rüsen, J. (2016a). A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 13–42). W. A. Editores.
- Rüsen, J. (2016b). Aprendizado Histórico. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 83–92). W. A. Editores.
- Rüsen, J. (2016c). O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 54–81). W. A. Editores.
- Rüsen, J. (2019). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. In M. A. Schmidt, I. Barca, E. Martins (ed.); 3.ª edição). Editora UFPR.
- Sacristán, M. (2012). *Recursos y técnicas para la comprensión del tiempo en educación primaria*.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2011). Formação contínua de professores: integração das TIC. *Revista Da Faculdade de Educação*, 15, 139–151.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus.
- Santafé Gutiérrez, R., & Velásquez Ortiz, M. (2022). *Book Creator: una herramienta digital para fortalecer la comprensión e interpretación textual aplicada a estudiantes de grados 4° y 5° del Centro Educativo Nuestra Señora de Fátima* [Tese de doutoramento]. Universidad de Cartagena.
- Santos, L., & Tezani, T. (2018). Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. *RENOTE*, 16(2), 101–111. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.89302>
- Schmidt, M. A. (2009). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Revista História & Ensino, Londrina*, 15, 9–22.
- Schmidt, M. A., & Urban, C. (2018). *O que é Educação Histórica*. W.A. Editores.
- Schmidt, M. S. (2012). Laboratório de pesquisa em Educação Histórica: uma experiência de investigação colaborativa. In M. A. Schmidt (Org.), *Anais do 3.º Seminário de Educação Histórica: Identidade e Educação- Desafios da aprendizagem na Perspectiva da educação histórica* (pp. 72–83). Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: Universidade Federal do Paraná.
- Schneider, E., Suhr, I., Rolon, V., & de Almeida, C. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, 8(16), 68–81. <https://doi.org/https://doi.org/10.22169/revint.v8i16.499>
- Seefeldt, C. (1993). History for young children. In *Theory and Research in Social Education*, (pp. 143–155).
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social*

- Education*, 22(3), 281–304.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726>
- Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education*, 61(1), 22–27.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. In P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 139–153). UBC Press.
- Seixas, P., & Clark, A. (2004). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146–171.
<https://doi.org/10.1086/380573>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117). Pacific Educational Press.
- Shaw, I. (1999). *Qualitative Evaluation*. SAGE Publications.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation Study*. Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39–61). Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 36–61). The Falmer Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(6), 4–14.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital*.
- Silva, A. (2020). *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. UFLA.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação – Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. CEEP-IEP - Universidade do Minho.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & V. de Freitas (Eds.), *Actas da II Conferência Internacional - Desafios 2001* (pp. 839–859). Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.
- Silva, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. In A. Flávio & E. Macedo (Eds.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 65–91). Porto Editora.
- Silva, B. (2011). Desafios à docência online na cibercultura. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. Moreira, & A. Mouraz (Eds.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 208–220). Porto Editora.
- Silva, B., Blanco, E., Gomes, M. J., & Oliveira, L. (1998). Reflexões sobre a tecnologia Educativa. In L. Almeida, M. J. Gomes, P. Albuquerque, & S. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 238–247). Universidade do Minho.
- Silva, B., Leite, E., Aguiar, G., Santos, L., & Souza, M. de F. (2018). A tecnologia educativa e algumas possibilidade para inovar no currículo. *Iv COLBEDUCA e II CIEE*.
- Silva, F., & Miranda, G. (2005). Formação inicial de Professores e Tecnologias. In P. Dias & V. Freitas (Eds.), *Atas da IV Conferência Internacional Challenges* (pp. 593–606). Centro Competência da Universidade do Minho - Nónio Sec-XXI.
- Silva, J. (2019). *Percepção de alunos do ensino médio quanto ao uso das metodologias ativas no ensino de ciências* [Tese de doutoramento]. Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, J., & Duarte, M. (2018). O uso do sistema padlet na produção textual no ensino médio/normal. In *Anais do CIET: EnPED- Educação e Tecnologias: Materiais didáticos e mediação tecnológica*.
- Silva, M., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. Alves, M. Gago e M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101–113). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura,

- Espaço e Memória. <https://doi.org/https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Silva, P., & Lima, D. (2018). Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. *Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>
- Silva, R., & Gayeski, R. (2018). Uma experiência de Geometria Plana com Tecnologias no ensino básico: um olhar a partir da Teoria de Van Hiele. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2657>
- Silva, W., Santos, S., Cruz, R., & Santos, A. (2018). Google Forms como ferramenta para avaliação da aprendizagem. *Revista Tecnologias Na Educação*, 27, s.p.
- Silvestre, A. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Escolar editora.
- Simão, A. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do Ensino* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*.
- Solé, G. (2009). *História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses : um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *Revista de Educação Histórica- Reduh*, 2, 93–113. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29942>
- Souza, A., & Enéas, A. (2021). Piktochart como Ferramenta Potencializadora no Ensino de Ciências. In L. Lunardi, M. Rakoski, & F. Forigo (Eds.), *Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza* (1.ª, pp. 39–43). Editora FAITH.
- Souza, M., & Gomes, N. (2022). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Básica. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(1), 16–23.
- Sparrow, J. (2018). Digital Fluency: Big, Bold Problems. *EDUCAUSEreview*.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Morata.
- Staley, D. J. (2003). (2003). *Computers, visualization, and history how new technology will transform our understanding of the past*. New York: M. E.
- Stow, W., & Haydn, T. (2004). Issues in the teaching of chronology. In J. Artur & R. Phillips (Eds.), *Issues in History Teaching* (pp. 83–97). Routledge Falmer.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Council of Europe.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Vozes.
- Teixeira, M., & Ramos, A. (2019). A sala de aula invertida: uma metodologia ativa no ensino da informática aplicada. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (Eds.), *Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2019* (pp. 827–846). Centro Competência em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação da Universidade do Minho.
- Thompson, A., Simonson, M., & Hargrave, C. (1992). *Educational technology: a review of the research*. Association for Educacional Communications and Technology.
- Timmis, S., Yee, W., & Bent, E. (2016). Digital diversity and belonging in higher education: A social justice proposition. In E. Brown, A. Krasteva, & M. Ranieri (Eds.), *International advances in education: Global initiatives for equity and social justice. E-learning & social media: Education and citizenship for the digital 21st century*. Information Age Publishing.
- Tormes, J., Monteiro, L., & Moura, L. (2018). Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. *Revista Ensaios Pedagógicos*, 2, 18–25.
- Torras, J. (1976). *Liberalismo y rebeldía campesina, 1820-23*. Ariel.

- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela: Flipped Learning model and the development of talent at school*. Ministerio de Educación.
- Trindade, F., Brachtvogel, C., & Schwengber, M. (2021). A formação continuada de professores e as TIC's: ambientes colaborativos de aprendizagens. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 51–56.
- Trindade, J. (2014). Promoção da interatividade na sala de aula com Socrative: estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 6(1), 254–268.
- Trindade, S. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* [Tese de doutoramento]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>
- Trindade, S. (2022). Ensino de História e Humanidades Digitais: perspectiva e possibilidades potencializadoras para a aprendizagem histórica/Entrevistado por Arnaldo Junior, Osvaldo Junior e Wilian Bonete. *Revista História Hoje*, 11(23), 302–313. <https://doi.org/https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i23.961>
- Turpen, C., & Finkelstein, N. (2010). The construction of different classroom norms during Peer Instruction: Students perceive differences. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 020123–1 – 020123–22.
- Urban, C. (2010). A natureza do código disciplinar da didática da história: os caminhos possíveis. In *Didática da história: contribuições para a formação de professores* (pp. 71–102). Juruá editora.
- Usun, S. (2009). Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey (a comparative review). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 331–334. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.062>
- Valente, J. (2014). Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Em Revista*, 4, 79–97. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>
- Valente, J., Bianconcini, M., & Fogli, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478.
- van Boxel, C., Grever, M., & Klein, S. (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education*. Berghahn Books.
- Vansledright, B. (2001). «From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy and Historical Contextualization». In S. Foster, J. O. Davis, & E. Yeager (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51–68). Rowman & Littlefield.
- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, I. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25–48). De Facto.
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanz aprendizaje. *Revista "Cuadernos,"* 61(1), 69–76.
- Vargas, R. (2020). *Aplicación de la gamificación a través de la herramienta "Mentimeter" con el fin de promover la participación de los estudiantes de niveles básicos de inglés en un instituto privado de Lima* [Tese de doutoramento]. Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- Veiga, A., Caetano, L. M., & Nascimento, M. (2020). Metodologias Ativas no Ensino Médio: experiência com sala de aula invertida e aprendizagem a pares. *Informática Na Educação: Teoria e Prática*, 23(2), 177–194.
- Verissimo, M. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Vidal, L., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I., Del, R., & Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia

- didáctica. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 30(3), 678–688.
- Vieceli, D., & Moraes, M. (2016). A utilização de tecnologias educacionais pelo professor regente na escola (UTE). In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE.
- Vieira, C., & Pedro, N. (2022). TIC na formação inicial de professores em Portugal: na busca de um estado da arte. *Revista E-Curriculum*, 20(1), 347–371. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p347-371>
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatorio (OBS*)*, 2(2), 193–209. <https://doi.org/10.15847/obsOBS222008112>
- Vilar, P. (1987). «Pensar historicamente». *Pensar la historia* (pp. 20–52). Critica.
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64–68.
- Wassermann, J. (2017). The historical significance of African liberation – the views of South African History Education students. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 17–28.
- Wilschut, A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831–849. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652939>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wood, S. (1995). Development an understanding of time sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11–14.
- Yeager, E., Foster, S., & Greer, J. (2002). How eighth graders in England and the United States view historical significance. *The Elementary School Journal*, 103(2), 199–219.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through history-as-interpretive-filter templates: implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 850–868. <https://doi.org/10.1080 / 00220272.2019.1652935>
- Zhao, Y. (2004). *Social studies teachers' perspectives of technology integration*. University of Georgia, EUA.
- ZOOM. (2020). *Zoom Cloud Meetings - App*.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação. Diário da República, 2.ª série — N.º 138 (2018).

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação - 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 6.º ano*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (2020). *Programa de Capacitação Digital dos Docentes*. <https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes>

Ministério da Economia e Transição Digital (2020). *Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal*. Editora do Ministério da Economia e Transição Digital. <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-pdf.aspx>

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 095/2020

Relatora: Leonor Maria Lima Torres

Título do projeto: *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*

Equipa de Investigação: Vânia Gabriela Dias Graça, Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Maria Altina Silva Ramos e Maria Glória Parra Santos Solé (Orientadoras), Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 8 de outubro de 2020.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 2 – Parecer da MME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar)

26/11/22, 12:39

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Vânia Gabriela Dias Graça

Nome do Interlocutor:

Vânia Gabriela Dias Graça

E-mail do interlocutor:

vaniaadias14@gmail.com

Vânia Gabriela Dias Graça

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0741900001

Designação:

Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Descrição:

O projeto emerge da necessidade de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

No presente estudo participam uma turma de 1.º CEB e outra de 2.º CEB, bem como os seus respetivos professores. Recorrer-se-á a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, como Focus Group, observação participante, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário e trabalhos produzidos pelos alunos.

Espera-se, com este projeto, construir uma teoria emergente que relacione a utilização de recursos digitais com as metodologias ativas para a consciência histórica, e que seja possível replicar, com adequações, em outros contextos.

Objetivos:

Por forma a dar resposta às questões de investigação mencionadas, foram definidos os seguintes objetivos a alcançar:

- a. Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida) e o Peer instruction (Aprendizagem por Pares) e do paradigma educativo do modelo de Aula-Oficina para o desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- b. Compreender de que modo a utilização das plataformas TED-ed, Youtube e Padlet contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- c. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
- d. Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

12-10-2020

Data do fim do período de recolha de dados:

30-05-2021

Universo:

Alunos do ensino Básico

Unidade de observação:

Um turma de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade e uma turma de História e Geografia de Portugal do 6.º ano de escolaridade

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário aos alunos; Focus group aos alunos; Produções escritas dos alunos (resolução de tarefas); Gravações áudio e vídeo

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

07419_202009281541_Documento1.pdf (PDF - 451,11 KB)

Nota metodológica:

07419_202009281541_Documento2.pdf (PDF - 44,97 KB)

Outros documentos:

07419_202009281541_Documento3.pdf (PDF - 413,97 KB)

Data de registo:

28-09-2020

Versão:

1 (1)

Estado:

Rejeitado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Vânia Gabriela Dias Graça

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) Como se refere na descrição do estudo/investigação académica e na nota metodológica (...) c. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.; A intervenção no terreno começará no início do ano letivo 2020/2021.; As intervenções serão divididas em dois semestres: no primeiro semestre serão desenvolvidas sessões de intervenção com a turma de 4.º ano; no segundo semestre serão desenvolvidas sessões de intervenção com a turma de 6.º ano.; (...) informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico) melhor decidirão sobre a realização do projeto e subsequentes ações avaliativas/de inquirição do mesmo.

Outras observações:

APÊNDICES

Apêndice 1 – 1.ª atividade: “A Peste Negra versus Covid-19 em Portugal” (1.º CEB)

1.ª ATIVIDADE – “A Peste Negra versus Covid-19 em Portugal”	
<p><u>Conteúdo programático:</u> Bloco 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O PASSADO NACIONAL</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> pesquisa e seleção de informação pertinente; análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra; utilização de <i>software</i> simples; comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> Peste Negra</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, explicação, mudança/permanência</p> <p>Data: novembro/dezembro de 2020</p> <p>Duração: 170 minutos</p>
<p>Ficha de levantamento das ideias prévias:</p> <p>Já ouviste falar da Peste Negra?; 2- Na tua opinião o que será a Peste Negra? Partilha as tuas ideias com o teu grupo e construam um mapa com as vossas ideias, com ajuda da plataforma digital <i>XMind</i>.</p>	
TAREFA 1 – Contextualização - evidência, mudança/permanência	
<p>1. Analisa as caricaturas (doc.1 e 2) e responde às questões no <i>Google forms</i>.</p>	
<p>Doc. 1 - Caricatura sobre a Peste Negra.</p>  <p>Fonte: https://www.pinterest.cl/pin/727753621016943428/</p>	<p>Doc. 2 - Caricatura sobre o COVID-19.</p>  <p>Fonte: http://www.radioangulo.cu/en/health/243203-holguin-province-closes-the-last-events-on-covid-19</p>
Duração	
20 min	



Fonte: Livro "História de Portugal em Banda Desenhada", de A. do Carmo Reis, 2004 (pp. 67-72).

- 2.1. Com base no excerto de banda desenhada (doc.3) como eram as condições de vida no século XIV?
- 2.2. Segundo o doc. 3, em que ano surgiu a peste negra na Europa?
- 2.3. Com base no doc. 3, como é que chegou a peste negra à Europa?
- 2.4. Quando chegou a peste negra a Portugal?
- 2.5. Por que se espalhou rapidamente por toda a Europa?
- 2.6. Como é que as pessoas reagiam em relação à peste negra?

30 min

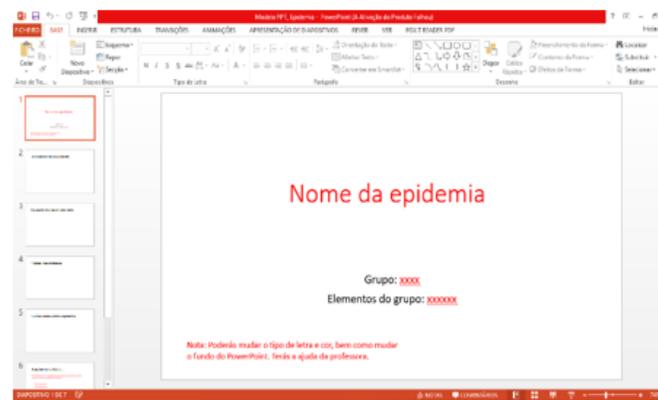
<p>1.1. O que trata o vídeo (doc.6)?</p> <p>1.2. Qual foi a região mais afetada, atualmente, pela peste negra?</p> <p>1.3. Que outra designação tem esta epidemia?</p> <p>1.4. A partir do vídeo (doc.6), o que podes concluir?</p> <p>1.5. Responde individualmente às questões no <i>Google forms</i> (exercício de consciência histórica):</p> <p>1.5.1. O que poderíamos ter aprendido com esta epidemia de 1347-1348, a peste negra?</p> <p>1.5.2. E o que temos de aprender com esta pandemia atual (COVID-19)?</p> <p>1.5.3. O que podes concluir sobre a relação entre a Peste Negra e o Covid-19?</p> <p>1.5.4. O que estas pandemias nos levam a pensar sobre como será o mundo no futuro?</p>	
<p>TAREFA 3 - Narrativa histórica (Banda desenhada)</p>	
<p>1. Constrói, individualmente, uma banda desenhada “Peste Negra versus Covid-19”:</p> <p>Passo 1 - Necessitas de uma folha branca que será dada pela professora (ver modelo para construção da banda desenhada).</p> <p>Passo 2 - Deves incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução: surgimento (ano/século, local); - Desenvolvimento: causas; caraterísticas; - Conclusão: aspetos que têm em comum e de diferente (relação); os efeitos que tiveram no passado/presente, e que aprendizagens sobre estas duas epidemias devemos levar para o futuro. 	<p>Duração</p> <p>25 min</p>

Construção de uma banda desenhada

Nome: _____	Turma: _____
Ano: _____	Data: ____/____/____
Grupo: _____	

Modelo para construção da banda desenhada

TAREFA 4 - Explicação, Significância e Consciência Histórica (Pesquisa e seleção de informação; Dramatização)	Duração
<p>1. Em casa, desafio-te, individualmente, a pesquisar sobre uma das grandes epidemias que marcaram a História:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Malária; Cólera; Tuberculose; Variola; Gripe espanhola; Febre amarela <p>Passo 1 - Para iniciares a pesquisa, cada um terá um <i>site</i> sobre a epidemia que vai trabalhar.</p> <p>Passo 2 - De seguida, irás pesquisar mais informação num site à escolha.</p> <p>Passo 3 - Deves focar os seguintes dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve contextualização histórica: Ano/século e local de surgimento; dinastia (se for o caso) - Boletim clínico: Causas, sintomas e possíveis tratamentos - Países mais afetados pela epidemia; nível de progressão da epidemia pelo mundo; - Se se verifica a epidemia na atualidade e se possivelmente voltará no futuro. <p>Passo 4 - Na sala de aula, organiza a informação recolhida com o teu grupo, num <i>Powerpoint</i> (ver linhas orientadoras para a construção do PowerPoint para epidemia investigada).</p> <p>Passo 5 - <i>Role-playing</i> na sala de aula: Imagina que vais apresentar o telejornal e vais noticiar, juntamente com o teu grupo, a epidemia que investigaste. Nota: Lembra-te que todos os elementos do grupo têm de apresentar a notícia.</p>	<p>(em casa)</p> <p>30 min</p>
<p>Questionário de Metacognição: Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema no <i>Google Forms</i>.</p>	<p>20 min</p>



Linhas orientadoras para a construção do *PowerPoint* para epidemia investigada

Apêndice 2 – Questionário de metacognição da 1.ª atividade (1.º CEB)

Questionário de Metacognição

<p>██████████ – 4.º ano</p> <p>Nome: _____ Data: ___/___/_____</p>
--

1.ª atividade: “A Peste Negra versus Covid-19 em Portugal”

1. A análise e exploração de várias fontes históricas em grupo, ajudou-te a compreender melhor os conteúdos históricos abordados?

Sim

Mais ou menos

Não

Porque _____

2. A(s) tarefa(s) realizada(s):

- a) em grupo foram:

Muito interessante(s)

Interessante(s)

Pouco interessante(s)

Nada interessante(s)

Porque _____

- b) com recurso à plataforma *TED-ed* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- c) com recurso ao *Padlet* foram:

Muito interessante(s)

Interessante(s)

Pouco interessante(s)

Nada interessante(s)

Porque _____

- d) em casa, em que investigaste sobre a epidemia foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 9 o menos importante) a que contribuíram para a tua aprendizagem sobre a Peste Negra e o Covid-19 em sala de aula. Deves colocar os números nos espaços.

- a) Construção do mapa de ideias prévias sobre a Peste Negra, com recurso à ferramenta tecnológica *X-mind*. ____

- b) Análise das caricaturas sobre a Peste Negra e Covid-19 com recurso ao *Padlet*. ____

- c) Leitura e análise do excerto de banda desenhada sobre a Peste Negra com recurso ao *Padlet*. ____

- d) Discussão, em grupo, das respostas a dar às questões, no *Google Forms*. ____
- e) Observação dos mapas de progressão da Peste Negra e do Covid-19 com recurso ao *Padlet*. ____
- f) Visualização do vídeo sobre a Peste Negra na atualidade com recurso à plataforma *TED-ed*. ____
- g) Construção, em grupo, do *PowerPoint* sobre a epidemia estudada. ____
- i) Apresentação, em formato de telejornal, a epidemia estudada. ____
- j) Construção da banda desenhada. ____

4. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre a Peste Negra e o Covid-19?

5. O que ficaste a saber que não sabias?

6. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

7. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

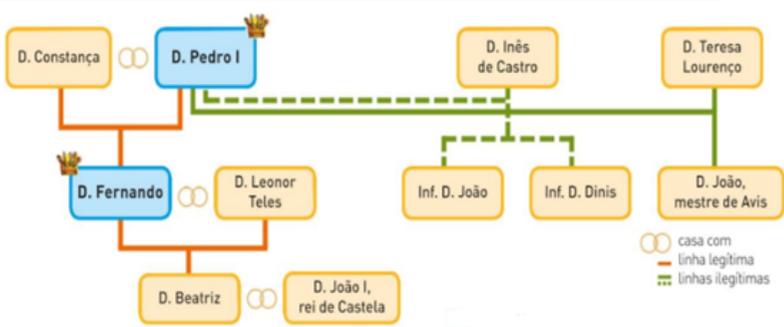
8. O que gostarias de ter aprendido mais?

Obrigado pela tua colaboração!

A professora,
Vânia Graça



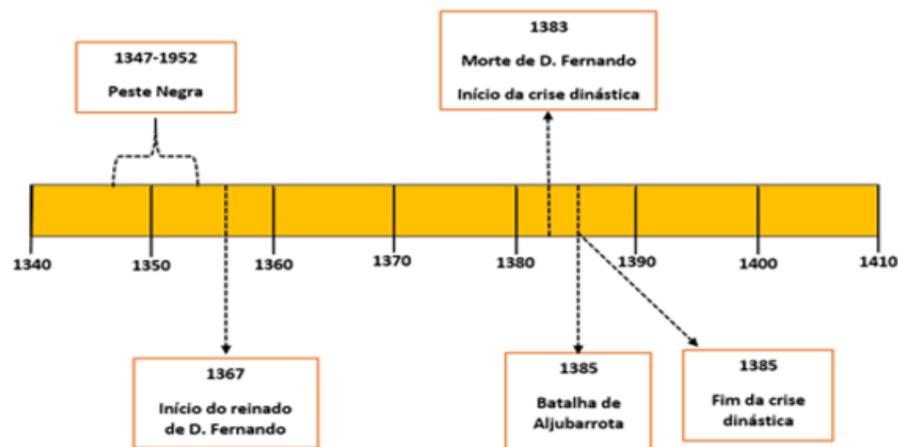
Apêndice 3 – 2.ª atividade: “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota” (1.º CEB)

2.ª ATIVIDADE – “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”	
<p><u>Conteúdo programático:</u> Bloco 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O PASSADO NACIONAL</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> pesquisa e seleção de informação pertinente; análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra; utilização de software simples; comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> dinastia, crise dinástica, batalha, nação e identidade nacional</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, temporalidade, causalidade, multiperspetiva e significância</p> <p><u>Data:</u> janeiro de 2021</p> <p><u>Duração:</u> 120 minutos</p>
<p>Ficha de levantamento das ideias prévias em grande grupo (gravação áudio): O que é uma dinastia?; 2- O que é uma crise dinástica? 3- O que é uma batalha? 4- O que é uma nação? ; 4.1- O que faz parte de uma <u>nação</u>? 5- Quando se fala de identidade nacional a que é que associas?</p>	
TAREFA 1 - Contextualização - evidência, temporalidade e causalidade	Duração
<p>1. Visualiza o seguinte vídeo até ao minuto 3:40 (doc. 1), observa a genealogia (doc. 2) e responde, em grupo, às questões no <i>Google forms</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center;">Doc. 3 - Linha do tempo de 1340-1410.</p>  <p style="font-size: small;">A Batalha de Aljubarrota 15 930 visualizações · 31/05/2015</p> <p style="font-size: small;">https://www.youtube.com/watch?v=uRPCv_m_DYU</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 60%;"> <p style="text-align: center;">Doc. 2 - Genealogia de D. Pedro I (candidatos ao trono em 1383).</p>  </div> </div>	<p>20 min</p>

- 1.1. Segundo o documento 1, em que ano morre D. Fernando?
- 1.2. Com base no documento 2, quem será o legítimo herdeiro ao trono?
- 1.3. A partir da análise do documento 2, com quem era casada D. Beatriz?
- 1.4. Que outros candidatos havia ao trono?
- 1.5. Com base nos documentos 1 e 2, o que terá contribuído para a crise dinástica?

2. Observa a linha de tempo (doc.3) e responde, em grupo, às questões no *Google forms*.

Doc. 3 – Linha do tempo de 1340-1410.



Fonte: autoria própria.

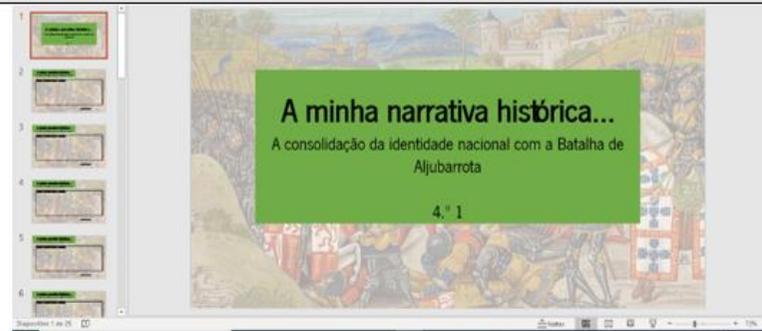
- 2.1. Quanto tempo durou a crise dinástica?
- 2.2. Em que data aconteceu a batalha de Aljubarrota?

10 min

TAREFA 2 - Evidência, Explicação e Multiperspetiva	Duração
<p>1. Lê os seguintes documentos (doc. 4 e doc. 5) e respondam às questões, em grupo, os seguintes documentos (doc. 4 e doc. 5) e respondam às questões, em grupo, no <i>Google forms</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="264 400 900 954" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Documento 4</p> <p>“(…) O rei de Portugal tinha mil e setecentas lanças¹, (...) e de besteiros² oitocentos, e de homens de pé quatro mil, ao todo eram seis mil e quinhentos. (...) Os Castelhanos (...) não eram mais que cinco mil lanças, de ginetes³ eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam ao todo pouco mais de trinta mil.(...) O rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (...) era favorável aos portugueses, (...) tomou a decisão de partir antes que visse como se perdia a batalha (...)”</p> <p style="text-align: right;">Fernão Lopes, Crónica de El Rei D. João, Vol. 4, Tomo 2 (texto adaptado).</p> <p>*Glossário: ¹lanças: soldados que combatiam a pé com arma (lança) ²besteiros: soldados medievais que usam a besta (arma com arco e flecha)</p> </div> <div data-bbox="940 400 1823 954" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Documento 5</p> <p>Os peões⁴ e os lanceiros⁵ de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras (...). Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros⁶ de Castela, que se defenderam e lutaram. (...) E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas [unidades], lutaram apenas com a vanguarda de Castela: e as alas de Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...). Visto que o rei D. João [de Castela] viu que os seus [soldados] foram derrotados, e que não havia outro remédio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém.</p> <p style="text-align: right;">Pero López de Ayala, (1780). <i>Cronicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III</i> (texto adaptado).</p> <p>*Glossário ⁴peões: homens que combatiam a pé ⁵lanceiros: soldados que combatiam com lança ⁶cavaleiro: soldados que combatiam a cavalo vanguarda: linha da frente</p> </div> </div> <p>1.1. Quem são os autores do documento 4 e 5?</p> <p>1.2. A que acontecimento histórico se referem?</p> <p>1.3. Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?</p> <p>1.4. Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?</p> <p>1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.</p> <p>1.6. Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?</p>	30 min

TAREFA 3 - Explicação, Significância e Consciência histórica	Duração
<p>1. Observa os documentos 6, 7 e 8 e responde às questões, em grupo, no <i>Google forms</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="271 336 685 395" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 6 - Tática do quadrado.</p> </div> <div data-bbox="808 336 1263 395" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 7 - Batalha de Aljubarrota.</p> </div> <div data-bbox="1391 336 1850 411" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 8 - Fachada principal do Mosteiro de Santa Maria da Batalha.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="271 411 741 751"> <p>TÁTICA DO QUADRADO:</p> <p>Fonte: blogdidi: A tática do quadrado. www.blogdidi.blogspot.com</p> </div> <div data-bbox="808 411 1361 751"> <p>Fonte: The Battle of Aljubarrota (Castile vs Portugal, 1385). (British Library, Royal 14 E IV f. 204 recto).</p> </div> <div data-bbox="1391 411 1850 751"> <p>Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mosteiro_da_Batalha</p> </div> </div> <p>30 min</p> <p>1.1. A partir dos documentos 6 e 7, como se explica que tendo Portugal um exército mais pequeno que Castela tenha conseguido vencer a Batalha de Aljubarrota? Explica por palavras tuas como é que isso aconteceu.</p> <p>1.2. Porque é que este acontecimento (batalha) foi importante na história de Portugal?</p> <p>1.3. Segundo o documento 8, que monumento mandou construir D. João Mestre de Avis?</p> <p>1.4. Qual o seu significado (monumento):</p> <ol style="list-style-type: none"> para as pessoas dessa época? para as pessoas de hoje? <p>2. Responde, individualmente, à questão no <i>Google forms</i> (exercício de consciência histórica):</p> <p>2.1. Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha o que poderia ter acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?</p> <p>10 min</p>	

TAREFA 4 - Narrativa histórica	Duração
<p>1. Escreve um pequeno texto, individualmente, em formato <i>PowerPoint</i>, sobre este acontecimento histórico (ver modelo de <i>PowerPoint</i> para construção de narrativa histórica).</p> <p>Esse texto deverá incluir uma breve explicação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a crise dinástica de 1383 (vários candidatos e o vencedor); - as causas da batalha de Aljubarrota, como se deu e quem venceu; - a importância desta batalha para Portugal e para os portugueses. 	(em casa)
<p>Questionário de Metacognição: Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema no <i>Google Forms</i>.</p>	20 min



Modelo para construção da narrativa

Apêndice 4 – Questionário de Metacognição da 2.ª atividade (1.º CEB)

Questionário de Metacognição

<p>██████████ – 4.º ano</p> <p>Nome: _____ Data: ___/___/____</p>

2.ª atividade: “Consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”

1. A análise e exploração de várias fontes históricas em grupo, ajudou-te a compreender melhor os conteúdos históricos abordados?

Sim

Mais ou menos

Não

Porque _____

2. A(s) tarefa(s) realizada(s):

- a. em grupo foram:

Muito interessante(s)

Interessante(s)

Pouco interessante(s)

Nada interessante(s)

Porque _____

- b. com recurso à plataforma *Youtube* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- c. com recurso ao *Padlet* foram:

Muito interessante(s)

Interessante(s)

Pouco interessante(s)

Nada interessante(s)

Porque _____

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 8 o menos importante) as que contribuíram para a tua aprendizagem sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota. Deves colocar os números nos espaços.

- Gravação áudio no *Padlet* das ideias prévias sobre dinastia; crise dinástica; batalha; nação; identidade nacional. ____
- Visualização do vídeo sobre a crise dinástica, com recurso ao *Youtube*. ____
- Análise da genealogia de D. Pedro I, com recurso ao *Padlet*. ____
- Análise da linha do tempo de 1340-1410, com recurso ao *Padlet*. ____
- Leitura e análise de dois documentos históricos com diferentes visões sobre a Batalha de Aljubarrota, com recurso ao *Padlet*. ____
- Observação de três imagens sobre a Batalha de Aljubarrota, com recurso ao *Padlet*. ____
- Discussão, em grupo, das respostas a dar às questões, no *Google Forms*. ____
- Construção de um pequeno texto sobre a Batalha de Aljubarrota, com recurso ao *PowerPoint*. ____

4. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota? Escreve nas linhas abaixo as tuas aprendizagens sobre o tema.

Consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------------

5. O que ficaste a saber que não sabias?

6. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

7. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

8. O que gostarias de ter aprendido mais?

Obrigado pela tua colaboração!

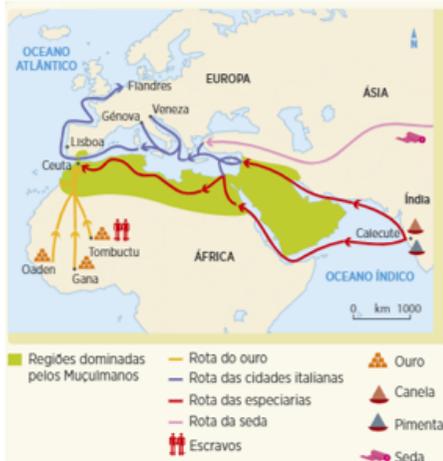
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 5 – 3.ª atividade: “Os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização” (1.º CEB)

3.ª ATIVIDADE – “Os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização”	
<p><u>Conteúdo programático:</u> Bloco 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O PASSADO NACIONAL</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a época da expansão marítima.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> pesquisa e seleção de informação pertinente; análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; utilização de software simples; comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> descobrimientos portugueses, expansão marítima</p> <p><u>Conceitos metahistóricos:</u> evidência, temporalidade, significância, empatia histórica, explicação</p> <p><u>Data:</u> fevereiro/março 2021</p> <p><u>Duração:</u> 120 minutos</p>
<p>Levantamento das ideias prévias:</p> <p>Quais são as palavras que associas aos descobrimientos portugueses? Partilha as tuas ideias em grupo turma, com recurso à aplicação tecnológica <i>bubbl.us</i>.</p>	
TAREFA 1 - Contextualização - evidência, temporalidade e significância	Duração
<p>1. Observa e lê atentamente os seguintes documentos (doc. 1, 2, 3, 4 e 5) e responde, em grupo, às questões no <i>Google Forms</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Doc. 1 - O Mundo conhecido pelos europeus no século XV.</p>  <p>Fonte: Manual “Missão: História 8.º ano”, de Cláudia Amaral, Elisabete Jesus e Eliseu Alves, 2020 (p. 162).</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Doc. 2 - Interesses dos Portugueses na Expansão marítima.</p> <p>Forte e grande era a vontade dos dirigentes e os interesses dos diversos grupos sociais (...). A vontade do infante D. Henrique, o interesse da Coroa, da nobreza, a procura de honra e proveitos [terras, rendas e cargos], os interesses comerciais da burguesia, o desejo do povo de melhores dias. A burguesia teria interesses no comércio e na pirataria [para chegar] ao ouro e aos escravos e dominar as rotas onde as mercadorias circulavam. O povo queria que lhe melhorassem o magro rendimento ou lhe resolvessem a falta de alimentos.¹ E porque ele [infante D. Henrique] tinha o desejo de expandir a Santa Fé do nosso senhor Jesus Cristo e trazer todas as almas para as salvar.²</p> <p style="text-align: right; font-size: small;"> ¹Maria Helena da Cruz Coelho, Revista Portuguesa de História, 1996 (adaptado) ²Gomes Eanes de Zurara, Crónica do descobrimento e conquista da Guiné, séc. XV </p> </div> </div>	<p>40 min</p>

Doc. 3 - Rotas comerciais antes das descobertas portuguesas.



Fonte: Manual "Novo HGP 5 - História e Geografia de Portugal", de Ana Matias, Ana Rodrigues Oliveira e Francisco Cantanhede, 2016 (p. 132).

Doc. 4 - O início da expansão portuguesa.



Fonte: Manual "Máquina do Tempo 5 - História e Geografia de Portugal", de Luis Sousa, Mavilde Albino e Luiz Soares, 2016 (p. 100).

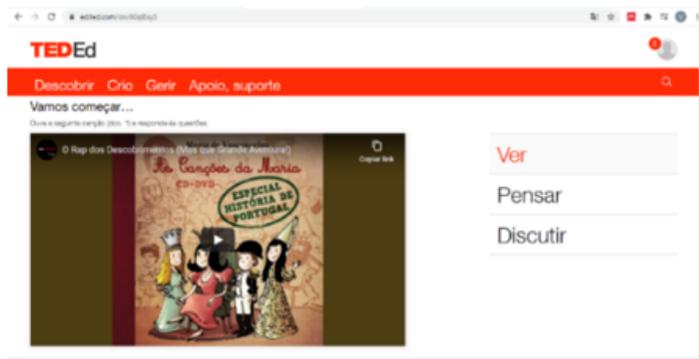
Doc. 5 - Objetivos da tomada de Ceuta.

E aqui [em Ceuta] é o princípio das terras de África; muito fértil em pão, vinho, carnes, frutas, pescarias de variadas espécies de peixes e outras muitas coisas dignas de louvor.

Duarte Pacheco Pereira, Esmeraldo de Situ Orbis, 1507

- 1.1. Segundo o doc. 1, quais eram os continentes do Mundo conhecidos pelos europeus?
- 1.2. A partir do doc. 2, quais eram os interesses dos grupos sociais (rei, nobreza, clero, burguesia, povo) na expansão portuguesa?
- 1.3. Segundo o doc. 3, quais eram as principais rotas comerciais antes do início da expansão portuguesa?
- 1.4. Partindo da análise dos 3, 4 e 5, quando se iniciou expansão portuguesa e com que feito?
- 1.5. A partir do documento 3 e 5, que razões terão levado os portugueses a conquistar Ceuta?

2. Ouve a seguinte canção (doc. 6) e responde, em grupo, às questões na plataforma *TED-ed*.



<https://ed.ted.com/on/6QqIEsy5>

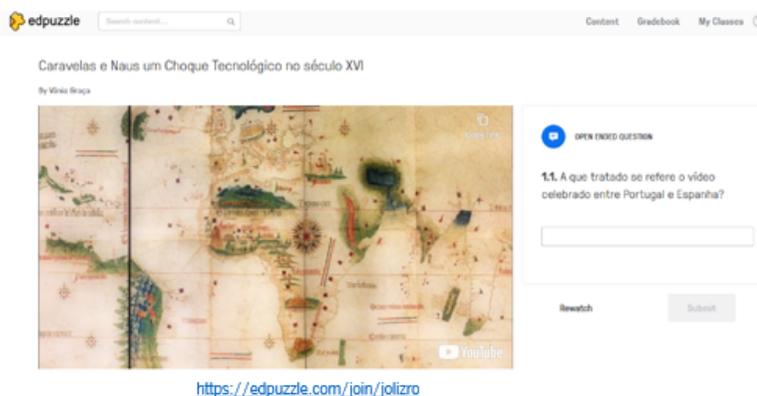
20 min

- 2.1. Quem era a personalidade que impulsionou e comandava os descobrimentos portugueses?
- 2.2. Segundo a canção, quais foram as grandes dificuldades dos navegadores naquela época?
- 2.3. A partir da canção, assinala, em grupo, numa linha de tempo, com recurso à aplicação *Lucidchart*, 6 descobertas/conquistas portuguesas.
- 2.4. O que significa a expressão “encontrámos tantos mundos”?
- 2.5. Qual te parece a expressão mais apropriada: a) “fomos nós os portugueses que avançamos pelos mares”; ou b) “foram os portugueses que avançaram pelo mar”. Justifica a tua resposta.

TAREFA 2 - Empatia histórica, Explicação histórica e Consciência Histórica

Duração

1. Visualiza o vídeo (doc. 7) na plataforma *Edpuzzle* e observa o doc. 8 e responde, em grupo, às questões.



Fonte: Manual "Novo HGP 5 - História e Geografia de Portugal", de Ana Matias, Ana Rodrigues Oliveira e Francisco Cantanhede (p. 104).

20 min

- 1.1. A que tratado se refere o vídeo celebrado entre Portugal e Espanha?
- 1.2. O que determinava esse tratado? A partir da observação do doc. 8, será que essa informação do vídeo está correta? Justifica.
- 1.3. O que fez com que os portugueses se tornassem pioneiros nos descobrimentos?
- 1.4. Que comparação é feita no vídeo às embarcações dos descobrimentos? Porquê?
- 1.5. Como são caracterizados os portugueses?
- 1.6. Por que é difícil saber como era mesmo a caravela construída no século XV?
- 1.7. Como sabemos como eram as embarcações que foram usadas nos descobrimentos?
- 1.8. Qual o significado do título do vídeo "Caravelas e Naus um Choque Tecnológico no século XVI"?

2. Em casa, individualmente, analisa e estuda os seguintes documentos, para posteriormente, discutires em sala de aula.

Doc. 9 - A vida a bordo das caravelas.

A vida a bordo das caravelas dos Descobrimentos era extremamente dura. As tripulações, mal abrigadas do tempo, dormiam quase sempre no convés. Só os principais dispunham de um pequeno cubículo no castelo da popa. Dormia-se vestido e andava-se descalço. A navegação em costas desconhecidas fazia-se de dia e sempre com grandes cautelas. O batel¹ era usado com frequência para indicar o caminho e, por vezes, recorria-se aos remos da própria caravela.

Com intervalos de alguns meses, a caravela tinha de ser reparada numa praia. A madeira do forro do casco era limpa dos limos² (...). Logo que se chegava a terra, procurava-se água, alimentos frescos e lenha.

António Cardoso, "A vida nas caravelas", revista Descobrir

*Glossário

-batel: barco de pequena dimensão

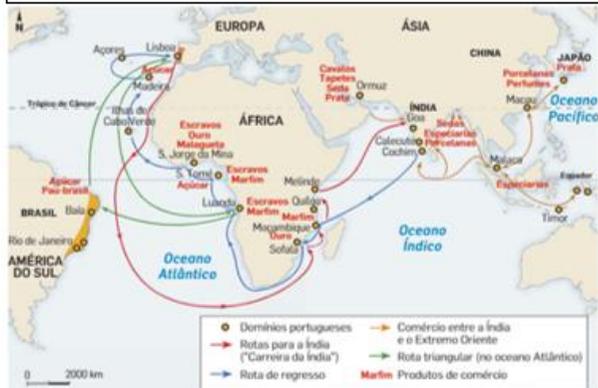
-limos: lodo

Doc. 10 - A chegada dos portugueses ao Brasil.



Fonte: Manual "Máquina do Tempo5", de Luis Sousa, Luiz Soares e Mavilde Albino, 2016 (retirado de PowerPoint).

Doc. 11 - O império português e as suas rotas de comércio no século XVI.



Fonte: Manual "Rumos 5", de Anibal Barreira, Elisabete Botelho, Mendes Moreira e Teresa Costa, 2016 (p. 171).

Doc. 12 - O tráfico de escravos africanos.



Fonte: <https://nationalgeographic.sapo.pt/historia/actualidade/1006-o-traffic-negro-na-historia-dos-descobrimentos>

20 min

<p>2.1. Em sala de aula, responde, individualmente, às seguintes questões no <i>Word</i>.</p> <p>2.1.1. Segundo o documento 9, como eram as condições de vida dos navegadores nas caravelas?</p> <p>2.1.2. A partir do doc. 9, como achas que se sentiam os navegadores?</p> <p>2.1.3. Se vivesses naquela época eras capaz de viajar numa caravela? Justifica.</p> <p>2.1.4. Tendo por base a observação do doc. 10, como é que os índios brasileiros reagiram à chegada dos portugueses ao território brasileiro?</p> <p>2.1.5. A partir do doc. 11, identifica os produtos trazidos para Portugal do continente africano, asiático e do Brasil.</p> <p>2.1.6. A partir do doc. 12, explica em que condições eram transportados os escravos africanos?</p> <p>2.1.7. Na tua opinião, como explicas o tratamento que era dado aos escravos?</p> <p>2.2. Em pares, discute as tuas respostas com o colega.</p> <p>2.3. Reformula as tuas respostas se achares necessário (utiliza a cor vermelha).</p> <p>2.4. Discussão, em grande grupo, das respostas dadas por cada um dos pares.</p> <p>2.5. Responde, individualmente, às questões no <i>Nearpod</i> (exercício de consciência histórica):</p> <p>2.5.1. Na tua opinião, qual foi o contributo dos descobrimentos para o conhecimento de novas terras, povos e culturas?</p> <p>2.5.2. Qual a importância destas descobertas para o mundo atual?</p> <p>2.5.3. Na tua opinião, achas que nos dias de hoje ainda existe escravatura? Justifica.</p>		
<p>TAREFA 3 - Narrativa e empatia histórica (Diário)</p>	<p>Duração</p>	
<p>1. Imagina que és um navegador da época dos descobrimentos.</p> <p>Escreve, individualmente, na plataforma digital <i>Book Creator</i>, uma página do teu diário enquanto navegador dos descobrimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como eram os teus dias a bordo da caravela; - como te sentias (sensações, medos, receios,...); - a conquista/descoberta que mais te fascinou e o motivo; - o impacto que essa descoberta teve na época e para o mundo. <p>O teu texto deve seguir a seguinte estrutura (ver estrutura do diário de um navegador dos descobrimentos) e terá que ter no mínimo 8 linhas.</p>	 <p>Diário de um navegador dos descobrimentos</p> <p>Local e data</p> <p>Querido diário, estes tempos a bordo da caravela ... (continua o teu diário)</p> <p>(despedida)</p> <p>Nome do navegador</p> <p>Estrutura do diário de um navegador dos descobrimentos</p>	<p>(em casa)</p>
<p>Questionário de Metacognição: Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema.</p>	<p>20 min</p>	

Apêndice 6 – Questionário de Metacognição da 3.ª atividade (1.º CEB)

Questionário de Metacognição

██████████ – 4.º ano

Nome: _____ Data: ___/___/___

Os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização

1. A análise e exploração de várias fontes históricas em grupo, ajudou-te a compreender melhor os conteúdos históricos abordados?

Sim

Mais ou menos

Não

Porque _____

2. A(s) tarefa(s) realizada(s):

- a) em grupo foram:

Muito interessantes

Interessantes

Pouco interessantes

Nada interessantes

Porque _____

- b) em pares foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- c) com recurso à plataforma *TED-ed* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- d) com recurso ao *Padlet* foram:

Muito interessantes

Interessantes

Pouco interessantes

Nada interessantes

Porque _____

- e) com recurso ao *Lucidchart* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- f) com recurso à plataforma *Edpuzzle* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

g) com recurso à plataforma *Nearpod* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

h) com recurso à aplicação tecnológica *Book creator* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

i) em casa, em que estudaste os documentos históricos foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 9 o menos importante) as que contribuíram para a tua aprendizagem sobre os Descobrimentos Portugueses em aula. Deves colocar os números nos espaços.
- Construção do mapa de ideias prévias sobre os descobrimentos portugueses, com recurso à ferramenta tecnológica *Bubbl.us*. ____
 - Leitura e análise de documentos históricos sobre o início da expansão portuguesa com recurso ao *Padlet*. ____
 - Audição da canção sobre os descobrimentos portugueses, com recurso à plataforma *TED-ed*. ____
 - Marcação, em grupo, numa linha de tempo as principais descobertas/conquistas portuguesas, com recurso à aplicação *Lucidchart*. ____
 - Visualização do vídeo "Caravelas e Naus um Choque Tecnológico no século XVI", com recurso ao *Edpuzzle*. ____
 - Discussão, em grupo, das respostas a dar às questões, no *Google Forms*. ____
 - Leitura e análise de documentos históricos em casa, com recurso ao *Padlet*. ____
 - Discussão, em pares, sobre as respostas dos documentos históricos estudados em casa, com recurso ao *Word*. ____
 - Construção do diário do navegador, com recurso ao *Book Creator*. ____
4. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre os Descobrimentos Portugueses? Coloca 5 ideias.
- 1 -
 - 2 -
 - 3 -
 - 4 -
 - 5 -

5. O que ficaste a saber que não sabias?

6. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

7. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

8. O que gostarias de ter aprendido mais?

Obrigado pela tua colaboração!
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 7 – 4.ª atividade: “Do Estado Novo ao 25 de abril de 1974” (4.º ano)

4.ª ATIVIDADE – Do Estado Novo ao 25 de Abril	
<p><u>Conteúdo programático:</u> Bloco 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES: O PASSADO NACIONAL</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais; Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.</p> <p><u>Estratégias de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> pesquisa e seleção de informação pertinente; análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados; mobilização do conhecimento em contextos diversos, através do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares; utilização de <i>software</i> simples; comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> ditadura, democracia, guerra colonial</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, significância, mudança e permanência, empatia histórica</p> <p>Data: março/abril 2021</p> <p>Duração: 120 minutos</p>
<p>Levantamento das ideias prévias:</p> <p>Com recurso à aplicação <i>Mentimeter</i>, indica 4 palavras que associas à ditadura (Estado Novo) e 4 palavras que associas ao 25 de abril.</p>	
TAREFA 1- Mudança e Consciência Histórica	
<p>1. Em casa, lê a obra literária “O Tesouro”, de Manuel António Pina.</p> <p>1.1. Em sala de aula, responde, individualmente, às seguintes questões.</p> <p>1.1.1. Como se chama o país “das Pessoas Tristes”?</p> <p>1.1.2. Que características têm as pessoas do “País das Pessoas Tristes”?</p> <p>1.1.3. Que proibições existiam nesse país?</p> <p>1.1.4. O que aconteceu ao tesouro?</p> <p>1.1.5. Como reconquistaram o tesouro?</p> <p>1.1.6. O que aconteceu após a reconquista do tesouro?</p> <p>1.1.7. Quais foram as principais diferenças entre o antes e depois no “País das Pessoas Tristes”?</p> <p>1.1.8. Associas as palavras ditadura e democracia a qual período?</p> <p>1.2. Em grande grupo, discute as respostas dadas.</p>	

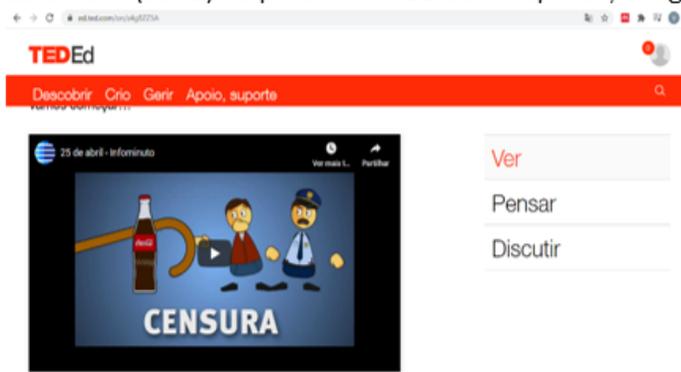
2. Escrita criativa (individual)

2.1. Atenta na comparação feita pelo escritor “A liberdade é como o ar que respirámos”.

2.2. Partindo da comparação do autor, constrói individualmente a tua comparação de liberdade “A liberdade é como...”, com recurso ao *PowerPoint*.

- Podes associar: a sentimentos, cores, imagens...
- Deves explicar o porquê da comparação que fizeste.

10 min

3. Visualiza o vídeo (doc.2) na plataforma *TED-ed* e responde, em grupo, às questões.

<https://ed.ted.com/on/JzSfPPZ6>

15 min

3.1. Em que ano começa o Estado Novo?

3.2. Como é que ficou marcado este período da História?

3.3. Quais eram os meios de repressão da época?

3.4. Quem substituiu Salazar após a sua saída do poder?

3.5. Qual foi o símbolo da revolução?

3.6. Quantos anos durou o Estado Novo?

3.7. Responde individualmente às questões (exercício de consciência histórica).

3.7.1. Que mudanças este acontecimento (25 de abril) contribuiu para o Portugal que temos Hoje?

3.7.2. Será que Portugal poderá vir a ter novamente uma Ditadura? Justifica a tua resposta.

10 min

TAREFA 2 - Consequências, Evidência histórica, Empatia histórica e Consciência Histórica				Duração	
1. Observa atentamente os seguintes documentos 3, 4, 5 e 6 e responde, em grupo, às questões no <i>Socrative</i> .					
Doc.3 - A Guerra Colonial (1961-1974).	Doc.4 - Glossário.	Doc.5 - Partida dos soldados para a Guerra Colonial.	Doc.6 - Jornal <i>O Século</i> (1961).		
 <p>Fonte: Manual escolar "Novo HGP 6", de Ana Martins, Ana Rodrigues Oliveira e Francisco Cantanhede, 2017 (p. 37).</p>	<p>À descoberta de palavras</p> <p>Guerra Colonial Conflito armado nas colónias, iniciado por naturais desses territórios contra o país que as domina, com vista a obterem a sua independência.</p> <p>Fonte: Manual escolar "Novo HGP 6", de Ana Martins, Ana Rodrigues Oliveira e Francisco Cantanhede, 2017 (p. 37).</p>	 <p>Fonte: https://media.rtp.pt/cancoesdaguerra/artigos/nahora-da-despedida/</p>	 <p>Fonte: https://observador.pt/especiais/como-salazar-preparou-guerra-colonial/</p>	15 min	
<p>1.1. Tendo por base o doc. 3, quantos anos durou a Guerra colonial?</p> <p>1.2. Com base no doc.3. quais foram as colónias envolvidas na Guerra?</p> <p>1.3. Na tua opinião, porque se chamou Guerra Colonial?</p> <p>1.4. Segundo os doc. 3 e 4, qual é a principal causa desta guerra?</p> <p>1.5. A partir dos documentos 3, 5 e 6 qual terá sido a principal consequência da guerra?</p> <p>1.6. Individualmente, responde às questões no <i>Socrative</i>:</p> <p>1.6.1. Na tua opinião, que consequências a independência das colónias trouxeram para Portugal?</p> <p>1.6.2. Se não se tivesse dado o 25 de abril em 1974, será que Portugal ainda mantinha as suas colónias? Justifica.</p> <p>1.6.3. Na tua opinião, será que a guerra e os conflitos nesses territórios terminaram com o 25 de abril e o fim da guerra colonial? Porquê?</p>					15 min

<p>2. Lê atentamente o seguinte testemunho de um ex-combatente (doc. 6) e responde às questões, em grupo, no <i>Socrative</i>.</p>	<p>10 min</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">Documento 6</p> <p style="text-align: center;">Pisei uma "mina"</p> <p>- Pisei uma mina! - Meu alferes¹, por amor de Deus, não se mexa – agitou-se o outro, com largos gestos tranquilizadores. (...) - Arreda tudo aqui! Querem ir todos para o galheiro²? (...) Comunique a situação para a base e diga-lhes que mandem os tipos das minas e armadilhas! - Mas por que é que isto me havia de acontecer a mim? (...) Imaginava-se amputado, sem um pé, sem uma perna (...). - Se ele desse um salto rápido para o lado talvez se safasse – comentava um. - (...) bocas parvas! – rosnou o furriel³ impaciente. – Então não vês que o rebentamento é instantâneo?</p> <p style="text-align: right;">Mário de Carvalho, "Era uma Vez um Alferes", Liv. Civilização (adaptado)</p> <p>¹Glossário ²mina: engenho explosivo; ³alferes: uma categoria do exército; ⁴galheiro: morrer; ⁵furriel: sargento</p> </div>		
<p>2.1. Segundo o doc. 6, qual era o principal perigo na zona de combate da guerra? 2.2. Como reagiu o soldado em relação ao que estava a acontecer?</p> <p>3. Imagina que irias entrevistar um ex-combatente da guerra. Elabora 2 perguntas que gostarias de fazer e coloca-as no <i>padlet</i> da turma.</p> <p>4. Ida de um ex-combatente da Guerra Colonial à aula e os alunos colocam as questões previamente construídas.</p>	<p>15 min</p>	
<p>5. Imagina que és um combatente da Guerra Colonial e que estiveste na zona de combate. Escreve, em grupo, na plataforma digital <i>Book Creator</i>, uma carta aos teus pais (ver estrutura da carta de um combatente da Guerra Colonial):</p> <ul style="list-style-type: none"> - a contar os teus dias; - o que observas; - como te sentes (sensações, medos, receios,...). <p>O teu texto terá que ter no mínimo 8 linhas.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Local _____ Data _____</p> <p>Queridos pais,</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Despedida _____</p> <p>Assinatura (só o teu primeiro nome) _____</p> </div> <p style="text-align: center;">Estrutura da carta de um combatente da Guerra Colonial</p>	<p>25 min</p>
<p>TAREFA 3- Narrativa histórica (Desenho)</p>	<p>Duração</p>	
<p>1. Faz um desenho, individualmente, em que contes como foi o período do Estado Novo e o 25 de Abril. Deverás incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as principais diferenças entre a ditadura e a democracia; aspetos referentes à guerra colonial. 	<p>(em casa)</p>	
<p>Questionário de Metacognição: Preenchimento de um questionário de metacognição sobre o tema.</p>	<p>20 min</p>	

Apêndice 8 – Questionário de Metacognição da 4.ª atividade (1.º CEB)

Questionário de Metacognição

<div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div> – 4.º ano Nome: _____ Data: __/__/____
--

Do Estado Novo ao 25 de Abril

1. A análise e exploração de várias fontes históricas em grupo, ajudou-te a compreender melhor os conteúdos históricos abordados?

Sim

Mais ou menos

Não

Porque _____

2. A(s) tarefa(s) realizada(s):

- a) em casa, em que leste a obra literária “O Tesouro”, de Manuel António Pina foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- b) em grupo foram:

Muito interessantes

Interessantes

Pouco interessantes

Nada interessantes

Porque _____

- c) em pares foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- d) com recurso à plataforma *TED-ed* foi:

Muito interessante

Interessante

Pouco interessante

Nada interessante

Porque _____

- e) com recurso à plataforma *Socrative* foram:

Muito interessantes

Interessantes

Pouco interessantes

Nada interessantes

Porque _____

f) com recurso ao *Padlet* foram:

Muito interessantes Interessantes Pouco interessantes Nada interessantes

Porque _____

g) com recurso à aplicação tecnológica *Mentimeter* foi:

Muito interessante Interessante Pouco interessante Nada interessante

Porque _____

h) com recurso à plataforma *Book Creator* foi:

Muito interessante Interessante Pouco interessante Nada interessante

Porque _____

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, coloca por ordem de importância (1 o mais importante e 10 o menos importante) a que contribuíram para a tua aprendizagem sobre o Estado Novo e o 25 de Abril de 1974 em sala de aula. Deves colocar os números nos espaços.

- Levantamento das palavras que associas ao Estado Novo e 25 de Abril, com recurso à aplicação *Mentimeter*. ____
- Leitura e análise da obra literária “O Tesouro”, de Manuel António Pina, em casa. ____
- Responder, individualmente, às questões sobre a obra literária e depois discuti-las em pares. ____
- Construção da comparação sobre liberdade e sua gravação no *Padlet*. ____
- Visualização de um vídeo sobre o Estado Novo, com recurso à plataforma *TED-ed*. ____
- Leitura e análise de documentos históricos sobre a Guerra Colonial, com recurso ao *Padlet*. ____
- Discussão, em grupo, das respostas às questões dos documentos no *Socrative*. ____
- Colocação de questões, em sala de aula, a um ex-combatente da Guerra Colonial. ____
- Construção da carta do combatente, com recurso ao *Book Creator*. ____
- Construção de um desenho sobre o Estado Novo e 25 de Abril. ____

4. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre o Estado Novo e o 25 de Abril de 1974? Escreve nos espaços as tuas aprendizagens sobre o tema.

Estado Novo

25 de Abril de 1974

5. O que ficaste a saber que não sabias?

6. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

7. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

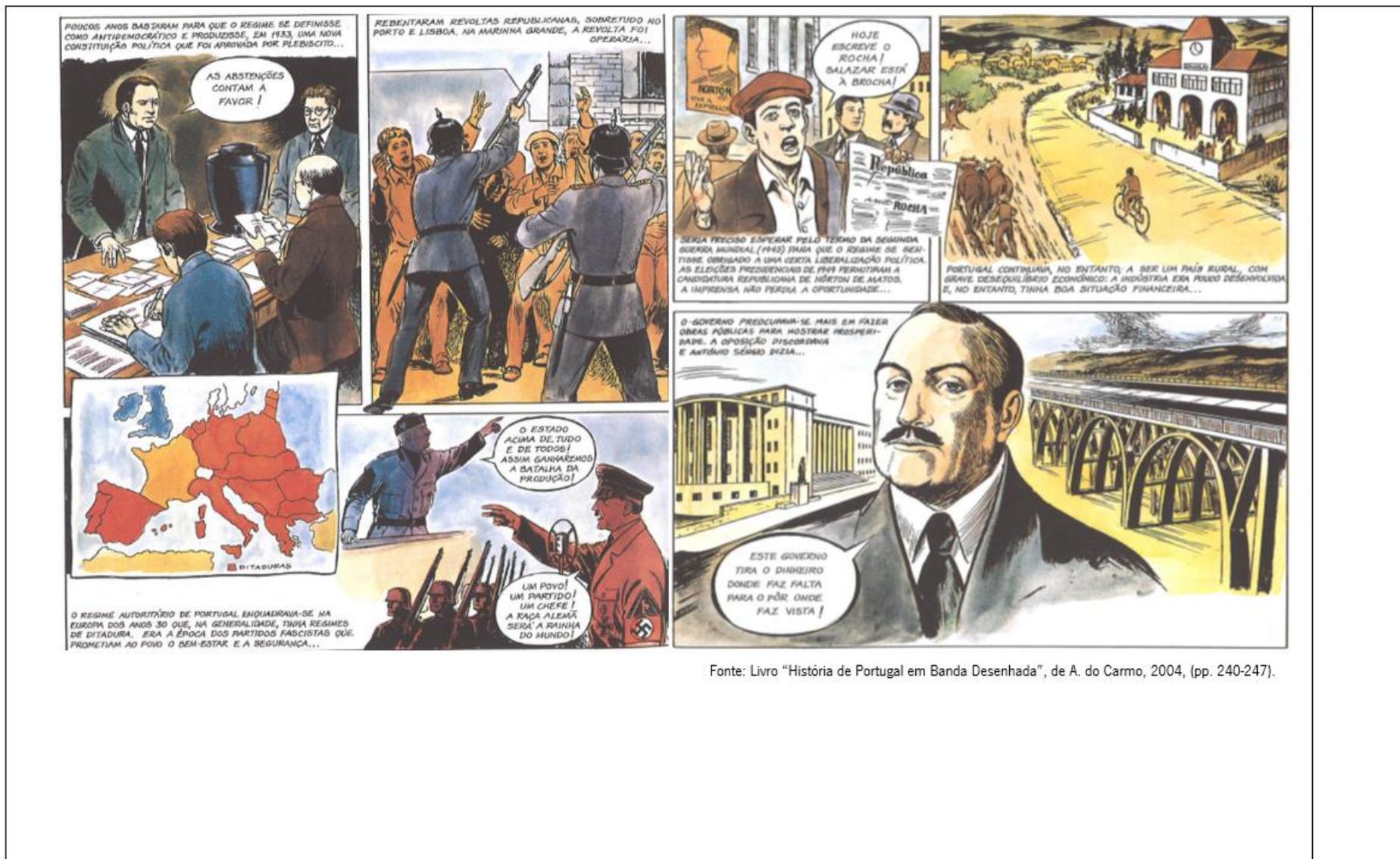
8. O que gostarias de ter aprendido mais?

Obrigado pela tua colaboração!
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 9 – 1.ª atividade: “O Estado Novo” (6.º ano)

1.ª ATIVIDADE – “O Estado Novo”	
<p><u>Domínio:</u> PORTUGAL DO SÉCULO XX: Os anos da ditadura</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, constituição, liberdade de expressão.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; analisar fontes escritas históricas; aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade; realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva; saber colocar questões-chave; questionar os seus conhecimentos prévios; aceitar as críticas dos pares e dos professores de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho; colaborar com os pares e professores, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> ditadura, constituição, censura</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, significância, mudança e permanência, empatia histórica</p> <p><u>Data:</u> fevereiro 2022</p>
<p>Levantamento das ideias prévias: Que palavras/expressões associas ao Estado Novo? Partilha as tuas ideias com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i></p>	
<p>Sessão 1- Os princípios e mecanismos de repressão do Estado Novo Duração: 90 minutos Conceitos metahistóricos: evidência e mudança/permanência</p>	
<p>TAREFA 1- Evidência, significância, mudança/permanência e consciência histórica</p>	
<p>1. Em casa, lê e analisa atentamente os documentos 1, 2, 3 e 4.</p>	Duração
<p>Doc. 1 - Excerto da banda desenhada sobre o Estado Novo.</p>	



Fonte: Livro "História de Portugal em Banda Desenhada", de A. do Carmo, 2004, (pp. 240-247).

Doc. 2



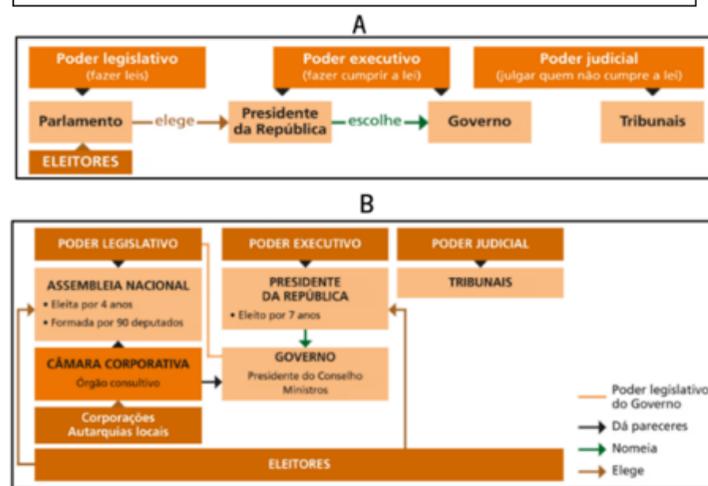
https://www.youtube.com/watch?v=W4OrTOMJR10&ab_channel=fordep

Doc. 3 - A União Nacional.



Fonte: Manual escolar "Novo HGP 6" (Vol.2), de Ana Matias, Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, 2017 (p. 29).

Doc. 4 - A Constituição de 1911 (A) e a Constituição de 1933 (B).



Fonte: Manual escolar "Era uma vez...6" de Marília Gago e Paula Marinho, 2020 (p. 125)

30 min

2. Em sala de aula, responde, em grupo, às seguintes questões no *Google Forms* e discute-as, posteriormente, com a turma.
 - 2.1. Com base no doc. 1, qual foi o modelo de governo seguido por Salazar para o Estado português?
 - 2.2. A partir da análise dos docs. 1 e 2, refere em que ano se instaurou o Estado Novo?
 - 2.3. Com base no doc. 1 e 2, que cargo passou a desempenhar Salazar, em 1933?
 - 2.4. Analisa o doc. 3 e explica o seu significado em termos políticos.
 - 2.5. Com base no doc. 2 e 4 responde:
 - 2.5.1. Que documento foi elaborado para regular o regime do Estado Novo?
 - 2.5.2. Que ideias/princípios eram valorizadas nesse documento?
 - 2.5.3. Quais as principais diferenças entre a Constituição de 1911 e a Constituição de 1933?
 - 2.5.4. Quem vê o seu poder reforçado com a Constituição de 1933?
 - 2.6. Com base nos documentos 1, 2, 3 e 4 porque é que o Estado Novo era um regime ditatorial?

3. Analisa os documentos 5, 6 e 7 e responde em grupo, às questões.

Doc. 5 - Cartaz de propaganda- Deus, Pátria e Família.



Fonte: <https://learningapps.org/watch?v=p8hip8k8t21>

Doc. 6 - Sala de aula do Estado Novo.



Fonte: <http://www.museuescolar.pt/colecao/sala-de-aula>

Doc. 7 - Manual escolar do Estado Novo.



Fonte: http://photos1.blogger.com/x/blogger/3852/903/1600/964570/livro_EN2.jpg

3.1. Com recurso ao *learningapps.org*, identifica no cartaz (doc. 5) os elementos associados a cada valor.

3.2. Com base nos documentos 6 e 7, responde individualmente, às questões no *Socrative*.

- 3.2.1. A partir da análise do doc. 6, quais são os elementos identitários do regime presentes na sala do Estado Novo?
- 3.2.2. A partir do doc. 6 que diferenças e semelhanças identificas entre a sala de aula do Estado Novo e a tua sala de aula?
- 3.2.3. Na tua opinião, como serão as salas de aula no futuro?
- 3.2.4. Com base no doc. 7, que características identificas entre o manual escolar do Estado Novo e os atuais?
- 3.2.5. Na tua opinião, como achas que serão os manuais no futuro?

30 min

TAREFA 2 - Evidência, significância, empatia histórica e consciência histórica	Duração								
<p>1. Visualiza o testemunho de um preso político da PIDE (doc. 9) na plataforma <i>TED-ed</i> e observa os docs. 8,10 e 11 e responde, em grupo, às questões.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="241 347 555 466" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 8 - “Notícias da Amadora” de julho de 1970 usando o infame lápis azul.</p> </div> <div data-bbox="586 347 990 411" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 9 - “A PIDE torturava assim”.</p> </div> <div data-bbox="1021 347 1402 411" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 10 - A prisão do Tarrafal.</p> </div> <div data-bbox="1433 347 1886 443" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Doc. 11 - As ditaduras e os regimes liberais, atualmente.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="241 466 555 922"> </div> <div data-bbox="586 411 990 753"> </div> <div data-bbox="1021 411 1402 737"> <p>Fonte: https://ocastendo.blogs.sapo.pt/campo-de-concentracao-do-tarrafal-2169870</p> </div> <div data-bbox="1433 443 1886 657"> <table border="1" style="margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th>Estado de Liberdade</th> <th>Porcentagem (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Livre</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Parcialmente livre</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>Não livre</td> <td>36</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Manual escolar “Era uma vez...6”, de Marília Gago e Paula Marinho, 2020 (p. 129).</p> </div> </div> <p>Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Censuraindex.jpg</p> <p>1.1. A partir do doc.8 como atuava a censura? 1.2. Segundo os docs. 8, 9 e 10 o que acontecia às pessoas opositoras a Salazar? 1.3. Segundo o testemunho (doc. 9), que horrores passou? 1.4. O que podes concluir da análise do doc. 11?</p> <p>2. Responde, individualmente, às questões no <i>Google Forms</i> (podes procurar pistas na Internet que te ajudem a fundamentar a tua opinião).</p> <p>2.1. Na tua opinião, achas que nos dias de hoje ainda há censura nas notícias? Justifica. 2.2. Na tua opinião, achas que ainda existe este tipo de práticas contra o ser humano no mundo? Justifica. 2.3. Que aprendizagens retiras deste regime para o presente e para o futuro.</p>	Estado de Liberdade	Porcentagem (%)	Livre	40	Parcialmente livre	24	Não livre	36	<p>30 min</p> <p>(em casa)</p>
Estado de Liberdade	Porcentagem (%)								
Livre	40								
Parcialmente livre	24								
Não livre	36								

Sessão 2 - Os princípios e mecanismos de repressão do Estado Novo	
Duração: 45 minutos Conceitos metahistóricos: empatia histórica	
TAREFA 1 - Diário de um preso político (Narrativa histórica)	Duração
<p>1. Imagina que és um preso político do tempo do Estado Novo que se encontra na prisão do Tarrafal. Escreve uma página do teu diário (no mínimo 8 linhas), com recurso à plataforma digital <i>Book Creator</i>, a contar como são os teus dias. O teu texto deve começar com a frase: “Meu querido diário, estes dias...”</p> <p>Deves incluir:</p> <ul style="list-style-type: none">- localização no tempo e espaço;- as razões por que foste preso;- os teus sentimentos e medos;- como a PIDE atuava;- os teus desejos para o futuro tendo em conta as condições que te encontras.	45 min

Apêndice 10 – 2.ª atividade: “A Guerra Colonial” (6.º ano)

2.ª ATIVIDADE – “A Guerra Colonial”	
<p><u>Domínio:</u> PORTUGAL DO SÉCULO XX: Os anos da ditadura</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os; aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos; saber interagir com os outros; saber colocar questões-chave; questionar os seus conhecimentos prévios; aceitar as críticas dos pares e dos professores de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho; colaborar com os pares e professores, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> guerra colonial, oposição</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, causalidade, consequência, empatia histórica e multiperspetiva</p> <p><u>Data:</u> março 2022</p>
<p>Levantamento das ideias prévias:</p> <p>Quais as tuas ideias sobre a Guerra Colonial? Em grupo turma, constrói um mapa mental com as vossas ideias, recorrendo à plataforma <i>bubbl.us</i>.</p>	
<p>Sessão 3 - Antecedentes do conflito, a guerra de Guerrilha e consequências do conflito</p> <p>Duração: 90 minutos Conceitos metahistóricos: evidência, causalidade, consequência, empatia histórica e multiperspetiva</p>	
TAREFA 1 - Multiperspetiva, empatia histórica e consciência histórica	Duração
<p>1. Em casa, lê os seguintes docs. 1 e 2.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Documento 1</p> <p>Angola, Moçambique e Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são portugueses. [...] As agressões por guerrilhas [...] têm de ser reprimidas pelos portugueses. De vez em quando, amigos estrangeiros aconselham-nos a negociar. E já cá dentro se escutam vozes nesse sentido. [...] Não, minhas senhoras e meus senhores, não!</p> <p>Marcelo Caetano, discurso na rádio e televisão de 3 de julho de 1972</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Documento 2</p> <p>Sustentamos a tese de que o problema ultramarino não pode ter a solução militar que está em curso [...]. Defendemos uma solução negociada com base no princípio da autodeterminação [...]. O Governo persiste obstinadamente na sua política [...], surdo aos conselhos das nações amigas e aliadas, fechado às considerações do simples bom senso, incapaz de aceitar o «amplo debate nacional» que a oposição insistentemente tem reclamado. Sabemos que essa política conduz o país para uma situação de isolamento internacional desesperada [...]. O Presidente do Conselho foi o primeiro a reconhecer uma</p> </div> </div> <p>1.1. Em sala de aula, responde às questões, em grupo, no <i>Socrative</i>.</p> <p>1.1.1. Quem são os autores do documento 1 e 2?</p> <p>1.1.2. A que acontecimento histórico se referem?</p>	20 min

<p>1.1.3. Como o autor do documento 1 caracteriza a política colonial?</p> <p>1.1.4. Como o autor do documento 2 caracteriza a política colonial?</p> <p>1.1.5. O autor do documento 1 tem a mesma visão que o autor do documento 2 em relação à política colonial? Justifica.</p> <p>1.1.6. Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?</p> <p>2. Lê o doc. 3 e responde, em grupo, à questão.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Documento 3 - Pisei uma “mina”</p> <p>- Pisei uma mina!¹</p> <p>- Meu alferes², por amor de Deus, não se mexa – agitou-se o outro, com largos gestos tranquilizadores. (...)</p> <p>- Arreda tudo aqui! Querem ir todos para o galheiro³? (...) Comunique a situação para a base e diga-lhes que mandem os tipos das minas e armadilhas!</p> <p>- Mas por que é que isto me havia de acontecer a mim? (...) Imaginava-se amputado, sem um pé, sem uma perna (...).</p> <p>- Se ele desse um salto rápido para o lado talvez se safasse – comentava um.</p> <p>- (...) bocas parvas! – rosnou o furriel⁴ impaciente. – Então não vês que o rebentamento é instantâneo?</p> <p style="text-align: right;">Mário de Carvalho, “Era uma Vez um Alferes”, Liv. Civilização (adaptado)</p> <p><small>*Glossário: ¹mina: engenho explosivo; ²alferes: uma categoria do exército; ³galheiro: morrer; ⁴furriel: sargento</small></p> </div> <p>2.1. Segundo o doc. 3, qual era o principal perigo na zona de combate da guerra?</p> <p>2.2. Ida de um ex-combatente da Guerra Colonial à sala de aula e realização de perguntas.</p>	<p>25 min</p>
<p>TAREFA 2 - Escrita de uma carta (Narrativa histórica)</p>	<p>Duração</p>
<p>1. Imagina que és um combatente da Guerra colonial e que estiveste na zona de combate. Com base nos testemunhos que estudaste anteriormente, em grupo, escreve uma carta aos teus pais a contar os teus dias na guerra, com recurso à aplicação tecnológica <i>Book Creator</i>. O texto terá <u>que</u> ter no mínimo 8 linhas.</p> <p>Deves incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - localização no tempo e espaço; - o que observas à tua volta; - como te sentes (sensações, medos, receios,...) - decisões tomadas perante situações vividas. 	<p>30 min</p>

<p>2. Em casa, individualmente, procura informar-te a partir de pesquisa na Internet e ou no teu manual e responde às questões no <i>Socrative</i> (exercício de consciência histórica):</p> <p>1.1. Na tua opinião, que consequências a independência das colónias trouxe para o Portugal de Hoje? Em que fontes te baseaste para responderes a esta questão?</p> <p>1.2. Se não se tivesse dado o 25 de abril em 1974, será que Portugal ainda mantinha as suas colónias? Justifica.</p> <p>1.3. Na tua opinião, será que ainda existem guerras e conflitos nesses territórios? Porquê? Em que fontes te baseastes para responder a esta questão?</p>	
<p>Questionário de metacognição Preenche, individualmente, o questionário de metacognição sobre o tema.</p>	15 min

Apêndice 11 – Questionário de Metacognição da 1. e 2.ª atividade (2.º CEB)

Questionário de Metacognição

1.ª Atividade: O Estado Novo | 2.ª Atividade: A Guerra Colonial

<div style="background-color: black; width: 150px; height: 15px; display: inline-block;"></div> – 6.º ano Nome: _____ Data: ___/___/____

Responde com sinceridade às questões que te são colocadas e justifica o porquê das tuas respostas.

1. Qual te parece ter sido o contributo da análise e exploração de várias fontes históricas em grupo para compreender os conteúdos históricos abordados?

2. Assinala com X a avaliação que atribuíste às plataformas digitais utilizadas na 1.ª atividade – O Estado Novo e na 2.ª atividade – A Guerra Colonial.

Atividade	Plataforma digital	Muito interessante(s)	Interessante(s)	Pouco interessante(s)	Nada interessante(s)
1.ª Atividade: O Estado Novo	a) <i>Mentimeter</i>				
	Porque _____				
	b) <i>Google Forms</i>				
	Porque _____				
	c) <i>Socrative</i>				
	Porque _____				
	d) <i>LearningApps.org</i>				
	Porque _____				
	e) <i>TED-ed</i>				
	Porque _____				
2.ª Atividade: A Guerra Colonial	f) <i>Book Creator</i>				
	Porque _____				
	g) <i>Padlet</i>				
	Porque _____				
	Porque _____				

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, assinala por ordem de importância as que contribuíram para a tua aprendizagem sobre o Estado Novo (1 o mais importante e o 7 o menos importante) e sobre a Guerra Colonial (1 o mais importante e 7 o menos importante) em sala de aula.

Atividade	Tarefas	1	2	3	4	5	6	7
1.ª atividade: O Estado Novo	a) Levantamento das palavras que associas ao Estado Novo, com recurso ao <i>Mentimeter</i> .							
	b) Leitura e análise da banda desenhada “História de Portugal em Banda Desenhada”, de A. Do Carmo, previamente estudada em casa.							
	c) Análise e discussão, em grupo, sobre as respostas às questões dos documentos históricos, com recurso ao <i>Google Forms</i> .							
	d) Identificação dos valores (Deus, Pátria e Família) associados ao Estado Novo, utilizando o <i>LearningApps.org</i> .							
	e) Resposta individual a questões sobre os documentos históricos no <i>Socrative</i> .							
	f) Análise em grupo turma sobre as respostas às questões dos documentos com recurso ao <i>TED-ed</i> .							
	g) Construção do diário de um preso político com recurso ao <i>Book Creator</i> .							
Atividade	Tarefas	1	2	3	4	5	6	7
2.ª atividade: A Guerra Colonial	1) Levantamento das palavras/ideias sobre a Guerra Colonial, com recurso ao <i>Bublu.us</i> .							
	2) Leitura e análise de documentos históricos em casa.							
	3) Análise e discussão, em grupo, sobre as respostas às questões dos documentos históricos, com recurso ao <i>Socrative</i> .							
	4) Leitura e análise de um documento histórico sobre o perigo de pisar uma mina.							
	5) Colocação de questões, em sala de aula, a um ex-combatente da Guerra Colonial.							
	6) Construção da carta do combatente, com recurso ao <i>Book Creator</i> .							
	7) Resposta individual a questões no <i>Socrative</i> .							

4. Como avalias a tua participação e desempenho nas tarefas propostas? Assinala com um X a tua opção.

	Insuficiente	Satisfatório	Bom	Muito Bom
a) Interesse e empenho na realização das tarefas.				
b) Envolvimento em momentos de partilha e discussão em grupo e em grupo turma.				
c) Autonomia na realização das tarefas.				

5. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre o Estado Novo e a Guerra Colonial?
Escreve nos espaços as tuas aprendizagens sobre os temas.

ESTADO NOVO	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
----------------	-------------------------

GUERRA COLONIAL	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--------------------	-------------------------

6. O que ficaste a saber que ainda não sabias?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

7. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

8. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

9. O que gostarias de ter aprendido mais? E através de que plataformas digitais?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Obrigado pela tua colaboração!
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 12 – 3.ª atividade: “O 25 de abril de 1974” (6.º ano)

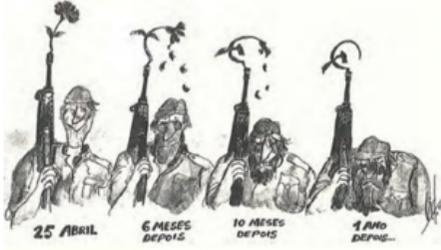
3.ª ATIVIDADE – “O 25 de abril de 1974”	
<p><u>Domínio:</u> PORTUGAL DO SÉCULO XX: O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os; aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos; saber interagir com os outros; saber colocar questões-chave; questionar os seus conhecimentos prévios; aceitar as críticas dos pares e dos professores de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho; colaborar com os pares e professores, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> revolução, liberdade de expressão</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência, causalidade e significância histórica</p> <p><u>Data:</u> abril 2022</p>
<p>Levantamento das ideias prévias: Quais são as palavras que associas ao 25 de Abril de 1974? Partilha as tuas ideias com o teu grupo e grava-as no <i>padlet</i>.</p>	
<p>Sessão 4 - A revolução 25 de Abril de 1974</p> <p>Duração: 90 minutos Conceitos metahistóricos: evidência, causalidade e significância histórica</p>	
TAREFA 1 - Contextualização: Evidência e causalidade	Duração
<p>1. Em casa, visualiza e estuda os videos (docs. 1 e 2) na plataforma <i>Youtube</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>Doc. 1</p>  <p>https://youtu.be/VX9WE_rBszi</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Doc. 2 - Excerto do filme: «Os capitães de Abril».</p>  <p>https://youtu.be/Myxmrt1wxos</p> </div> </div>	<p>40 min</p>

<p>1.1. Em sala de aula, responde, individualmente, às questões.</p> <p>1.1.1. Quem passa a desempenhar o cargo de chefe de governo?</p> <p>1.1.2. Tendo por base o doc. 1 que razões levaram os militares a revoltar-se e a acabar com a ditadura?</p> <p>1.1.3. Segundo o doc. 2, como reagiu a população à revolução?</p> <p>1.1.4. Qual foi o papel do MFA na revolução?</p> <p>1.1.5. Explica por palavras tuas, com base no doc. 2, o porquê desta revolução ter sido pacífica.</p> <p>1.1.6. Qual te parece a expressão mais apropriada: a) a revolução de Abril foi uma revolução do povo; b) a revolução de Abril foi para o povo. Justifica a tua resposta.</p> <p>1.2. Em pares, discute as tuas respostas com o colega.</p> <p>1.3. Reformula as tuas respostas se achares necessário (utiliza a cor vermelha).</p> <p>1.4. Discussão, em grande grupo, das respostas dadas por cada um dos pares.</p>	
<p>TAREFA 2 - Trabalho de pesquisa e a construção do infográfico: significância e consciência histórica</p>	
<p>1. Em casa, investiga com o teu grupo sobre uma das temáticas:</p> <p><u>Temática 1:</u> símbolos de Abril;</p> <p><u>Temática 2:</u> testemunhos de quem viveu a revolução de Abril;</p> <p><u>Temática 3:</u> poemas de Abril;</p> <p><u>Temática 4:</u> canções de Abril;</p> <p><u>Temática 5:</u> personalidades de Abril;</p> <p><u>Temática 6:</u> as notícias e o papel da rádio na revolução de Abril.</p> <p>2. Na sala de aula, em grupo, constrói um infográfico sobre a temática trabalhada, com recurso à plataforma digital <i>Piktochart</i>. Para te ajudar segue os passos do infográfico (Imagem 1). Deves adequar o estilo e as imagens conforme a temática trabalhada e mostrar a importância e/ou significado da temática na época e na atualidade. Posteriormente, apresenta o teu infográfico à turma.</p> <p>3. Responde, individualmente, às questões.</p> <p>3.1. Que importância teve este acontecimento (25 de abril) para Portugal: a) na época; b) na atualidade.</p> <p>3.2. Será que Portugal poderá ter uma nova revolução? Justifica a tua resposta.</p>	<p>Duração</p> <p>35 min</p> <p>15 min</p>



Imagem 1

Apêndice 13 – 3.ª atividade: “O Pós 25 de abril de 1974” (6.º ano)

4.ª ATIVIDADE – “O Pós 25 de abril de 1974”	
<p><u>Domínio:</u> PORTUGAL DO SÉCULO XX: O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</p> <p><u>Aprendizagens essenciais:</u> Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas; Identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização.</p> <p><u>Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno:</u> organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os; aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos; saber interagir com os outros; saber colocar questões-chave; questionar os seus conhecimentos prévios; aceitar as críticas dos pares e dos professores de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho; colaborar com os pares e professores, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações.</p>	<p><u>Conceitos substantivos:</u> democracia, descolonização</p> <p><u>Conceitos de 2.ª ordem:</u> evidência e explicação histórica</p> <p><u>Data:</u> abril 2022</p>
<p>Levantamento das ideias prévias: Responde às questões que te são colocadas na plataforma <i>Google Forms</i>.: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJnaHQ72srsU9iF-9TfzxeRhpWBq425oHhNsMXZJ1F1eveGg/viewform</p>	
<p>Sessão 5 - Medidas do MFA pós 25 de abril (descolonização) Duração: 45 minutos Conceitos metahistóricos: evidência e argumentação histórica</p>	
TAREFA 1 - Evidência, explicação e consciência histórica	Duração
<p>1. Analisa os documentos 1, 2 e 3 e responde, individualmente, às questões no <i>Socrative</i>.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Doc. 1 - Fim do colonialismo português.</p>  <p>Fonte: https://i.redd.it/mj491u0iups11.jpg</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Doc. 2 - Caricatura «Povo Livre» de Augusto Cid</p>  <p>Fonte: http://www.revoluciagozdzikow.pl/?page_id=649</p> </div> </div>	<p>30 min</p>

Doc. 3 - Guerra em Cabo Delgado (Moçambique).

MOÇAMBIQUE

Guerra em Cabo Delgado: "Erro histórico que a FRELIMO não consegue remediar"

O analista Severino Ngunjiri aponta questões étnicas, discriminação social e radicalização como causas do conflito em Cabo Delgado. Diz que se tornaram problemas graves desde que a FRELIMO assumiu o poder em Moçambique.

[f](#) [t](#) [s](#) [e](#) [m](#)



Palavras-chave Moçambique; Cabo Delgado; guerra; conflito; radicalização; FRELIMO; Severino Ngunjiri

Reportar ao diretor e ajudar

Liga permanente

Fonte: <https://www.dw.com/pt-002/guerra-em-cabo-delgado-erro-hist%C3%B3rico-que-a-frelimo-n%C3%A3o-consegue-remediar/a-57226829>

- 1.1. O que representa o doc. 1?
- 1.2. Relaciona elementos presentes na caricatura com o título da mesma (doc.1).
- 1.3. O que podes concluir da caricatura 2?
- 1.4. Na tua opinião, achas que ela ainda é atual? Justifica a tua resposta.
- 1.5. O que ela te leva a pensar do futuro? Dá continuidade à caricatura e desenha ao lado da última personagem como representarias Portugal em 2025 (Imagem 1).
- 1.6. O que representa o doc. 3?
- 1.7. Na tua opinião, porque é que ainda existem guerras na atualidade?

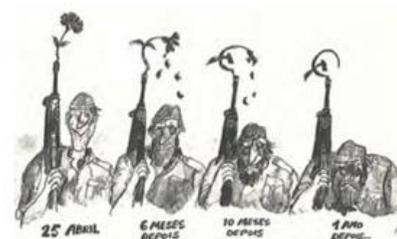
Continuação da caricatura:

Portugal... em 2025

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Partindo da lógica de representação da caricatura, dá continuação à mesma, representando como será Portugal em 2025. Deves explicar o que desenhaste e em que ideias te baseaste.



Caricatura «Povo Livre» de Augusto Cid (1976).

Explica o que desenhaste.

Ficha para continuação da caricatura: "Portugal... em 2025"

Questionário de metacognição

Preenche, individualmente, o questionário de metacognição sobre o tema.

15 min

Apêndice 14 – Questionário de Metacognição da 3. e 4.ª atividade (2.º CEB)

Questionário de Metacognição

3.ª atividade: “O 25 de Abril de 1974” | 4.ª atividade: “O Pós 25 de Abril de 1974”

[REDACTED]	– 6.º ano
Nome: _____	
Data: ___/___/_____	

Responde com sinceridade às questões que te são colocadas e justifica o porquê das tuas respostas.

1. Qual te parece ter sido o contributo da análise e exploração de várias fontes históricas em grupo para compreender os conteúdos históricos abordados?

2. Assinala com X a avaliação que atribuis às plataformas digitais utilizadas na 3.ª atividade – “O 25 de abril de 1974” e 4.ª atividade – “O Pós 25 de abril de 1974”.

Atividade	Plataforma digital	Muito interessante(s)	Interessante(s)	Pouco interessante(s)	Nada interessante(s)
3.ª Atividade: “O 25 de abril de 1974”	a) <i>Padlet</i>				
	Porque _____				
	b) <i>Youtube</i>				
	Porque _____				
3.ª Atividade: “O 25 de abril de 1974”	c) <i>Piktochart</i>				
	Porque _____				
Atividade	Plataforma digital	Muito interessante(s)	Interessante(s)	Pouco interessante(s)	Nada interessante(s)
4.ª Atividade: “O Pós 25 de abril de 1974”	1) <i>Google Forms</i>				
	Porque _____				
	2) <i>Socrative</i>				
	Porque _____				
4.ª Atividade: “O Pós 25 de abril de 1974”	5) <i>Padlet</i>				
	Porque _____				

3. Tendo em conta as tarefas realizadas, assinala por ordem de importância as que contribuíram para a tua aprendizagem sobre o 25 de Abril de 1974 (1 o mais importante e o 8 o menos importante) e sobre o Pós 25 de Abril de 1974 (1 o mais importante e 7 o menos importante) em sala de aula.

Atividade	Tarefas	1	2	3	4	5	6	7
	a) Levantamento das palavras que associas ao 25 de Abril, com recurso à gravação áudio no <i>Padlet</i> .							

3.ª atividade: “O 25 de abril de 1974”	b) Visualização e estudo dos vídeos (docs. 1 e 2), em casa sobre o 25 de Abril, com recurso ao <i>Youtube</i> .							
	c) Resposta individual às questões colocadas sobre os vídeos.							
	d) Discussão, em pares, na sala de aula das respostas dadas individualmente, e posterior discussão em grupo turma das respostas dadas por cada um dos pares.							
	e) Trabalho de pesquisa, em casa e em grupo, sobre algumas temáticas do 25 de Abril.							
	f) Construção de um infográfico sobre a temática trabalhada em grupo, com recurso ao <i>Piktochart</i> e apresentação à turma.							
	g) Resposta individual a questões.							
Atividade	Tarefas	1	2	3				
4.ª atividade: “O Pós 25 de abril de 1974”	1) Levantamento das ideias prévias sobre o Pós 25 de Abril de 1974, através de questões no <i>Google Forms</i> .							
	2) Resposta individual a questões sobre os documentos históricos no <i>Socrative</i> .							
	3) Continuidade da caricatura – “Portugal em 2025”.							

4. Como avalias a tua participação e desempenho nas tarefas propostas? Assinala com um X a tua opção.

	Insuficiente	Satisfatório	Bom	Muito Bom
a. Interesse e empenho na realização das tarefas.				
b. Envolvimento em momentos de partilha e discussão em grupo e em grupo turma.				
c. Autonomia na realização das tarefas.				

5. O que aprendeste com as tarefas propostas na aula sobre o 25 de Abril de 1974 e o Pós 25 de Abril de 1974? Escreve nos espaços as tuas aprendizagens sobre os temas.

25 DE ABRIL DE 1974	PÓS 25 DE ABRIL DE 1974
<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ • _____

6. O que ficaste a saber que ainda não sabias?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

7. Qual foi a tarefa que gostaste mais? Porquê?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

8. Em qual das tarefas sentiste mais dificuldades? Porquê?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

9. O que gostarias de ter aprendido mais? E através de que plataformas digitais?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Obrigado pela tua colaboração!
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 15 –Atividade de avaliação do projeto (4.º ano)

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

1. Utiliza a aplicação tecnológica *Mentimeter* para responder, individualmente, às questões.
 - 1.1. Quais foram as 3 aplicações/plataformas tecnológicas que mais te ajudou a aprender História?
 - a) *Xmind*;
 - b) *TED-ed*;
 - c) *Google forms*;
 - d) *Youtube*;
 - e) *Padlet*;
 - f) *Bubbl.us*;
 - g) *Edpuzzle*;
 - h) *Nearpod*;
 - i) *Book creator*;
 - j) *Socrative*;
 - k) *Mentimeter*.
 - 1.2. Quais foram as duas dinâmicas de aula que mais te ajudou a aprender História?
 - a) Aprender com os pares (Aprendizagem por Pares);
 - b) Pesquisar informações em casa (Trabalho de pesquisa);
 - c) Estudar os documentos históricos em casa e discutir em aula com a turma (Sala de aula Invertida);
 - d) Analisar os documentos em grupo (Aula-oficina).
 - 1.3. Qual das atividades te ajudou mais a aprender História?
 - a) Atividade 1 - “Peste Negra versus Covid-19”;
 - b) Atividade 2 - “A Consolidação da Identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”;
 - c) Atividade 3 - “Os Descobrimientos portugueses e a Era da Globalização”;
 - d) Atividade 4 - “Do Estado Novo ao 25 de Abril de 1974”.
 - 1.4. Pensa em todas as atividades que realizamos. Como as descreverias?

Apêndice 16 – Atividade de avaliação do projeto (6.º ano)

Avaliação do projeto

<div style="background-color: black; width: 150px; height: 15px; display: inline-block;"></div> – 6.º ano Nome: _____ Data: ___/___/____

Agradeço a tua participação neste projeto e peço que, por favor, responde com sinceridade às questões que te são colocadas e justificando o porquê das tuas respostas.

- Tendo em conta as 4 atividades realizadas, assinala em cada uma, por ordem de importância, as plataformas digitais que te ajudaram a aprender História.

- 1.ª atividade: “O Estado Novo”

(ordena as plataformas digitais de 1 a 7, sendo 1 o mais importante e o 7 o menos importante)

Plataformas digitais que te ajudaram a aprender História	1	2	3	4	5	6	7
b) <i>Mentimeter</i>							
c) <i>Google Forms</i>							
d) <i>Socrative</i>							
e) <i>LearningApps.org</i>							
f) <i>TED-ed</i>							
g) <i>Book Creator</i>							
h) <i>Padlet</i>							
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 1.							
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>							
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 7.							
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>							

- 2.ª atividade: “A Guerra Colonial”

(ordena as plataformas digitais de 1 a 4, sendo 1 o mais importante e o 4 o menos importante)

Plataformas digitais que te ajudaram a aprender História	1	2	3	4
a) <i>Bublu.us</i>				
b) <i>Socrative</i>				
c) <i>Book Creator</i>				
d) <i>Padlet</i>				
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 1.				
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>				

Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 4.

- 3.ª atividade: "O 25 de Abril de 1974"

(ordena as plataformas digitais de 1 a 3, sendo 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

Plataformas digitais que te ajudaram a aprender História	1	2	3
a) <i>Padlet</i>			
b) <i>Youtube</i>			
c) <i>Piktochart</i>			
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 1.			
<hr/>			
<hr/>			
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 3.			
<hr/>			
<hr/>			

- 4.ª atividade: "O Pós 25 de Abril de 1974"

(ordena as plataformas digitais de 1 a 3, sendo 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

Plataformas digitais que ajudaram a aprender História	1	2	3
a) <i>Google Forms</i>			
b) <i>Socrative</i>			
c) <i>Padlet</i>			
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 1.			
<hr/>			
<hr/>			
Justifica o porquê de classificares essa plataforma com 3.			
<hr/>			
<hr/>			

1.1. Considerando todas as atividades, qual destas plataformas te ajudou mais a aprender História? Justifica a tua resposta.

1.2. Considerando todas as atividades, qual destas plataformas te motivou mais a aprender História? Justifica a tua resposta.

2. Tendo em conta as várias estratégias utilizadas ao longo das atividades realizadas, assinala por ordem de importância as que te ajudaram a aprender História (1 a mais importante e 4 a menos importante).

Estratégias utilizadas para aprender História	1	2	3	4
a) Aprendizagem por Pares (Aprender com os pares através da análise de documentos históricos)				
b) Sala de Aula Invertida (Estudar os documentos históricos em casa e discutir em aula com a turma)				
c) Aula-oficina (Partir das tuas ideias prévias, realizar atividades/tarefas com documentos históricos em grupo/em pares/em grupo turma; metacognição)				
d) Trabalho de pesquisa (Pesquisar informações em casa sobre o 25 de Abril de 1974)				

2.1. Justifica o porquê de classificares essa estratégia com 1.

2.2. Justifica o porquê de classificares essa estratégia com 4.

3. Como avalias a tua participação e desempenho ao longo do projeto? Assinala com um X a tua opção.

	Insuficiente	Satisfatório	Bom	Muito Bom
a) Interesse e empenho na realização das tarefas.				
b) Envolvimento em momentos de partilha e discussão em grupo e em grupo turma.				
c) Autonomia na realização das tarefas.				

4. Pensa em todas as atividades que realizamos. Como as descreverias? Utiliza 3 palavras e/ou expressões.

5. Conheces outras tecnologias digitais que não foram utilizadas e que te parece que podiam ter ajudado a aprender história neste projeto? Se conheces diz quais e porquê.

Obrigado pela tua colaboração!
A professora,
Vânia Graça



Apêndice 17 – Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido às professoras

**Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido**

Exm.º Senhor(a) Professor(a),

O meu nome é Vânia Gabriela Dias Graça e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação das Doutoradas Maria Altina Silva Ramos e Maria Glória Parra Santos Solé. Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e já mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) bem como parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Neste contexto, estou a realizar um projeto de investigação que conjuga a História e Geografia de Portugal com as Tecnologias de Informação e Comunicação, intitulado **"Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico"**.

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

1. Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), o *Peer instruction* (Aprendizagem por Pares) e o modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
2. Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *Youtube* e *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
3. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
4. Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Para realizar esta investigação, há a necessidade de efetuar uma recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada com recurso a gravação áudio.

Este estudo mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) e um parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.



Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido

Exm.º Senhor(a) Professor(a),

O meu nome é Vânia Gabriela Dias Graça e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação das Doutoradas Maria Altina Silva Ramos e Maria Glória Parra Santos Solé. Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e já mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) bem como parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Neste contexto, estou a realizar um projeto de investigação que conjuga a História e Geografia de Portugal com as Tecnologias de Informação e Comunicação, intitulado "**Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**".

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

1. Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), o *Peer instruction* (Aprendizagem por Pares) e o modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
2. Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
3. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
4. Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Para realizar esta investigação, há a necessidade de efetuar uma recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada com recurso a gravação áudio.

Este estudo mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) e um parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Todos os dados serão guardados apenas durante o tempo em que se mantiverem relevantes para a publicação de trabalhos relacionados com este estudo. Salvaguardo, desde já, que apenas eu e as orientadoras teremos acesso a esses dados, comprometendo-me a usar os mesmos apenas para fins investigativos, não referindo a identidade dos professores.

De modo a autorizar esta recolha de dados, peço que assine o seguinte termo de consentimento informado, livre e esclarecido. A participação neste estudo é completamente voluntária, e todos os participantes podem abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de problema associado.

Grata pela atenção,

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

.....
(Vânia Gabriela Dias Graça)

Data: / /

Para mais esclarecimentos, poderá contactar por:

Contacto telefónico:

Email:vaniaadias14@gmail.com

-o-

Eu,, professor(a) de, da turma do 6.º ano, declaro ter lido e compreendido este documento, e autorizo/não autorizo (sublinhar a sua opção) a recolha de dados presentes nesta declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, nos moldes que foram aqui apresentados, permitindo a utilização dos dados de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

....., de de 2020

Assinatura do professor

.....
ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Apêndice 18 - Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido aos alunos

**Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido**

Exm.º Senhor (a) Encarregado (a) de Educação,

O meu nome é Vânia Gabriela Dias Graça e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação das Doutoras Maria Altina Silva Ramos e Maria Glória Parra Santos Solé. Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e já mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) bem como parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Neste contexto, estou a desenvolver um projeto de investigação que conjuga a História e Geografia de Portugal com as Tecnologias de Informação e Comunicação, intitulado "**Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**".

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

1. Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), o *Peer instruction* (Aprendizagem por Pares) e o modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
2. Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
3. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
4. Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Para realizar esta investigação, há a necessidade de efetuar uma recolha de dados através de um inquérito por questionário e de um *focus group* (entrevista em pequeno grupo sobre a temática do estudo) com recurso a gravação áudio.

Também será necessário fazer gravações áudio e vídeo de algumas aulas de Estudo do Meio, nomeadamente durante a realização das atividades que serão propostas aos alunos, para facilitar a posterior

análise dos dados recolhidos. Esclareço desde já que estes recursos audiovisuais têm apenas um interesse documental para efeitos de investigação e para que eu possa, posteriormente, analisar as situações de aula. Não serão divulgados por meio nenhum. Se necessário, poderão ser consultados pelas orientadoras sempre em total sigilo investigativo.

Todos os dados audiovisuais serão guardados apenas durante o tempo em que se mantiverem necessários para a publicação da tese e de trabalhos relacionados com este estudo. Além disso, a identidade dos alunos, bem como os seus rostos serão sempre preservados, já que nunca serão referidos os seus nomes, mostrados os seus rostos nem será identificada a escola onde o trabalho será realizado.

De modo a autorizar esta recolha de dados, peço que assine o seguinte termo de consentimento informado. O seu educando também deve aceitar a participação neste estudo, pelo que deve também ele assinar este termo de consentimento informado. A participação neste estudo é completamente voluntária, e qualquer participante pode abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de problema associado.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Grata pela atenção,

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

.....
(Vânia Gabriela Dias Graça)

Data: /..... /.....

Para mais esclarecimentos, poderá contactar por:

Contacto telefónico: XXXXXXXXXX

Email: vaniaadidas14@gmail.com



Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido

Eu,, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), da turma, do 4.º ano, declaro ter lido e compreendido este documento, e autorizo/não autorizo (sublinhar a sua opção) a recolha de dados presentes nesta declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, nos moldes que foram aqui apresentados, permitindo a utilização dos dados de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

....., de de 2020

Assinatura do Encarregado de Educação

.....

Eu,, aluno(a) do 4.º ano, da turma....., aceito participar neste estudo e contribuir para a recolha de dados que me for solicitada, de acordo com o que está afirmado nesta declaração de consentimento informado, livre e esclarecido.

....., de de 2020

Assinatura do Aluno

.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 3 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE



Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido

Exm.º Senhor (a) Encarregado (a) de Educação,

O meu nome é Vânia Gabriela Dias Graça e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação das Doutoras Maria Áltina Silva Ramos e Maria Glória Parra Santos Solé. Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e já mereceu a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE) bem como parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Neste contexto, estou a desenvolver um projeto de investigação que conjuga a História e Geografia de Portugal com as Tecnologias de Informação e Comunicação, intitulado "**Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**".

Esta investigação tem os seguintes objetivos:

1. Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), o *Peer instruction* (Aprendizagem por Pares) e o modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
2. Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
3. Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
4. Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Para realizar esta investigação, há a necessidade de efetuar uma recolha de dados através de um inquérito por questionário e de um *focus group* (entrevista em pequeno grupo sobre a temática do estudo) com recurso a gravação áudio. Também será realizado um registo fotográfico dos trabalhos produzidos pelos alunos no desenvolvimento das atividades para posterior análise dos dados recolhidos.

Esclareço desde já que estes registos têm apenas um interesse documental para efeitos de investigação e para que eu possa, posteriormente, analisar. Não serão divulgados por meio nenhum. Se necessário, poderão ser consultados pelas orientadoras sempre em total sigilo investigativo.

Todos os dados serão guardados apenas durante o tempo em que se mantiverem necessários para a publicação da tese e de trabalhos relacionados com este estudo. Além disso, a identidade dos alunos, bem como os seus rostos serão sempre preservados, já que nunca serão referidos os seus nomes, mostrados os seus rostos nem será identificada a escola onde o trabalho será realizado.

De modo a autorizar esta recolha de dados, peço que assine o seguinte termo de consentimento informado. O seu educando também deve aceitar a participação neste estudo, pelo que deve também ele assinar este termo de consentimento informado. A participação neste estudo é completamente voluntária, e qualquer participante pode abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de problema associado.

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Grata pela atenção,

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

.....
(Vânia Gabriela Dias Graça)

Data: / /

Para mais esclarecimentos, poderá contactar por:

Contacto telefónico: XXXXXXXXXX

Email: vaniaadias14@gmail.com



Declaração de Consentimento informado, livre e esclarecido

Eu,, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a), da turma, do 6.º ano, declaro ter lido e compreendido este documento, e autorizo/não autorizo (sublinhar a sua opção) a recolha de dados presentes nesta declaração de consentimento informado, livre e esclarecido, nos moldes que foram aqui apresentados, permitindo a utilização dos dados de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

....., de de

Assinatura do Encarregado de Educação

.....

Eu,, aluno(a) do 6.º ano, da turma....., aceito participar neste estudo e contribuir para a recolha de dados que me for solicitada, de acordo com o que está afirmado nesta declaração de consentimento informado, livre e esclarecido.

....., de de

Assinatura do Aluno

.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 3 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Apêndice 19 – Matriz do inquérito por questionário aplicado aos alunos

Matriz do inquérito por questionário aplicado aos alunos										
Objetivo Geral: Recolher dados sobre o uso de tecnologias digitais por parte dos alunos no seu dia-a-dia e nas aulas de História.										
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Perguntas								
A - Dados pessoais	<p>Identificar o género dos alunos.</p> <p>Identificar a idade dos alunos.</p> <p>Identificar o ano de escolaridade dos alunos.</p>	<p>Género:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Feminino</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Masculino</td> </tr> </table> <p>Idade: _____</p> <p>Ano de escolaridade: _____</p>	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino				
<input type="checkbox"/>	Feminino									
<input type="checkbox"/>	Masculino									
B - Utilização de recursos digitais no seu quotidiano	<p>Identificar se os alunos possuem computador/ <i>ipad</i>/ <i>smartphone</i> ou equivalentes em casa.</p>	<p>1. Tens computador/ <i>ipad</i>/ <i>smartphone</i> ou equivalentes em casa?</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Sim</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Não</td> </tr> </table> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Próprio</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Partilhado</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Próprio	<input type="checkbox"/>	Partilhado
<input type="checkbox"/>	Sim									
<input type="checkbox"/>	Não									
<input type="checkbox"/>	Próprio									
<input type="checkbox"/>	Partilhado									

	Identificar que recursos digitais os alunos costumam utilizar.	<p>2. Que recursos digitais costumam utilizar?</p> <table border="1" data-bbox="965 272 1738 1166"> <tr> <td data-bbox="965 272 1037 347"></td> <td data-bbox="1037 272 1738 347">Escola Virtual e/ou 20 Aula Digital</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 347 1037 422"></td> <td data-bbox="1037 347 1738 422"><i>Facebook (Messenger)</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 422 1037 497"></td> <td data-bbox="1037 422 1738 497"><i>Google Classroom</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 497 1037 572"></td> <td data-bbox="1037 497 1738 572"><i>Google Meets</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 572 1037 647"></td> <td data-bbox="1037 572 1738 647"><i>Microsoft Teams</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 647 1037 722"></td> <td data-bbox="1037 647 1738 722"><i>Padlet</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 722 1037 798"></td> <td data-bbox="1037 722 1738 798"><i>Skype</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 798 1037 873"></td> <td data-bbox="1037 798 1738 873"><i>Ted-ed</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 873 1037 948"></td> <td data-bbox="1037 873 1738 948"><i>Zoom</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 948 1037 1023"></td> <td data-bbox="1037 948 1738 1023"><i>WhatsApp</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 1023 1037 1098"></td> <td data-bbox="1037 1023 1738 1098"><i>Youtube</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 1098 1037 1166"></td> <td data-bbox="1037 1098 1738 1166">Outros. Quais? _____</td> </tr> </table>		Escola Virtual e/ou 20 Aula Digital		<i>Facebook (Messenger)</i>		<i>Google Classroom</i>		<i>Google Meets</i>		<i>Microsoft Teams</i>		<i>Padlet</i>		<i>Skype</i>		<i>Ted-ed</i>		<i>Zoom</i>		<i>WhatsApp</i>		<i>Youtube</i>		Outros. Quais? _____
	Escola Virtual e/ou 20 Aula Digital																									
	<i>Facebook (Messenger)</i>																									
	<i>Google Classroom</i>																									
	<i>Google Meets</i>																									
	<i>Microsoft Teams</i>																									
	<i>Padlet</i>																									
	<i>Skype</i>																									
	<i>Ted-ed</i>																									
	<i>Zoom</i>																									
	<i>WhatsApp</i>																									
	<i>Youtube</i>																									
	Outros. Quais? _____																									

	<p>Identificar o(s) local(ais) em que os alunos costumam utilizar os recursos digitais acima.</p> <p>Identificar qual ou quais os recursos digitais que os alunos utilizam mais.</p> <p>Identificar com que frequência os alunos utilizam os recursos digitais.</p>	<p>2.1. Local:</p> <table border="1" data-bbox="956 312 1547 480"> <tr> <td></td> <td>Em casa</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Na escola</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Outros (onde) _____</td> </tr> </table> <p>2.2. Dos recursos digitais selecionados acima, qual utilizas mais e porquê?</p> <p>_____</p> <p>2.2.1. Com que frequência o utilizas?</p> <table border="1" data-bbox="1086 770 1680 938"> <tr> <td></td> <td>Todos os dias</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Várias vezes por semana</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Raramente</td> </tr> </table>		Em casa		Na escola		Outros (onde) _____		Todos os dias		Várias vezes por semana		Raramente
	Em casa													
	Na escola													
	Outros (onde) _____													
	Todos os dias													
	Várias vezes por semana													
	Raramente													
<p>C - Utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de História</p>	<p>Identificar o tipo de recursos mais utilizado nas aulas de História.</p>	<p>1. Qual é o tipo de recursos e atividades são mais utilizados nas tuas aulas de História?</p> <table border="1" data-bbox="963 1027 1995 1259"> <tr> <td></td> <td>Escola Virtual/Aula Digital/ ...</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Videos</td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Internet</i></td> </tr> </table>		Escola Virtual/Aula Digital/ ...		Videos		<i>Internet</i>						
	Escola Virtual/Aula Digital/ ...													
	Videos													
	<i>Internet</i>													

	Identificar o tipo de atividades que os alunos gostam mais de realizar nas aulas de História.	Manual escolar								
		<i>PowerPoint</i>								
		Visitas de estudo não virtuais								
		Visitas de estudo virtuais								
		Outros. Quais? _____								
		2. Na afirmação seguinte, assinala com X no quadrado que se adequa à tua opinião, segundo a seguinte escala:								
		<table border="1"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Raramente</td> <td>Às vezes</td> <td>Sempre</td> </tr> </table>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre				
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre							
		2.1. Nas aulas de História:								
		2.1.1. Leio o manual escolar.								
		<table border="1"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Raramente</td> <td>Às vezes</td> <td>Sempre</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre				
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre							
		2.1.2. Dialogo com o professor.								
		<table border="1"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Raramente</td> <td>Às vezes</td> <td>Sempre</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre				
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre							

		<p>2.1.3. O professor desafia-nos a descobrir a matéria.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="963 319 1176 375">Nunca</th> <th data-bbox="1176 319 1377 375">Raramente</th> <th data-bbox="1377 319 1624 375">Às vezes</th> <th data-bbox="1624 319 1870 375">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="963 375 1176 430"></td> <td data-bbox="1176 375 1377 430"></td> <td data-bbox="1377 375 1624 430"></td> <td data-bbox="1624 375 1870 430"></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.4. O professor expõe a matéria.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="963 502 1176 558">Nunca</th> <th data-bbox="1176 502 1377 558">Raramente</th> <th data-bbox="1377 502 1624 558">Às vezes</th> <th data-bbox="1624 502 1870 558">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="963 558 1176 614"></td> <td data-bbox="1176 558 1377 614"></td> <td data-bbox="1377 558 1624 614"></td> <td data-bbox="1624 558 1870 614"></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.5. Confronto-me com várias visões/versões sobre a mesma realidade histórica.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="963 686 1176 742">Nunca</th> <th data-bbox="1176 686 1377 742">Raramente</th> <th data-bbox="1377 686 1624 742">Às vezes</th> <th data-bbox="1624 686 1870 742">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="963 742 1176 798"></td> <td data-bbox="1176 742 1377 798"></td> <td data-bbox="1377 742 1624 798"></td> <td data-bbox="1624 742 1870 798"></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.6. Analiso fontes históricas.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="963 877 1176 933">Nunca</th> <th data-bbox="1176 877 1377 933">Raramente</th> <th data-bbox="1377 877 1624 933">Às vezes</th> <th data-bbox="1624 877 1870 933">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="963 933 1176 989"></td> <td data-bbox="1176 933 1377 989"></td> <td data-bbox="1377 933 1624 989"></td> <td data-bbox="1624 933 1870 989"></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.7. Explico aquilo que faço.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="963 1061 1176 1117">Nunca</th> <th data-bbox="1176 1061 1377 1117">Raramente</th> <th data-bbox="1377 1061 1624 1117">Às vezes</th> <th data-bbox="1624 1061 1870 1117">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="963 1117 1176 1173"></td> <td data-bbox="1176 1117 1377 1173"></td> <td data-bbox="1377 1117 1624 1173"></td> <td data-bbox="1624 1117 1870 1173"></td> </tr> </tbody> </table>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre				
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																							
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																							
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																							
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																							
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																							

	<p>Compreender como os alunos estudam História.</p> <p>Conhecer que recursos e estratégias os alunos utilizam nas aulas de História.</p>	<p>2.1.8. Trabalho em grupo.</p> <table border="1" data-bbox="965 300 1879 416"> <thead> <tr> <th>Nunca</th> <th>Raramente</th> <th>Às vezes</th> <th>Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.9. Trabalho em pares.</p> <table border="1" data-bbox="965 488 1879 604"> <thead> <tr> <th>Nunca</th> <th>Raramente</th> <th>Às vezes</th> <th>Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.1.10. Troco opiniões com os colegas.</p> <table border="1" data-bbox="965 676 1879 793"> <thead> <tr> <th>Nunca</th> <th>Raramente</th> <th>Às vezes</th> <th>Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Habitualmente como costumam estudar História?</p> <table border="1" data-bbox="965 930 1984 1313"> <tbody> <tr> <td></td> <td>Resolvo tarefas propostas e orientadas pelo professor.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Resolvo exercícios no caderno de atividades.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Faço leitura frequente no manual.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elaboro resumos do manual.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elaboro apontamentos das aulas.</td> </tr> </tbody> </table>	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre					Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre						Resolvo tarefas propostas e orientadas pelo professor.		Resolvo exercícios no caderno de atividades.		Faço leitura frequente no manual.		Elaboro resumos do manual.		Elaboro apontamentos das aulas.
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																	
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																	
Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre																																	
	Resolvo tarefas propostas e orientadas pelo professor.																																			
	Resolvo exercícios no caderno de atividades.																																			
	Faço leitura frequente no manual.																																			
	Elaboro resumos do manual.																																			
	Elaboro apontamentos das aulas.																																			

	<p>Identificar que recursos digitais os alunos gostariam de utilizar nas aulas de História.</p>	<p>6. Quais são os recursos digitais que gostarias de usar nas aulas de História?</p> <table border="1" data-bbox="958 363 1727 1161"> <tr> <td data-bbox="958 363 1030 427"></td> <td data-bbox="1030 363 1727 427">Escola Virtual/ 20 Aula Digital/ ...</td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 427 1030 491"></td> <td data-bbox="1030 427 1727 491"><i>Facebook (Messenger)</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 491 1030 555"></td> <td data-bbox="1030 491 1727 555"><i>Google Classroom</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 555 1030 619"></td> <td data-bbox="1030 555 1727 619"><i>Google Meets</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 619 1030 683"></td> <td data-bbox="1030 619 1727 683"><i>Microsoft Teams</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 683 1030 746"></td> <td data-bbox="1030 683 1727 746"><i>Padlet</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 746 1030 810"></td> <td data-bbox="1030 746 1727 810"><i>Skype</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 810 1030 874"></td> <td data-bbox="1030 810 1727 874"><i>Ted-ed</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 874 1030 938"></td> <td data-bbox="1030 874 1727 938"><i>Zoom</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 938 1030 1002"></td> <td data-bbox="1030 938 1727 1002"><i>WhatsApp</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 1002 1030 1066"></td> <td data-bbox="1030 1002 1727 1066"><i>Youtube</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="958 1066 1030 1161"></td> <td data-bbox="1030 1066 1727 1161">Outros. Quais? _____</td> </tr> </table>		Escola Virtual/ 20 Aula Digital/ ...		<i>Facebook (Messenger)</i>		<i>Google Classroom</i>		<i>Google Meets</i>		<i>Microsoft Teams</i>		<i>Padlet</i>		<i>Skype</i>		<i>Ted-ed</i>		<i>Zoom</i>		<i>WhatsApp</i>		<i>Youtube</i>		Outros. Quais? _____
	Escola Virtual/ 20 Aula Digital/ ...																									
	<i>Facebook (Messenger)</i>																									
	<i>Google Classroom</i>																									
	<i>Google Meets</i>																									
	<i>Microsoft Teams</i>																									
	<i>Padlet</i>																									
	<i>Skype</i>																									
	<i>Ted-ed</i>																									
	<i>Zoom</i>																									
	<i>WhatsApp</i>																									
	<i>Youtube</i>																									
	Outros. Quais? _____																									

Apêndice 20 – Matriz da 1.ª entrevista semiestruturada aplicada aos professores (4.º e 6.º anos)

Matriz da entrevista semiestruturada aplicada aos professores 1.ª entrevista semiestruturada		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre as metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de ensino de História e identificar estratégias adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Perguntas
<p>A - Consciência história e pensamento histórico em sala de aula</p> <p>Que atividades realizam para desenvolver a consciência histórica e o pensamento histórico dos alunos?</p>	<p>Identificar atividades realizadas por parte dos professores para o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua perspetiva, por que será importante os alunos aprenderem História? 2. Na sua perspetiva, o que é pensar historicamente? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Que atividades realiza para desenvolver o pensamento histórico dos alunos? 3. Na sua perspetiva, o que é consciência histórica? <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Que atividades realiza para desenvolver a consciência histórica dos alunos?
<p>B - Tecnologias digitais usadas em sala de aula</p> <p>Que tecnologias digitais são utilizadas nas aulas de História?</p>	<p>Identificar tecnologias digitais utilizadas pelos professores nas suas práticas educativas para o ensino de História.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Costuma utilizar recursos digitais para o ensino da História? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Caso a resposta seja negativa: <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. Porque não utiliza? 1.1.2. Que recursos digitais conhece? 1.2. Caso a resposta seja positiva: <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. Que tipos de recursos digitais costuma utilizar? 1.2.2. Que tipo de atividades desenvolve com os alunos? 1.2.3. Que outros recursos digitais conhece?

	Compreender os efeitos que os professores atribuem ao uso das tecnologias digitais para a aprendizagem histórica dos alunos.	2. Na sua perspectiva, qual lhe parece serem os efeitos do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem histórica dos alunos?
<p>C - Metodologias ativas usadas em sala de aula</p> <p>Que metodologias são utilizadas nas aulas de História?</p>	<p>Identificar que metodologia utiliza para introduzir um conteúdo programático e como o desenvolve na aula de História.</p> <p>Compreender o processo de seleção e adequação das fontes históricas na aula de História</p> <p>Compreender de que forma os alunos costumam estar organizados em sala de aula.</p> <p>Compreender se os alunos têm oportunidade de trabalhar em grupo e em pares e que tipo de atividades promovem para tal.</p>	<p>1. De que forma introduz um novo conteúdo programático de História na aula?</p> <p>2. Como costuma desenvolver um conteúdo programático de História na aula?</p> <p>3. Como faz a seleção e a exploração de fontes históricas e historiográficas com os alunos?</p> <p>3.1. Usa fontes históricas na sala de aula?</p> <p>3.2. Que tipo de fontes? Porquê?</p> <p>3.3. Como é que usa essas fontes?</p> <p>4. De que forma os alunos estão organizados em sala de aula nas aulas de História?</p> <p>4.1. Que atividades realiza para que os alunos tenham a oportunidade de explorar documentos históricos em grupo?</p> <p>4.2. Que atividades costuma desenvolver em sala de aula em que os alunos tenham oportunidade de trabalhar em pares?</p>

Apêndice 21 – Matriz da 2.ª entrevista semiestruturada aplicada à professora do 4.º ano

Matriz da entrevista semiestruturada que será aplicada aos professores 2.ª entrevista semiestruturada		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Perguntas
<p>A - Efeitos das tecnologias digitais implementadas no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as tecnologias digitais, como as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras possibilitam que os alunos se apropriem de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica?</p>	<p>Identificar os efeitos que as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras tiveram no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Avaliar os efeitos/implicações das tecnologias digitais para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p>	<p>1. Na sua perspetiva, que efeitos/implicações considera que cada uma destas tecnologias digitais teve no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <p>1.1. Plataforma <i>TED-ed</i></p> <p>1.2. Plataforma <i>Youtube</i></p> <p>1.3. Plataforma <i>Padlet</i></p> <p>1.4. Plataforma <i>Xmind</i></p> <p>1.5. Plataforma <i>Google forms</i></p> <p>1.6. Plataforma <i>Bubbl.us</i></p> <p>1.7. Plataforma <i>Edpuzzle</i></p> <p>1.8. Plataforma <i>Nearpod</i></p> <p>1.9. Plataforma <i>Book Creator</i></p> <p>1.10. Plataforma <i>Socrative</i></p> <p>1.11. Plataforma <i>Mentimeter</i></p> <p>1.12. Plataforma <i>Lucidchart</i></p> <p>2. Na sua perspetiva, que tecnologia digital considera ter contribuído mais para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <p>2.1. Porquê?</p>

	<p>Compreender se as tecnologias digitais utilizadas seriam integradas em práticas futuras do professor.</p> <p>Identificar outras competências históricas desenvolvidas com estas tecnologias.</p>	<p>3. Das tecnologias utilizadas, quais utilizaria na sua prática educativa e porquê?</p> <p>4. Que outras competências históricas as tecnologias utilizadas desenvolveram nos alunos?</p>
<p>B - Efeitos das metodologias ativas implementadas no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as metodologias ativas como a <i>Flipped Classroom</i> (Sala de aula invertida), o <i>Peer instruction</i> (Aprendizagem por pares) e o modelo de Aula Oficina para o desenvolvimento de competências históricas e consciência histórica nos alunos?</p>	<p>Identificar os efeitos/implicações que as metodologias da Sala de aula invertida, aprendizagem por pares e da aula oficina tiveram no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Identificar outras competências históricas desenvolvidas com estas metodologias.</p> <p>Identificar qual das metodologias potencializou mais o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Compreender se as metodologias utilizadas seriam integradas em práticas futuras do professor.</p>	<p>1. Na sua perspectiva, quais os efeitos/implicações de cada uma destas metodologias ativas no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> Metodologia da Sala de Aula Invertida. Metodologia da Aprendizagem por Pares. <p>2. Pensando na sua prática considera que a sua aula de História se pauta por que tipo de paradigma educativo?</p> <ol style="list-style-type: none"> Aula Conferência (mais tradicional, expositiva). Aula Colóquio (mais ativa). Aula Oficina (mais construtivista, mais centrada no aluno). <p>3. Quais os efeitos/implicações destes tipos de aula para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos?</p> <p>4. Qual destas metodologias e tecnologias digitais considera ter causado mais impacto no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos e porquê?</p> <p>5. Das metodologias utilizadas, quais utilizaria na sua prática educativa e porquê?</p>

<p>C - Mudança metodológica e tecnológica no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do ensino da História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?</p> <p>Que práticas educativas podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?</p>	<p>Compreender que efeitos as sessões desenvolvidas tiveram na aprendizagem de História nos alunos.</p> <p>Compreender que tipo de envolvimento considera ter havido por parte dos alunos.</p> <p>Identificar outras competências desenvolvidas com estas tecnologias e metodologias.</p> <p>Identificar competências desenvolvidas, ajustadas ao perfil do aluno do século XXI.</p> <p>Compreender se o professor no futuro mobilizará este tipo de intervenções em práticas futuras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua perspetiva, que efeitos esta abordagem metodológica teve na forma como os alunos aprenderam História? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Na sua perspetiva, perante esta abordagem metodológica e tecnológica implementada na sala de aula o que verificou na dinâmica da aula? 2. Na sua perspetiva, como considera que os alunos se envolveram nas atividades propostas? 3. Que outras competências as metodologias utilizadas desenvolveram nos alunos? 4. Tendo por base o perfil do aluno do século XXI, que competências considera terem sido desenvolvidas aquando da realização das diferentes sessões? 5. De que forma esta abordagem metodológica causou impacto na forma como leciona as suas aulas?
---	--	--

Apêndice 22 – Matriz da 2.ª entrevista semiestruturada aplicada à professora do 6.º ano

Matriz da entrevista semiestruturada que será aplicada aos professores 2.ª entrevista semiestruturada		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Perguntas
<p>A Efeitos das tecnologias digitais implementadas no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as tecnologias digitais, como as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras possibilitam que os alunos se apropriem de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica?</p>	<p>Identificar os efeitos que as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras tiveram no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Avaliar os efeitos/implicações das tecnologias digitais para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Compreender se as tecnologias digitais utilizadas seriam integradas em práticas futuras do professor.</p>	<p>1. Na sua perspectiva, que efeitos/implicações considera que cada uma destas tecnologias digitais teve no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <p>1.1. Plataforma <i>TED-ed</i></p> <p>1.2. Plataforma <i>Youtube</i></p> <p>1.3. Plataforma <i>Padlet</i></p> <p>1.4. Plataforma <i>Google forms</i></p> <p>1.5. Plataforma <i>Bubbl.us</i></p> <p>1.6. Plataforma <i>Book Creator</i></p> <p>1.7. Plataforma <i>Socrative</i></p> <p>1.8. Plataforma <i>Mentimeter</i></p> <p>1.9. Plataforma <i>Picktochart</i></p> <p>1.10. Plataforma <i>LearningApps</i></p> <p>2. Na sua perspectiva, que tecnologia digital considera ter contribuído mais para o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <p>2.1. Porquê?</p> <p>3. Das tecnologias utilizadas, quais utilizaria na sua prática educativa e porquê?</p>

	Identificar outras competências históricas desenvolvidas com estas tecnologias.	4. Que outras competências históricas as tecnologias utilizadas desenvolveram nos alunos?
<p>B - Efeitos das metodologias ativas implementadas no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida (SAI) e Aprendizagem por pares (AP) e o modelo de aula-oficina para o desenvolvimento de competências históricas e consciência histórica nos alunos?</p>	<p>Identificar os efeitos/implicações que as metodologias da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, e o modelo de aula-oficina tiveram no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Identificar outras competências históricas desenvolvidas com estas metodologias.</p> <p>Identificar qual das metodologias potenciou mais o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos.</p> <p>Compreender se as metodologias utilizadas seriam integradas em práticas futuras do professor.</p>	<p>1. Na sua perspetiva, quais os efeitos/implicações de cada uma destas metodologias ativas no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos?</p> <p>a. Metodologia da Sala de Aula Invertida.</p> <p>b. Metodologia da Aprendizagem por Pares.</p> <p>2. Pensando na sua prática considera que a sua aula de História se pauta por que tipo de paradigma educativo?</p> <p>a. Aula Conferência (mais tradicional, expositiva).</p> <p>b. Aula Colóquio (mais ativa).</p> <p>c. Aula-Oficina (mais construtivista, mais centrada no aluno).</p> <p>2.1. Quais os efeitos/implicações destes tipos de aula para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos?</p> <p>2.2. Qual destas metodologias e tecnologias digitais considera ter causado mais impacto no desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos e porquê?</p> <p>3. Das metodologias utilizadas, quais utilizaria na sua prática educativa e porquê?</p>
<p>C - Mudança metodológica e tecnológica no desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do</p>	Compreender que efeitos as sessões desenvolvidas tiveram na aprendizagem de História nos alunos.	<p>1. Na sua perspetiva, que efeitos esta abordagem metodológica teve na forma como os alunos aprenderam História?</p> <p>1.1. Na sua perspetiva, perante esta abordagem metodológica e tecnológica implementada na sala de aula o que verificou na dinâmica da aula?</p>

<p>ensino da História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?</p> <p>Que práticas educativas podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?</p>	<p>Compreender que tipo de envolvimento considera ter havido por parte dos alunos.</p> <p>Identificar outras competências desenvolvidas com estas tecnologias e metodologias.</p> <p>Identificar competências desenvolvidas, ajustadas ao perfil do aluno do século XXI.</p> <p>Compreender se o professor no futuro mobilizará este tipo de intervenções em práticas futuras.</p>	<p>2. Na sua perspetiva, como considera que os alunos se envolveram nas atividades propostas?</p> <p>3. Que outras competências as metodologias utilizadas desenvolveram nos alunos?</p> <p>4. Tendo por base o perfil do aluno do século XXI, que competências considera terem sido desenvolvidas aquando da realização das diferentes sessões?</p> <p>5. De que forma esta abordagem metodológica causou impacto na forma como leciona as suas aulas?</p>
---	--	---

Apêndice 23 - Matriz do 1.º *focus group* aplicado aos alunos (4.º e 6.º anos)

Matriz do <i>focus group</i> aplicada aos alunos 1.º <i>Focus group</i>		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Tópicos
<p>A - As tecnologias digitais utilizadas no ensino e aprendizagem de História Que tecnologias digitais são utilizadas nas aulas de História?</p>	<p>Identificar atividades realizadas nas aulas de História.</p> <p>Identificar o tipo de atividades que os alunos mais gostam nas aulas de História.</p> <p>Compreender que efeitos os alunos atribuem ao uso de tecnologias digitais na forma como aprendem História.</p>	<p>1. Tecnologias digitais que utilizam nas aulas de História</p> <p>1.1. Atividades realizadas nas aulas de História que costumam fazer com essas tecnologias.</p> <p>1.1.1. Outras atividades que gostariam de fazer nas aulas de História com recurso às TIC</p> <p>2. Efeitos do uso de tecnologias digitais na forma como aprendem História.</p>
<p>B - As metodologias utilizadas no ensino e aprendizagem de História Que metodologias são utilizadas nas aulas de História?</p>	<p>Identificar as atividades realizadas em pares nas aulas de História.</p> <p>Identificar as atividades realizadas em grupo nas aulas de História.</p> <p>Compreender a forma como é realizada a análise de documentos históricos nas aulas de História.</p>	<p>3. Organização da sala nas aulas de História</p> <p>3.1. Atividades que costumam fazer em pares nas aulas de História.</p> <p>3.1.1. Outras atividades que gostariam de fazer em pares na aula de História</p> <p>3.2. Atividades que costumam fazer em grupo nas aulas de História</p> <p>3.2.1. Outras atividades que gostariam de fazer em grupo nas aulas de História.</p> <p>4. A forma como é feita a análise de documentos históricos nas aulas de História.</p>

Apêndice 24 – Matriz do 2.º *focus group* aplicado aos alunos (4.º ano)

Matriz do <i>focus group</i> que será aplicada aos alunos 2.º <i>Focus group</i> – 4.º ano		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Tópicos
<p>A - As tecnologias digitais e o desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as tecnologias digitais, como as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras possibilitam que os alunos se apropriem de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica?</p>	<p>Identificar os efeitos da plataforma <i>TED-ed</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos da utilização da plataforma <i>Youtube</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Padlet</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p>	<p>1. Efeitos da utilização da plataforma <i>TED-ed</i> para a aprendizagem de História</p> <p>1.1. O recurso à plataforma <i>TED-ed</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>1.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>1.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>TED-ed</i></p> <p>2. Efeitos da utilização da plataforma <i>Youtube</i> para a aprendizagem de História</p> <p>2.1. O recurso à plataforma <i>Youtube</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>2.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>2.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Youtube</i></p> <p>3. Efeitos da utilização da plataforma <i>Padlet</i> para a aprendizagem de História</p> <p>3.1. O recurso à plataforma <i>Padlet</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>3.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>3.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Padlet</i></p>

	<p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Xmind</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Google forms</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Bubbl.us</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Edpuzzle</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p>	<p>4. Efeitos da utilização da plataforma <i>Xmind</i> para a aprendizagem de História</p> <p>4.1. O recurso à plataforma <i>Xmind</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>4.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>4.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Xmind</i></p> <p>5. Efeitos da utilização da plataforma <i>Google forms</i> para a aprendizagem de História</p> <p>5.1. O recurso à plataforma <i>Google forms</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>5.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>5.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Google forms</i></p> <p>6. Efeitos da utilização da plataforma <i>Bubbl.us</i> para a aprendizagem de História</p> <p>6.1. O recurso à plataforma <i>Bubbl.us</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>6.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>6.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Bubbl.us</i></p> <p>7. Efeitos da utilização da plataforma <i>Edpuzzle</i> para a aprendizagem de História</p> <p>7.1. O recurso à plataforma <i>Edpuzzle</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>7.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>7.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Edpuzzle</i></p>
--	--	--

	<p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Nearpod</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Book creator</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Socrative</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Mentimeter</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p>	<p>8. Efeitos da utilização da plataforma <i>Nearpod</i> para a aprendizagem de História</p> <p>8.1. O recurso à plataforma <i>Nearpod</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>8.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>8.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Nearpod</i></p> <p>9. Efeitos da utilização da plataforma <i>Book creator</i> para a aprendizagem de História</p> <p>9.1. O recurso à plataforma <i>Book creator</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>9.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>9.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Book creator</i></p> <p>10. Efeitos da utilização da plataforma <i>Socrative</i> para a aprendizagem de História</p> <p>10.1. O recurso à plataforma <i>Socrative</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>10.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>10.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Socrative</i></p> <p>11. Efeitos da utilização da plataforma <i>Mentimeter</i> para a aprendizagem de História</p> <p>11.1. O recurso à plataforma <i>Mentimeter</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>11.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>11.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i></p>
--	---	---

	<p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Lucidchart</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar qual das plataformas gostaram mais de utilizar para a aprendizagem de História.</p>	<p>12. Efeitos da utilização da plataforma <i>Lucidchart</i> para a aprendizagem de História</p> <p>12.1. O recurso à plataforma <i>Lucidchart</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>12.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>12.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Lucidchart</i></p> <p>13. Qual destas plataformas gostaste mais de utilizar para aprender História?</p>
<p>B - As metodologias ativas e o desenvolvimento da consciência histórica</p> <p>De que forma as metodologias ativas como a <i>Flipped Classroom</i> (Sala de aula invertida), o <i>Peer instruction</i> (Aprendizagem por pares) e o paradigma educativo do modelo de Aula Oficina contribuem para o desenvolvimento de competências históricas e</p>	<p>Identificar os efeitos da metodologia da sala de aula invertida para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos do modelo de Aula-oficina para a aprendizagem de História pelos alunos.</p>	<p>1. Efeitos do estudo de um conteúdo histórico em casa e a sua discussão em sala de aula com os colegas</p> <p>1.1. Atividade que mais gostaram de realizar em grupo</p> <p>1.2. Dificuldades sentidas/ Aspectos que vos agradaram menos</p> <p>1.3. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p> <p>2. Efeitos da discussão de um conteúdo histórico em grupo, por meio da análise de fontes históricas para a compreensão histórica e a sua utilidade para o seu presente e futuro</p> <p>1.4. Importância atribuída a tarefas de exploração de fontes históricas em trabalho de grupo</p> <p>1.5. Atividade que mais gostaram de realizar em grupo</p> <p>1.6. Dificuldades sentidas/Aspectos que vos agradaram menos</p> <p>1.7. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p>

<p>consciência histórica nos alunos?</p>	<p>Identificar os efeitos da metodologia “Aprendizagem por Pares” na aprendizagem de História pelos alunos.</p>	<p>3. Efeitos do trabalho em pares para a aprendizagem da História e como pode ser útil para o seu presente e futuro</p> <p>1.8. Atividade que mais gostaram de realizar em pares.</p> <p>1.9. Importância atribuída a tarefas de exploração de fontes históricas em trabalho de pares</p> <p>1.10. Dificuldades sentidas/Aspetos que vos agradaram menos</p> <p>1.11. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p>
<p>C - Mudança metodológica e tecnológica e o desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do ensino da História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?</p> <p>Que práticas educativas podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas</p>	<p>Compreender os efeitos das sessões implementadas para o desenvolvimento da compreensão histórica.</p> <p>Identificar outras competências desenvolvidas ao longo das sessões.</p>	<p>4. Efeitos das sessões implementadas para a aprendizagem da História.</p> <p>5. Atividade(s) que mais gostaram de todas as sessões de intervenção e porquê.</p> <p>6. Aspetos das sessões realizadas que vos agradaram menos e porquê.</p> <p>7. O vosso papel ao longo das intervenções realizadas.</p> <p>8. Atividades desenvolvidas nas sessões que gostariam de continuar a utilizar nas aulas de História e porquê.</p> <p>9. Outras competências desenvolvidas ao longo das intervenções realizadas.</p>

e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?		
---	--	--

Apêndice 25 – Matriz do 2.º *focus group* aplicado aos alunos (6.º ano)

Matriz do <i>focus group</i> aplicada aos alunos 2.º <i>Focus group</i>		
Objetivo Geral: Recolher dados sobre o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem da História, na promoção de competências históricas e de desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.		
Questão de Investigação	Objetivos específicos	Tópicos
<p>A - As tecnologias digitais e o desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma as tecnologias digitais, como as plataformas <i>TED-ed</i>, <i>Youtube</i> e <i>Padlet</i> e outras possibilitam que os alunos se apropriem de conceitos estruturantes para o desenvolvimento da consciência histórica?</p>	<p>Identificar os efeitos da plataforma <i>TED-Ed</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos da utilização da plataforma <i>Youtube</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Padlet</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Google forms</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efeitos da utilização da plataforma <i>TED-ed</i> para a aprendizagem de História <ol style="list-style-type: none"> 1.1. O recurso à plataforma <i>TED-ed</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê 1.2. Dificuldades sentidas na sua utilização 1.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>TED-ed</i> 2. Efeitos da utilização da plataforma <i>Youtube</i> para a aprendizagem de História <ol style="list-style-type: none"> 2.1. O recurso à plataforma <i>Youtube</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê 2.2. Dificuldades sentidas na sua utilização 2.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Youtube</i> 3. Efeitos da utilização da plataforma <i>Padlet</i> para a aprendizagem de História <ol style="list-style-type: none"> 3.1. O recurso à plataforma <i>Padlet</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê 3.2. Dificuldades sentidas na sua utilização 3.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Padlet</i> 4. Efeitos da utilização da plataforma <i>Google forms</i> para a aprendizagem de História <ol style="list-style-type: none"> 4.1. O recurso à plataforma <i>Google forms</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê 4.2. Dificuldades sentidas na sua utilização

	<p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Bubbl.us</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Book creator</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Socrative</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Mentimeter</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História</p> <p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>Picktochart</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História</p>	<p>4.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Google forms</i></p> <p>5. Efeitos da utilização da plataforma <i>Bubbl.us</i> para a aprendizagem de História</p> <p>5.1. O recurso à plataforma <i>Bubbl.us</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>5.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>5.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Bubbl.us</i></p> <p>6. Efeitos da utilização da plataforma <i>Book creator</i> para a aprendizagem de História</p> <p>6.1. O recurso à plataforma <i>Book creator</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>6.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>6.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Book creator</i></p> <p>7. Efeitos da utilização da plataforma <i>Socrative</i> para a aprendizagem de História</p> <p>7.1. O recurso à plataforma <i>Socrative</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>7.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>7.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Socrative</i></p> <p>8. Efeitos da utilização da plataforma <i>Mentimeter</i> para a aprendizagem de História</p> <p>8.1. O recurso à plataforma <i>Mentimeter</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>8.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>8.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i></p> <p>9. Efeitos da utilização da plataforma <i>Picktochart</i> para a aprendizagem de História</p> <p>9.1. O recurso à plataforma <i>Picktochart</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p>
--	---	--

	<p>Identificar os efeitos que a plataforma <i>LearningApps</i> nas sessões desenvolvidas para a aprendizagem de História</p> <p>Identificar qual das plataformas gostaram mais de utilizar para a aprendizagem de História</p>	<p>9.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>9.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Picktochart</i></p> <p>10. Efeitos da utilização da plataforma <i>LearningApps</i> para a aprendizagem de História</p> <p>10.1. O recurso à plataforma <i>LearningApps.org</i> revelou-se uma ferramenta interessante para aprender História, porquê</p> <p>10.2. Dificuldades sentidas na sua utilização</p> <p>10.3. Outras atividades que gostariam de fazer com recurso à plataforma <i>Learning.Apps.org</i></p> <p>11. Qual destas plataformas gostaste mais de utilizar para a aprendizagem de História?</p>
<p>B - As metodologias ativas e o desenvolvimento da consciência histórica</p> <p>De que forma as metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida (SAI) e Aprendizagem por Pares (AP) e o paradigma educativo do modelo de aula-oficina contribuem para o desenvolvimento de competências históricas e consciência histórica nos alunos?</p>	<p>Identificar os efeitos da metodologia da Sala de Aula Invertida para a aprendizagem de História.</p> <p>Identificar os efeitos do modelo de aula-oficina para a aprendizagem de História pelos alunos.</p> <p>Identificar os efeitos da metodologia Aprendizagem por Pares na aprendizagem de História pelos alunos.</p>	<p>1. Efeitos do estudo de um conteúdo histórico em casa e a sua discussão em sala de aula com os colegas</p> <p>1.1. Atividade que mais gostaram de realizar em grupo</p> <p>1.2. Dificuldades sentidas/ Aspetos que vos agradaram menos</p> <p>1.3. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p> <p>2. Efeitos da discussão de um conteúdo histórico em grupo, por meio da análise de fontes históricas para a compreensão histórica e a sua utilidade para o seu presente e futuro</p> <p>2.1. Importância atribuída a tarefas de exploração de fontes históricas em trabalho de grupo</p> <p>2.2. Atividade que mais gostaram de realizar em grupo</p> <p>2.3. Dificuldades sentidas/Aspetos que vos agradaram menos</p> <p>2.4. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p> <p>3. Efeitos do trabalho em pares para a aprendizagem da história e como pode ser útil para o seu presente e futuro</p> <p>3.1. Atividade que mais gostaram de realizar em pares.</p> <p>3.2. Importância atribuída a tarefas de exploração de fontes históricas em trabalho de pares</p> <p>3.3. Dificuldades sentidas/Aspetos que vos agradaram menos</p> <p>3.4. Aprendizagens desenvolvidas nessa atividade</p>

<p>C - Mudança metodológica e tecnológica e o desenvolvimento da compreensão histórica</p> <p>De que forma é possível realizar uma mudança metodológica do ensino da História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de promover a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais, que estejam ajustadas ao perfil do aluno e do professor do século XXI?</p> <p>Que práticas educativas podem ser potenciadas, com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, para um melhor desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?</p>	<p>Compreender os efeitos das sessões implementadas para o desenvolvimento da compreensão histórica.</p> <p>Identificar outras competências desenvolvidas ao longo das sessões.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Efeitos das sessões implementadas para a aprendizagem de História. 2. Atividade(s) que mais gostaram de todas as sessões de intervenção e porquê. 3. Aspetos das sessões realizadas que vos agradaram menos e porquê. 4. O vosso papel ao longo das intervenções realizadas. 5. Atividades desenvolvidas nas sessões que gostariam de continuar a utilizar nas aulas de História e porquê. 6. Outras competências desenvolvidas ao longo das intervenções realizadas.
--	---	---

